ΕΤΕΑΔ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΔΡΑΜΑΣ
EDUCATION SCIENCES ASSOCIATION OF DRAMA
www.eteadramas.weebly.com

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ Δ/ΝΣΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Α.Μ.Θ.
ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ Δ/ΝΣΗ ΠΡ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΡΑΜΑΣ

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

"The Challenge of Otherness and Diversity in Education"

7th ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΤ.Ε.Α.Δ.
International Conference of E.S.A.D.

08 - 09 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ- DECEMBER 2023

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΩΔΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ MUNICIPAL CONSERVATORY OF DRAMA

ΧΟΡΗΓΟΙ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ
ΔΗΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ
ΣΥ.Κ.Π.Ε. ΔΡΑΜΑΣ
LIDL
ΣΚΛΑΒΕΝΙΤΗΣ
STAR ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ
WINE ART ESTATE ΚΤΗΜΑ ΤΕΧΝΗ ΟΙΝΟΥ
ΤΣΙΑΜΟΥΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΑΓΩΓΗΣ
ΔΡΑΜΑΣ

7ο Διεθνές Συνέδριο

7th International Conference

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

The Challenge of Otherness and Diversity in Education

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Α’

Επιμέλεια Έκδοσης: Δημήτριος Κωνσταντινίδης

Βασιλική Πατένταλη

ΔΡΑΜΑ 2025

ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας

Education Science Association of Drama

Ταχ. Θυρίδα: 150, 66 100 Δράμα

E-mail: eteadramas@gmail.com

Website: www.eteadramas.weebly.com

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές - ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Επιμέλεια Έκδοσης: Κωνσταντινίδης Δημήτριος

Πατένταλη Βασιλική

Σχεδιασμός Εξώφυλλου:

ISBN: 978-618-87895-0-0

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ Α' ΤΟΜΟΥ

Προλογικό Σημείωμα των επιμελητών....8

Επιστημονική Επιτροπή 11

Οργανωτική Επιτροπή.... 13

Πρόγραμμα Συνεδρίου **....** 14

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

1. PARENT-TO-TEACHER BULLYING: THE CASE OF THE NETHERLANDS AND BELGIUM, Thanasis Dialektopoulos.... 33

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2. ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΔΕΥ (ΜΙΑ ΠΟΛΥΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ), Βλαχόπουλος Λάζαρος, Καρναβάς Βασίλειος, Κωνσταντινίδης Δημήτρης, Σαραφίδου Αικατερίνη 41
3. Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΦΡΑΣΗ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ, Γαλαξίδου Ζωή, Σαμαρά Αθηνά 52
4. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ, Γεωργιάδου Ελευθερία 63
5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ, Γεωργοπούλου Σωτηρία, Σιόλου Ευδοξία 76
6. Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠΥ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, Γκαϊδατζή Χρυσή 89
7. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ, Γούλιαρης Παναγιώτης, Δασκαλάκη Γεωργία, Τσάρας Γιάννης, Γρηγοριάδου Μαρία 99
8. ΜΟΥΣΕΙΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, Διαμαντή Βασιλική 108
9. Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ, Θεοδώρου Μαρία 117
10. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ, Καραγιάννη Ελένη.... 126
11. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΤΥΧΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ- Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, Κοτζαγιώργη Καλλιόπη.... 137
12. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Κουτσογεώργου Ελένη.... 146
13. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Κουτσογεώργου Ελένη.... 154

14. ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Κουτσογεώργου Ελένη 162
15. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ – Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, Λευκαδίτη Ζωή, Παπαδοπούλου Σουστάκοβσκα 169
16. Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΩΝ 2Δ:4Δ, ΩΣ ΑΠΛΟΣ ΚΑΙ ΜΗ ΕΠΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΒΙΟΔΕΙΚΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, Μητσιώρη Μαρία, Γρούϊου Ελπίδα, Κοΐδου Ειρήνη 174
17. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ, Μπαρμπαρούση Μαρία 185
18. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, Μπόκαρη Σοφία 194
19. ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΤΗ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, Μπόκαρη Σοφία 204
20. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ODD), Ξενίδου Θένια 211
21. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Γ' ΚΑΙ Δ' ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ, Παπαδοπούλου Κυριακή 219
22. ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Παπασάββα Τσαμπίκα, Φραντζή Κατερίνα 230
23. Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ, Πατένταλη Βασιλική 237
24. ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ETWINNING ΕΡΓΟΥ, Σάλτα Μαρία – Ελένη, Σιλιγκούνας Γρηγόριος 248
25. ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΥΠΙΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, Σαμσάρη Ελένη, Σιομπότη Μαρία 256
26. Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΠΙΘΑΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ, Σιόλου Ευδοξία 270
27. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΑΘΜΙΔΑΣ ΤΟΥ 1ΟΥ ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ Α' ΑΘΗΝΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ», Σισμανίδου Θεοδώρα . 280
28. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, Τσαχαλίδου Παναγιώτα 293

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

29. ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Καρανικολάου Ελευθερία, Παπαχρήστου Αναστασία 302
30. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, Κόνδη Βικτωρία 310
31. ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, Λυμπέρης Γεώργιος 318

32. ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: CLIL ΚΑΙ TRANSLANGUAGING, Χαραλαμπόγλου Νικολέτα 328

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

33. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Αμανατίδου Ελένη 339
34. ΜΑΖΙ ΔΙΑΣΚΕΔΑΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΛΟΥΝΑ ΠΑΡΚ, Βλασίου Ανθή 350
35. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ &ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.) ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ, Γεωργοπούλου Σωτήρια 362
36. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Κατσούγκρη Αναστασία 373
37. ΠΛΑΘΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ, Μαδεμλή Δέσποινα, Μπουχορίκου Ευθυμία. 382
38. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Χατζηδημητρίου Βασιλική 393

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

39. ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ, Αποστόλου Ελευθερία, Παρασκευοπούλου Χαρά 402
40. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ, Ιωαννίδου Κυριακή – Ραφαηλία 423
41. ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΓΚΟΣΜΟΙΟΠΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΩΣ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΛΥΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ, Κατσιούλα Παναγιώτα, Μπούτσκιου Λεμονιά 433

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ - ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

42. ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: ΠΡΟΛΗΨΗ, ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, Αϊβαλιώτη Ιωάννα, Γκουδεσίδου Σοφία, Παπαδοπούλου Δήμητρα, Φυρινίδου Δήμητρα 442
43. Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ, Βουρδόγλου Δήμητρα ... 451

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

44. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ, Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα 462
45. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ, Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα 470
46. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Κατσιαντρίδης Χρήστος 483
47. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ CLIL, Κουμπρόγλου Ελένη 490

ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΝΕΡΓΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

48. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ, Αλεξιάδου Αναστασία – Σοφία 498
49. ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ, Ψυλλάκη Βασιλική 506

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

50. ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ «ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ» ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN, Καραγιάννη Ελένη 517
51. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΕΡΘΕΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΑΡΑΒΙΑ, ΑΛΛΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΒΑΡΚΑ ΤΩΡΑ» ΜΑΡΤΙΝ ΛΟΥΘΕΡ ΚΙΝΓΚ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ, Φαρσάρη Γεωργία 528
52. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ, Μαυρίδου Αναστασία, Μπαχαροπούλου Ελισάβετ 536

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΡΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

53. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, Βασιλοπούλου Σοφία 545
54. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΑΣ, Θεοδοσίου Ελένη 558
55. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Τσιγκαροπούλου Αθηνά 567

Προλογικό Σημείωμα των επιμελητών των πρακτικών

Αξιότιμες κυρίες και κύριοι με ιδιαίτερα μεγάλη τιμή και χαρά σας καλωσορίζουμε στο 7ο Διεθνές Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα: «Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση» το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο Δημοτικό Ωδείο της Δράμας στις 8 και 9 Δεκεμβρίου 2023.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας δεν επέτρεψαν την πραγματοποίηση του συνεδρίου της ΕΤ.Ε.Α.Δ. τα προηγούμενα χρόνια και για αυτό τον λόγο είναι μεγάλη η συγκίνησή μας για την υλοποίηση του. Έξι (6) χρόνια έχουν περάσει από το τελευταίο συνέδριο μας και ευελπιστούμε ότι το 7ο Συνέδριο της ΕΤ.Ε.Α.Δ. θα αποτελέσει μία ευκαιρία για την εκπαιδευτική κοινότητα να συγκεντρωθεί, να μοιραστεί ιδέες και να εμπνευστεί από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών.

Η θεματική του φετινού συνεδρίου επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης, η οποία είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη. Αποτελεί τον πυρήνα της αναζήτησης της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ευκαιρίας για όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως φύλου, εθνοτικής καταγωγής, κοινωνικής τάξης ή ειδικών αναγκών. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και φέρει μέσα του μια ποικιλία δυνατοτήτων, προκλήσεων και ταλέντων που πρέπει να αναγνωριστούν και να υποστηριχθούν.

Τις τελευταίες δεκαετίες, γινόμαστε όλοι μας θεατές ταχύτατων και βίαιων κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και περιβαλλοντολογικών μεταβολών και ανακατατάξεων. Είναι μάλιστα τόσο γρήγορες, που τόσο οι μαθητές/τριες μας όσο εμείς οι ίδιοι και θα πρέπει να αναπτύξουμε νέες δεξιότητες, ώστε να μπορέσουμε να εναρμονιστούμε στα νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις. Δεξιότητες όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα, η ενεργή ακρόαση, η πολιτειότητα/πολιτότητα, η επίλυση προβλημάτων είναι πλέον απαραίτητες.

Σε όλες αυτές τις αλλαγές παρατηρούμε αντιστάσεις άλλοτε δικαιολογημένες και άλλοτε αδικαιολόγητες. Αντί λοιπόν να γινόμαστε πιο ανεκτικοί, διαλλακτικοί, δημοκρατικοί, γινόμαστε πιο δύσπιστοι, ανασφαλείς και κάποιες φορές φοβικοί. Ακόμη και σήμερα υπάρχει μια μερίδα ανθρώπων που λειτουργούν με στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα διαιωνίζοντας διακρίσεις και ανισότητες αδιαφορώντας ότι ο κόσμος μας είναι φτιαγμένος για την ετερογένεια, την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα.

Η ετερογένεια των μαθητικών τάξεων αυξάνει διαρκώς τις τελευταίες δεκαετίες με γεωμετρική πρόοδο τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Για την Ευρώπη και την Ελλάδα αυτό ήταν συνέπεια, των μεγάλων μεταναστευτικών εισροών έπειτα από την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη το 1989 και αργότερα εξαιτίας του πόλεμου στη Συρία, Λιβύη και άλλες Αραβικές και όχι μόνο χώρες.

Πολλές χώρες μεταξύ αυτών και η Ελλάδα πιάστηκαν απροετοίμαστες να διαχειριστούν αυτό το πρόβλημα με αποτέλεσμα πολλοί από τους πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως εργασίας, κατοικίας, εκπαίδευσης και διακρίσεων από μια μερίδα πολιτών. Η Ελλάδα ακολούθησε τις διεθνείς εξελίξεις με μία χρονική καθυστέρηση σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης.

Αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε η ανάλογη προετοιμασία για την εκπαίδευση όλων αυτών των παιδιών που εισήλθαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Διαφορετικοί τύποι τάξεων υποδοχής, έλλειψη κατάλληλου προγράμματος σπουδών, προβλήματα μετακίνησης των προσφυγόπουλων από τις δομές στα σχολεία, καθυστερήσεις στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών Ζ.Ε.Π. κτλ.. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκαν και άλλου είδους ζητήματα τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν, όπως η ελλιπής φοίτηση, η δυσκολία επικοινωνίας, η έλλειψη ενδιαφέροντος μάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, οι συνεχείς μετακινήσεις εντός του ελλαδικού χώρου αλλά και σε χώρες του εξωτερικού των μαθητών/τριών. Από τότε έως και σήμερα πολλά από αυτά τα προβλήματα λύθηκαν ενώ άλλα παραμένουν ανοικτά.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως τα ελληνικά σχολεία δε διαθέτουν τις απαραίτητες υλικοτεχνικές, κτηριακές και υποστηρικτικές υποδομές ούτε τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους έτσι ώστε οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στο 7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας οι εισηγητές/τριες θα προσπαθήσουν να διαφωτίσουν διάφορα θέματα που απασχολούν τόσο το διεθνή όσο και τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και να μας προβληματίσουν γύρω από αυτά: Ειδική Αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση, Παιδαγωγικές καινοτομίες και πρακτικές σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, Συνεκπαίδευση παιδιών - Παιδαγωγικές πρακτικές ένταξης, Διαχείριση ετερογενών τάξεων, Ταυτότητες- ετερότητες και η διαχείρισή τους στη σχολική τάξη, Γλώσσα και γραμματισμός- Διγλωσσία και μητρικές γλώσσες, Ενεργή πολιτειότητα. Κεντρικές θεματικές του συνεδρίου αποτελούν επίσης το Σχολείο και η Κοινωνία, ο Ενεργός και Συνειδητοποιημένος πολίτης, Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας και της Ετερότητας, η Χρήση των ΤΠΕ, η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην πολυπολιτισμική τάξη, οι Ευάλωτες ομάδες καθώς και η παρουσίαση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ ά.

Στο πλαίσιο αυτού του συνεδρίου, έχουμε την ευκαιρία να αναδείξουμε βέλτιστες πρακτικές, να εξετάσουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε και να διερευνήσουμε πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για να δημιουργήσουμε πιο περιεκτικά και δίκαια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Σας καλούμε λοιπόν να συμμετέχετε ενεργά, να μοιραστείτε τις ιδέες σας και να ακούσετε τις φωνές των άλλων. Μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων μπορούμε να προχωρήσουμε προς ένα καλύτερο μέλλον για την εκπαίδευση.

Αναμφισβήτητα την αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας δεν μπορούμε να την πετύχουμε μόνο μέσα από νόμους. Χρειάζεται ενημέρωση και ευαισθητοποίηση πρώτα των μαθητών/τριών μας αλλά και όλων των πολιτών ώστε να πετύχουμε να αλλάξουμε την κουλτούρα μας σ' αυτά τα θέματα και εξαλείψουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.
Επισημαίνουμε πως το "νέο" δεν είναι πάντα καινούριο.
Οι αλλαγές όμως που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια δείχνουν το τέλος μιας παλιάς εποχής και άρα την αρχή μιας νέας.

Δημήτριος Κωνσταντινίδης

Βασιλική Πατένταλη

Δεκέμβριος 2023

Επιστημονική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Angelides Panayiotis, Vice Rector for Academic Affairs, Professor at the University of Nicosia, Cyprus, Director of UNESCO Chair
Baros Wassilios, Professur, der Paris- Lodron-Universitat Salzburg
Chatzipanagiotidou Anna, Associate Professor Frederick University, Cyprus
Michailidis Grigoris, Assistant, Professor University Of Nicosia
Violeta Djondjorova Ioannidi, Assistant Professor, Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Αλβανόπουλος Γιώργος, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας
Βλαστάρης Κωνσταντίνος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Καβάλας
Βλαχόπουλος Λάζαρος, Ψυχολόγος, Ε.Δ.Υ. Δράμας
Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Δημάση Μαρία, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος, Διευθυντής Δ.Π.Ε. Δράμας
Λαμπρίδης Ευθύμιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραμπατζάκης Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Κιουλάνης Σπυρίδων,, Διευθυντής Δ..Δ..Ε. Δράμας
Κοσμίδου Μαίρη, Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Α.Μ.Θ.
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Ηρακλείου
Μούσιου Όλγα Μυλωνά, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Φλώρινας
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Δ.Π.Ε. Ηρακλείου
Μπιρμπίλη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
Μπούτσκου Ευαγγελία, Διευθύντρια ΔΠΕ, Δυτικής Θεσσαλονίκης
Νταφούλης Βάιος, Διευθυντής Παιδοψυχιατρικού Τμήματος Γ.Ν.Θ. Ιπποκράτειου
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παναγιωτίδου Αναστασία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ-06 Έβρου & Καβάλας
Παπαοικονόμου Αντώνιος, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πεντέρη Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δράμας
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ροδόπης
Σέμογλου Κλειώ, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Φυσικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σταγιόπουλος Πέτρος, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Στυλιανίδου Ευμορφία, Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ξάνθης

Τζωρτζάκης Γιάννης, Συντονιστής Ε.Ε. Π.Δ.Ε. Πελοποννήσου
Τσιάντος Βασίλειος, Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας
Φιλιππίδης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Φύκαρης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παν. Λευκωσίας
Χατζηφωτίου Σεβαστή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Χατζηνικολάου Σοφία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Χαλκιδικής

Οργανωτική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Πρόεδρος
Κωνσταντινίδης Δημήτριος

Αντιπρόεδρος
Σαραφίδου Κατερίνα

Γραμματέας
Πατένταλη Βασιλική

Ταμίας
Κυδά Σωτηρία

Μέλη
Βλαστάρης Κωνσταντίνος
Παπαδοπούλου Σαββατούλα
Τσιλεπώνη Κατερίνα
Γρηγοριάδου Ελίζα

Γραμματεία 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Αβράμη Αναστασία
Αβραμίδου Στέλλα
Βελένη Ευαγγελία
Γκογκάκη Παναγιώτα
Δημητριάδης Κυριάκος
Ιπποκράτους Φωτεινή
Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία
Κάντζα Γεωργία
Καράκελε Σύμη
Κυριακίδου Φωτεινή
Κωνσταντινίδου Όλγα
Κωνσταντινίδου Αθανασία
Κωνσταντινίδης Φίλιππος
Κωστενίδου Ιωάννα
Λατρόβαλη Ελισάβετ Ιωάννα
Μπάγγαλα Στεργιανή
Μπότσας Παναγιώτης
Παπανώτας Γεώργιος
Πασχαλίδης Νικόλαος
Πεκτέσογλου Αναστασία
Σαραφίδου Μαρία
Σαραφίδου Αναστασία
Σουλτανίδου Μαρία
Χατζηαλεξιάδου Μερόπη
Χατζηνάστου Σουλτάνα

Πρόγραμμα Συνεδρίου

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 09:15-11:15			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 09:00-11:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Σαραφίδου Αικατερίνη, Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Πατένταλη Βασιλική	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Ρεκαλίδου Γαλήνη, Βλαχόπουλος Λάζαρος, Καράκελε Σύμη	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Δημάση Μαρία, Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Κυδά Σωτηρία	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μπούτσκου Ευαγγελία, Αλβανόπουλος Γεώργιος, Τσιλεπώνη Αικατερίνη
Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΤΜΉΜΑΤΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ **Πατένταλη Βασιλική** ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ **Πατένταλη Βασιλική** Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης, Σαλπιγκτή Σοφία** "TALE MORPHOLOGY" – ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ PROPP **Violeta Djondjorova Ioannidi**	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΤΥΧΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ- Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ **Κοτζαγιώργη Καλλιόπη** ΕΡΓΟ ETWINNING : «STEAM- ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΗΛΙΟΥ» **Κοτζαγιώργη Καλλιόπη** Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΔΕΣΜΟΥ (ATTACHMENT THEORY) ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ **Καράκελε Σύμη** Εργαστήρια Δεξιοτήτων **Αποστόλου Ματεντζίδου Κυριακή** ΜΑΖΙ ΔΙΑΣΚΕΔΑΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΛΟΥΝΑ ΠΑΡΚ **Βλασίου Ανθή**	ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ/ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΟΣ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία** ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ **Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία** ERASMUS+ ΚΑ2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ 17Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ **Κυδά Σωτηρία**	Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΩΝ 2Δ:4Δ, ΩΣ ΑΠΛΟΣ ΚΑΙ ΜΗ ΕΠΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΒΙΟΔΕΙΚΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ **Μητσιώρη Μαρία, Γρούϊου Ελπίδα, Κοΐδου Ειρήνη** ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ – Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ **Λευκαδίτη Ζωή, Σουστάκοβσκα-Παπαδοπούλου** Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΦΡΑΣΗ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ **Γαλαξίδου Ζωή, Σαμαρά Αθηνά** MOVE GREEN, KEEP THE NATURE CLEAN **Urška Novinič**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Ντομπρίκη Ευαγγελία** ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ PISA 2003 ΚΑΙ 2012 ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ **Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή**	Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Τσιγκαροπούλου Αθηνά**	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΙΜΟΔΟΣΙΑΣ **Γκίκα Μαρία** ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ **Γαλανού Αναστασία** ΤΟ MOBILE SCHOOL ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ **Τσιαμούρα Αλίκη**	ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ **Γούλιαρης Παναγιώτης, Δασκαλάκη Γεωργία, Τσάρας Γιάννης, Γρηγοριάδου Μαρία** Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ).ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ **Γεωργοπούλου Σωτηρία** ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ **Γεωργοπούλου Σωτήρια, Σιόλου Ευδοξία** Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΠΙΘΑΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ **Σιόλου Ευδοξία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
			ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΥΠΙΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ **Σαμσάρη Ελένη,** **Σιομπότη Μαρία** ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΓΕΝΝΙΕΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **Δημητρακοπούλου Δήμητρα**
Διάλειμμα 11:15-12:00	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:30-12:00**

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 12:00-13:45			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 12:00-14:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Παναγιωτίδου Αναστασία, Τσιλεπώνη Αικατερίνη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Violeta Djondjorova Ioannidi, Σέμογλου Κλειώ, Μούσιου Όλγα	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Γρίβα Ελένη, Μπιρμπίλη Μαρία, Καράκελε Σύμη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Χατζηφωτίου Σεβαστή, Παπαοικονόμου Αντώνιος, Αλβανόπουλος Γεώργιος
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Κατσιαντρίδης Χρήστος** Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ **Σπανουδάκης Δημοσθένης** ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Παπασάββα Τσαμπίκα, Φραντζή Κατερίνα** Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ-ΣΗΜΑΣΙΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Πετρά Βασιλική**	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Χατζηδημητρίου Βασιλική** ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Χατζηδημητρίου Βασιλική** Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Κόνδη Βικτωρία** ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ **Σέντρου Νικολέτα**	ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ **Γεωργιάδου Ελευθερία** ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΡΑΜΑΣ **Πετσάνη Ράιδα** ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ **Χατζηπαναγιώτου Ευστράτιος** ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ CLIL **Κουμπρόγλου Ελένη**	ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ETWINNING ΕΡΓΟΥ **Σάλτα Μαρία -Ελένη, Σιλιγκούνας Γρηγόριος** ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Γ' ΚΑΙ Δ' ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ **Παπαδοπούλου Κυριακή** Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ **Μπαρμπαρούση Μαρία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ΚΑ122, ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ –ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ **Τσιλεπώνη Αικατερίνη**	ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΣΕ Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ COVID-19 **Νάνου Ανδρομάχη,** **Παντελέρη Δέσποινα,** **Ταραλά Ραφαέλα**	ΠΛΑΘΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ **Μαδεμλή Δέσποινα,** **Μπουχορίκου Ευθυμία** ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ **Εμφιετζίδου Άννα**	Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ **Μπαρμπαρούση Μαρία** ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Κουτσογεώργου Ελένη** ΜΟΥΣΕΙΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ **Διαμαντή Βασιλική** ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΥΟ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ **Τσιμπλίδη Ανδριάνα,** **Τσιμπλίδου Ελισάβετ**
13:45 ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:30** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 8 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 16:15-18:00			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 16:00**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος, Βλαχόπουλος Λάζαρος, Βλαστάρης Κωνσταντίνος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:, Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Πεντέρη Ευθυμία, Σταγιόπουλος Πέτρος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Καραμπατζάκης Δημήτρης, Κοσμίδου Μαίρη, Πατένταλη Βασιλική	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Κιουλάνης Σπυρίδων, Στυλιανίδου Ευμορφία, Νταφούλης Βάιος
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ **Θεοδοσίου Ελένη** ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΩ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΖΩ Ο,ΤΙ ΑΓΑΠΩ» **Θεοδοσίου Ελένη, Πατσατζάκη Ουρανία** BULLYING BY PARENTS AGAINST TEACHERS: THE CASE OF THE NETHERLANDS AND BELGIUM **Thanasis Dialektopoulos** Η ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ **Βλαστάρης Κωνσταντίνος** Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ **Βουρδόγλου Δήμητρα**	ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ **Κληρονόμου Χρυσή, Κουκαργιώτη Αθανασία, Κυριακάκη Φωτεινή, Μπαμπαλή Βασιλική, Παγωνάκη Στυλιανή, Παζούλης Παναγιώτης, Πεκτέσογλου Αναστασία** ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ:Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **Παλασίδου Αικατερίνη, Παλασίδου Μαρία** Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ **Μπρούσας Πρόδρομος**	Η ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΙΛΩΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ, ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ 10ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ **Βασιλούδη Ευτυχία, Γιαμακίδου Ελισσάβετ, Κολοκοτρώνης Φώτιος** ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΓΚΡΙΝΙΑΡΗΣ-ΦΙΔΑΚΙ» ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΚΕΤΩΝ ΒΕΕΒΟΤ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΑΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ **Βασιλούδη Ευτυχία, Καλπακίδου Μαρίνα, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σκαράκη Ευαγγελία**	ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ «ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ» ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN **Καραγιάννη Ελένη** «ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΕΡΘΕΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΑΡΑΒΙΑ, ΑΛΛΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΒΑΡΚΑ ΤΩΡΑ» ΜΑΡΤΙΝ ΛΟΥΘΕΡ ΚΙΝΓΚ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ **Φαρσάρη Γεωργία** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ **Καραγιάννη Ελένη** Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κατσούγκρη Αναστασία**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
	ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΥΜΒΟΥ ΚΑΣΤΑ ΑΜΦΙΠΟΛΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Κλεΐδου Θεοπίστη** LEAD FOR PEACE ΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΟΙ/ ΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΙΡΗΝΗ **Πολίτου Ουρανία** ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΚΑΒΑΛΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ **Ποζατζίδου Παρασκευή**	ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ **Τιμπλαλέξη Παρασκευή** Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΜΕ LEGO ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΕΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΕΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΑΝΩ ΣΕ ΒΑΣΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ **Βασιλούδη Ευτυχία, Κολοκοτρώνης Φώτιος, Σιώπη Ελευθερία** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ **Καρακασίδου Ελισάβετ, Καραμπατζάκης Δημήτρης, Νάνου Ανδρομάχη, Τσιωμή Ευαγγελία** Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Κορομηλά Νίκη Αικατερίνη, Παπαδοπούλου Στυλιανή**	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΑΛΛΙΩΣ" **Αϊβαλιώτου Αποστολία, Τσιμπανάκου Αφροδίτη Μαρία** Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΑΡΩΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ **Καρανάσιου Μαρία Νεκταρία, Δαχλύθρα Αθανασία** ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ **Πούλου Δήμητρα** ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ **Εγγλέζου Φωτεινή**
Διάλειμμα 18:00-18:30	**Διάλειμμα 18:00-18:30**	**Διάλειμμα 18:00-18:30**	**Διάλειμμα 18:00-18:30**

ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΗ- ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ (ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΟΥ ΩΔΕΙΟΥ) **18:30**
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ: Πεντέρη Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δ.Π.Θ. **Θέμα: «Όψεις της διαφορετικότητας και η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του σχολείου»** **Παρουσίαση του εθίμου της Ειρεσιώνης από τους μαθητές/τριες του 2ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας** **Τραγούδια από την χορωδία του 6ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας** **Μουσικό αφιέρωμα: Κατσαβούνη Πωλίνα -σαξόφωνο και τραγούδι, Καλοτραπέζης Αγγελάκης-πιάνο**

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 09:15-11:15			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 09:00-11:15**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Νταφούλης Βάιος, Σαραφίδου Αικατερίνη	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Κοσμίδου Μαίρη, Μπούτσκου Ευαγγελία, Κιουλάνης Σπυρίδων	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μαρία Δημάση, Ντίνας Κωνσταντίνος, Μπελαδάκης Εμμανουήλ	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Μαράκη Ελένη, Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης,Γρηγοριάδου Λίζα
«ΔΕΝ ΜΕ ΝΟΙΑΖΕΙ ΠΟΥ ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ. ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΦΙΛΟΙ;»ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Λακκοβικιώτη Στεργιανή, Χρυσοπούλου Δέσποινα** Ο ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ **Καραδαγλή Ευανθία** ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ **Μαυρίδου Αναστασία, Μπαχαροπούλου Ελισάβετ**	«Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ»: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ **Αλεξάνδρου Αικατερίνη** MISSIONX:TRAIN LIKE AN ASTRONAUT, ΜΙΑ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ **Πριμικίρη Αθηνά** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 4.0: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΓΕΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ **Πριμικίρη Αθηνά** ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΠΙ ΣΚΗΝΗΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ **Χατζηκυριάκου Βασιλική** ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕ ΤΟ Ν.4823/2021 **Τσιαπλές Νικόλαος**	ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑ ΡΟΜΑΝΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ **Γαρδάνη Αικατερίνη, ρος Στέργιος** ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ-ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ **Ψυλλάκη Βασιλική** ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ **Μπόκαρη Σοφία** ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΤΗ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **Μπόκαρη Σοφία**	ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ **Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα** ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ETWINNING ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **Γεώργα Ευφροσύνη** Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ **Καρούντζου Γεωργία, Καρούντζου Θεοδώρα** VIDEO GAMES ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΤΟ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΑΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΑΓΗΣ **Γρόλλιου Μαλαματή**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ. Ο/Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ (5) ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ **Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, Μπαμπλά Έλλη** Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΡΟΔΟΠΗΣ **Κωστενίδου Ιωάννα** ΓΙΑΤΙ ΣΚΟΤΩΝΟΥΜΕ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ; ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΟΚΤΟΝΙΩΝ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ **Αμπατζή Ευδοκία , Πετσάνη Αγγελική**	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Τσιομπάνου Αναστασία**	ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ **Σαχουλίδου Ελένη** ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ CLIL: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ **Δημοσθενίδης Δημήτριος**	Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΠΕΛΛΑΣ **Καλλιοντζή Βασιλική** ΕΙΔΙΚΟ Δ.Σ. ΛΑΥΡΙΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ **Καντσιούλη Μαρία, Καραφώτης Αντώνιος** ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ **Γίτσου Μαρία, Πρανέντση Αικατερίνη** ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΕΦΗΒΩΝ ΕΝ ΩΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΑΞΗΣ, ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΙΑΣ **Τουλούπης Θάνος, Χασάπης Δημήτριος** Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Καλογραία Μαρία, Ντούκα Αφροδίτη**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
			ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ **Βασιλοπούλου Σοφία**
Διάλειμμα 11:15-12:00	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**	**Διάλειμμα 11:15-12:00**

ΠΡΟΘΑΛΑΜΟΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (POSTERS)
ΣΑΒΒΑΤΟ 10:30-11:30

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. FIRST LEGO LEAGUE: «ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ»
Τσιλεπώνη Αικατερίνη

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΔΕΥ
Βλαχόπουλος Λάζαρος,
Καρναβάς Βασίλειος,
Κωνσταντινίδης Δημήτριος,
Σαραφίδου Αικατερίνη

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
Αποστόλου Ελευθερία,
Παρασκευοπούλου Χαρά

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
Κωνσταντινίδης Θεόδωρος

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 12:00-14:25			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ 12:00:13:30	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ 1ο ΚΑΙ 2ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12:00-14:00**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ 3ο ΚΑΙ 4ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12:00-15:00**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 12:00-14:30**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Ντίνας Κωνσταντίνος, Στυλιανίδου Ευμορφία, Μαράκη Ελένη	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Δημάση Μαρία, Γρηγοριάδου Ελίζα	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Βλαχόπουλος Λάζαρος, Αλβανόπουλος Γεώργιος	ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Παπαοικονόμου Αντώνιος, Σταγιόπουλος Πέτρος, Βλαστάρης Κωνσταντίνος,
Η ΗΘΙΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ – MOBBING - ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Μαράκη Ελένη** Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ **Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Χαλκιαδάκης Λεωνίδας** Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΥΣΤΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ **Σαμαρά Νίκη**	ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ **12:00-12:55** **Δημάση Μαρία** ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ **13:00-14:00** **Δημάση Μαρία**	Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ, ΕΝΑΣ ΠΛΗΡΗΣ, ΘΑΝΑΤΟΛΟΓΙΚΑ, ΜΥΘΟΣ **12:00-13:25** **Βλαχόπουλος Λάζαρος** ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **13:35-15:00** **Αλβανόπουλος Γεώργιος, Κετάνη Χρυσάνθη, Μπόκαρη Σοφία** **5ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΙΘΟΥΣΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ** ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ **10:30-12:00** **Γιαμακίδου Ελισσάβετ**	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΟΠΕΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ **Χατζηιωακειμίδου Νικολέτα** ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-12 ΧΡΟΝΩΝ ΜΕ ΧΡΟΝΙΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ **Πετσάνη Αγγελική** ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Καρανικολάου Ελευθερία, Παπαχρήστου Αναστασία** Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Τούντα Δήμητρα**

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ & ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΩΝ.. ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ! **Κεραμιτσοπούλου Όλγα,** **Μίκικη Βαΐα- Αλεξάνδρα**			PROMOTING INTERCULTURALITY THROUGH COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING: IMPLICATIONS AND REFLECTIONS BASED ON ETWINNING PROJECTS **Mouratoglou Nikolaos** ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: «ΠΡΟΛΗΨΗ, ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» **Αϊβαλιώτη Ιωάννα,** **Γκουδεσίδου Σοφία,** **Παπαδοπούλου Δήμητρα,** **Φυρινίδου Δήμητρα** Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΕΡΡΩΝ **Παπουτσής Αλέξανδρος** ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΒΑΘΜΙΔΑΣ ΤΟΥ 1ΟΥ ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Α΄ΑΘΗΝΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ "ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ" **Σισμανίδου Θεοδώρα** "ΤΟ SAKIDIO: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ-ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ" **Πλακαρού Ευτυχία**
13:30 ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:00** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	**14:30** ΛΗΞΗ ΠΡΩΙΝΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΑΒΒΑΤΟ 9 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2023			
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 16:15-18:00			
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ 16:00-18:15**
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Μιχαηλίδης Γρηγόρης, Φιλιππίδης Γεώργιος	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Μπιρμπίλη Μαρία Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος,, Κωστενίδου Ιωάννα	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Πλατσίδου Μαρία, Χατζηνικολάου Σοφία, Μπελαδάκης Εμμανουήλ	**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Τσιάντος Βασίλειος, Πασχαλίδης Νικόλαος, Παπαδοπούλου Σαββατούλα,
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΥΕΛΙΚΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ **Αμπράζη Ζωή,** **Σιάτρη Χάρη,** **Φραγγοπούλου Σμαρώ** ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ **Ξενή Έλενα** ΟΤΑΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΠΑΡΕΑ… ΜΕ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΖΙΑΝΝΙ ΡΟΝΤΑΡΙ **Ξενή Έλενα**	ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: CLIL ΚΑΙ TRANSLANGUAGING **Χαραλαμπόγλου Νικολέτα** ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ: «ΠΩΣ ΜΙΑ ΑΘΛΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΚΑΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΡΟΜΑ **Ντόγκα Χρυσή** ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ :ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ODD) **Ξενίδου Θένια**	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ **Αμανατίδου Ελένη** Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ **Θεοδώρου Μαρία** Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΝΟΕΡΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΜΕ ΑΒΑΚΑ **Θεοδώρου Μαρία** Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ (Κ.Ι.Ε.Π.Ε.) ΣΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ **Λυμπέρης Γιώργος** Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ:ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **Τσιότσικα Μαγδαληνή** ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ 6ΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕΡΡΩΝ **Καραγιαννακίδου Έλλη-Αικατερίνη** RITUELLE GEWALT MIT IN UNSERER GESELLSCHAFT, DAS SCHWEIGEN BRECHEN **Panoria Panagiota**

		Μιχαλούδη Θεοδώρα	
ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ	**ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ**	**ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ**
ΠΑΙΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΕΥΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: Η ΠΟΛΥΑΝΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ **Ξενή Έλενα** ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ **Ξυδά Χριστίνα** ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ **Μπουκόρου Βασιλική, Παπαδοπούλου Αθηνά, Φιλιππίδης Γεώργιος**	Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ **Μαζαράκη Αφροδίτη** ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΟ 3Ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ **Μαυροειδή Σμαράγδα** ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ & ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ **Ανδρούτσου Νεφέλη Παρθένα**	ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **Τσούτσας Γεώργιος Νικόλαος** ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ **Τσαχαλίδου Παναγιώτα**	FINDE UND ENTDECKE DEIN WARUM **Panoria Panagiota** ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΩΣ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΛΥΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ **Κατσιούλα Παναγιώτα, Μπούτσκιου Λεμονιά** Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑΣ **Παπαχρήστου Μαρία, Τσομώκου Χριστίνα** ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

			Αλεξιάδου Αναστασία-Σοφία Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠΥ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ **Γκαϊδατζή Χρυσή**
Διάλειμμα **18:00-19:00**	**Διάλειμμα** **18:00-19:00**	**Διάλειμμα** **18:00-19:00**	**Διάλειμμα** **18:15-19:00**

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ (ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΩΔΕΙΟΥ) **19:00** **ΟΜΙΛΙΑ: Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων Πανεπιστημίου Λευκωσίας,** **Διευθυντής Έδρας UNESCO, Καθηγητής Σχολής Εκπαίδευσης Τμήμα Παιδείας** **Θέμα: «Η πρόκληση του πλουραλισμού στο σύγχρονο σχολείο»**
ΛΗΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ **Συμπεράσματα -Στρογγυλό τραπέζι με συντονιστές/στριες:** **Αγγελίδης Παναγιώτης, Πλατσίδου Μαρία, Τσιάντος Βασίλειος, Πεντέρη Ευθυμία, Σαραφίδου Αικατερίνη**

Επιστημονική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.	**Οργανωτική Επιτροπή 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.**
Angelides Panayiotis, Vice Rector for Academic Affairs, Professor at the University of Nicosia, Cyprus, Director of UNESCO Chair **Baros Wassilios,** Professur, der Paris- Lodron-Universitat Salzburg **Chatzipanagiotidou Anna,** Associate Professor Frederick University, Cyprus **Michailidis Grigoris,** Assistant, Professor University Of Nicosia **Violeta Djondjorova Ioannidi,** Assistant Professor, Paisii Hilendarski University of Plovdiv **Αλβανόπουλος Γιώργος,** Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας **Βλαστάρης Κωνσταντίνος,** Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Καβάλας **Βλαχόπουλος Λάζαρος,** Ψυχολόγος, Ε.Δ.Υ. Δράμας **Γρίβα Ελένη,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Δημάση Μαρία,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Διαλεκτόπουλος Αθανάσιος,** Διευθυντής Δ.Π.Ε. Δράμας **Λαμπρίδης Ευθύμιος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Καραμπατζάκης Δημήτρης,** Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος **Κιουλάνης Σπυρίδων,,** Διευθυντής Δ..Δ..Ε. Δράμας **Κοσμίδου Μαίρη,** Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Α.Μ.Θ. **Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Μαράκη Ελένη,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Ηρακλείου **Μούσιου Όλγα Μυλωνά,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Φλώρινας **Μπελαδάκης Εμμανουήλ,** Διευθυντής Δ.Π.Ε. Ηρακλείου **Μπιρμπίλη Μαρία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης **Μπούτσκου Ευαγγελία,** Διευθύντρια ΔΠΕ, Δυτικής Θεσσαλονίκης **Νταφούλης Βάιος,** Διευθυντής Παιδοψυχιατρικού Τμήματος Γ.Ν.Θ. Ιπποκράτειου **Ντίνας Κωνσταντίνος,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Παναγιωτίδου Αναστασία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ-06 Έβρου & Καβάλας	**Πρόεδρος** Κωνσταντινίδης Δημήτριος **Αντιπρόεδρος** Σαραφίδου Κατερίνα **Γραμματέας** Πατένταλη Βασιλική **Ταμίας** Κυδά Σωτηρία **Μέλη** Βλαστάρης Κωνσταντίνος Παπαδοπούλου Σαββατούλα Τσιλεπώνη Κατερίνα Γρηγοριάδου Ελίζα **Γραμματεία 7ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ.** Αβράμη Αναστασία Αβραμίδου Στέλλα Βελένη Ευαγγελία Γκογκάκη Παναγιώτα Δημητριάδης Κυριάκος Ιπποκράτους Φωτεινή Ιωαννίδου Κυριακή Ραφαηλία Καράκελε Σύμη Κυριακίδου Φωτεινή Κωνσταντινίδου Όλγα Κωνσταντινίδου Αθανασία Κωνσταντινίδης Φίλιππος Μπάγγαλα Στεργιανή Μπότσας Παναγιώτης Κάντζα Γεωργία

Παπαοικονόμου Αντώνιος, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης **Πεντέρη Ευθυμία,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Πλατσίδου Μαρία,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας **Ρεκαλίδου Γαλήνη,** Ομότιμη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Σαλπιγκτής Αλκιβιάδης,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δράμας **Σαραφίδου Κατερίνα,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ροδόπης **Σέμογλου Κλειώ,** Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Φυσικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας **Σταγιόπουλος Πέτρος,** Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ανατολικής Θεσσαλονίκης **Στυλιανίδου Ευμορφία,** Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ξάνθης **Τζωρτζάκης Γιάννης,** Συντονιστής Ε.Ε. Π.Δ.Ε. Πελοποννήσου **Τσιάντος Βασίλειος,** Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας **Φιλιππίδης Γεώργιος,** Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Φύκαρης Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **Χατζησωτηρίου Χριστίνα,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παν. Λευκωσίας **Χατζηφωτίου Σεβαστή,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης **Χατζηνικολάου Σοφία,** Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Χαλκιδικής	Κωστενίδου Ιωάννα Λατρόβαλη Ελισάβετ Ιωάννα Παπανώτας Γεώργιος Πασχαλίδης Νικόλαος Πεκτέσογλου Αναστασία Σαραφίδου Μαρία Σαραφίδου Αναστασία Σουλτανίδου Μαρία Χατζηαλεξιάδου Μερόπη Χατζηνάστου Σουλτάνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1.

PARENT-TO-TEACHER BULLYING: THE CASE OF THE NETHERLANDS AND BELGIUM

Dr. Thanasis Dialektopoulos
Director of Primary Education of Drama

Abstract
In recent years, a phenomenon that has taken on increasing proportions in the field of Education are parents who show up at school in an argumentative and even aggressive mood. They don't trust and question the school in every aspect and almost on a daily basis they create friction with the teachers on various important or even completely insignificant issues. Teachers become victims of several forms of intimidation and victimization and are exposed to the risk of prosecution and arrest. The parental aggression experienced by education professionals in the Netherlands and Belgium is confirmed by numerous surveys. There are indeed many parents who use verbal and physical violence against teachers, a fact that seems to be on the rise. The *Dutch PO Board of Education* considers the evidence of parental aggression to be alarming.
Keywords: Parent-to-teacher bullying, school violence and bullying, Schools in the Netherlands and Belgium.

1. Introduction

On the slightest occasion and most of the time unnecessarily and unfairly, parents of pupils attack teachers by complaining in a strong and particularly rude manner, most of the time ending up either in complaints through the Administration or even worse in expressions of violence. When the parents' motivations hide other purposes,

personal, ideological or social, which they irresponsibly try to transfer to the school, things are even worse. In the vast majority of cases, these are simple everyday issues of school life, which, however, often take on uncontrollable proportions and teachers are often taken to disciplinary bodies and even to courts.
There are dozens of cases of teachers who have experienced a real nightmare, often with groundless and funny accusations. Because these bullying phenomena are not widely known and are not officially recorded, they do not describe the true extent of the phenomenon and often do not assess the exact causes. Any known incidents may be the tip of an iceberg.
While in Greece, during the crisis of the last years, the phenomenon of bullying and aggressive behavior of parents towards teachers has been evolving and forming special characteristics, it is not uncommon in other countries with similar or even identical causes. But there is an essential difference: while in other European countries it is recognized as a pathological social phenomenon, in Greece the behavior of overprotective parents is praised by some as a "responsible attitude towards the irresponsibility of some civil servants".

2. Definition of parent-to-teacher bullying

"Parent-to-teacher bullying" can be defined as annoying and threatening behavior that is repeatedly manifested by a parent and is aimed at a specific teacher. It includes repeated non-consensual communication or verbal, written or silent threat or a combination of these that could raise fear and mental burnout on the part of the teacher (Cf. Tjaden & Thoennes, 1998). As a concept bullying against a teacher includes elements of power and control such as the imposition of will and dominance. The victim becomes upset and manifests the inner psychic tensions with withdrawal, pain, anger and crying (Rigby, 1996. Cf. Smith & Sharp, 1994). Bullying behaviors often force the victim to change educational strategies to satisfy the abusive parent.
There is no mention of parents who are really concerned about their children and come to school to discuss the problem in a committed and decent way. These are the ones who invade the school in a wild mood, who talk bad, make false accusations, use power and threaten to sue. It's about the moms who scream in the hallway that the teacher is incapable of doing her job and the fathers who are ready to use any form of violence against the teachers. Teachers take “bad-faith” instructions on their teaching work, in the pedagogical treatment of other children, expressions of disapproval for "bad classmates", finger-pointing exhortation for their educational activity, and even attempts to enforce a dress code.

3. Expression of bullying against teachers

The violent behavior of parents manifests itself as follows:

- Parents violently invade the school and verbally abuse the teachers
- Parents forcefully invade the school and use physical violence or other unwanted physical contact with teachers
- Parents forcefully invade the school and destroy school property
- Teachers publicly accept threatening or abusive comments
- Damage to teachers' personal property inside and outside the school
- Repeated phone calls

Incidents of violence and intimidation against teachers often also include the phenomenon of "stalking". "Stalking" is defined as unwanted, annoying and threatening behavior that occurs repeatedly and is directed at a specific person. It includes following, physical proximity, non-consensual communication, or verbal, written, or silent threat or a combination of these that could cause a person to fear (Tjaden & Thoennes, 1998). It is very often done by men to women and is distinct from simple sexual provocation. These behaviors can appear systematically and often force the victim to change lifestyle, habits and to call for the help of friends or other persons (Fox et al., 2011; Kienlen et al., 1997).

From the unjustifiably degrading and aggressive behavior of intrusive parents who, in their opinion, know what is right and wrong, constantly coming up with suggestions about how teachers should do their job, questioning them and downgrading their prestige in the eyes of the children, treating them as a "punching bag" without considering at all their effort and their position in the students' lives, the conditions for deconstructing the educational function are created and then somewhere "the game is lost."

4. The case of the Netherlands and Belgium

While in Greece the phenomenon of aggressive behavior of parents towards teachers is constantly evolving and developing special characteristics, it is not uncommon in other countries. The parental aggression experienced by education professionals in the Netherlands and Belgium is confirmed by numerous surveys. There are indeed many parents who use verbal and physical violence against teachers, a fact that seems to be on the rise. The Dutch PO Board of Education considers the evidence of parental aggression to be alarming (PO-Raad, 2015).

A survey by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science on the aggressive behavior of parents of pupils in primary and secondary education found that one in nine teachers interviewed said they are threatened by parents once a year or once a month. In addition, teachers stated that parents of pupils in primary education harm or destroy school property once or twice a year or once a month at a rate of 2%. The same goes for secondary education at a rate of 1% as well as for parents of special education pupils at a rate of 2% (Wonderen, 2004).

In 2006 the *Knowledge Circle for Behavioral Problems in Educational Practice* (Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk) carried out an exploratory study regarding parents who create problems at school. From the research results, the most impressive is that "73% of teachers state that many parents behave as if they are their enemies" (Overveld, 2020).

In 2007 the *General Education Federation of the Netherlands* conducted a survey on aggression and violence in education. It emerged that 1.7% of teachers had been physically abused by parents. Parents swear (percentage 17%) or threaten (percentage 13%). "Both parents from lower social backgrounds and parents with higher education can be very arrogant," states an experienced teacher who participated in the research (Kessel, 2007).

In 2014, an investigation was carried out concerning the administration at the school. *CNV Onderwijs* found, among other things, that schools suffer from unregulated parental behavior that undermines their management. This behavior largely consists of: the parent siding with the child rather than the teacher, being

indifferent, questioning the teacher's experience, and being verbally abusive. Threats, mild or severe physical aggression appear to occur on occasion. In addition, nine percent of teachers surveyed reported being bullied by parents (Overveld, 2020).

Educational research specialist *DUO Education Research* conducted a study in the Netherlands among primary and secondary teachers on the extent to which teachers are confronted with physical and/or verbal abuse, and the consequences of this abuse (Grinsven & Woud, 2015). The survey showed that the majority of teachers who have suffered verbal abuse from parents reported the incident at school (74% primary, 68% secondary). Another group of teachers (42% primary, 28% secondary) stated that - whether in consultation with the school or not - they have discussed it with the involved parents. One in ten teachers in primary education (10%) and a quarter in secondary education (27%) have taken no action after being verbally abused by parents. A third of teachers who suffered verbal abuse from parents stated that this event had no personal consequences for them (33% primary education, 34% secondary education).

A third of teachers (31% primary education, 33% secondary education) said that since the last targeted verbal abuse against them they took less pleasure at work and about a third (28% primary education; 36% secondary education) perceived how the contact with the child of the abusive parent has been disrupted. Also, since the last verbal abuse by parents, 7% of primary school teachers and 21% of secondary school teachers are considering quitting their jobs.

In the same way, 7% of primary education teachers and 17% of secondary education teachers state that they perform worse at work. 4% of primary teachers and 6% of secondary teachers state that after the verbal abuse they have suffered, they do not function as well outside of work. Finally, 2% of primary education teachers and 4% of secondary education teachers state that after verbal abuse they have called in sick (Grinsven & Woud, 2015). "Other" consequences of verbal abuse (36% primary education, 29% secondary education) can be summarized as follows:

- The teacher no longer participates in parenting discussions alone, but with a colleague (especially when problems are expected)
- Feels temporarily disturbed (moodiness, poor sleep, etc).
- Disturbed relationship with school principal as a result of feeling not properly supported
- He is particularly careful in communicating with parents, even more careful in monitoring the progress of students in terms of their assessment.
- An unpleasant relationship with parents is created (Grinsven & Woud, 2015).

Teachers whose interaction with the pupil has been disrupted because of the parent's verbal abuse (28% primary education, 36% secondary education) gave a brief explanation of the event. Their statements can be summarized as follows:

- The student's attitude is affected (in a negative sense) by his "mimicking" behavior towards his parent, resulting in the teacher checking the student's behavior less often.
- The basis of trust with the student disappears.
- The teacher keeps a greater distance from the student.
- The teacher is more careful in dealing with the student (Grinsven & Woud, 2015).

In the *Violence Against Teachers Report* by DUO Education Research (2016), 18% of primary school teachers surveyed said they had experienced physical and/or verbal abuse by parents against them. For teachers in secondary education it corresponds to approximately 11%. The violence consists mainly of verbal abuse and threats of physical violence.

A quick poll among school principals (CNV Onderwijs, 2017) shows that 87% of them believe that parents are becoming increasingly assertive and demanding. Both the teachers and the Education Directorate as well as the heads of education departments are annoyed by this group of parents.

Peter de Vries (2017) communication officer of the *Parents Association* in the Netherlands writes about this: *"There are parents who can be very difficult and coercive and can show behavior that is really unacceptable. I regularly receive anonymous emails from teachers and school principals – coming from parents - who are truly desperate. This summer I received the following email from a parent to a teacher: 'I expect teachers to be compassionate. But these qualities are hard to find in the teachers of D. [his daughter's name] (…) If I ever hear of anyone bullying D or throwing sand on her head again, I will keep D home until the school holidays and then I'm going to file a report that bullying protocol is not being followed! (…) L and D have been bullied since you introduced this song into the classroom and I demand that you change it! If it doesn't happen, I'm going to file a discrimination report!' These types of emails can paralyze teachers, frustrate them, and affect their job satisfaction"* (Vries, 2017).

Legal advisor Frans Lathouwers of the *General Education Association* of the Netherlands represents teachers against whom a formal complaint has been filed by parents (Vis, 2018). According to Lathouwers, parents are now openly involved in every matter of the school, "*even the composition of the class. Sometimes it all looks like the local hockey club*." What surprises Lathouwers the most is that parents intervene in this pedagogic-teaching climate. Sometimes he gets the impression that parents think that teaching is not a "real" profession and they could do it themselves. "*They don't have an ounce of self-confidence and think they know everything best. They forget that they should trust professional teachers who do their job conscientiously and should not interfere with their daily work*." Legal advisor Lathouwers observes that parents today express aggressive behavior towards teachers much more often than ten years ago. He believes it is a result of the "complaining" and "assertive" culture that comes from America. *"People like to blame others for everything unpleasant that happens to them. Everyone complains about everything, that's the mentality at the moment*." Lathouwers advises parents to always discuss the problem with the school before filing a formal legal complaint. "*The result of such a process is that relationships harden to such an extent that the child is 'removed' from school and this does not benefit him/her at all*" (Vis, 2018).

Parental aggression has a significantly negative impact on the personal well-being of Dutch teachers. Some of them state:

- "I've been going to school for the last few weeks with a tightness in my chest. For the past few weeks I have been very restless in my sleep. I'm worried, I'm worried."
- "I have a hard time addressing pupil G about his behavior and giving

consequences to him. I am sure that this afternoon at one o'clock his father will be at the door of the school. Then I will experience the downsides of his behavior."

Elsewhere we read the personal statement of a former teacher: I was a teacher for 12 years and recently became an administration official. All I do in my new job is deal with angry parents. I call to tell them that their "precious angel" did something wrong and the first response is, "How do you know it was him?" (Petty, 2011). As one teacher writes: "It's terrible that teachers have to deal with every part of their job as a potential legal battle" (Petty, 2011).

Reddit online asked Dutch teachers the question "What's the weirdest thing you've ever heard a parent say to you?". Listed below are some of the more curious responses (Finn, 2021).

- "A parent said to me: 'Yes, my child is misbehaving, throwing chairs and hitting other kids because you took away a paper airplane he had made when he was in second grade, so you are the reason for his behavior. I think you should make him a new paper airplane and apologize, then he'll behave himself.''
- "I once had a pupil's parents come in the first week with a list full of demands for their child. For example, no pupils in the class were allowed to eat gluten products because they didn't want their daughter to feel left out (even though gluten-free products were a free choice for their daughter!). The pupil should also have the right to choose with whom she wanted to share the desk and to opt out of history lessons because she was already "too advanced" in that subject. And the list went on and on…".
- "A teacher colleague of mine was once told by some parents not to dress so well or to give his seat to an older teacher because his daughter couldn't stop talking about her handsome teacher" (Finn, 2021).

In Belgium it is surprising that the number of cases of aggression by parents or relatives of pupils has clearly increased in the country as well. In 2017 there were only 4 incidents, while in 2018 their number rose from 4 to 18 (De Morgen, 2019).

In 2018, 86 teachers reported physical violence - half as many as the previous year. 20% of these cases were parents or relatives of students who went to school to "teach the teacher a lesson". "And these numbers could be much higher," says Flemish MP Vera Selis (N-VA), who compiled the data. According to the data recorded by the *Educational Services Organization* (AGODI) - which monitors the records related to occupational accidents among teaching staff due to aggression by a third person - 7 parents are mentioned. All victims have an injury as described in the Work Accidents Act.

"Teachers who have not filed a complaint are not included in the statistics. This means that many cases of physical and verbal assault against teachers remain buried" (Crevits, 2019). It is a taboo for many teachers to share their story, as the COC survey shows. "This often happens out of fear that they will admit that they are not in control of their class," says Vera Selis. "Conflicts are sometimes 'settled' in silence, for fear of tarnishing teachers' reputations. In schools where violent incidents occur frequently, a kind of familiarization can occur, meaning that the tolerance threshold is higher. This is a dangerous development".

It should be noted that according to the *Educational Services Organization* (AGODI) of Belgium the number of civil servants unable to work in the field of Education as a

result of aggression from parents/guardians was 47 teachers in the year 2017, 67 teachers in the year 2018 and 33 teachers in the year 2019. The average number of days of incapacity for work was 42.81 in the year 2017, 40.37 in the year 2018 and 36.15 in the year 2019.

5. Conclusions - Suggestions

No one can dispute that bullying against teachers is an integral part of the violence and delinquency that occurs in society. Bullying against teachers cannot be examined and reduced without taking into account the wider environment that nurtures it, the values, institutions, cultural and political history of the place.

The phenomenon must not be treated as an insignificant situation that can be ignored because it can take on explosive proportions. Perhaps the presence of school psychologists and social workers would help parents with socioeconomic and other problems realize their responsibilities towards their children and the importance of working with teachers.

The need arises to protect teachers from the unfortunate phenomena of violence and intimidation. We are of the opinion that before or alongside the design of educational policies to control school violence and bullying in schools, measures and policies need to be designed and implemented to prevent phenomena of teachers being bullied by parents. It is certain that violence in schools is not limited only to the attitude and behavior of students. It is the duty of parents, teachers and the State to accept their share of responsibility and to contribute through dialogue and constructive cooperation to the reversal of the negative climate observed in schools from any unprovoked interventions by parents.

It would perhaps be useful to issue a guide with the duties and obligations of parents, students and teachers in the School according to the model of the *Dutch Education Federation* where the legal frameworks governing each body are presented and their roles are made clear.

Bibliography

Crevits, H. (2019). *Oorlog in de klas.* Ανακτήθηκε στις 24-7-2022 από https://www.hildecrevits.be/in-de-pers/oorlog-in-de-klas/

De Morgen (2019). *Aantal gevallen van agressie tegen leerkrachten neemt toe.* Ανακτήθηκε στις 4-7-2022 από https://www.demorgen.be/nieuws/aantal-gevallen-van-agressie-tegen-leerkrachten-neemt-toe~bbc47ee9/

Grinsven van, L. & Woud van der, L. (2015). Rapportage Geweld tegen leraren. *DUO* Onderwijsonderzoek, Utrecht.

Finn, H. (2021). *Leraren vertellen: dít zijn de raarste dingen die ouders ooit tegen hen hebben gezegd.* Ανακτήθηκε στις 26-6-2022 από https://www.cosmopolitan.com/nl/entertainment/a154093/dit-zijn-de-raarste-dingen-die-ouders-ooit-tegenleraren-hebben-gezegd/

Fox, K., Nobles, M. & Akers, R.L. (2011). Is stalking a learned phenomenon? An empirical test of social learning theory. *Journal of Criminal Justice,* 39(1), 39-47. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2010.10.002

Kessel van, N. (2007). *"De goede naam van de school" vier jaar later*. ITS Nijmegenen Robert Sikkes, Algemene Onderwijsbond, Nijmegen.

Kienlen, K., Birmingham, D., Solberg, K., O'Regan, J. & Melody, J.R. (1997). A comparative study of psychotic and non-psychotic stalking. *Journal of the American Academy of Psychiatry Law,* 25(3), 317-334.

Overveld, van K. (2020). *Angst en agressie in de school - de onderwijsprofessional als lijdend voorwerp*. Ανακτήθηκε στις 26-7-2022 από https://wij-leren.nl/angst-agressie-onderwijs-professional.php

Petty, L. (2011). *Teachers vs Parents: Round Two*. Ανακτήθηκε στις 24-6-2022 από https://edition.cnn.com/2011/09/08/living/ron-clark-reactions/index.html

PO-Raad (2015). *Agressie tegen leraren groeit*. Ανακτήθηκε στις 4-6-2022 από https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/agressie-tegen-leraren-groeit

Rigby, K. (1996). *Bulling in Schools: and what to do about it*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). "The problem of school bulling". In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bulling: insights and perspectives*. London / New York: Routledge.

Tjaden, P. & Thoennes, N. (1998). *Stalking in America: Findings from the Violence Against Women Survey, Research in Brief*. Washington, D. C.: Department of Justice, National Institute of Justice.

Vries, P. de (2017). *Lastige ouders, lastige leraren - Vijf tips voor een goede samenwerking*. Ανακτήθηκε στις 28-7-2022 από https://wij-leren.nl/lastige-ouders-gesprekken-communicatie-tips.php

Vis, R. (2018). *Betrokken moeder of zeurouder? 'Na mijn klacht werd ze ontslagen'*. Ανακτήθηκε στις 25-6-2022 απόhttps://www.rtlnieuws.nl/magazine/artikel/4139791/betrokken-moeder-zeurouder-na-mijn-klacht-werd-ze-ontslagen

Wonderen van, R. (2004). *Agressie en geweld in het onderwijs, Eindrapport*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Leiden.

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΔΕΥ (ΜΙΑ ΠΟΛΥΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ)

Λάζαρος Βλαχόπουλος
Σχολικός Ψυχολόγος

Βασίλειος Καρναβάς
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Δημήτριος Κωνσταντινίδης
ΠΕ70,Διευθυντής 6ου Δημοτικού Σχολείου Δράμας ,MSc

Αικατερίνη Σαραφίδου
Διευθύντρια Δ.Π.Ε. Ροδόπης

Περίληψη
Τα ΣΔΕΥ-ΕΔΥ σχεδιάστηκαν εξ' αρχής ως ένα πολύ ισχυρό συμπεριληπτικό εργαλείο. Η ειδική αγωγή προσέφερε τους ειδικούς της (aka: ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς παιδαγωγούς) και η γενική αγωγή την αγκαλιά της στα παιδιά με Ειδικές Εκπ/κές Ανάγκες.
Ένα ΣΔΕΥ απαρτίζεται (πιο συχνά από ότι όχι) από 5 σχολεία και φυσικά ισάριθμες ΕΔΥ. Σαν θεσμός έχει αγκαλιαστεί από τα σχολεία, από την αρχή. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν πολλά που μπορούν και πρέπει να γίνουν ακόμη.
Τα ΣΔΕΥ σαν κάθε θεσμός, χρειάζονται χρόνο και κόπο για να πάρουν τη θέση που αξίζει να έχουν για χάρη των παιδιών μας. Γονείς, παιδαγωγοί και πιο ειδικοί χέρι - χέρι στηρίζουν το παιδαγωγικό τρίγωνο στην κορυφή του οποίου λάμπουν σαν αστέρια και μας καθοδηγούν τα πολύτιμα παιδιά μας. Το ζωντανό μέλλον.

Τα σχολεία δεν είναι διαγνωστικά κέντρα. Έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης επαφής με τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπ/κούς του κάθε παιδιού. Αντίθετα από τα ΚΕΔΑΣΥ που είναι μια κατάσταση σε σημαντικό βαθμό In Vitro τα ΣΔΕΥ λειτουργούν In Vivo στα πολύβουα ζωντανά σχολεία μας. Με αυτή την έννοια χρειάζονται και δικά τους εργαλεία. Η παρατήρηση είναι πολύ σημαντική και εκ των ων ουκ άνευ, τα ψυχομετρικά εργαλεία μας κερδίζουν πολύτιμο χρόνο αφού (ακόμα) τα ΣΔΕΥ έχουν πολλά σχολεία και πολλά παιδιά. Οι συνθήκες απαιτούν περισσότερα screening εργαλεία σε σχέση με τα μεγαλύτερου βάθους (αλλά και πιο απαιτητικά σε ορθές συνθήκες επίδοσης) εργαλεία των ΚΕΔΑΣΥ.
Σε αυτή την πολυανακοίνωση θα προταθούν τέτοια screening type τεστ, σαν βεντάλια, για να καλύψουν τα πολλά θέματα (στον κατάλληλο κάθε φορά συνδυασμό) με τα οποία ασχολούνται οι ΕΔΥ.
Κάποια ήδη σταθμισμένα, κάποια με πιλοτική στάθμιση ως τώρα που μπορούν όμως πια – θεωρούμε – να χρησιμοποιηθούν και α) να βοηθήσουν (έχοντας πάντα υπόψη στο μυαλό πως το κάθε τεστ είναι εργαλείο, όχι πανάκεια) και β) να συνεχίσουν έτσι να «δοκιμάζονται» και να συλλέγονται περαιτέρω κανονιστικές πληροφορίες.
Τεστ άγχους (PSS, STAIC), θρήνου (VGS25), σχολικής προσαρμογής (SAT), προσωπικότητας (DaT / scr.), IQscr (matrix), οπτικοκινητικού συντονισμού (VMI), οικογενειακών σχέσεων (FRI) και τέλος ένα checklist προσχολικών δεξιοτήτων για νήπια που δεν προσαρμόζονται σε τυπικές δοκιμασίες.
Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτικό, ΣΔΕΥ-ΕΔΥ, ΚΕΔΑΣΥ

Abstract
The SDEY-EDY were designed from the beginning as a very powerful inclusive tool. Special education offered its specialists (aka: psychologists, social workers and special educators) and general education its embrace to children with Special Educational Needs.
A SDEY consists (more often than not) of 5 schools and of course an equal number of EDY. As an institution, it has been embraced by schools, from the beginning. This of course does not mean that there is not much that can and must still be done.
SDEY, like any institution, needs time and effort to take the place they deserve for the sake of our children. Parents, educators and more specialists hand in hand support the pedagogical triangle at the top of which our precious children shine like stars and guide us. The living future.
Schools are not diagnostic centers. They have the advantage of direct contact with the children, parents and teachers of each child. Unlike KEDASY which is a situation to a significant extent In Vitro, SDEY operate In Vivo in our bustling, lively schools. In this sense, they also need their own tools. Observation is very important and, of course, psychometric tools save us valuable time since (still) SDEY have many schools and many children. The conditions require more screening tools compared to the more in-depth (but also more demanding in proper performance conditions) tools of KEDASY.
In this multi-announcement, such screening type tests will be proposed, like a fan, to cover the many issues (in the appropriate combination each time) with which EDYs deal.

Some already weighted, some with pilot weighting so far but which can now – we believe – be used and a) help (always keeping in mind that each test is a tool, not a panacea) and b) continue to be "tested" and further normative information collected.
Tests of anxiety (PSS, STAIC), grief (VGS25), school adjustment (SAT), personality (DaT / scr.), IQscr (matrix), eye-hand coordination (VMI), family relations (FRI) and finally a checklist of preschool skills for toddlers who do not adapt to standard tests.

1. Εισαγωγή

Να θυμίσουμε: Η αξιολόγηση των μαθητών όπως περιγράφεται στο σχετικό ΦΕΚ 5614/2018) προβλέπει και ψυχομετρικές/ψυχοτεχνικές διαδικασίες (χωρίς - ορθά - να τις προσδιορίζει επακριβώς).

Τίποτε δεν είναι πανάκεια, τίποτε από μόνο του δεν δίνει οριστικές και αμετάκλητες απαντήσεις, αν υποθέσουμε πως στο σύμπαν υπάρχουν τέτοιες. Κάθε έννοια που προσπαθούμε να συλλάβουμε, μετατρέπει κάποια άλλη, εξαρτώμενή της, σε πιο φευγαλέα (αρχή απροσδιοριστίας/ Heisenberg).

Υπάρχει όμως πάντα η δυνατότητα να θεμελιώσουμε καλύτερα μια διαδικασία και τελικά μια προσέγγιση.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Τα τεστ/είδη

Τα τεστ γενικά χωρίζονται σε ψυχολογικά και εκπ/κά. Τα ψυχολογικά δίνονται και βαθμολογούνται από συγκεκριμένους ειδικούς της ψυχικής υγείας (ψυχολόγους ή/και ψυχιάτρους), ενώ τα εκπαιδευτικά από περισσότερες εκπαιδευτικές ειδικότητες.

Ένας άλλος χωρισμός των τεστ (υπάρχουν πολλοί) είναι τα λεκτικά και τα μη λεκτικά. Τα μη λεκτικά κατά κανόνα δεν απαιτούν συγκεκριμένη εκπαιδευτική προέλευση του μαθητή τον οποίο αξιολογούν.

Μια παράμετρος εγκυρότητας για των τεστ, που έχει ειδικό ενδιαφέρον για την εκπ/κή πρακτική είναι το practicability, δηλαδή το τεστ να μην έχει υπερβολικές απαιτήσεις σε resources (υλικό, προσωπικό, χώρος, χρόνος).

2.2 Ισοδύναμο ηλικίας (Age Equivalent)

Υπάρχουν αρκετά test που δίνουν σαν score το λεγόμενο ισοδύναμο ηλικίας, άλλα άμεσα κι άλλα έμμεσα (π.χ. αφού το νοητικό πηλίκο = πνευματική ηλικία / βιολογική ηλικία * 100, γίνεται αντιληπτό πως μπορούμε εύκολα να υπολογίσουμε το Χ σε όποια θέση κι αν βρίσκεται, αν ξέρουμε τα υπόλοιπα).

Θέτοντας το όσο πιο απλά γίνεται ισοδύναμο ηλικίας είναι η σύγκριση της επίδοσης ενός ατόμου σε κάποιον τομέα (π.χ. πνευματική ανάπτυξη) με την ηλικία των ατόμων που έχουν την ίδια επίδοση ως μέση επίδοση. Κατανοούμε εύκολα την σημασία της έννοιας για την εκπαίδευση ...

Φυσικά, όπως και με το IQ, υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα για την αξία, την χρήση, την ακρίβεια κτλ. των σχετικών μετρήσεων. Όπως ήδη ανέφερα τίποτε από μόνο του δεν είναι πανάκεια ...

2.3 Χρήστες – υλικό

Ψυχολόγοι (μόνοι ή σε συνεργασία με άλλους κλάδους εκπ/κών και ΕΕΠ) σε ΚΕΣΥ, ΣΜΕΑΕ, ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ και στο νέο θεσμό ομάδας σχολείων (εκτός από τα ΣΔΕΥ). Σε όλα τα settings εκτός ΚΕΣΥ και ΣΜΕΑΕ θα πρέπει η practicability να είναι πιο ισχυρή καθώς υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες χώρου και χρόνου (κυρίως). Θέλουμε ποικιλία πληροφοριών, προσαρμοστικά (στην ποικιλία) και αξιοπιστία σε σύντομο (σχετικά) χρόνο. Σε όλα ανεξαιρέτως τα settings θέλουμε δυνατότητες μη λεκτικών εκτιμήσεων. Δεν είναι τυχαίο που τα μη-λεκτικά τεστ παλαιότερα ήταν πιο γνωστά ως «διαπολιτισμικά» με την έννοια πως δεν έχει σημασία αν κάποιος έχει διδαχθεί π.χ. την έννοια «βάρκα» ή «αεροπλάνο» ή όχι.
Αν ένα ψυχολόγος μπορεί να έχει εικόνα (έστω σε επίπεδο screening αρχικά), για το IQ, για το ισοδύναμο ηλικίας (πιο σημαντικό στο σχολείο), για την συναισθηματική ανάπτυξη και μια νευροψυχολογική εικόνα (που συνήθως δίνει και Δείκτη Ανάπτυξης), μπορεί να αρχίσει να σχεδιάζει. Αυτή η πρώτη σύντομη (αλλά όχι πρόχειρη) εικόνα μπορεί να κατευθύνει και τα παρακάτω (που θα εστιάσει αυτός ή αν είναι ΣΔΕΥ τότε ίσως το ΚΕΣΥ). Validity, Swiftness, Simplicity (practicability), flexibility.
Αν τα «παντρέψουμε» δε με τεστ ειδικοτήτων (παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών [family inventory relations, family draw) πηγαίνουμε την όλη υποστήριξη (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, namely ΣΔΕΥ & ΚΕΣΥ, εκεί που οφείλει να είναι. .. για χάρη των πολύτιμων παιδιών μας).

2.4 Οι κλίμακες (test scales)
Να γίνει κάτι κατανοητό: η διερεύνηση των πιθανών/δυνατών κλιμάκων (tests) δεν έγινε μέσα από μια καθολική λίστα, αλλά μέσα από tests που καιρούς πέρασαν από τα χέρια μου και είχα την ευκαιρία να τα δοκιμάσω έστω πιλοτικά.
Ανάμεσα λοιπόν από την λίστα των ήδη υπαρχόντων μελετήθηκαν όλα όσα έχουν (και) μη λεκτικές κλίμακες (ή υποκλίμακες). Τα κριτήρια είναι:
-να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (δηλαδή να μετρούν αυτό που θέλουμε [εγκυρότητα] και να το μετρούν καλά [αξιοπιστία])
-να έχουν νόρμες για τις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν (σχολικές) και να έχουν σταθμιστεί σε διάφορους, γεωγραφικά και εθνογραφικά, πληθυσμούς (σημαντική σημείωση: έρευνα του IAAP (2006), έχει δείξει επαρκώς πως οι χώρες μπορούν να ομαδοποιηθούν και σταθμίσεις να χρησιμοποιηθούν με ικανή αξιοπιστία μέσα στα πλαίσια των ομάδων, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μικρές χώρες όπου οι σταθμίσεις συχνά, απλά δεν συμφέρουν).
-να είναι (κυρίως) διαπολιτισμικά (μη λεκτικά) & φυσικά
-να είναι σχετικά απλή και όσο γίνεται χρονικά σύντομη η αξιολόγηση (διαδικασία) και η βαθμολόγηση.
Η (πολύ σύντομη) διερεύνηση κατέληξε στα εξής (ως πρόταση): [Δεν θα αναφερθώ στα WISC, WAIS & WIPPSY που είναι πολύ γνωστά και διαδεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα και στα οποία είναι χρήσιμο ο κάθε ψυχολόγος να έχει πρόσβαση (ειδικά ο ψυχολόγος των ΚΕΔΑΣΥ, που έχει περισσότερα resources στην διάθεσή του), χωρίς όμως να εξαρτάται αποκλειστικά από αυτά- όπως κι από κάθε τι άλλο].
MAT (Matrix Analogies Test), expanded form: κατασκευή 1985 από τον Jack.A.Naglieri, μέγιστος χρόνος επίδοσης 44 λεπτά (4X12', υποκλίμακες). Βαθμολόγηση σχετικά απλή, δίνει ΑΕ ευθέως, έχει σταθμιστεί σε διάφορες γεωγραφικές και εθνοτικές ομάδες, δίνει νόρμες για ηλικίες (και συνακόλουθα ΑΕ) 14-17 ετών ανά 6 μήνες και μετά για

17:3 ετών, 17:9 ετών και 17:11 ετών (max). Για μεγαλύτερες ηλικίες (ΑΕ) μπορεί να δείξει (εμμέσως) πως περάσαμε τους πίνακες/νόρμες. Είναι θετικό τεστ, δηλαδή πιθανόν να αποδειχθεί πιο αξιόπιστο όταν θα δίνει ανηλικότητα παρά το αντίθετο. Θα χρειαστεί συμπλήρωση από άλλο (έχει προβλεφθεί).

Επιπρόσθετα δίνει (η 4η υποκλίμακα) πιθανότητα (διαπολιτισμικής) μαθησιακής δυσκολίας (ίσως αποδειχθεί σημαντικό για την ολική εικόνα/αξιοποίηση των τεστ σε συγκεκριμένα άτομα).

Raven's SPM (Standard Progressive Matrices) / Parallel version: μέγιστος χρόνος επίδοσης 45'. Κλασσικό τεστ στο είδος, διαδομένο και σταθμισμένο σε όλο τον κόσμο, εκδ. 2004 (update), κατασκευή από J. Raven, J.C. Raven & J.H.Court. Δίνει κατηγορία IQ και εμμέσως (πλην σαφώς), ΑΕ. Βαθμολόγηση σχετικά απλή. Πολλές σταθμίσεις και πίνακες, π.χ. από τα 16 και άνω ανά 6 μήνες, σταματάει στα 18:8 και συνεχίζει με αυτόνομη κατηγορία 20-22. Από τις καλύτερες σταθμίσεις αυτές των ΗΠΑ που είναι multi-ethnicity (και ανά φυλή: Asian, Caucasian, Latino, African κτλ.). Σημαντικό προσόν: μπορεί να δοθεί με τρόπο που να μην επιδέχεται «προετοιμασία», καθώς αποτελεί γνωστό τεστ.

Πολύ σημαντικό: υπάρχει το RAVEN - Educational (μικρού, σχετικά, κόστους τεστ) που συνδυάζει και λεκτικές (ελληνικές) κλίμακες FRTVMI (Full Range Test: Visual Motor Integration): πολύ σημαντική κατηγορία τεστ (νευροψυχολογικά) στα πλαίσια της οποίας και μπορεί και πρέπει να αναζητηθούν κι άλλα tests μελλοντικά (π.χ. Bender gestalt, Elizur, Luria-NNPB). Στάθμιση σε multiethnicity groups. Πολύ απλή διαδικασία αξιολόγησης με διάρκεια ~15[1], η βαθμολόγηση απαιτεί εξάσκηση, αλλά έχει πολύ καλές οδηγίες, παραδείγματα κτλ. Δίνει ΑΕ 15,16,17 ανά έτος, απευθείας από το raw score, 17+ έως 20 σε μια κατηγορία (!) και 20-29 άλλη μία. Είναι φανερό πως αν και χρήσιμο χρειάζεται συμπλήρωμα από κάποιο άλλο.

TONI -4 (Test of Non-Verbal Intelligence 2nd Edition / 1995). Τα TONI (2,3 & 4) θα τα σκεφτούμε σαν ένα «γρήγορο» RAVEN. Σύντομη επίδοση, απλή και στάθμιση σε multiethnicity groups, οδηγίες σε πολλές διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν πίνακες για τις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν. 15-20 λεπτά χρόνος εξέτασης. Χρειάζεται κάποια εξοικείωση για την βαθμολόγηση. Υπάρχουν δύο (2) ισοδύναμες φόρμες για αποφυγή φαινομένων εξοικείωσης και προετοιμασίας (ουσιαστικά δηλαδή έχουμε 2 τεστ σε ένα). Η έκδοση που έχει βρεθεί (2), έχει αποδοθεί/προσαρμοστεί στα Ελληνικά το 1995 από το Πάντειο Παν/μιο.

DaP/IQ & DaP/SPED Η Δοκιμή Διανοητικής Ικανότητας Draw-A-Person για παιδιά, εφήβους και ενήλικες (DAP: IQ) παρέχει ένα κοινό σύνολο κριτηρίων βαθμολόγησης για την εκτίμηση της πνευματικής ικανότητας από ανθρώπινη ζωγραφική. Χρόνος επίδοσης 10-15 λεπτά, ατομικά ή ομαδικά (!), ηλικιακό εύρος 4:0 έως 89:11.

DAP: Το SPED βοηθάει στην αναγνώριση των παιδιών και των εφήβων ηλικίας 6 έως 17 ετών που έχουν συναισθηματικά προβλήματα και απαιτούν περαιτέρω αξιολόγηση. Έχει στοιχεία που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τα σχέδια ενός άνδρα, μιας γυναίκας και του εαυτού. Τα αντικείμενα βασίστηκαν σε μια εξαντλητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ανθρώπινα σχεδιαγράμματα και η δοκιμή γράφτηκε για να είναι γρήγορη. Ορίστηκε σε εθνικό δείγμα 2.260 φοιτητών (US) που αντιπροσωπεύουν ολόκληρο το έθνος σε σχέση με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, τη γεωγραφική περιοχή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Παρέχει μια τυπική βαθμολογία Τ που καθορίζει αν δεν υποδεικνύεται, υποδεικνύεται ή ενδείκνυται περαιτέρω αξιολόγηση και μπορεί να διεξαχθεί μεμονωμένα ή σε ομάδα.

Παρατηρήσεις για όλα τα τεστ: 1. Θα πρέπει (και είναι εφικτό) να βρεθούν περισσότερες έρευνες για κάθε γλώσσα/ εθνότητα, από ντόπιους ερευνητές (αν και όλα έχουν ήδη multinational αρχικές ή μετέπειτα σταθμίσεις στα manual τους), για να έχουμε καλύτερη χρήση σε όλη την παρούσα και μελλοντική ελληνική πραγματικότητα 2. Ο ΟΗΕ έχει πίνακες με το IQ mean κάθε χώρας, πίνακες που θα αξιοποιηθούν στα τελικό συμπέρασμα (βλ. παράρτημα) & 3. Φαίνεται ήδη να χρειάζεται αλληλοσυμπλήρωση για αξιόπιστα αποτελέσματα (πρακτική του γράφοντα, έτσι κι αλλιώς, σε όλες τις ψυχολογικές αξιολογήσεις).
Γενικά τα τεστ πρέπει να μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των πελατών (μαθητών/γονιών/εκπαιδευτικών) και να αξιοποιούν το ότι έχουμε επιστήμονες στο πεδίο κι όχι «χειριστές» (technicians).

2.5 Παρουσίαση της ανακοίνωσης

Η ΕΑΕ αποκόπηκε (κάποτε) από την γενική εκπαίδευση για να προστατευτεί/ υποστηριχθεί & να ανελιχθεί. Αλλά μήπως αποκόπηκε υπερβολικά και τώρα (ακολουθώντας κάποιους Δαρβίνειους νόμους) είναι κάτι άλλο; Τόσο διαφορετικό που αγγίζει το ξένο;
Από την άλλη τα ΣΔΕΥ είναι μια θαυμάσια ευκαιρία να ξαναπλησιάσουν ειδική και γενική αγωγή.
Η ΕΔΥ είναι (δυνητικά) ένα πολύ ισχυρό εργαλείο συμπερίληψης. Σκεφτείτε το παρακαλώ: μια επιτροπή ειδικών όπου προεδρεύει ο διευθυντής του σχολείου και ισότιμο μέλος για τον μαθητή του είναι ο εκάστοτε δάσκαλος. Μια επιτροπή ευέλικτη, σε άμεση επαφή με τον μαθητή και τον γονιό.
Tests που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά από τα ΣΔΕΥ-ΕΔΥ καθώς:
α) είναι σύντομα/πρακτικά – πολύ σημαντικό μια και στις ΕΔΥ είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει ο χώρος και ο χρόνος για «μεγάλα τεστ».
β) Συμπληρώνουν δημιουργικά τις πληροφορίες που παίρνουμε από τα ΚΕΔΑΣΥ (που χρησιμοποιούν πιο «μεγάλα» / αναλυτικά τεστ) και
γ) δίνουν στοιχεία ενίοτε και για δασκάλους – γονείς…
Προσοχή όσα τεστ αναφέρονται παρακάτω δεν είναι για να χρησιμοποιηθούν όλα σε κάθε περίπτωση αλλά … κατά περίπτωση…
Τα ψυχομετρικά τεστ όλων των ειδικοτήτων («καθαρά» ψυχολογικά, εκπ/κά κτλ) βοηθούν κυρίως 1) στην πρόσκτηση πληροφοριών σημαντικών σε σύντομο χρόνο
και 2) στην δημιουργία ανταλλάξιμων πληροφοριών με άλλους επιστήμονες μέσα από σταθμισμένες διαδικασίες.
Τα τεστ που αναφέρονται είναι κατά κανόνα πιλοτικά σταθμισμένα με ικανοποιητικά αποτελέσματα και η στην πραγματικότητα η περαιτέρω χρήση τους θα βοηθήσει στην εξαγωγή πληρέστερων συμπερασμάτων. Η εγκυρότητα κριτηρίου εδώ είναι ο ίδιος ο επιστήμονας που τα χρησιμοποιεί/αξιοποιεί και κρίνει πόσο βοήθησαν, πόσο «μέσα έπεσαν» κτλ. Θυμηθείτε κανένα τεστ σε καμιά επιστήμη δεν είναι πανάκεια μόνο του… είναι απλά ένα ακόμα εργαλείο του επιστήμονα.
Ας δούμε ενδεικτικά μερικά, μικρά, έξυπνα, εύχρηστα τεστ που ενίοτε μπορούν να μας «λύσουν τα χέρια» και να βοηθήσουμε τα πολύτιμα παιδιά μας (ο τελικός σκοπός! – μην το ξεχνάμε).
Τα παιδιά είναι οι αληθινοί «εργοδότες» μας στην εκπαίδευση, χωρίς αυτά δεν θα είχαμε αντικείμενο και σε αυτά τελικά χρωστάμε πίστη!
DaP (draw a person) σταθμισμένο από τον καθηγητή Γεωργά το μακρινό 1976, αλλά

η χρήση το αποδεικνύει πολύτιμο ως τώρα… δίνει πολύτιμα στοιχεία ανάπτυξης και συναισθηματικής ολοκλήρωσης (emotional integration) και ειδικά συνδυάζεται/συσχετίζεται πολύ καλά με την κλινική/σχολική πράξη.

DaT (Draw a Tree / Baum κατά Kuhn), στοιχεία προσωπικότητα και ανάπτυξης αυτής. Η χρησιμότητα του φαίνεται μέσα από χρόνια συσχέτισης με παρατήρηση και κλινική πράξη.

PSS τεστ άγχους των Mehrabian et all από το 1983 αλλά σταθμισμένο σε 3 τουλάχιστον διαφορετικά settings στην Ελλάδα (πρόσφατα) και σε πολλές (!) άλλες χώρες. Για άτομα άνω των 16 ετών.

STAIC σχετικά πρόσφατη προσθήκη στο arsenal των ψυχολόγων με αρκετές πιλοτικές σταθμίσεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο – τεστ άγχους για παιδιά.

Σημ. είναι χρήσιμο να δίνεται STAIC στο παιδάκι και PSS σε ενήλικες caregivers για να βρίσκουμε τυχόν αλληλεπιδράσεις και να βοηθήσουμε πιο ολοκληρωμένα.

FRI (family relations inventory) checklist για Κοινωνικούς Λειτουργούς, χρήσιμο, πιλοτικά σταθμισμένο μέσω των κοινωνικών λειτουργών σε ΚΕΔΑΣΥ πάντα σε συσχέτιση (εξωτερικό κριτήριο εγκυρότητας) με την κλινική/σχολική πράξη.

AQS – Children -> κλίμακα ανίχνευσης αυτισμού για παιδιά (και περαιτέρω παραπομπή σε παιδοψυχίατρο). Δύο τουλάχιστον σταθμίσεις στα ελληνικά (μια πιλοτική σε ειδικό σχολείο και μια πιο ολοκληρωμένη, θετικά ευρήματα και στις δύο).

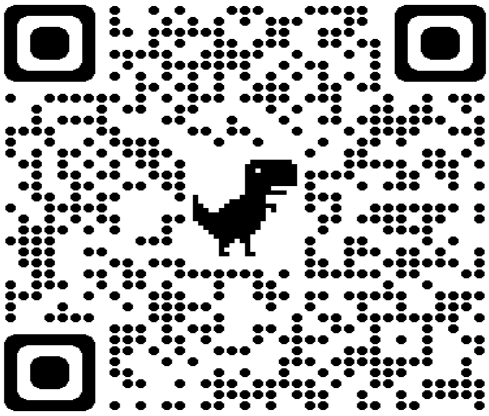
Bracken Scholl readiness (καθώς και το παλιότερο Jordan – Masey), educational tests, για ετοιμότητα παιδιών για την Α’ δημοτικού. Πιλοτικές σταθμίσεις στην πράξη με καλά αποτελέσματα (τα τεστ επιδεικνύουν χρησιμότητα). → Σημαντικό: τα τεστ δίνουν εμμέσως πλην σαφώς κι ένα mini πρόγραμμα παρέμβασης για τον εκπ/κό (τους τομείς στους οποίους το παιδί βαθμολογείται ως «μη έτοιμο»).

VGS 25 και P-VGS. Μια κλίμακα θρήνου σε μορφή α) likert και β) εικόνων. Υπάρχει σχετική αναλυτική ανακοίνωση, στάθμιση και όλες οι πληροφορίες από προηγούμενα συνέδρια (ΕΤΕΑΔ και Εκπαιδευτικός κύκλος) καθώς και σε σχετικό βιβλίο (Συμβουλευτική Θρήνου)

Matrix screening IQ. Ένα πολύ χρήσιμο ανιχνευτικό, αρχικά (δεκαετία ’80) φτιαγμένο από την MENSA. Για μικρές ηλικίες και περίπου ως 11-12 (με συνάρτηση αυτές) δίνει αποτελέσματα σε πολύ μικρό χρόνο (υψηλή πρακτικότητα) με υψηλή συσχέτιση με το Raven. Έχει την τάση να «πριμοδοτεί» τα χαμηλά IQ (~8%) και να «κόβει» τα πολύ υψηλά (~5%), δηλαδή τελικά να συμπιέζει (ήπια) τα αποτελέσματα προς το κέντρο. Αν δείξει κάτι … αρνητικό, καλό είναι (!) να το διασταυρώσουμε πχ και με το Raven (SPM ή CPM).

Επειδή τα παιδιά μας είναι και «πως θα τα δούμε» δεν είναι κακό (επιλογή αυτό) να είμαστε υπέρ του να δίνουμε τα αποτελέσματα «μισό σκαλοπάτι» πιο καλά από ότι ίσως θα έβγαιναν αν ήμασταν πολύ strict (υπάρχει άλλωστε και το στατιστικό λάθος).

Για περισσότερες / αναλυτικότερες πληροφορίες (αξιοπιστίας, εγκυρότητας, υλικό) θα ενημερωθεί το σχετικό padlet της ανακοίνωσης (βλ. QR):



Σύμφωνα με την Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ, αρ.24, παρ.2/α «Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν,»

Για πολλές δεκαετίες το ΕΕΠ ανέπνεε και λειτουργούσε μέσα από τα τείχη της Ειδικής Αγωγή, τώρα, αρχής γενομένης με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς (και ελπίζουμε στη συνέχεια και με άλλες ειδικότητες), αρχίζει να λειτουργεί και στην γενική αγωγή. Εκεί όπου μπορεί να στηρίξει, αλλά – σε βάθος χρόνου – και να προλάβει. Χρόνια μιλάμε για integration, inclusion, αποδοχή και ενσωμάτωση. Η Ειδική Αγωγή προσφέρει τους ειδικούς της και η Γενική Αγωγή την αποδοχή της.

Ίσως φτάσουμε σε ειδικά σχολεία που θα είναι απλά δίπλα αλλά μέσα, ενσωματωμένα (κάπως) με τα γενικά, λειτουργικό τους κομμάτι. Και τότε και οι γονείς δεν θα φοβούνται το στίγμα, που τους κάνει καμιά φορά, χωρίς να το συνειδητοποιούν, να βάζουν τον πόνο τους μπροστά από τον πόνο των παιδιών τους, και να αρνούνται την ειδική αγωγή.

Πάντα θα πρέπει να έχουμε το νου μας, οι κοινωνίες, οι άνθρωποι, είναι επιρρεπείς στο στίγμα. Αλλά θα μπορούμε ίσως να το παλεύουμε εκ των έσω κι όχι με seclusion. Η υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει την ειδική αγωγή, όπως περιλαμβάνει την διαπολιτισμική, την φυσική αγωγή κτλ. Σίγουρα με κάποιο παραπάνω επίπεδο εγρήγορσης και σημασίας, καθώς έχει ιδιαιτερότητες σχεδόν σε όλα τα επίπεδα. Εκτός από ένα: αφορά σε μαθητές. Και αφορά σε όλους τους μαθητές. Εκείνους που έχουν κάποια ειδική δυσκολία και εκείνους που διδάσκονται μαθήματα ζωής από τους πρώτους. Και στους δεύτερους δεν είναι μόνο οι μαθητές, είμαστε όλοι μας.

3. Συμπεράσματα

Θα έπρεπε να έχουμε ένα τμήμα στο ΥΠΕΠΘ /ΙΕΠ που να ασχολείται με την στάθμιση εργαλείων, αλλά και την ανάπτυξη νέων εργαλείων (σε συνεργασία με τα παν/μια φυσικά).

Υπάρχουν και πολλά τεστ ήδη έτοιμα που μάλιστα προσφέρονται δωρεάν αν δεν κερδίζει κάποιος από αυτά. Για παράδειγμα τεστ άγχους (π.χ. PSS), για ενήλικες και

παιδιά, τεστ αυτισμού (ανιχνευτικά- όπως το AQS και το AQS children), τεστ θρήνου (VGS/P-VGS) κτλ.

Υπάρχουν και ελληνικά τεστ πολύ καλά όπως το Ταφα αναγνωστικής δεξιότητας (καλό για διαγνώσεις μαθησιακών δυσκολιών), το fairy tale test πολύ καλό για μικρά παιδιά κτλ. (π.χ. Το Τεστ των Παραμυθιών είναι ένα προβολικό τεστ για παιδιά, ηλικίας από 6 έως 12 ετών, και αναπτύχθηκε ως μέρος της διδακτορικής διατριβής της δημιουργού του, Καρίνας Κουλάκογλου, στο Πανεπιστήμιο του Exeter στη Μ. Βρετανία (1989-1993)).

Για νήπια υπάρχει π.χ. το εκπ/κό τεστ BRAKKEN που η συνεχής του για χρόνια χρήση/αξιοποίηση από ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ το έχει ουσιαστικά σταθμίσει (συσχετίζοντάς το με την κλινική εικόνα-παρατήρηση και με τις περιγραφικές των νηπιαγωγών του πεδίου) και δεν δίνει μόνο σχολική ετοιμότητα για παιδάκια που ετοιμάζονται να πάνε στην Α' Δημοτικού, αλλά και τους τομείς (μαθησιακούς) που κάποιο υστερεί και το πρόγραμμα αντιστάθμισης (σαν έτοιμο outcome του τεστ!).

Πρώιμη ανίχνευση και ΔΑΔ/ΔΕΠ-Υ

Να βάλουμε 2 ακόμα παραμέτρους μόνο:

- Επειδή βλέπουμε ότι διεθνώς οι χώρες προσανατολίζονται στην έγκαιρη/πρώιμη ανίχνευση θα έπρεπε κάποια στιγμή να μελετηθούν και ορισμένα τεστ για αυτό το σκοπό. Π.χ. έχουμε ένα φρέσκο εργαλείο https://www.logometro.gr/start/
- Επίσης, χρειαζόμαστε τεστ για ανίχνευση ΔΑΦ και ΔΕΠΥ

Να σημειώσουμε εδώ πως ο διαχωρισμός του ΔΑΔ/ΔΕΠΥ σε γνωμάτευση παιδοψυχιατρική είναι ελληνική (κυρίως) ευρεσιτεχνία. Γράφει για το θέμα ο Π.Ο.Υ.: «η διάγνωση ΔΑΔ/ΔΕΠ-Υ γίνεται από κάθε καλά καταρτισμένο και έμπειρο ειδικό της ψυχικής υγείας». Οπότε τουλάχιστον πρωτοβάθμια θα έπρεπε να το βλέπουν οι δομές του δικού μας Υπουργείου (που έχουν και παιδαγωγικό κι όχι βιο-ιατρικό προσανατολισμό) με τους ψυχολόγους και σε δεύτερο στάδιο ίσως να ζητιέται η συνδρομή παιδοψυχίατρων (ή και παιδονευρολόγων) από δομές του Υπουργείου υγείας (όπως και για άλλα θέμα όπως ψυχώσεις κτλ.).

Η τελευταία παρατήρηση δεν είναι άμεσα ψυχομετρική, αλλά είναι πολύ σημαντική για την σωστή αξιοποίηση των τεστ (και της διαγνωστικής διαδικασίες γενικότερα): τα παιδιά δεν πρέπει να πηγαίνουν για εκτίμηση στα ΚΕΣΥ χωρίς να έχουν δει παιδ.-οφθαλμίατρο και παιδο-ΩΡΛ γιατί αλλιώς μπορεί οι διαγνωστικές μας ομάδες να «κυνηγούν μάγισσες», ψάχνοντας μαθησιακές δυσκολίες σε ένα παιδάκι που απλά … δεν βλέπει ή δεν ακούει επαρκώς.

Συμπέρασμα:

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πρέπει να κινηθούμε ανάμεσα στην επιστημονικότατα και την εκπαιδευτική πράξη για τα μέγιστα οφέλη! Θέλουμε τα ΚΕΣΥ (και οι ψυχολόγοι μας παντού) να κάνουν πολλά πράγματα υποστηρίζοντας ψυχολογικά και συμβουλευτικά (counseling). Την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να τους στηρίξουμε μεταξύ άλλων (training etc.) και με τα κατάλληλα (κι ευέλικτα) ψυχομετρικά εργαλεία.

Να σημειώσουμε εδώ πως π.χ. στην Τσεχία υπάρχει υπηρεσία που ενημερώνει (σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια) τα αντίστοιχα ΚΕΣΥ για νέα τεστ και ακόμα τους τα παρουσιάζει ώστε οι ειδικοί να είναι πάντα ενήμεροι και να έχουν επιλογές … προς όφελος των μαθητών τελικά.

Βιβλιογραφία

Alsedig A.A. Abdalgadr, 2009, Standardization of Raven 's Standard Progressive Matrices Test for Lybian samp/e, Salford

Brown T. and Unsworth C., 2009, Constract validity of VMI: An evaluation, HKJOT;19{1):2-13

Brown T., Unsworth C., Lyons C., 2009, lnternal Consistency and Concurrent Validity of Four lnstruments Used to Evaluate the Visua/-Motor lntegration Skil/s of Schoo/-Aged Children, Journal of Occupational Therapy Schools & Early lntervention

Georgia Spiliotopoulou, 2015, Matrix Analogies Test - Short Form: An Evaluation of its Measurement Properties for a Sample of Greek School-aged Children using Rasch Analysis, Brunel University https://eclass.uoa.gr >Ανιχνευτής Ψεύδους (1269) - Ασημακοπούλου Ισμήνη

Konter Erkut, irfan Yurdabakan 2010, Validity and Reliability of the Test of Nonverbal lntelligence-2 for Soccer Players ín Turkey, Dokuz Eylul University

Mahmoud Emam, Ali Kazem, 2013, Visual Motor lntegration ín Children with and without Reading Disabilities ín Oman, ICEEPSY

Naglieri JA (1985) Matrix analogies test -Short form. U.S: The Psychological Corporation

Mart National Association of School Psychologists (2000). Guidelines for the provision of school psychological services. Bethesda.

National Association of School Psychologists (2002). School psychologists: Providing mental health services to improve the lives and learning of children and youth. Bethesda. inez V., Kranzler JH, Rosenbloom A, Guevara-Aguire J. An ínítía/ investigation ofvalidation of the Matrix Analogies Test-Expanded Form ín Ecuador.Psychol Rep. 2000 Apr;86(2):445-53.

Raven, J., & Raven, J. (eds.) (2008) Uses and Abuses of lntelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Questfor Non-Arbitrary Metrics. Unionville, New York: Royal Fireworks Press.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (2003, updated 2004) Manua/ for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Sca/es. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Russell T. Warne & Cassidy Burningham 2015, Spearman's g Found in 31 Non-Western Nations: Strong Evidence that g is **α** Universal Phenomenon, Utah Valley University

Whitehead A., Julious S.A., Cooper C.L., Campbell M.J., 2015, Estimating the sample size for α pilot randomised trial to minimise the overa/1 trial sample size for the external pilot and main trial for α continuous outcome variable, SAGE publs

Whitehead *et α/.* (2016), Stepped sample size rules of thumb,NCSS .comwww. researchgate.net

Test score: A guide to understanding and using test results.

Βλαχόπουλος Λ.Α. (2016), ΣΔΕΥ μια έρευνα, Θέματα ειδικής αγωγής

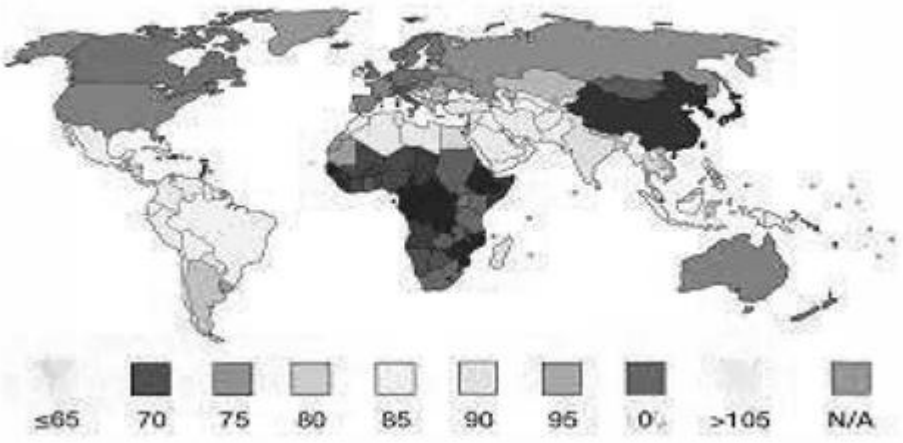
Κωνσταντίνου Μ. Παπαγερωργίου Ι. et all (2022), Ψυχομετρία στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική ψυχολογία, εκδ. Gutenberg

Οδηγός για ψυχολογικές υπηρεσίες στο σχολείο http://www.prosvasimo.iep.edu.gr /EDEAY/odigosPsySchF.pdf

Οδηγός ΕΕΠ & συμμετοχή / συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος.

http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%ce%9f%ce%b4%ce%b7%ce%b3%cf%8c%cf%82%20%ce%95%ce%95%ce%a0_%ce%92%ce%9b%ce%91%ce%a7%ce%9f%ce%a0.pdf
ΦΕΚ λειτουργίας ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ ΕΔΕΑΥ : ΣΥΣΤΑΣΗ - ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) (Απόσπασμα από ΦΕΚ 315/2014)

Παράρτημα
Προσόν των μη λεκτικών δοκιμασιών είναι η δυνατότητα αναζήτησής τους σε διεθνή sites με καλύτερες τιμές! (π.χ. https://www.proedinc.com/)
Οι χρήσεις: πολύ σημαντική παράμετρος! Να θυμόμαστε πως η απλή αντιγραφή (φωτοτύπηση) τεστ είναι απλά … πειρατεία. Οι επιστήμονες παλεύουν να τα ετοιμάσουν κι είτε ζητούν απλά … να τα ζητήσουμε και να τα δώσουν δωρεάν (με υπόμνηση τους), είτε ζητούν αμοιβή, πρέπει να το σεβαστούμε και να διαπραγματευτούμε μαζί με την αγορά και άδειες χρήσεις αφού χρειαζόμαστε... πολλές !!
Και μια ακόμα πολύ σημαντική παράμετρος η εξειδικευμένη εκπαίδευση όπου αυτή απαιτείται συνήθως από κάποιον υποκατασκευαστή (όπως στη σειρά Wechsler).



WHO (ΠΟΥ)/ IQ, worldwide average

3.

Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΦΡΑΣΗ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ζωή Γαλαξίδου,
Φιλόλογος, 1^{ο} ΕΠΑΛ Κατερίνης, Απόφοιτος Ψυχολογίας ΑΠΘ

Αθηνά Σαμαρά,
Απόφοιτος Φ.Π. Ιωαννίνων, Απόφοιτος Ψυχολογίας ΑΠΘ

Περίληψη
Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές που μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών, έρευνες που αφορούν κυρίως παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Δύο τέτοιες στρατηγικές που φάνηκε ότι επιδρούν καθοριστικά στην αναγνωστική κατανόηση και συνδέονται στενά μεταξύ τους στη διδακτική διαδικασία, είναι αυτές της περίληψης και της παράφρασης. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετά τις στρατηγικές αυτές, όπως έχουν εφαρμοστεί κατά τα τελευταία 15 χρόνια σε έρευνες-παρεμβάσεις στη διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης και τα αποτελέσματα που έδειξαν να έχουν πάνω στην ικανότητα κατανόησης των παιδιών αυτών. Παρότι είναι λίγες οι έρευνες αυτές, φαίνεται ότι η περίληψη και η παράφραση αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές για την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών αυτών και αυτό είναι ένα εύρημα που καθιστά απαραίτητη την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς.
Λέξεις κλειδιά: δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, παράφραση, περίληψη, μαθησιακή δυσκολία, ΔΕΠΥ, ήπια νοητική αναπηρία, αυτισμός.

Abstract
During the last decades there has been a lot of research on strategies that can improve children's reading comprehension, research that mainly concerns children with typical development, but also children with learning difficulties. Two such strategies that have been shown to have a decisive effect on reading comprehension and are closely related to each other in the teaching process are those of summarizing and paraphrasing. This literature review examines these strategies, as they have been applied during the last 15 years in research-interventions in teaching of students with reading comprehension difficulties and the results they have shown to have on the comprehension ability of these children. Although these researches are few, it seems that summarizing and paraphrasing are effective strategies for improving the reading comprehension of these children and this is a finding that makes their application by teachers necessary.

1.Εισαγωγή
Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων κρίνονται απαραίτητες κατά τη διαδικασία της σχολικής διδασκαλίας, καθώς η αναγνωστική κατανόηση

θεωρείται συχνά η πιο κρίσιμη ικανότητα για τη σχολική επίδοση (Antoniou, 2010). Μεταξύ των στρατηγικών αυτών, ξεχωρίζουν οι τεχνικές της περίληψης και της παράφρασης.

Η κατανόηση των σχολικών κειμένων αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία καθώς οι μαθητές περνούν από την αποκωδικοποίηση στην κατανόηση με τη συμβολή της αναγνωστικής ευχέρειας και της εξοικείωσης με το λεξιλόγιο (Westby, 2014). Σήμερα κρίνεται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη για διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στην τάξη και απεγκλωβισμό από τις παραδοσιακές πρακτικές ανάγνωσης, λόγω του όλο και πιο σύνθετου περιεχομένου το οποίο καλούνται τα παιδιά να κατανοήσουν (Biancarosa & Snow, 2006).

Μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές οδηγούνται σε καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των πληροφοριών του κειμένου, αποθήκευσή τους στη μνήμη και ανάκλησή τους, ενώ ταυτοχρόνως βοηθιούνται να κατασκευάσουν νέα γνώση και να παράξουν συμπερασμούς ενεργοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους (Van-den Broek, Kendeou, Lousberg & Visser, 2011). Έτσι, η παράφραση απαιτεί από αυτούς να αναλογίζονται το περιεχόμενο του κειμένου, αυξάνοντας τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις βασικές του ιδέες, ενώ η σύνταξη περίληψης χτίζει γνωστικό υπόβαθρο και μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση, καθώς απαιτεί τον εντοπισμό των βασικών ιδεών του κειμένου και τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των επιμέρους νοημάτων (Graham & Hebert, 2010)

Οι στρατηγικές παράφρασης και περίληψης ενεργοποιούν την Εργαζόμενη Μνήμη και τις Μεταγνωστικές Λειτουργίες των μαθητών και κρίθηκαν ιδιαίτερα ευεργετικές για μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι αδυνατούν να εφαρμόσουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, είτε γιατί έχουν μικρό γνωστικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με προηγούμενη γνώση, είτε γιατί δυσκολεύονται στη συγκέντρωση, είτε λόγω άλλων προβλημάτων, όπως προσφυγικό υπόβαθρο, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κλπ (Mokhtari & Thompson, 2006). Έτσι, δεν μπορούν να φτάσουν το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης, και, καθώς στο γυμνάσιο αφιερώνεται ελάχιστος χρόνος για να βοηθηθούν, η αίσθηση της αποτυχίας και η επακόλουθη θλίψη επηρεάζει και τις κοινωνικές σχέσεις και την ωρίμανσή τους (Leidig κ.ά., 2018).

Μία τεχνική παράφρασης είναι η RAP (Read –διαβάζω μια παράγραφο, Ask –ρωτώ τον εαυτό μου ποια ήταν η κύρια ιδέα και οι βασικές λεπτομέρειες και Put –βάζω το νόημα σε δικές μου λέξεις) η οποία πολλές φορές διδάσκεται με βάση το μοντέλο αυτορρύθμισης SRSD (Self Regulated Strategy Development) (Harris & Graham, 2003). Μια άλλη τεχνική μάθησης που μπορεί να συνδυαστεί με την RAP είναι η SIM (Strategic Intervention Model) (Schumaker, Denton & Deshler, 1984), με 8 βήματα: (α) Προδοκιμασία, ανάληψη δεσμεύσεων, (β) περιγραφή στρατηγικής, (γ) μοντελοποίηση, (δ) λεκτική εξάσκηση, (ε) ελεγχόμενη εξάσκηση και ανατροφοδότηση, (στ) προχωρημένη πρακτική, ανατροφοδότηση, (ζ) μεταδοκιμασία, δέσμευση για γενίκευση και (η) γενίκευση. Την τεχνική RAP επεκτείνει και μια άλλη τεχνική, η TRAP, προσθέτοντας στην αρχή και το βήμα: Think (σκέψου πριν διαβάσεις).

Με το μοντέλο SRSD έχει συνδυαστεί και η στρατηγική αναγνωστικής κατανόησης TWA (Think-Σκέψου πριν διαβάσεις, While-Σκέψου κατά τη διάρκεια, After-Σκέψου

μετά την ανάγνωση), που ολοκληρώνεται με τη σύνταξη περίληψης και φάνηκε πολύ αποτελεσματική σε παιδιά με ΔΕΠΥ. Παρόμοια τεχνική είναι και η TWA-WS (Writing Summary), που η διαφορά της από την TWA είναι ότι η περίληψη των παιδιών είναι γραπτή, αντί για προφορική (Mason, 2004).

Μια άλλη τεχνική περίληψης είναι η WINDOW (Write –γράψε τη βασική ιδέα, Identify –προσδιόρισε τις σημαντικές πληροφορίες, Number –βάλε τις σε μια λογική σειρά, Develop –ανάπτυξε προτάσεις με δικά σου λόγια, Organize –σύνδεσε τις προτάσεις με συνδετικές λέξεις/φράσεις, Write –γράψε μια πρόταση κατακλείδα).

Με την στρατηγική της περίληψης, συνδέονται και δύο άλλες τεχνικές, η RT (Reciprocal Teaching) και η BST (Behavior Skills Training). Τα βήματά της πρώτης είναι 1) ο σχηματισμός υποθέσεων για το περιεχόμενο του κειμένου και ο έλεγχός τους στη συνέχεια, 2) η αυτο-υποβολή ερωτήσεων πάνω στο κείμενο, 3) η διευκρίνιση ασαφών όρων και δυσνόητων σημείων και 4) η σύνταξη περίληψης μέσα από την εύρεση της κύριας ιδέας. Η δεύτερη περιλαμβάνει: 1) οδηγίες για τη φύση και τον σκοπό της τεχνικής, 2) μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό του τρόπου εκτέλεσης, 3) δοκιμή από τους συμμετέχοντες και 4) ανατροφοδότηση. Οι δύο αυτές τεχνικές εφαρμόζονται μαζί, καθώς στις συναντήσεις δίνονται οι οδηγίες της BST και οι συμμετέχοντες αξιολογούνται πάνω στην κατάκτηση των στοιχείων της RT.

Μια τεχνική που συνδυάζει τις στρατηγικές της παράφρασης και της περίληψης, με χτίσιμο γνωστικού υπόβαθρου, σύνδεση με προηγούμενη γνώση, ερμηνεία των δύσκολων λέξεων, παράφραση των βασικών ιδεών και σύνταξη περίληψης είναι η τεχνική STRIVE (Strategies for Reading Information and Vocabulary Effectively).

Είναι λίγες οι μελέτες που αφορούν παρεμβάσεις με βάση τις παραπάνω στρατηγικές στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τη βαρύτητα που δίνεται στην εκμάθηση της αναγνωστικής ευχέρειας κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ο σκοπός της ανασκόπησης είναι να εξερευνήσει τις μελέτες που έγιναν τα τελευταία 15 χρόνια πάνω σε παρεμβάσεις που εκπαίδευαν παιδιά με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης στη χρήση των στρατηγικών της περίληψης και της παράφρασης. Το κεντρικό ερώτημα της ανασκόπησής ήταν: Τι γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που έγιναν σε παιδιά με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, με τη χρήση των στρατηγικών της περίληψης και της παράφρασης;

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Μέθοδος

Η αναζήτηση των άρθρων μας έγινε μέσω των ηλεκτρονικών εφαρμογών Scopus, ERIC, J STOR, PsychINFO, PubMed και Mendeley. Αναζητήσαμε άρθρα μόνο στην αγγλική γλώσσα που δημοσιεύτηκαν σε επιστημονικά περιοδικά από το 2008 έως το 2023, που αφορούν παρεμβάσεις σε παιδιά με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, που έγιναν με χρήση κειμένων στη μητρική τους γλώσσα.

Τα κριτήρια ένταξης των άρθρων στην ανασκόπηση ήταν:

- Οι έρευνες αφορούσαν μόνο μαθητές/-τριες με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, ηλικίας 6 έως 18 ετών (δημοτικό έως λύκειο)
- Τα άρθρα ήταν μόνο στην αγγλική γλώσσα, από το 2008 έως σήμερα.

- Μόνο παρεμβάσεις που χρησιμοποιούσαν διδασκαλία μιας εκ των δύο, ή και των δύο στρατηγικών της περίληψης και της παράφρασης, ή και του συναφούς με τις παραπάνω στρατηγικές εντοπισμού της κεντρικής ιδέας.

Τα κριτήρια αποκλεισμού των άρθρων:

-Όταν οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης σχετίζονταν με σωματική αναπηρία

-Όταν οι παρεμβάσεις ήταν σε σχέση με την εκμάθηση ξένης γλώσσας.

-Όταν δεν είχαμε παρεμβάσεις.

2.2 Αποτελέσματα

Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στις μελέτες της ανασκόπησης φτάνει στους 470 μαθητές, 180 κορίτσια και 290 αγόρια, από 8 έως 19 χρονών. Όλα τα παιδιά είχαν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης. Από αυτά, τα 36 παιδιά ήταν διαγνωσμένα με ΔΕΠΥ, τα 8 με δυσλεξία, τα 25 με συναισθηματική-συμπεριφορική διαταραχή, τα 2 με αυτισμό και το 1 με ήπια νοητική υστέρηση, ενώ 72 παιδιά είχαν δυσκολίες στην κατανόηση και επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Η έρευνα σταθμός των Hagaman και Reid [1] δημοσιεύθηκε το 2008 και κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής RAP στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματά της ενισχύθηκαν από την έρευνα των Hagaman, Casey και Reid (2012) [4] και επεκτάθηκαν το 2017 από την μελέτη της Kemp [11], την έρευνα του Ilhan Ilter [9] και αυτήν των Sukmawan και Prianto [10] που αφορούσε παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα της στρατηγικής παράφρασης RAP μέσα από την διδασκαλία της από συνομηλίκους μελετά η έρευνα των Leidig κ.ά., (2018) [15]. Την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής TRAP, μέσω της διδασκαλίας του μοντέλου SRSD κατέδειξαν οι Hagaman, Casey και Reid το 2016 [8]. Η έρευνα των Stevens, Vaughn, House και Stillman- Spisak [18], συνδυάζει τα βήματα της παράφρασης με τη δομή του κειμένου. Την αποτελεσματικότητα της παράφρασης στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ερευνά η μελέτη των Moran κ.ά., (2014) [6].

Η έρευνα των Rogevich και Perin [2], το 2008, κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής περίληψης TWA-WS, διδαγμένης μέσω της SRSD. Η έρευνα των Hedin, Mason και Gaffney (2011) [3], δείχνει την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της TWA σε παιδιά με ΔΕΠΥ, και επεκτείνεται από αυτήν των Johnson, Reid και Mason [5], το 2012, ενώ η έρευνα των Sanders, Parks-Ennis και Losinski (2018) [13] μελετά την στρατηγική περίληψης TWA, διδαγμένη μέσω της τεχνικής αυτορρύθμισης SRSD σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Με την στρατηγική TWA ασχολείται και η έρευνα των Howorth και Raimondi [16] το 2018, ενώ η μελέτη των Asaro-Saddler κ.α., (2018) [14] εξερεύνησε την αποτελεσματικότητα περίληψης διδαγμένης μέσω της μνημονικής τεχνικής WINDOW. Η έρευνα των Richards κ.ά., [7]. το 2016, ελέγχει την επίδραση της διδασκαλίας της περίληψης μέσω ipad, στις αλλαγές στις εγκεφαλικές συνάψεις. Την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού της στρατηγικής περίληψης RT και της τεχνικής BST μελετά η έρευνα των Singh κ.ά., το 2017 [12], σε παιδιά με αυτισμό. Την τεχνική περίληψης STRIVE που συνδυάζει και τα βήματα της παράφρασης, χρησιμοποίησαν οι Stevens κ.ά., (2020) [17].

Σε όλες τις έρευνες της ανασκόπησης, με εξαίρεση την [17] και την [18], οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντική αύξηση στην αναγνωστική κατανόηση, όπως φάνηκε μετά την αξιολόγηση της επίδοσής τους, με συντήρηση των

αποτελεσμάτων έως και 8 εβδομάδες μετά (σε κάποιες έρευνες) και ικανότητα γενίκευσης και σε άλλα κείμενα (σε κάποιες άλλες έρευνες). Στις δύο έρευνες ([17] και [18]) δε φάνηκε σημαντική βελτίωση, ωστόσο οι συμμετέχοντες έδειξαν υψηλότερη γνώση περιεχομένου και λεξιλογίου μετά την παρέμβαση.

2.3.Συζήτηση

Η συστηματική μας αναζήτηση εντόπισε 18 μελέτες που διεξήχθησαν τα τελευταία 15 χρόνια, οι οποίες εμπλέκουν 470 μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης. Αυτό που φάνηκε είναι ότι υπάρχουν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, όπως αυτές της παράφρασης και της περίληψης, που με εύκολο και φιλικό για τα παιδιά τρόπο και μέσα από πολύ συγκεκριμένα βήματα μπορούν να απαλλάξουν τον εκπαιδευτικό της τάξης από το να είναι συνεχώς «μετέωρος» ως προς τον πώς μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του, ενώ ταυτοχρόνως απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα σε αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι στρατηγικές της περίληψης και της παράφρασης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου που δυσκολεύονται με την αναγνωστική κατανόηση, όποια άλλη δυσκολία ή διαταραχή κι αν αντιμετωπίζουν, σε όλους τους τύπους κειμένων, βελτιώνοντας την ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά και τη θέλησή τους για μάθηση.

2.4 Περιορισμοί

Η εφαρμογή στις περισσότερες από τις μελέτες περισσότερων από μία στρατηγικών δημιουργεί το ερώτημα ποια από τις στρατηγικές είναι αυτή που συντέλεσε στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών. Αν και στις περισσότερες μελέτες έγιναν επαναξιολογήσεις follow up, αυτές ήταν μετά από μερικές εβδομάδες, πράγμα που καθιστά δύσκολη την εκτίμηση της σταθερότητας των αποτελεσμάτων. Η ανασκόπησή μας δεν εστίασε αποκλειστικά σε μια ηλικία ή σε μια μαθησιακή δυσκολία, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μελλοντικές ανασκοπήσεις μπορούν να συμπεριλάβουν άτομα που ανήκουν σε μια μόνο κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση κείμενα συγκεκριμένου περιεχομένου, όπως τα κείμενα των κοινωνικών επιστημών και δεν αξιολογήθηκε επαρκώς η ικανότητα γενίκευσής τους σε διαφορετικού τύπου κείμενα.

3. Συμπεράσματα

Οι 18 μελέτες της ανασκόπησης δίνουν ελπίδες ότι η υποστήριξη των παιδιών με φτωχή κατανόηση κειμένου μέσα από τις στρατηγικές της παράφρασης και της περίληψης μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το επίπεδό τους αναγνωστικής κατανόησης και την ικανότητά τους αναγνώρισης και ανάκλησης των βασικών ιδεών και λεπτομερειών ενός κειμένου, ενώ παρέχουν βάσιμες υποθέσεις πάνω στο πώς μπορούν να εφαρμοστούν οι στρατηγικές αυτές στην σχολική τάξη. Ωστόσο, απαιτείται περισσότερη έρευνα η οποία θα μελετά με περισσότερη εγκυρότητα τα αποτελέσματα των δύο στρατηγικών στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με μία μόνο μαθησιακή δυσκολία, αλλά και τη διατήρηση και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε κείμενα ποικίλλου περιεχομένου και κείμενα που απαντώνται στην καθημερινή ζωή των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Antoniou, F. (2010). Research-based instructional strategies and organizational procedures that enhance reading comprehension in inclusive settings. Στο R. Boon & V. Spencer (Επιμ.), *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success* (σ. 155-186). Waco, TX: Prufrock Press.

Asaro-Saddler, K., Muir-Knox, H., & Meredith, H. (2018). The Effects of a Summary Writing Strategy on the Literacy Skills of Adolescents with Disabilities *Exceptionality, 26*(2), 106-118.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high-school literacy. A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The Effects of the Paraphrasing Strategy on the Reading Comprehension of Young Students. *Remedial and Special Education, 33*(2), 110-123.

Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing Strategy Instruction for Struggling Readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(1), 43-52.

Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The Effects of the Paraphrasing Strategy on the Reading Comprehension of Middle School Students at Risk for Failure in Reading. *Remedial and Special Education, 29*(4), 222-234.

Hedin, L. R., Mason, L. H., & Gaffney, J. S. (2011). Comprehension Strategy Instruction for Two Students With Attention- Related Disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 148-157.

Howorth, S. K., & Raimondi, S. (2019). Effects of TWA-Supported Digitally on Comprehension of Students With Autism Spectrum Disorder, Level 1. *Journal of Special Education Technology, 34*(3), 162-175.

Ilter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multi-probr design study. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(1), 147-161.

Johnson, J. W., Reid, R., & Mason, L. H. (2012). Improving the Reading Recall of High School Students With ADHD. *Remedial and Special Education, 33*(4), 258-268.

Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD. *Journal of Education and Training, 4*(2), 58-72.

Leidig, T., Grunke, M., Urton, K., Knaak, T., & Hisgen, S. (2018). The Effects of the RAP Strategy Used in a Peer-tutoring Setting to Foster Reading Comprehension in High-Risk Fourth Grades. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 16*(2), 231-253.

Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction, 46*(1), 73-94.

Moran, A. S., Swanson, H. L., Gerber, M. M., & Fung, W. (2014). The Effects of Paraphrasing Interventions on Problem-Solving Accuracy for Children at Risk for Math Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(3), 97–105.

Richards, T., Peverly, S., Wolf, A., Abbott, R., Tanimoto, S., Thompson, R., … Berninger V. (2016). Idea units in notes and summaries for read texts by keyboard and pencil in middle childhood students with specific learning disabilities: Cognitive and brain findings. *Trends in Neuroscience and Education, 5*(3), 146-155.

Rogevish, M. A., & Perin, D. (2008). Effects on Science Summarization of a Reading Comprehension Intervention for Adolescents with Behavior and Attention Disorders. *Exceptional Children, 74*(2), 135-154.

Sanders, S., Parks-Ennis, R., & Losinski, M. (2018). Effects of TWA on Science Text Comprehension of Students with Emotional and Behavior Disorders in a Special Day School. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 483-505.

Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Busacca, M. L., & English, D. L. (2017). Teaching Reading Comprehension Skills to a Child with Autism Using Behaviour Skills Training. *Journal of autism and developmental disorders, 47*(10), 3049-3058.

Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The Effects of a Paraphrasing and Text Structure Intervention on the Main Idea Generation and Reading Comprehension of Students with Reading Disabilities in Grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading, 24(5)*, 365-379.

Stevens, E. A., Vaughn, S., Swanson, E., & Scammacca, N. (2020). Examing the Effects of a Tier 2 Reading Comprehension Intervention Aligned to Tier 1 Instruction for Fourth-Grade Struggling Readers. *Exceptional Children, 86*(4), 430-448.

Sukmawana, F. A., & Prianto, M. A. (2017). The Effectiveness of the RAP(Read, Ask, Put) Strategy to Improve Functional Reading Comprehension for Students with Mild Intellectual Disabilities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 135*(1), 123-136.

Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy: Instructor's manual.* Lawrence: University of Kansas Institute for Research on Learning.

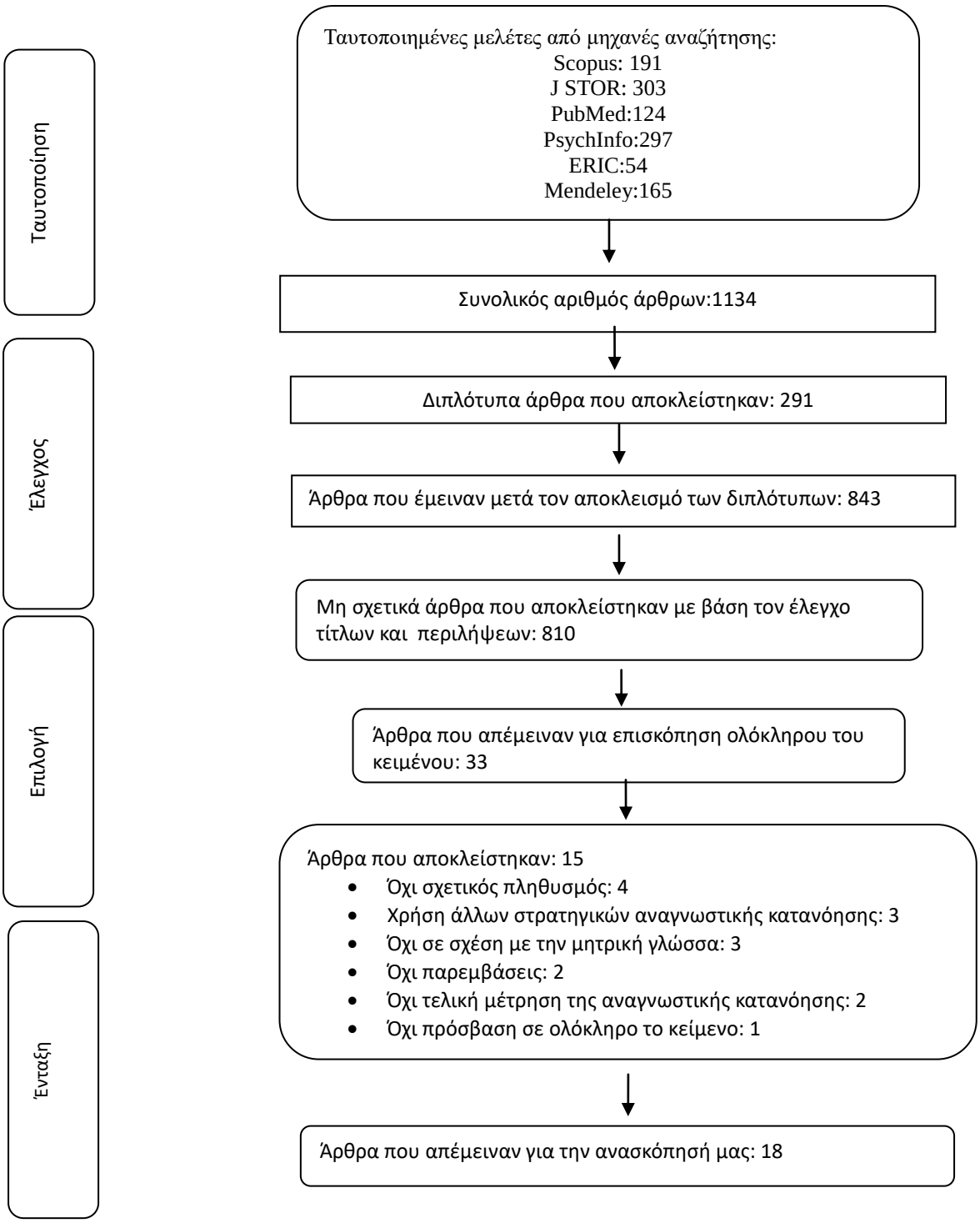
Van-Den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 259-268.

Westby, C. (2014). Reading comprehension problems as language impairment. *Word of Mouth,* 26(2), 5-8.

Παράρτημα

Λέξεις – Όροι αναζήτησης
"Reading comprehension difficulties" OR "struggling readers*" OR "dyslexia*" OR "learning disabilities*" OR " mild intellectual disability*" OR "ADHD" OR "social-emotional difficulties" OR "autism" AND "Summary strategy" OR "paraphrasing strategy" OR "reading comprehension strategies" OR "RAP strategy" OR "TWA strategy" OR "main idea" OR "intervention" OR "elementary school" OR "middle school" OR "high school" OR "adolescents" OR "SRSD model"

Πίνακας 1: Όροι αναζήτησης



Σχήμα 1: Διάγραμμα διαδικασίας αναζήτησης και ελέγχου των επιλέξιμων άρθρων

Άρθρο	Ερευνητικός σχεδιασμός	Συμμετέχοντες	Παράφραση	Περίληψη	Τεχνική	Πλαίσιο	Αποτελέσματα
[1] Hagaman & Reid, 2008	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	3 μαθήτριες ΣΤ' δημοτικού με δυσκολία αναγνωστικής	*		Στρατηγική RAP μέσω μοντέλου αυτορρύθμισης SRSD,	Σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης, μέσω στρατηγικής

		κατανόησης			εντοπισμός κύριας ιδέας και λεπτομερειών.		παράφρασης RAP.
[2] Rogevich & Perin, 2008	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	63 έφηβοι (Μ.Ο: 14,75 έτη), 31 με ΔΕΠ-Υ, 32 χωρίς		*	Στρατηγική TWA-WS	σωφρονι-στικό πρόγραμμα, ΗΠΑ	Σημαντική βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης για την πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ατόμων με και χωρίς ΔΕΠ-Υ.
[3] Hedin, Mason & Gaffney, 2011	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	2 μαθητές με ΔΕΠ-Υ, Δ' και ΣΤ' δημοτικού		*	Στρατηγική TWA που διδάχθηκε μέσω της τεχνικής SRSD	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης.
[4] Hagaman, Casey & Reid, 2012	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	6 μαθητές Γ' δημοτικού (2 αγόρια, 4 κορίτσια) με αναγνωστική ευχέρεια, αλλά με δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης	*		Στρατηγική RAP που διδάχθηκε μέσω της τεχνικής SRSD	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης, αύξηση ικανότητας ακριβούς απόδοσης του περιεχομένου.
[5] Johnson, Reid & Mason, 2012	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	3 μαθητές Γ' γυμνασίου με ΔΕΠ-Υ		*	Στρατηγική TWA	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση ανάκλησης κεντρικής ιδέας και λεπτομερειών. Παρόμοια στους επανελέγχους 2 και 4 εβδομάδες αργότερα.
[6] Moran, Swanson, Gerber & Fung, 2014	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	72 μαθητές Γ' δημοτικού (41 αγόρια, 31 κορίτσια) με δυσκολίες στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, λόγω δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης	*		Στρατηγική παράφρασης	σχολεία, Καλιφόρνια	βελτίωση των βαθμολογιών πειραματικής ομάδας: έδειξε ότι η παράφραση είναι βοηθητική στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (μέγεθος επίδρασης: 0,43 έως 1,50)
[7] Richards, Peverly,	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	7 μαθητές με δυσλεξία/ δυσγραφία (2 κορίτσια, 5		*	Οδηγίες περίληψης μέσω ipad, χρήση fMRI	σχολεία, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης, αύξηση

Wolf, Abbott, Tanimoto, Thompson, Nagy & Berninger, 2016		αγόρια, Μ.Ο. 11,8 έτη)			για απεικόνιση συνδεσιμότητας δεξιάς γωνιώδους έλικας με την περιοχή Broca κατά την ανάγνωση προτάσεων και με την έλικα προσαγωγίου κατά την ανάγνωση κειμένου.		συνδεσιμότητας των δομών του εγκεφάλου που μελετήθηκαν με fMRI.
[8] Hagaman, Casey & Reid, 2016	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	7 μαθητές, οι 5 ΣΤ' δημοτικού και οι 2 Α' γυμνασίου (3 αγόρια, 4 κορίτσια), με αναγνωστική ευχέρεια, αλλά με δυσκολία στην κατανόηση.	*		Στρατηγική TRAP που διδάχθηκε μέσω της τεχνικής SRSD	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης, όπως έδειξε το ποσοστό ανάκλησης κειμένου και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης.
[9] Ilter, 2017	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	3 μαθητές της Δ' δημοτικού με πολύ χαμηλή επίδοση στις μετρήσεις αναγνωστικής κατανόησης	*		Στρατηγική RAP	σχολείο, Τουρκία	Βελτίωση ανάκλησης κειμένου και αναγνωστικής κατανόησης και για τους 3 μαθητές. Γενίκευση σε κείμενα διαφορετικού περιεχομένου σε 2 από τους 3 μαθητές.
[10] Sukmawan & Prianto, 2017	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	1 μαθητής 14 ετών με ήπια νοητική υστέρηση	*		Στρατηγική RAP	σχολείο, Ινδονησία	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης (30% πριν την παρέμβαση, 91,7% μετά). Μικρή πτώση στις 2 επαναξιολογή-σεις (81,25% και 75%).
[11] Kemp, 2017	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	3 μαθητές της Δ' δημοτικού (1 κορίτσι -2 αγόρια), με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης	*		Στρατηγική παράφρασης RAP που διδάχθηκε μέσω της τεχνικής μάθησης SIM	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης κυρίως σε ερωτήσεις συμπερασμών. Σταθερότητα ή και αύξηση 2 μήνες μετά.
[12] Singh, Moore, Furlonger, Anderson,	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	1 μαθητής Α' γυμνασίου με αυτισμό		*	Διδασκαλία της RT (στρατηγική περίληψης) μέσω της	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης κατά 31%.

Busacca & English, 2017					τεχνικής BST		
[13] Sanders, Parks-Ennis, & Losinski, 2018	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	25 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (19 αγόρια, 6 κορίτσια) με συναισθηματική– συμπεριφορική διαταραχή		*	Διδασκαλία στρατηγικής περίληψης TWA μέσω της τεχνικής SRSD	σχολείο, ΗΠΑ	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική αξιολογήθηκε ως βοηθητική από όλους τους μαθητές.
[14] Asaro-Saddler, Muir- Knox & Meredith, 2018	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	30 μαθητές λυκείου (17 αγόρια, 13 κορίτσια, Μ.Ο. 17,9 έτη), εκ των οποίων 28 είχαν μαθησιακές δυσκολίες, 1 δυσλεξία και 1 αυτισμό		*	Στρατηγική WINDOW	σχολείο, ΗΠΑ	Στατιστικά σημαντικά καλύτερες περιλήψεις, υψηλότερα σκορ στην αναγνωστική κατανόηση.
[15] Leidig, Grünke, Urton, Knaak & Hisgen, 2018	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	44 μαθητές Δ' δημοτικού (20 αγόρια, 24 κορίτσια) όπου μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης βοηθιούνται από συμμαθητές τους	*		Στρατηγική παράφρασης RAP- αλληλο-διδασκαλία σε ζεύγη συνομηλίκων «μαθητή» και «δασκάλου», χωρισμένα σε 2 ομάδες.	σχολείο, Γερμανία	Από τα 12 άτομα της 1ης ομάδας: βελτίωση τα 9, ενώ από τα 10 της 2ης: βελτίωση τα 5.
[16] Howorth & Raimondi, 2019	Μονοπαραγο-ντικός σχεδιασμός	3 μαθητές ΣΤ' δημοτικού με αυτισμό		*	Στρατηγική περίληψης TWA-SD	ειδικό σχολείο, ΗΠΑ	Αύξηση ακρίβειας και ποιότητας ανάκλησης κύριας ιδέας-λεπτομερειών.
[17] Stevens, Vaughn, Swanson & Scamma-cca, 2020	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	136 μαθητές Δ' δημοτικού (69 κορίτσια, 67 αγόρια), με δυσκολίες ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης.	*	*	Στρατηγική STRIVE	σχολεία, ΗΠΑ	Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης.
[18] Stevens, Vaughn, House & Stillman-Spisak, 2020	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	61 μαθητές Δ' και ΣΤ' δημοτικού (38 αγόρια, 23 κορίτσια) με δυσκολίες ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης.	*	*	Στρατηγική παράφρασης σε 2 συνθήκες (επιπέδου 2 και BAU)	σχολεία, ΗΠΑ	Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

Πίνακας 2: Συνοπτική απόδοση των μελετών με τύπο ερευνητικού σχεδιασμού, συμμετέχοντες, είδος παρέμβασης, τεχνική, χώρος διεξαγωγής, αποτελέσματα

4.

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Ελευθερία Γεωργιάδου
Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα "Επιστήμες Διαταραχών Επικοινωνίας"
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην Αφηγηματική Ικανότητα σε Ποικιλομορφία Επικοινωνιακών Διαταραχών (ΓΔ) αγοριών νηπιαγωγείου, (τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ενός με προβλήματα Κώφωσης με χρήση μονόπλευρου Κοχλιακού Εμφυτεύματος και συνοδά προβλήματα λόγου/ομιλίας και ενός με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή). Το ιδιαίτερο αφηγηματικό προφίλ τους, μετρήθηκε και αξιολογήθηκε σε επίπεδο μικροδομής μέσα από διάφορα διαγνωστικά εργαλεία (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου-ΔΕΛ & Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας- ΠΛ&ΓΡ) καθώς και από δομημένο γλωσσικό δείγμα (πρωτόκολλο έρευνας-προσωπικά αφηγήματα "πες μου μια ιστορία για…") και γλωσσικούς δείκτες. Τα δεδομένα σκιαγράφησαν την αφηγηματική ικανότητα, τη γλωσσική παραγωγικότητα, τη λεξιλογική και σημασιολογική ποικιλομορφία και τη μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα του κάθε παιδιού μετά την ενδελεχή και λεπτομερή ανάλυση του γλωσσικού τους δείγματος αντικατοπτρίζοντας το επίπεδο γλωσσικής τους ικανότητας. Τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών συγκρίθηκαν με εκείνα Τυπικής Ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας και με Τυπικής Ανάπτυξης μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Το αφηγηματικό προφίλ μικροδομής των παιδιών με ποικιλομορφία Επικοινωνιακών Διαταραχών που αναδύθηκε παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο δείκτη Μέσο Μήκος Εκφωνήματος-MLU με την ομάδα τυπικών συνομηλίκων, καθώς και στη ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ και στις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης. Στη μέτρηση του Συνολικού Αριθμού Λέξεων-TNW, Συνολικού Αριθμού Εκφορών-TNU και Αριθμού Διαφορετικών Λέξεων-NDW καθώς και στις Γραμματικές Κατηγορίες(ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα, κειμενικοί δείκτες, άλλα) τα παιδιά με ΓΔ παρουσίασαν διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους, χωρίς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς με τις άλλες ομάδες.
Λέξεις κλειδιά: αφηγηματικό προφίλ, μικροδομή, επικοινωνιακές διαταραχές, σημασιολογική & λεξιλογική ποικιλομορφία

Abstract
This study is focused on investigating Narrative Skill of Diversity in kindergarten boys with Communication Disorders (tree with Autistic Spectrum Disorder, one with Deafness problems and function Unilateral Cochlear Implant and conspiracy speech and language problem, one with Developmental Language Disorder). Their special narrative profile, was measured and evaluated at a microstructure level through

different diagnostic tools (Testing Expressive Vocabulary-TEV & Informational and Grammatical Certification –IN&GR) as well as from structured language sample (protocol research-personal narrative stories "tell me a story…") and language indexes. The data outlined the narrative skill, language productivity, lexical and semantic diversity and morfosyntactic complexity for any children after thorough and detailed analysis of their language sample reflecting the level of their linguistic ability. The children's language samples were compared to those of Typical Development of the same chronological age and with those Typical Development of the younger chronological age. The emerging narrative microstructure profile of children with Communication Disorders exhibit presented statistically significant difference only in index "Mean Length of Utterances-MLU" with typical peer group, as well as in TEV and IN&GR and to two typical groups. Measuring of the Total Number of Words-TNW, the Total Number of Utterances-TNU and the Number of Different Word-NDW as well as in the grammatical categories (verb, noun, article, adjectives, pronouns, adverts, textual markers, other) the children with communication disorders exhibit fluctuations in their performances without the existence statistically significant difference with other group.

1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί το βασικότερο στόχο της ανθρώπινης γλώσσας και η λειτουργία της «συνίσταται στη διαλεκτική συνάρθρωση και σύνθεση επιμέρους φαινομένων, λειτουργιών, διεργασιών και χαρακτηριστικών (Μπακιρτζής, 2006)» του κάθε ανθρώπου. Η γλωσσική ικανότητα σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή ικανότητα οικοδομούν τη "γλωσσική γνώση", μια γνώση του συστήματος της γλώσσας, που στηρίζεται στη γνώση της χρήσης του συστήματος της επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2012).

1.1 Τα υποσυστήματα της γλώσσας

Η γλώσσα είναι ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύστημα που περιέχει υποσυστήματα, όπως η Φωνητική, Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία, Πραγματολογία και το Λεξιλόγιο, τα οποία φαίνεται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ένα μοναδικό τρόπο για το κάθε παιδί. Η *Φωνητική* η οποία σχετίζεται με τις μονάδες που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο, δηλαδή τους φθόγγους και τις σχέσεις αυτών. Η *Φωνολογία*, ασχολείται με τις μονάδες του προφορικού λόγου που έχουν διακριτή λειτουργία (φωνήματα) και ο ρόλος τους είναι να διαφοροποιούν τις όμοιες λέξεις μέσα στην ίδια γλώσσα. Η *Μορφολογία* εξετάζει τις πιο μικρές μονάδες που εμπεριέχουν σημασία (τα μορφήματα), καθώς και τους τρόπους που σχηματίζονται οι λέξεις. Η *Σύνταξη*, μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του λόγου. Η *Σημασιολογία* και το *Λεξιλόγιο* ασχολούνται με το περιεχόμενο των προτάσεων και των λέξεων και η *Πραγματολογία* ως αντικείμενο μελέτης της έχει τη σύνδεση των εκφωνημάτων με τις κοινωνικές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2012). Η αφηγηματική ικανότητα ενός παιδιού απαιτεί το συνδυασμό όλων των υποσυστημάτων του γλωσσικού του συστήματος, κατατάσσοντάς την σε μια ικανότητα ιδιαίτερα περίπλοκη και σύνθετη.

1.2 Μικροδομή

Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1976) κάθε κείμενο διαιρείται σε δύο επίπεδα ανάλυσης. Το πρώτο το ανώτερο επίπεδο σχετίζεται με την συνολική οργάνωση των νοημάτων, το οποίο αναφέρεται και ως επίπεδο μακροδομής ή συνεκτικότητας (*coherence*). Ενώ το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με την οργάνωση των νοημάτων σε ένα τοπικό επίπεδο, το οποίο αναφέρεται και ως επίπεδο μικροδομής ή συνοχής (cohesion) (Νάνου, 2004 & Κανέλλου κ. συν., 2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες εστιάζουν στη συνεκτικότητα-μακροδομή δηλαδή στο περιεχόμενο της αφήγησης, και στην συνοχή-αλληλουχία, αλλιώς μικροδομή που σχετίζεται με τους γλωσσικούς μηχανισμούς στους οποίους στηρίζεται η αφήγηση (Snow et al., 1995). Στη *μικροδομή* συμπεριλαμβάνονται λεξικές και συντακτικές μετρήσεις καθώς και έλεγχος της πολυπλοκότητας της οργάνωσης μιας πρότασης(χρήση Υποκειμένου, Ρήματος και Αντικειμένου), των δευτερευουσών προτάσεων και της χρήσης αιτιολογικών, χρονικών και επιρρηματικών προσδιορισμών κ.α. (Peristeri et al., 2017).Στον αφηγηματικό λόγο τα δύο αυτά επίπεδα ανάλυσης τόσο της μακροδομής, όσο και της μικροδομής βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεπιρροή μεταξύ τους.

1.3 Προσωπικά Αφηγήματα

Τα προσωπικά αφηγήματα απαιτούν μεγαλύτερη συγκέντρωση από ότι οι φανταστικές αφηγήσεις ή οι αναδιηγήσεις και είναι πιο πολύπλοκα και ολοκληρωμένα, διότι το παιδί στην προσωπική του αφήγηση αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα στοιχεία για τη δομή της γραμματικής, του γλωσσικού εγγραματισμού και της ακολουθίας γεγονότων, ώστε να φτιάξει πιο ενδιαφέρουσα την ιστορία του(Hegsted, 2013). Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία το παιδί θα πρέπει να έχει ήδη κατεκτημένα σε ικανοποιητικό βαθμό όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας. Η ικανότητα της αφήγησης απαιτεί τη συνύπαρξη τόσο γλωσσικών όσο και γνωστικών λειτουργιών καθώς και δεξιότητες μνήμης, προσοχής και συγκέντρωσης.

1.4 Χαρακτηριστικά Αφηγηματικής Ικανότητας παιδιών με Επικοινωνιακές Διαταραχές

Η ικανότητα για να σχηματιστεί μια αφηγηματική περιγραφή με νόημα και περιεχόμενο, απαιτεί από τον αφηγητή να διακρίνει τις εσωτερικές εξελίξεις των γεγονότων και τα κίνητρα που συνοδεύουν τις δράσεις των πρωταγωνιστών. Η συγκεκριμένη ικανότητα φαίνεται να απαιτεί τη θεωρία του νου (ΘτΝ) ή την ικανότητα που απεικονίζει τα νοητικά στάδια των άλλων, ως μέσο πρόβλεψης και εξήγησης της συμπεριφοράς τους (Norbury & Bishop, 2002). Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στη ΘτΝ είναι από τα πιο αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα τους, τα οποία τους δυσκολεύουν ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες οι οποίες να εμπεριέχουν πληροφορίες που να σχετίζονται με το αιτιολογικό πλαίσιο της ιστορίας και τις δράσεις των ηρώων και όχι με μεμονωμένες πράξεις των ηρώων. Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό αρκετές φορές μετατρέπουν τη δραστηριότητα της αφήγησης σε μια δύσκολη δοκιμασία, λόγω των κοινωνικών τους ελλείψεων και της δυσκολίας τους για επικοινωνία.

Σύμφωνα με την Σταυρακάκη (2001) έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ΑΓΔ αλλά και με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύνταξη και στην ταξινόμηση των λέξεων (οπ. αναφ. στο Manolitsi & Botting, 2011). Είναι γεγονός πως παιδιά με ΑΓΔ

παρουσιάζουν ιδιαίτερα και αξιοσημείωτα προβλήματα με την κατηγορία της γραμματικής αλλά και της μορφολογίας. Εξέχουσας σημασίας είναι το γεγονός πως τα γραμματικά μορφήματα ή αλλιώς οι γραμματικές κατηγορίες που ένα παιδί μπορεί και χρησιμοποιεί στο λόγο του επηρεάζουν και το μήκος των εκφορών του.
Η ύπαρξη του ισχυρισμού ότι ανάλογα με το επίπεδο βαρηκοΐας ενός παιδιού με απώλεια ακοής επηρεάζεται ανάλογα και η ανάπτυξη των αφηγηματικών του ικανοτήτων, κάνουν ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών αυτού του κλινικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Jones et al., (2016) τα βαρήκοα παιδιά παρουσιάζουν πιο αδύναμες αφηγηματικές ικανότητες σε σύγκριση με παιδιά με φυσιολογική ακοή. Πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι παιδιά με απώλεια ακοής καθυστερούν στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή μιας ιστορίας και παρουσιάζουν ελλείμματα σε επίπεδο μικροδομής αλλά και μακροδομής, συγκριτικά με παιδιά με φυσιολογική ακοή (Boons et al., 2013b· Crosson & Geers, 2001· Jones et al., 2016· Reuterskiold et al., 2010· Soares et al., 2010 όπ. αναφ. στο Gabel, 2018).

1.5 Στόχοι & Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας εστιάζονται στην περιγραφή της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με ποικιλομορφία επικοινωνιακών διαταραχών σε επίπεδο «μικροδομής».
Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί:

- Στη μελέτη του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου παιδιών με ποικιλομορφία επικοινωνιακών διαταραχών (ΔΑΦ, ΑΓΔ, Βαρηκοΐα με κοχλιακό εμφύτευμα).
- Ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αφηγηματικής ικανότητας παιδιών με ποικιλομορφία επικοινωνιακών διαταραχών
- Εντοπισμό διαφορών του αφηγηματικού προφίλ και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα παιδιών και στις ομάδες ελέγχου ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.
- Τα Ερευνητικά Ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:
- Ποιες οι διαφορές και ποιες οι ομοιότητες του προφίλ «μικροδομής» αφηγηματικού λόγου μεταξύ των παιδιών με επικοινωνιακές διαταραχές σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου.
- Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τη σημασιολογική ποικιλομορφία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 2 τεστ που είναι σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα. Πρώτον η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) των Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδη (2009), η οποία αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test, 4η έκδοση (Renfrew, 1995). Δεύτερον η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (ΔΠ&ΓΕ) ή αλλιώς “Εικόνες Δράσης” (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σταυρακάκη, 2009), προέρχεται από το πρωτότυπο Action Picture Test (Renfrew, 1997). Χορηγούνται ατομικά στα παιδιά με στόχο την εκμαίευση απαντήσεων σε συγκεκριμένα ερεθίσματα τα οποία

περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών συμπεριφορών (π.χ. προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, γραμματική επάρκεια, μορφοσυντακτική δομή πρότασης).

Για τη συλλογή του γλωσσικού δείγματος των παιδιών και της διερεύνησης της αφηγηματικής τους ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το Πρωτόκολλο Έρευνας των Προσωπικών Αφηγημάτων. Το οποίο αποτελούνταν από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένοιωσες ευτυχισμένος/η.
- Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένοιωσες προβληματισμένος/η ή μπερδεμένος/-η. Πιθανόν για κάποια φορά που έγιναν πολλά πράγματα μαζί και δεν ήξερες τι να κάνεις.
- Πες για κάποια φορά που ένοιωσες πραγματικά πειραγμένος/η ή θυμωμένος/η.
- Πες μου μια ιστορία για κάποια στιγμή που ένοιωσες περήφανος/η για τον εαυτό σου.
- Πες μου για κάποια φορά που είχες κάποιο πρόβλημα και ήθελες να το λύσεις. Πες μου τι έγινε και τι έκανες για να το λύσεις.
- Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που συνέβη κάτι σε σένα και που ήταν πολύ σημαντικό.

2.2. Παράμετροι αξιολόγησης γλωσσικών δειγμάτων

Ορισμένοι αναπτυξιακοί δείκτες που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων και σχετίζονται με την μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις ή μορφήματα (MME/MLUw & MLUm) (Petinou et al., 2020 ˙ Voniati, 2015). Ενώ γλωσσικοί δείκτες που σχετίζονται με την γλωσσική παραγωγικότητα είναι ο Αριθμός των Εκφωνημάτων (Total Number of Utterances - TNU), ο Συνολικός Αριθμός Λέξεων (Total Number of Word - TNW). Καθώς και ο Αριθμός των Διαφορετικών Λέξεων (Number of Different Words - NDW) είναι ο δείκτης που σχετίζεται με τη σημασιολογική ποικιλομορφία. Περίπου στην ηλικία των 4 χρόνων τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ξεκινούν και αυξάνουν τη λεξική τους ποικιλομορφία και οι προτάσεις τους γίνονται πιο περίπλοκες (Tsimpli et al., 2016).

Μέσα από την ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να αναδυθούν λεπτομερείς και συγκεκριμένες πληροφορίες που αφορούν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη οικολογική εγκυρότητα συγκριτικά με τα σταθμισμένα τεστ (Hadley, 1998 οπ. αναφ. στο Καρούσου, 2017). Μέσα από τη λεπτομερή και ενδελεχή ανάλυση ενός γλωσσικού δείγματος μπορεί να εκτιμηθεί πιο αποτελεσματικά η επίδραση που ασκεί η εκάστοτε γλωσσική διαταραχή του παιδιού στα πλαίσια της καθημερινής του επικοινωνίας και ο σχεδιασμός της παρέμβασής του να είναι πιο αποτελεσματικός.

3. Συμπεράσματα

Παιδιά με ποικιλομορφία Επικοινωνιακών Διαταραχών όπως προβλήματα λόγου και ομιλίας όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας, καταδεικνύουν ένα διαφορετικό προφίλ αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο μικροδομής. Οι μετρήσεις της παρούσας έρευνας έγιναν με τους γλωσσικούς

δείκτες του MLU (Μέσο Μήκος Εκφωνήματος), TNW (Συνολικός Αριθμός Λέξεων), TNU (Συνολικός Αριθμός Εκφορών), NDW (Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων), αλλά και με γλωσσικά εργαλεία όπως τη ΔΕΛ (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου) και ΠΛ&ΓΡ (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας), στα οποία τα παιδιά με ΓΔ παρουσίασαν διακυμάνσεις και είχαν διαφορές αλλά και ομοιότητες, συγκριτικά με τα αποτελέσματα των συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης, αλλά και των παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα η ομάδα των παιδιών με ΓΔ παρουσίασε χαμηλότερα ποσοστά και από τις δύο ομάδες τυπικής ανάπτυξης στο γλωσσικό εργαλείο της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου**,** καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το εκφραστικό τους λεξιλόγιο παρουσιάζεται διαφορετικό και ελλειμματικό. Οι επιδόσεις των παιδιών στις γραμματικές κατηγορίες φάνηκε να είναι ανάλογες με τις επιδόσεις τους στο λεξιλόγιο, αν και στην παρούσα έρευνα δεν έγινε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα τους. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου η οποία καταδεικνύει τις χαμηλές δυνατότητες αυτής της ομάδας στο εκφραστικό λεξιλόγιο, φαίνεται ότι συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες [Conti-Ramsden G., & Durkin K., (2012)˙ Bishop et al., (2016) (Catalise Project)], οι οποίες υποστηρίζουν ότι καθυστερήσεις στην απόκτηση του λεξιλογίου μπορεί να επηρεάσουν και την ανάπτυξη της γραμματικής τόσο σε αργοπορημένους ομιλητές όσο και σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Επομένως το συμπέρασμα της παρούσα έρευνας είναι πως τα παιδιά με επικοινωνιακές (γλωσσικές) διαταραχές παρουσιάζουν αριθμητικά χαμηλότερο δείκτη MLU από τους τυπικούς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και ο δείκτης αυτός πλησιάζει περισσότερο τις επιδόσεις των τυπικών παιδιών μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, παρόλο που οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες και από την ομάδα ΤΑπ, χωρίς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών με ΓΔ στη σημασιολογική τους ποικιλομορφία βρέθηκε και σε αυτές τις συγκρίσεις ανομειογένεια στις επιδόσεις τους, ανάμεσα στις οκτώ γραμματικές κατηγορίες, καμία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επιγραμματικά οι διαφορές του αφηγηματικού λόγου και της σημασιολογικής ποικιλομορφίας ανάμεσα στις 3 ομάδες, οι οποίες είναι περισσότερο ποσοτικές, διότι οι ποιοτικές διαφορές είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να καταγραφούν και δεν μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Χαρακτηριστικό είναι πως και στις 3 ομάδες που εξετάστηκαν υπήρχαν διακυμάνσεις στη χρήση των γραμματικών κατηγοριών τους.

Παιδιά με ΓΔ διαφέρουν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στο βαθμό και στην ποιότητα που χρησιμοποιούν συγκεκριμένα γραμματικά μορφήματα και όχι στο εάν χρησιμοποιούν αυτά τα μορφήματα (Leonard, 2000). Σύμφωνα με τον Leonard (2014a) ο οποίος αναφέρει ότι παιδιά με ΓΔ παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γραμματικά λάθη, συγκριτικά με τα τυπικά παιδιά και παραλείπουν ή χρησιμοποιούν λανθασμένα βοηθητικά, προσδιορισμούς, χρονικούς συνδέσμους και λάθη στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος, όμως στην παρούσα έρευνα δεν ελέγχθηκε η ποιότητα χρήσης των γραμματικών κατηγοριών των παιδιών με ΓΔ.

Παρόμοιες έρευνες τέτοιου είδους ποιοτικής ανάλυσης της σημασιολογικής ποικιλομορφίας στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, επομένως είναι δύσκολο να δοθούν ασφαλή συμπεράσματα ή να γίνουν οι ανάλογες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων με την παρούσα έρευνα, η οποία δεν επικεντρώθηκε στην ποιοτική ανάλυση της σημασιολογικής ποικιλομορφίας αλλά στην ποσοτική.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παιδιά με ποικιλομορφία Επικοινωνιακών Διαταραχών της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν σε επίπεδο μικροδομής ελέγχοντας τα γλωσσικά τους δείγματα στον παράγοντα της *παραγωγικότητας* και της *πολυπλοκότητάς*, μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών δεικτών (TNW, TNU, NDW, MLU). Τα παιδιά με ΓΔ παρόλο που είναι διαγνωσμένα με αυτήν την παθολογία, το αφηγηματικό προφίλ τους σε ορισμένα σημεία είναι όμοιο με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (TNU, TNW, NDW) ίδιας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, ενώ σε κάποια άλλα σημεία (MLU, ΔΕΛ & ΠΛ&ΓΡ) το αφηγηματικό τους προφίλ φαίνεται να είναι αργοπορημένο. Οι γλωσσικοί παράμετροι των συγκεκριμένων παιδιών συν αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο συγκριτικά με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ίδιας ή μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Η αλληλεπίδραση που φέρει η μια γλωσσική παράμετρος σε σχέση με την άλλη, είναι έκδηλη και στις παθολογίες, αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη τη μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης.

3.1 Συζήτηση

Το κεφάλαιο της Συζήτησης ολοκληρώνεται με τη βαρύτητα που έχουν τα προσωπικά αφηγήματα ως ένα ξεχωριστό είδος αφήγησης. Τα προσωπικά αφηγήματα θεωρούνται πιο πολύπλοκα και απαιτούν μεγαλύτερη συγκέντρωση ώστε να είναι ολοκληρωμένα. Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η ώθηση του παιδιού να αφηγηθεί τις προσωπικές του εμπειρίες είναι η κινητήριος δύναμη του που το βοηθά να οργανώσει καλύτερα τη δομή στο λόγου του, να χτίσει τη γραμματική και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του. Χρησιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο πιο σύνθετες πλευρές του γλωσσικού συστήματος οι οποίες το βοηθούν στην καλύτερη και πιο ανεπτυγμένη οργάνωση των αφηγηματικών του ικανοτήτων (Νάνου, 2004).

Ένα παιδί με Επικοινωνιακή Διαταραχή χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για να δομήσει και να ολοκληρώσει σωστά μια προσωπική του αφήγηση με νόημα. Μέσω της αξιολόγησης των προσωπικών αφηγημάτων παιδιών με ποικιλομορφία επικοινωνιακών διαταραχών, μπορούν να αποκαλυφθούν τα ελλείμματα και οι δυσκολίες ποσοτικού και ποιοτικού τους περιεχομένου. Με απώτερο σκοπό, τη χρήση ενδεδειγμένων πρακτικών εφαρμογών, τα οποία θα επικεντρώνονται στα σημεία που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

3.2 Προτάσεις - Περιορισμοί

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος, ο οποίος έδρασε περιοριστικά στη γενίκευση των συνολικών ευρημάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν πιο ολοκληρωμένα αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και για της 3 ομάδες (γλωσσικές διαταραχές νηπιαγωγείου, τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου, τυπικής ανάπτυξης παιδικού σταθμού) που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στην ομάδα των Επικοινωνιακών Διαταραχών θα χρειαζόταν μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων καθώς και ισάξια κατανομή των παιδιών ανά διαταραχή. Δηλαδή η ομάδα των παιδιών με ΓΔ χαρακτηριζόταν από ανομοιογένεια με τρία παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ένα με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και ένα με κοχλιακό εμφύτευμα και συνοδά προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτή η ανομοιογένεια έκανε ακόμη δυσκολότερη τη γενίκευση συμπερασμάτων για την αφηγηματική τους ικανότητα, διότι τα παιδιά αξιολογήθηκαν σαν ομάδα και όχι μεμονωμένα για κάθε διαφορετική διαταραχή.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν η μέτρηση μόνο ποσοτικών αφηγηματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μέσα από γλωσσικά εργαλεία και δείκτες. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι μόνο οι ποσοτικές μετρήσεις οι οποίες είναι πιο επιφανειακές, ίσως να μην μπορούν να αναδείξουν σε βάθος τα γλωσσικά και αφηγηματικά ελλείμματα παιδιών με γλωσσικές διαταραχές σε επίπεδο μικροδομής. Οι ποιοτικές μετρήσεις των γλωσσικών δειγμάτων μπορούν να αναδείξουν ενδεχόμενα γλωσσικά ελλείμματα σε παιδιά με επικινδυνότητα και θα πρέπει να συνδυάζονται με τις ποσοτικές μετρήσεις, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο ολοκληρωμένα και αξιόλογα. Τέλος για να δημιουργηθεί ένα αντιπροσωπευτικό γλωσσικό προφίλ παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης, είναι απαραίτητο να αξιολογούνται ποικίλες διαστάσεις του γλωσσικού τους συστήματος και να αποφεύγεται η μονοδιάστατη επικέντρωση και αξιολόγηση σε ένα υποσύστημα της ομιλίας του κάθε παιδιού.

Επιπλέον οι ικανότητες των παιδιών στον αφηγηματικό τους λόγο θα μπορούσαν να ερευνηθούν συνδυαστικά σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί ένα πιο ολοκληρωμένο και ολόπλευρο προφίλ των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ποικιλομορφία Επικοινωνιακών Διαταραχών. Σημαντικό επίσης θα ήταν να αξιολογηθούν τα παιδιά με Επικοινωνιακές Διαταραχές και στο δείκτη νοημοσύνης (IQ) τους καθώς να ληφθεί υποψίν και η γλωσσική τους ηλικία (όχι μόνο η χρονολογική) μέσα από διαφορετικά και αξιόπιστα γλωσσικά εργαλεία, ώστε να συμβαδίζουν σε γλωσσικό επίπεδο και να έχουμε πιο ασφαλή και αντικειμενικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου,* Αθήνα: Γλαύκη

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2009). *Εικόνες Δράσης Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας.*Αθήνα: Γλαύκη

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4,* (1), 35-67

Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Ράλλη & Παληκαρά (επιμ). Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους: Θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης. Αθήνα: Gutenberg

Νάνου, Α. (2004). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές

διαταραχές λόγου (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Μπακιρτζής, Κ.,Ν. (2006). *Επικοινωνία & Αγωγή*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Νάνου, Α. (2004). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4,* (1), 35-67

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). Νεοελληνική Γραμματική- Θεωρητικές Βάσεις & Περιγραφή, Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας

Ξενόγλωσση

Bishop, D., V., Snowling, M., J.,Thompson, P., A., Greenhalgh (2016). CATALISE: A Mutlinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children, *PLOS ONE. Identifying Language Impairment in Children*, (1-26)

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Wieringen, A. (2013b). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities* 34, 3833-3846

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Veuropsychol Review,* (22), 384-401

Crosson, J., & Geers, A. (2001). *Ear and Hearing,* 381-394

Gabel, K. (2018). Narrative Skills in School-Age Children who are Hard of Hearing. *Iowa Research Online*

Hegsted, S., (2013). Narrative Development in Preschool and School-Age Children. Undergraduate *Honors Theses,140*

Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities.* (59), 268-282

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language, 1*(41), 38-47

Leonard, L. B., & Bishop, D. V. (Eds.) (2000). Speech and Language Impairments in Children- Causes, Characteristics, Intervention and Outcome. Hove and New Work: Psychology Press.

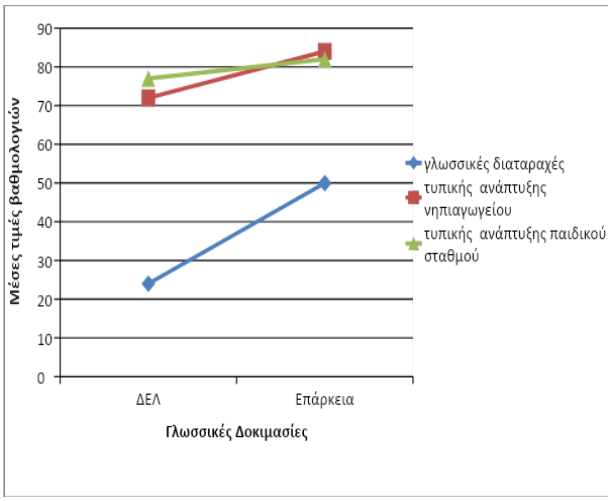
Manolitsi, M., & Botting , N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. City University London. *Child Language Teaching and Therapy, 27* (1), 39-55

Norbury, C.F., & Bishop, D. V. (2002), Narrative skills of children with communication impairments. *Taylor & Francis health sciences, 3* (38), 287-313

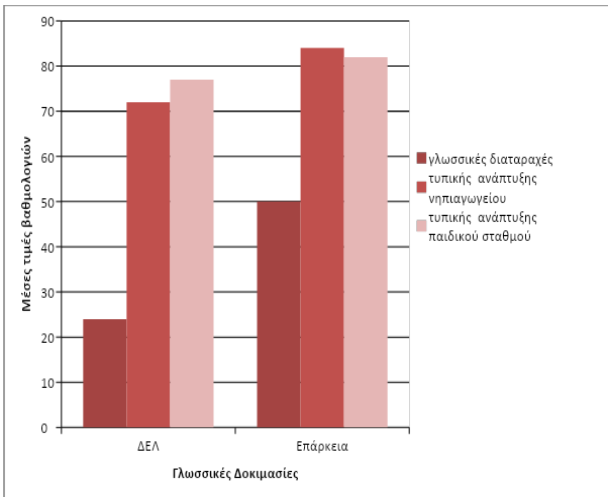
Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli I. M. (2017). Syntactic and Story Structure Complexity in the Narratives of High-and Low-Language Ability Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology,* 20 .doi: 10.3389/fpsyg.2017.02027

Petinou, K., Taxitari, L., Phinikettos, I. & Theodorou, E. (2020). Dynamic Linguistic Interconnectedness and Variability in Toddlers. Journal of Psycholinguistic Research
Reuterskliold, C., Hansson, K., & Sahlen, B. (2010). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders.* (44), 733-744
Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*,37, 195-216
Voniati, L. (2015). School Based Speech and Language Therapists'
Perceptions of MLU-w and Its Use. *Science Journal of Education, 3*(6), 119-125

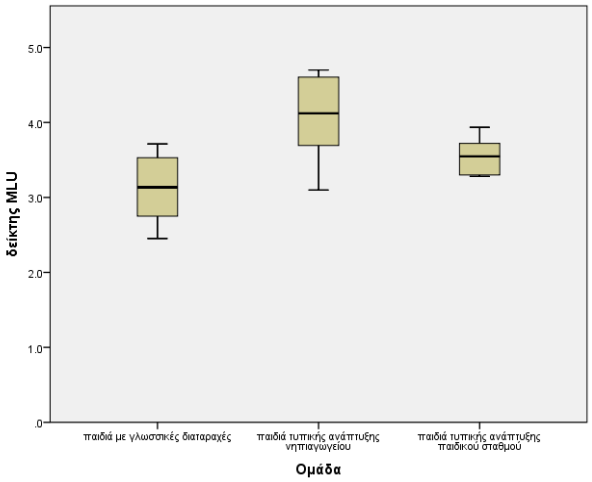
4. Παράρτημα



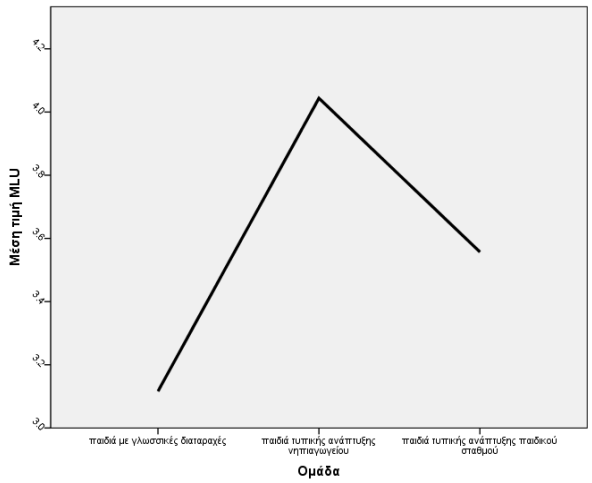
Γράφημα 1: Σύγκριση Μέσων Τιμών τριών ομάδων παιδιών στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) και Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (ΠΛ&ΓΡ)



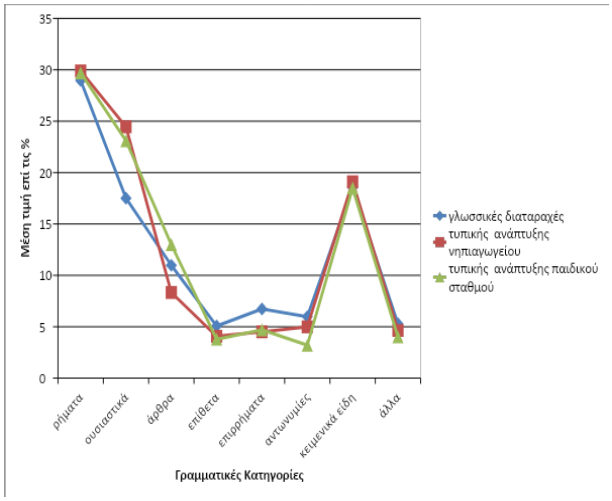
Γράφημα 2: Μέσες τιμές και των τριών ομάδων στη ΔΕΛ και ΠΛ&ΓΡ



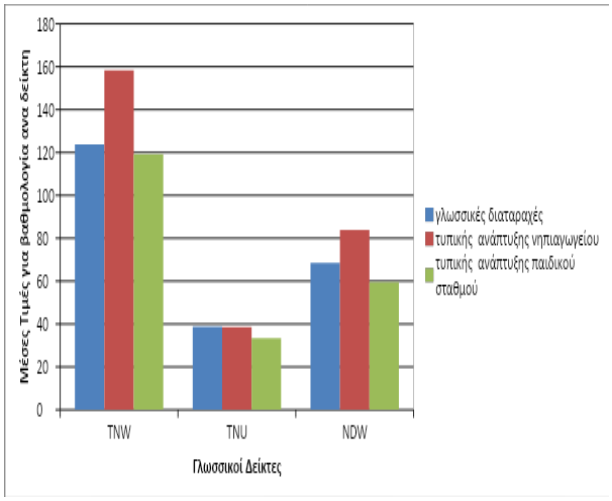
Γράφημα 3: Κατανομή Γλωσσικού Δείκτη MLU (Μέσο Μήκος Εκφωνήματος) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, Ταπ



Γράφημα 4: Μέση τιμή Γλωσσικού Δείκτη MLU ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ



Γράφημα 5: Μέση τιμή ποσοστών για Γραμματικές κατηγορίες (ρήματα, ουσιαστικά,άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, κειμενικά είδη, άλλα) ανά ομάδα



Γράφημα 6: Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW (Συνολικού αριθμού Λέξεων), TNU (Συνολικού Αριθμού Εκφορών), NDW (Αριθμού Διαφορετικών Λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

Γράφημα 6: Σύγκριση Μέσων Τιμών Γλωσσικών Δεικτών TNW (Συνολικού αριθμού Λέξεων), TNU (Συνολικού Αριθμού Εκφορών), NDW (Αριθμού Διαφορετικών Λέξεων) ανά ομάδα ΓΔ, ΤΑν, ΤΑπ

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ MLU	NDW	ΡΗΜΑΤΑ έναντι ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ
(ΔΑΦ)				
(ΔΑΦ)				
(ΔΑΦ)				
(ΚΟΧΛ.)	1)5.5 χρ.	76 λ./31εκ.=**2.4mlu**	37	15/3
(Ε.Γ.Δ.)	2)5.7 χρ.	99λ. /36εκ.=**2.7mlu**	66	19/13
	3)5.9 χρ.	208λ. /56εκ.=**3.7mlu**	92	25/23
	4)5.10χρ.	120λ. /34εκ.=**3.5mlu**	79	21/16
	5)6.02χρ.	116λ. /37εκ.=**3.1mlu**	69	15/10
ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ -	1)5.5χρ.	144λ. /39εκ.=**3.6mlu**	70	20/18
	2)5.6χρ.	198λ.	99	25/21

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ		/43εκ.=**4.6mlu**		
	3)5.8χρ.	169λ. /41εκ.=**4.1mlu**	91	26/28
	4)5.11χρ.	188λ. /40εκ.=**4.7mlu**	98	32/26
	5)6.3χρ.	93λ. /30εκ.=**3.1 mlu**	61	21/11
ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ - ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ	1)4ΧΡ.	110λ. /30εκ.=**3.6mlu**	64	21/15
	2)4χρ.	99λ. /30εκ.=**3.3 mlu**	47	14/12
	3)4.3χρ.	105λ. /32εκ.=**3.2mlu**	38	10/9
	4)4.4χρ.	122λ. /31εκ.=**3.9mlu**	67	22/14
	5)4.4χρ.	160λ./43λ.=**3.7mlu**	82	22/18

Πίνακας 1: Στοιχεία MLU,NDW,ΡΗΜΑΤΑ≠ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ κάθε παιδιού ξεχωριστά

5.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ

Ευδοξία Σιόλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, MSc, PhD, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Γ΄Αθήνας

Σωτηρία Γεωργοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Γ΄Αθήνας

Περίληψη
Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολυσυζητημένη έννοια που έχει ευρέως μελετηθεί εξαιτίας της ισχυρής σύνδεσή της με την παραγωγικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική πρόοδο των εργαζομένων. Στην παρούσα έρευνα διερευνάται ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) της Γ΄ Αθήνας, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης Job Satisfaction Survey του Paul E. Spector, η οποία διαιρείται σε εννέα υποκλίμακες που μετρούν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (αμοιβή, προαγωγή, εποπτεία/επίβλεψη, προνόμια/οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, συνθήκες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση εργασίας, επικοινωνία). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εργαζόμενοι των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Γ΄ Αθήνας παρουσιάζουν μέτριο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.
Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, αυτεπάρκεια, ηγεσία

Abstract
Job satisfaction is a much-discussed concept that has been widely studied because of its strong link to productivity, self-efficacy and personal progress of employees. The present study investigates the degree of job satisfaction of the employees of Interdisciplinary Evaluation, Vocational Guidance and Support (KE.D.A.S.Y.) of Athens III, of the Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Attica. For the purpose of the study, the Job Satisfaction Survey (JSS) scale by Paul E. Spector was used. The scale is divided into nine subscales measuring the dimensions of job satisfaction (pay, promotion, monitoring/supervision, privileges/benefits, potential rewards, operating conditions, colleagues, nature of work, communication). The sample of the survey consisted of the employees of the KE.D.A.S.Y. of Athens III. According to the results, the employees of the KE.D.A.S.Y. of Athens III have a

moderate degree of job satisfaction. Moreover, there are differences in the degree of job satisfaction of employees depending on their professional profile.

1.Εισαγωγή

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας που υποστηρίζουν τους μαθητές που φοιτούν στις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους, με στόχο να διασφαλιστεί η χωρίς διακρίσεις πρόσβαση τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον μεριμνούν για την προάσπιση της ψυχοκοινωνικής τους υγείας και προόδου.

Το επιστημονικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διαπιστώνει μέσω εμπεριστατωμένης αξιολόγησης το είδος και το βαθμό δυσκολίας των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, συγγράφει εξατομικευμένες αξιολογικές εκθέσεις και προτείνει τη φοίτηση τους στην κατάλληλη σχολική μονάδα. Οι αρμοδιότητές του είναι πολυδιάστατες και απαιτητικές, καθότι προωθεί ενταξιακές διαδικασίες και πρακτικές, τη φιλοσοφία και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα υποδεικνύει το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που θα διευκολύνει την λειτουργική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρακολουθεί την εξέλιξη τους, προτείνει και υλοποιεί προγράμματα εκπαιδευτικής και κοινωνικό-συναισθηματικής παρέμβασης (Ν.4823/2021).

Επιπρόσθετα, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση σε γονείς, μαθητές, στο διδακτικό προσωπικό και όσους εμπλέκονται στην σχολική ζωή, για θέματα εφαρμογής σχεδίων δράσεων ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής υποστήριξης και συνεργασίας με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας. Επιπλέον προωθεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και εν γένει την ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης, αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυση καταστάσεων κρίσης (Ν.4823/2021).

Η εργασία αποτελεί απαραίτητη πτυχή της ζωής του ανθρώπου, καθώς του εξασφαλίζει τόσο την οικονομική του ανεξαρτησία, όσο και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Σύμφωνα με τον Maslow (1981), όταν η εργασία ικανοποιεί τον εργαζόμενο και του προσφέρει ικανοποιητική αμοιβή αλλά και κοινωνική αναγνώριση, το άτομο βιώνει ηρεμία, σταθερότητα και καταφέρνει να φθάσει στην αυτοπραγμάτωση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας όρος που έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια κοινά αποδεκτή άποψη για το τι ακριβώς είναι (Aziri, 2011). Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς είναι του Locke (1976), που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη κατάσταση που απορρέει από την εργασία.

Οι Crossman and Harris (2006) θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς (εργασιακό περιβάλλον, αμοιβή, προαγωγή, εποπτεία/επίβλεψη, προνόμια/οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, συνθήκες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση εργασίας και επικοινωνία), ψυχολογικούς (προσωπικότητα και τη στάση του ατόμου) και δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία).

Οι Amzat and Idris (2012) θεωρούν ότι ένας σημαντικός εξωγενής παράγοντας που επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στην εργασία είναι το στυλ ηγεσίας της προϊσταμένης αρχής και συγκεκριμένα οι συνολικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που διέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Όσο πιο δημοκρατικός είναι ο προϊστάμενος-ηγέτης κάθε οργανισμού και όσο περισσότερο εμπλέκει τους εργαζόμενους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τόσο ενδυναμώνει την αυτοεικόνα τους και αυξάνει την αποδοτικότητά τους. Η συμπεριφορά, οι αξίες και οι στάσεις του προισταμένου-ηγέτη όπως επίσης η ικανότητα του τόσο στην επίλυση διοικητικών θεμάτων (οργάνωση, διαχείριση συγκρούσεων), όσο και στην διατήρηση κλίματος συνεργασίας και αλληλοαποδοχής και παροχής εμπιστοσύνης στους εργαζόμενους αυξάνει και βελτιώνει το επίπεδο ικανοποίησης τους (Κολέρδα, 2015). Ο προϊστάμενος-ήγετης εμπνέει, ενεργοποιεί και συντονίζει μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλέγμα επικοινωνίας και σχέσεων το έμψυχο δυναμικό το οποίο, ναι μεν, έχει βούληση, αλλά ταυτόχρονα διαφορετικές ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα, κατευθύνοντάς το σε συνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Σαΐτης, 1992).
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αφενός να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας, της Περιφερειακή Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και αφετέρου να διερευνηθεί η διαφοροποίηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεών της, σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εν λόγω εργαζομένων.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

2.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:
1. Ποιο είναι το επίπεδο της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας αλλά και πως αυτή επιμερίζεται ως προς τις διαστάσεις της (αμοιβή, προαγωγή, εποπτεία/επίβλεψη, προνόμια/οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, συνθήκες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση εργασίας και επικοινωνία);
2. Διαφοροποιούνται τα επίπεδα της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αλλά και των διαστάσεών της (αμοιβή, προαγωγή, εποπτεία/επίβλεψη, προνόμια/οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, συνθήκες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση εργασίας και επικοινωνία) σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ειδικότητα και σχέση εργασίας);

2.1.2 Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν τον Ιούνιο του 2023 όπου διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια από τις ερευνήτριες της παρούσας εργασίας σε έντυπη μορφή. Από τους 102 εργαζόμενους στα εν λόγω ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. οι 68 επέστρεψαν συμπληρωμένα, πλήρως, τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

2.1.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης JSS (Job Satisfaction Survey) του Paul E. Spector (1985), που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Tsounis and Sarafis (2018), η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ειδικότητα και σχέση εργασίας) των ερωτώμενων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 36 δηλώσεις οι οποίες αφενός μετρούν τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των ερωτηθέντων και αφετέρου χωρίζονται σε εννέα υποκλίμακες οι οποίες μετρούν την ικανοποίησή των ερωτηθέντων στις εννέα διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: αμοιβή (δηλώσεις: 1, 10,19,28), προαγωγή (δηλώσεις: 2, 11, 20, 33), εποπτεία/επίβλεψη (δηλώσεις: 3, 12, 21, 30), προνόμια/οφέλη (δηλώσεις: 4, 13, 22, 29), ενδεχόμενες ανταμοιβές (δηλώσεις: 5, 14, 23, 32), συνθήκες λειτουργίας (δηλώσεις: 6, 15, 24, 31), συνάδελφοι (δηλώσεις: 7, 16, 25, 34), φύση εργασίας (δηλώσεις: 8, 17, 27, 35) και επικοινωνία (δηλώσεις: 9, 18, 26, 36). Οι ερωτώμενοι εκφράζουν τη διαφωνία ή τη συμφωνία τους με την κάθε δήλωση χρησιμοποιώντας μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 6 («Συμφωνώ απόλυτα»). Για τη βαθμολόγηση τόσο της συνολικής ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους όσος και για καθεμία από τις διαστάσεις της υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων τους αφού πρώτα αντιστραφούν οι βαθμολογίες των αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων (ήτοι: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36). Όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ερωτωμένων για το σύνολο της κλίμακας αλλά και σε καθεμία από τις υποκλίμακες που αφορούν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο υψηλότερη ικανοποίηση αντλούν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους (Πίνακας 2.1).

Ικανοποίηση	Χαμηλή	Ουδέτερη	Υψηλή
Συνολική ικανοποίηση	≤ 3	(3-4)	≥ 4
Υποκλίμακες διαστάσεων	≤ 3	(3-4)	≥ 4

Πίνακας 2.1. Διαστήματα τιμών για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαστάσεις της.

2.2 Στατιστική ανάλυση

Προκειμένου να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία ολόκληρης της κλίμακας αλλά και κάθε υποκλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha του Cronbach (Cronbach's α), οι τιμές του οποίου κυμαίνονται από 0 έως 1. Η εσωτερική αξιοπιστία μιας κλίμακας θεωρείται ικανοποιητική, όταν η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0,7 (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Για να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., υπολογίστηκαν το ελάχιστο, το μέγιστο, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τη συνολική ικανοποίηση, αλλά και για καθεμία από τις διαστάσεις της, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το σύνολο των ερωτώμενων (Πίνακας 2.3). Ενώ για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συνολικά αλλά και για καθεμία από τις διαστάσεις της σε συνάρτηση με κάθε ένα από τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann

Whitney U (Πίνακες 2.4 έως 2.6). Όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBM Statistics SPSS 22.

2.3 Αποτελέσματα

2.3.1 Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Ο δείκτης Cronbach alpha έχει αποδεκτές τιμές για ολόκληρη την κλίμακα αλλά και για καθεμία από τις εννέα υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς Cronbach's α>0,700 σε κάθε περίπτωση (Πίνακας 2.2).

Διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	Cronbach's α	Δηλώσεις
Αμοιβή	0,702	4
Προαγωγή	0,736	4
Εποπτεία/ Επίβλεψη	0,801	4
Προνόμια/ Οφέλη	0,724	4
Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	0,712	4
Συνθήκες Λειτουργίας	0,703	4
Συνάδελφοι	0,798	4
Φύση Εργασίας	0,752	4
Επικοινωνία	0,726	4
Συνολική Ικανοποίηση	0,902	36

Πίνακας 2.2. Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας για την κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης και τις υποκλίμακες των διαστάσεών της

2.3.2 Επίπεδο της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας αλλά και των διαστάσεών της.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, σε συνδυασμό με τα διαστήματα τιμών για την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και καθεμία από τις διαστάσεις της, προέκυψε ότι (Πίνακας 2.3):

Οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εμφανίστηκαν ουδέτεροι όσον αφορά τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία τους (ΜΤ=3,60, ΤΑ=0,54). Ουδέτεροι εμφανίστηκαν και όσον αφορά τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζονται με τις ενδεχόμενες ανταμοιβές (ΜΤ=3,44, ΤΑ=1,13) και τις συνθήκες λειτουργίας (ΜΤ=3,32, ΤΑ=0,85). Ωστόσο, σημείωσαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης στις διαστάσεις που αφορούν την εποπτεία/επίβλεψη (ΜΤ=5,50, ΤΑ=0,68), τις σχέσεις με τους συναδέλφους (ΜΤ=4,49, ΤΑ=0,77), τη φύση της εργασίας τους (ΜΤ=4,86, ΤΑ=0,76) και την επικοινωνία (ΜΤ=4,25, ΤΑ=0,95). Ενώ εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι σε χαμηλό βαθμό στις διαστάσεις που αφορούν την αμοιβή (ΜΤ=2,30, ΤΑ=1,10), την προαγωγή (ΜΤ=2,08, ΤΑ=0,73) και τα προνόμια-οφέλη (ΜΤ=2,10, ΤΑ=0,92).

Διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αμοιβή	68	1,00	5,00	2,30	1,10
Προαγωγή	68	1,00	4,25	2,08	0,73
Εποπτεία/ Επίβλεψη	68	3,50	6,00	5,50	0,68
Προνόμια/ Οφέλη	68	1,00	4,50	2,10	0,92
Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	68	1,00	6,00	3,44	1,13
Συνθήκες Λειτουργίας	68	1,00	5,25	3,32	0,85
Συνάδελφοι	68	2,25	6,00	4,49	0,77
Φύση Εργασίας	68	3,25	6,00	4,86	0,76
Επικοινωνία	68	2,50	6,00	4,25	0,95
Συνολική Ικανοποίηση	68	1,89	4,67	3,60	0,54

Πίνακας 2.3. Μέγεθος δείγματος, ελάχιστο, μέγιστο, μέση τιμή και τυπική απόκλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεών της, των εργαζομένων ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

2.3.3 Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιπέδων της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεών της, των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.4, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας τους τόσο στη συνολική ικανοποίηση όσο και στις διαστάσεις της ($p>0,05$). Εξαίρεση αποτελεί η διάσταση ενδεχόμενες ανταμοιβές όπου οι εργαζόμενοι με 1 έως 5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν από 6 και άνω έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ΜΤ 1 έως 5 έτη υπηρεσίας=3,81, ΜΤ 6 και άνω έτη υπηρεσίας=3,10, $p=0,019<0,05$).

Διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	Έτη υπηρεσίας	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Z	P
Αμοιβή	1 έως 5	32	2,39	0,97	-1,180	0,238
	6 και άνω	36	2,22	1,23		
Προαγωγή	1 έως 5	32	1,94	0,65	1,336	0,182
	6 και άνω	36	2,20	0,79		
Εποπτεία/ Επίβλεψη	1 έως 5	32	5,65	0,55	-0,182	0,855
	6 και άνω	36	5,43	0,78		

Προνόμια/ Οφέλη	1 έως 5	32	2,26	0,86	-1,834	0,067
	6 και άνω	36	1,97	0,97		
Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	1 έως 5	32	3,81	0,99	-2,350	0,019
	6 και άνω	36	3,10	1,15		
Συνθήκες Λειτουργίας	1 έως 5	32	3,38	0,81	-0,705	0,481
	6 και άνω	36	3,26	0,89		
Συνάδελφοι	1 έως 5	32	4,59	0,71	-0,971	0,332
	6 και άνω	36	4,40	0,81		
Φύση Εργασίας	1 έως 5	32	4,95	0,68	-0,561	0,561
	6 και άνω	36	4,79	0,83		
Επικοινωνία	1 έως 5	32	4,13	0,96	0,784	0,433
	6 και άνω	36	4,35	0,95		
Συνολική Ικανοποίηση	1 έως 5	32	3,67	0,47	-1,033	0,302
	6 και άνω	36	3,53	0,59		

Πίνακας 2.4. Έλεγχος Mann-Whitney U για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαστάσεις της, σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.5, τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη συνολική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είναι εκπαιδευτικοί (ΜΤ εκπαιδευτικών=3,41, ΜΤ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού=3,78, p=0,008<0,05). Επιπλέον, τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είναι εκπαιδευτικοί και ως προς τις διαστάσεις αμοιβή (ΜΤ εκπαιδευτικών=1,93, ΜΤ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού=2,67, p=0,006<0,05), προνόμια/οφέλη (ΜΤ εκπαιδευτικών=1,90, ΜΤ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού=2,30, p=0,037<0,05), ενδεχόμενες ανταμοιβές (ΜΤ εκπαιδευτικών=2,81, ΜΤ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού=4,07, p=0,000<0,05) και φύση εργασίας (ΜΤ εκπαιδευτικών=4,63, ΜΤ ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού=5,10, p=0,014<0,05). Ενώ για τις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (p>0,05).

Διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	Ειδικότητα	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Z	P
Αμοιβή	Εκπαιδευτικός	34	1,93	0,94	2,732	0,006
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	2,67	1,15		

Προαγωγή	Εκπαιδευτικός	34	2,14	0,75	-0,574	0,566
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	2,02	0,71		
Εποπτεία/ Επίβλεψη	Εκπαιδευτικός	34	5,43	0,75	0,416	0,677
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	5,55	0,61		
Προνόμια/ Οφέλη	Εκπαιδευτικός	34	1,90	0,91	2,084	0,037
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	2,30	0,90		
Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	Εκπαιδευτικός	34	2,81	0,99	4,685	0,000
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	4,07	0,88		
Συνθήκες Λειτουργίας	Εκπαιδευτικός	34	3,29	0,83	0,611	0,541
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	3,35	0,89		
Συνάδελφοι	Εκπαιδευτικός	34	4,36	0,83	1,266	0,206
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	4,63	0,69		
Φύση Εργασίας	Εκπαιδευτικός	34	4,63	0,79	2,445	0,014
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	5,10	0,65		
Επικοινωνία	Εκπαιδευτικός	34	4,18	1,01	0,782	0,434
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	4,32	0,91		
Συνολική Ικανοποίηση	Εκπαιδευτικός	34	3,41	0,51	2,669	0,008
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	34	3,78	0,50		

Πίνακας 2.5. Έλεγχος Mann-Whitney U για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαστάσεις της, σε συνάρτηση με την ειδικότητα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.6, οι αναπληρωτές/τριες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη συνολική ικανοποίηση σε σχέση με το μόνιμο προσωπικό (ΜΤ μόνιμου προσωπικού=3,39, ΜΤ αναπληρωτών/τριών=3,70, $p=0,026<0,05$). Επιπλέον, οι αναπληρωτές/τριες

εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με το μόνιμο προσωπικό και ως προς τις διαστάσεις αμοιβή (ΜΤ μόνιμου προσωπικού=1,80, ΜΤ αναπληρωτών/τριών=2,59, p=0,002<0,05), προνόμια/οφέλη (ΜΤ μόνιμου προσωπικού=1,87, ΜΤ αναπληρωτών/τριών=2,24, p=0,014<0,05) και ενδεχόμενες ανταμοιβές (ΜΤ μόνιμου προσωπικού=2,81, ΜΤ αναπληρωτών/τριών=3,80, p=0,001<0,05). Ενώ για τις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (p>0,05).

Διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης	Σχέση εργασίας	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Z	P
Αμοιβή	Μόνιμος/η	25	1,80	0,96	3,089	0,002
	Αναπληρωτής/τρια	43	2,59	1,10		
Προαγωγή	Μόνιμος/η	25	2,15	0,86	-0,326	0,744
	Αναπληρωτής/τρια	43	2,04	0,65		
Εποπτεία/ Επίβλεψη	Μόνιμος/η	25	5,32	0,86	1,045	0,296
	Αναπληρωτής/τρια	43	5,59	0,54		
Προνόμια/ Οφέλη	Μόνιμος/η	25	1,87	1,11	2,456	0,014
	Αναπληρωτής/τρια	43	2,24	0,78		
Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	Μόνιμος/η	25	2,81	1,12	3,224	0,001
	Αναπληρωτής/τρια	43	3,80	0,98		
Συνθήκες Λειτουργίας	Μόνιμος/η	25	3,20	0,87	1,242	0,214
	Αναπληρωτής/τρια	43	3,39	0,85		
Συνάδελφοι	Μόνιμος/η	25	4,43	0,78	0,243	0,808
	Αναπληρωτής/τρια	43	4,53	0,76		
Φύση Εργασίας	Μόνιμος/η	25	4,70	0,70	1,428	0,153
	Αναπληρωτής/τρια	43	4,96	0,78		
Επικοινωνία	Μόνιμος/η	25	4,31	0,96	-0,249	0,803
	Αναπληρωτής/τρια	43	4,21	0,96		
Συνολική Ικανοποίηση	Μόνιμος/η	25	3,39	0,56	2,221	0,026
	Αναπληρωτής/τρια	43	3,70	0,49		

Πίνακας 2.6. Έλεγχος Mann-Whitney U για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαστάσεις της, σε συνάρτηση με τη σχέση εργασίας.

3.Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της Γ΄ Αθήνας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εμφανίστηκαν ουδέτεροι σε σχέση με

την εργασιακή ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, κάτι το οποίο μαρτυρά ότι δεν είναι ούτε δυσαρεστημένοι αλλά ούτε και ευχαριστημένοι από την εργασία τους. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών που αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γραμματικού, 2016, Χαραλαμπίδου, 2022).

Όσον αφορά την ικανοποίηση που αντλούν οι εν λόγω εργαζόμενοι από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους στην παρούσα έρευνα όσο και σε παρόμοιες έρευνες (Γραμματικού, 2016, Hasbay & Altindag, 2018) προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ εμφανίστηκαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τον προϊστάμενό τους, καθώς θεωρούν ότι αντιμετωπίζει με δικαιοσύνη και ενσυναίσθηση τους υφισταμένους του. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίστηκαν και από τη φύση της εργασίας τους καθώς όπως έχει υπογραμμιστεί και από άλλους ερευνητές (Σπυριάδου & Κυτούζη, 2022, Χαραλαμπίδου, 2022) η εργασία με παιδιά οδηγεί στην ύπαρξη υψηλής ικανοποίησης των εργαζομένων. Επιπλέον, στις πτυχές της εργασίας τους που τους προκαλούν ικανοποίηση ανήκουν η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συναδέλφους τους καθώς η ύπαρξη αλληλοεκτίμησης, αλληλοσεβασμού και σαφήνειας των υποχρεώσεων και των ρόλων των εργαζομένων αποτελούν πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα των Koustelios, Theodorakis and Goulimanis (2004).

Οι πτυχές της εργασίας τους με τις οποίες είναι δυσαρεστημένοι οι εργαζόμενοι των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι οι οικονομικές απολαβές, τα προνόμια και οι ευκαιρίες προαγωγής. Τα παραπάνω ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι εν λόγω εργαζόμενοι θεωρούν ότι δεν αμείβονται δίκαια για την εργασία τους, ούτε ότι λαμβάνουν κάποια επιπλέον προνόμια/παροχές και μάλιστα πιστεύουν ότι το σύστημα επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγών δεν είναι συνδεδεμένο με την παραγωγικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα ευρήματα των ερευνών των Χαραλαμπίδου (2022) και Παπαοικονόμου (2017) που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς, ενώ έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Σπυριάδου και Κουτούζη (2022) όπου ο κύριος όγκος των συμμετεχόντων ήταν στελέχη της εκπαίδευσης.

Από την περαιτέρω διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αλλά και των διαστάσεών σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά προέκυψαν τα ακόλουθα:

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αντλούν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη συνολική ικανοποίηση από τους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βρέθηκε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις διαστάσεις που αφορούν την αμοιβή, τα προνόμια/οφέλη και της ενδεχόμενες ανταμοιβές και τη φύση της εργασίας τους. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις ενδεχομένως να οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. έχουν διευρυμένο εργασιακό ωράριο σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε σχολικές μονάδες, ενώ το έργο που επιτελούν είναι εξίσου απαιτητικό καθώς πέρα από την αξιολόγηση των μαθητών συμβάλλουν στην υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην προώθηση της κοινωνικής και σχολικής ώσμωσης (Siolou & Bozhidar, 2018, Μελίστα, 2021, Ναούμης & Σιόλου, 2021).

Επιπλέον, το μόνιμο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι αναπληρωτές. Στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βρέθηκε η ικανοποίηση του μόνιμου προσωπικού σε σχέση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορούν την αμοιβή, τα προνόμια/οφέλη και τις ενδεχόμενες ανταμοιβές. Πιθανές αιτίες είναι οι σπάνιες και πενιχρές αυξήσεις των αποδοχών του μόνιμου προσωπικού. Επιπλέον οι αναπληρωτές, οι οποίοι βρίσκονται στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους πορείας έχουν υψηλότερες προσδοκίες από το μόνιμο προσωπικό σχετικά με τα προνόμια/οφέλη αλλά και τις ενδεχόμενες ανταμοιβές που πρόκειται να αποκομίσουν από την εργασία τους. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Χαραλαμπίδου (2022) σύμφωνα με την οποία δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχέσης εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίστηκαν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από δύο μεγάλα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της πρωτεύουσας όπου ένα μεγάλος μέρος των εργαζομένων διαθέτουν 1-5 έτη χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν και για τις υπόλοιπες περιφέρειες της Ελλάδας. Για αυτό και θα είχε ενδιαφέρον η πραγματοποίηση μιας ανάλογης έρευνας με δείγμα από περισσότερες περιφέρειες η οποία θα συνδύαζε ποσοτικές αλλά και ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους ώστε να φωτίσει περισσότερες πτυχές γύρω από το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ειδικότερα, προτείνεται να μελετηθούν ο τρόπος που επηρεάζουν οι αποφάσεις του αρμόδιου υπουργείου σχετικά με τη λειτουργία της εν λόγω υπηρεσίας (συχνή αλλαγή αρμοδιοτήτων των εργαζομένων) την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων της, αλλά και ο τρόπος που επιδρά η αυτοεποτελεσματικότητα των εργαζομένων στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Αδιαμφισβήτητα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι μείζονος σημασίας για την αποδοτικότητά τους, τη δημιουργικότητά τους, την ψυχική και την κοινωνική τους ευημερία, παράγοντες που συντελούν στην επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού στον οποίο εργάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία,2016*(1), 152-162. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782

Κολέρδα, Σ. (2025). Σχέσεις Συνάφειας Ανάμεσα στα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διευθυντή και της Ικανοποίησης που Νιώθουν οι Εκπαιδευτικοί από την Εργασία τους. *Πανελλήνιο ΣυνέδριοΕπιστημών Εκπαίδευση, 2015*(1), 653-661. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/267

Μελίστα, Θ. (2021). Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Νέος Παιδαγωγός, 2021(*24), 57-67. Ανακτήθηκε από: http://neospaidagogos.online/archives.html

Ναούμης, Γ., & Σιόλου, Ε. (2021). Συμπεριλαμβάνω την καινοτομία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Open Schools Journal for Open Science*, *4*(3). Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/osj.27023

Νόμος 4823/2021-Αξιολόγηση-Επιλογές Στελεχών-ΦΕΚ Α 136–03.08.2021

Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, *5*(1), 143-157. Ανακτήθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_7.pdf

Σαΐτης, Χ. Α. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2022). Οικονομική Κρίση, Αποδοχές και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(3Α)*, 1-12. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3466

Χαραλαμπίδου, Σ. (2022). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτήν* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμη από: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανος.

Ξενόγλωσση

Amzat, I., & Idris, D. (2012). Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian research university. *International Journal of Educational Management*, *26*(7), 616-645. doi:10.1108/09513541211263700

Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management research & practice*, *3*(4), 77-86. https://EconPapers.repec.org/RePEc:rom:mrpase:v:3:y:2011:i:4:p:77-86

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(1), 29-46. doi:10.1177/1741143206059538

Hasbay, D., & Altindag, E. (2018). Factors That Affect The Performance Of Teachers Working In Secondary Level Education. *The Academy of Educational Leadership Journal, 22* (1), 1-19. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59024830

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management, 18*(2), 87-92. doi:10.1108/09513540410522216

Locke, E.A., (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction.* In: M.P. Dunnette, ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Chicago: Rand McNally, 1297-1350.

Maslow, A. H. (1981). *Motivation and Personality: Unlocking Your Inner Drive and Understanding Human Behavior*. Prabhat

Siolou, E., & Bozhidar, A. (2018). Greek teachers' attitudes towards inclusion: A review of the literature. In Doctoral Centre "St. KlimentOhridski", M. Zamfirov, *Young*

Researchers (pp. 437-451). Proccedings of the Conference Young Researchers, Bulgaria, February 3-5, 2018. Sofia:St. KlimentOhridski University Press.
Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American journal of community psychology, 13*(6), 693-713. doi:org/10.1007/BF00929796
Tsounis, A., & Sarafis, P. (2018). Validity and reliability of the Greek translation of the Job Satisfaction Survey (JSS). *BMC psychology, 6*(1), 27-32. doi:10.1186/s40359-018-0241-4

6.

Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠΥ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Χρυσή Γκαϊδατζή,
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick

Δρ. Νάταλη Λοϊζίδου Ιερείδου,
Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη
Τα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠΥ παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σε σύγκριση με αυτά που δεν εμπίπτουν στη διαταραχή ενώ σχετίζεται σημαντικά με τον εκφοβισμό και συγκεκριμένα με τις φτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η παρουσία θυματοποίησης έχει συνδεθεί με επιπλοκές στην εξέλιξη της ΔΕΠΥ καθώς η θυματοποίηση από συνομηλίκους έχει θετική συσχέτιση με την κατάθλιψη και το άγχος, τα κοινωνικά προβλήματα, την παραβατική και την επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Με την παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε την κατάσταση που επικρατεί στην Κυπριακή δημοκρατία σχετικά με τη διαμόρφωση και τη διαχείριση της διαταραχής εντός σχολικού πλαισίου. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους καταφέραμε να διαμορφώσουμε μια εικόνα του πώς είναι σήμερα η κατάσταση.
Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, ΔΕΠΥ, άγχος, κατάθλιψη

Abstract
Children diagnosed with ADHD have higher rates of victimization compared to those without the disorder and are significantly associated with bullying, specifically poor peer relationships. The presence of victimization has been linked to complications in the development of ADHD as peer victimization has a positive association with depression and anxiety, social problems, delinquent, and aggressive behavior in children with ADHD. The present study is an attempt to outline the current situation in Cyprus regarding the formation and management of the disorder within the school context. Through semi-structured interviews with educational psychologists, we were able to form a picture of how the situation is currently.

1.Εισαγωγή

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι ένα ετερογενές νευροαναπτυξιακό σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από συμπεριφορικές εκδηλώσεις όπως παρορμητικότητα, απροσεξία και υπερκινητικότητα (Biederman, 2005). Η ΔΕΠΥ είναι συχνή, με παγκόσμιο συγκεντρωτικό επιπολασμό περίπου 5,3% σε παιδιά και εφήβους (Polanczyk, et al., 2007) και 2,8% σε ενήλικες (Fayyad et al., 2017). Ενώ η ΔΕΠΥ, εξ ορισμού, αρχίζει πριν από τα 12α γενέθλια, επιμένει στην ενήλικη ζωή σε ποσοστό έως και 60% των ασθενών, αν και μπορεί να παρατηρηθεί μετατόπιση των συμπτωμάτων (Faraone et al., 2006).]. Αν και τα επιδημιολογικά

δεδομένα υποδηλώνουν ότι, όταν εφαρμόζονται τα ίδια διαγνωστικά κριτήρια και διαδικασίες, τα επιδημιολογικά ποσοστά της ΔΕΠΥ είναι παρόμοια σε όλο τον κόσμο, τα διοικητικά , δηλαδή τα ποσοστά κλινικής διάγνωσής της, ποικίλλουν σημαντικά τόσο μεταξύ των χωρών όσο και εντός αυτών (Hinshaw, & Scheffler, 2018).

Ο εκφοβισμός (που ορίζεται ως η βίωση ανεπιθύμητης, σκόπιμης, επαναλαμβανόμενης επιθετικότητας με την πάροδο του χρόνου που συνεπάγεται ανισορροπία ισχύος από ένα ή περισσότερα άτομα (Gladden et al., 2014) είναι ένα σοβαρό πρόβλημα δημόσιας υγείας που εμφανίζεται συχνότερα στα παιδιά με ΔΕΠΥ απ' ό,τι στον γενικό παιδιατρικό πληθυσμό. Η εμπλοκή στον εκφοβισμό μπορεί να περιλαμβάνει την ιδιότητα του θύματος εκφοβισμού (ΘΕ) ή του θύτη εκφοβισμού (ΘΕ) ή και τα δύο, ΘΕ και ΘΕ (Chou et al., 2018). Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ποσοστά εμπλοκής στον εκφοβισμό έως και 58% σε παιδιά με ΔΕΠΥ έναντι 35% στον γενικό πληθυσμό (Chou et al., 2018; Fogler et al., 2022). Η ΔΕΠΥ και η εμπλοκή στον εκφοβισμό μοιράζονται αυξημένο κίνδυνο για μια σειρά αρνητικών συνεπειών, συμπεριλαμβανομένων των διαταραγμένων σχέσεων με τους συνομηλίκους, των κακών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Grygiel et al., 2018), των διαταραχών της ψυχικής υγείας και της κατάχρησης ουσιών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού σε αυτόν τον ευάλωτο πληθυσμό (Taylor et al., 2010).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν ήδη μοναδικές προκλήσεις στην τάξη, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας στην προσοχή και των δεξιοτήτων εκτελεστικής λειτουργίας. Ο εκφοβισμός μπορεί να διαταράξει περαιτέρω την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να συμμετέχουν στο σχολείο, οδηγώντας σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και αυξημένη απουσία (Bassett et al., 2017). Μια μελέτη διαπίστωσε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού σε σχέση με μαθητές χωρίς ΔΕΠΥ, με το 26,8% των μαθητών με ΔΕΠΥ να αναφέρουν εκφοβισμό σε σύγκριση με το 10,3% των συνομηλίκων τους (Danielson et al., 2020). Ο εκφοβισμός μπορεί να έχει βαθύ αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι ΔΕΠΥ. Ωστόσο, για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, ο εκφοβισμός μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμιος. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ που βιώνουν εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να βιώσουν άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bassett et al., 2017).

Μια σειρά από μελέτες έχουν δείξει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠΥ και της κατάθλιψης στα παιδιά. Για παράδειγμα, μια μελέτη διαπίστωσε ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ είχαν περισσότερες από διπλάσιες πιθανότητες να αναπτύξουν κατάθλιψη σε σύγκριση με παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ (Banaschewski et al., 2017). Μια άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ διέτρεχαν σημαντικά αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν καταθλιπτικά συμπτώματα κατά την εφηβεία (Biederman et al., 2016).

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι μία από τις πιο συχνές συννοσηρότητες που εμφανίζουν τα παιδιά με την διαταραχή. Υπάρχουν επιδημιολογικές και κλινικές μελέτες που έδειξαν υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας αγχωδών διαταραχών τόσο σε παιδιά και εφήβους (de la Barra et al., 2013; Yüce et al., 2013) όσο και σε ενήλικες (Kessler et al., 2006). Όταν η διαταραχή συνυπάρχει με αγχώδεις διαταραχές τα συμπτώματά της είναι πιο σοβαρά (Reimherr et al., 2017), υπάρχουν περισσότερες ψυχιατρικές συννοσηρότητες, οι οποίες και εμφανίζονται σε μικρότερη ηλικία σε

σχέση με τα παιδιά που ναι μεν έχουν ΔΕΠΥ αλλά δεν εμφανίζουν αγχωδεις διαταραχές (Schatz, & Rostain, 2006).
Τα παιδιά με ΔΕΠΥ διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για μετέπειτα ανάπτυξη μιας αγχώδους διαταραχής. Υπάρχει αυξανόμενος αριθμός μελετών που υποστηρίζουν μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της ΔΕΠΥ και του άγχους διαταραχές (Angold et al., 1999; Pliszka, 2019). Υπάρχουν διαχρονικές μελέτες που δείχνουν ότι τα ποσοστά ανάπτυξης αγχώδους διαταραχής κατά τη διάρκεια της ζωής ήταν υψηλότερα σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠΥ από ό,τι σε ομάδες ελέγχου (Biederman et al., 2010; March et al., 2000). Σε μελέτη που αφορούσε 11ετή παρακολούθηση παιδιών με ΔΕΠΥ, αναφέρθηκε ότι οι ασθενείς με ΔΕΠΥ ανέπτυξαν υψηλότερο επίπεδο αγχωδών διαταραχών σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (17,7% έναντι 1,9%, αντίστοιχα) (Tai et al., 2013).

2.Κύριο μέρος

2.1 Μέθοδος

Η έρευνά μας έχει διεξαχθεί μέσω ποιοτικής προσέγγισης και συγκεκριμένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς δόθηκε έμφαση στο να αναδειχθεί η οπτική των εκπαιδευτικών ψυχολόγων σε σχέση με τη ΔΕΠΥ, δεδομένου ότι αυτοί είναι και οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με περιστατικά που αφορούν τη διαταραχή αλλά και το άγχος και τον εκφοβισμό. Αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ παιδιού, σχολείου και γονέων και κατευθύνουν με τις αποφάσεις τους την εξέλιξη των περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα βασίστηκε σε 10 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ψυχολόγων, τόσο ψυχολόγων που εργάζονται στην Εκπαιδευτική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, όσο και σε ψυχολόγους του ιδιωτικού τομέα. Το δείγμα μας διαμορφώθηκε με γνώμονα και κριτήριο να έχουν διαχειριστεί οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι περιστατικά παιδιών με ΔΕΠΥ, αγχώδεις διαταραχές και εκφοβισμό και επιπλέον να έχουν εμπειρία στις καταστάσεις και διαταραχές αυτές περισσότερο από πέντε έτη. Για τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα zoom, μέσω της οποίας βιντεογραφήθηκαν και όλοι όσοι συμμετείχαν υπέγραψαν και τα απαραίτητα έγγραφα ενημέρωσης και συμμετοχής. Για την ανάλυση των ποιοτικών μας δεδομένων, επιχειρήθηκε ερμηνευτική προσέγγιση μέσω της θεματικής ανάλυσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας η παρουσίαση του εκφοβισμού που δέχονται τα παιδιά με ΔΕΠΥ στον σχολικό περιβάλλον στον κυπριακό χώρο. Θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί επίσης το έλλειμμα που παρατηρείται στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών που σε συνδυασμό με την παρορμητικότητα και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης οδηγούν τα παιδιά αυτά να αποτελούν μια ομάδα που εύκολα οδηγείται στη θυματοποίηση αλλά και πολλές φορές λαμβάνει και το ρόλο του θύτη. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια για σκιαγράφηση της κατάστασης και της αντιμετώπισης της διαταραχής στην Κύπρο.

2.2 Αποτελέσματα

2.2.1 Θεματική: χαρακτηριστικά διαταραχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η αξιολόγηση των παιδιών γίνεται συνήθως κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο «*Το συνηθέστερο όμως είναι παιδιά τα οποία είναι στην ηλικία, ας πούμε μεταξύ 7 και 12. Εκεί θα κάνουμε διάγνωση και παρέμβαση.», «Μια διάγνωση … ας πούμε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού που θα μπορούσε να κάνει τα πράγματα πιο εύκολα διαχειρίσιμα και μαθησιακά και συμπεριφορικά.».* Υπάρχουν

περιπτώσεις που παραπέμπονται σε μικρότερες ηλικίες αλλά σε τέτοιες ηλικίες μόνο εκτίμηση μπορεί να δοθεί «*Πολλές φορές μπορεί να έρθουν και παιδιά τα οποία είναι σε μικρότερες ηλικίες…».*

Φαίνεται ότι υπάρχει μια τάση για υπερδιάγνωση της ΔΕΠΥ σε μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. «*Για να είναι ειλικρινείς προβληματίζουν ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ» καθώς «…βλέπω πάρα πολύ να γίνεται μια καινούργια νόρμα.», «Δεν ξέρω αν αυτό που πάμε να περιγράψουμε δίνοντας αυτήν την ταυτότητα είναι όντως μια καινούργια πραγματικότητα».*

Από όλους αναφέρθηκε ότι περισσότερο παραπέμπονται τα αγόρια καθώς βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής σε αυτά αποτελεί η υπερκινητικότητα πράγμα που είναι εμφανές ως χαρακτηριστικό και θέτει σε εγρήγορση δασκάλους και γονείς «*Καταρχήν σίγουρα το φαινόμενο είναι πιο έντονο στα αγόρια, τουλάχιστον αριθμητικά παραπέμπονται περισσότερα αγόρια.».* Το χαρακτηριστικό εμφανίζεται σε πολύ μικρότερα ποσοστά στα κορίτσια κάτι που δυσκολεύει την έγκαιρη διάγνωσή τους «*τα κορίτσια βιώνουν περισσότερες δυσκολίες ως αποτέλεσμα της ΔΕΠΥ. Και ίσως εδώ έρχεται και λίγο από το πιο κοινωνικό… καθώς δεν χαρακτηρίζονται τόσο έντονα από κινητικότητα και η απροσεξία από μόνη της δεν θα τραβήξει την προσοχή του δάσκαλου…».* Έτσι, *«…τα κορίτσια καταλήγουν να διαγνωστούν σε μεγαλύτερες τάξει εκεί που ο φόρτος εργασίας είναι μεγαλύτερος…».* Τείνουν να *«… εσωτερικεύουν περισσότερο, ίσως το άγχος, ίσως τα αρνητικά συναισθήματα, ίσως μειωμένη αυτοεκτίμηση».* Κοινά χαρακτηριστικά όμως και των δύο φύλων είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση, αρνητική αυτοεικόνα που οδηγεί σε προβλήματα κοινωνικής φύσεως «*Φαίνεται να έχουν πιο χαμηλή αυτοπεποίθηση, λόγω… οπότε μπορεί να βλέπουμε μια έτσι συχνή απόσυρση της προσπάθειάς τους.»*

Πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων καθώς και στο διαχωρισμό του τι είναι άγχος, τι ΔΕΠΥ, τι ο θυμός «*Αυτό ίσως έχει να κάνει όμως και με το σχολικό περιβάλλον… το περιβάλλον δεν έχει τα εφόδια για να διαχειριστεί.», «Αυτό ίσως έχει να κάνει όμως και με το σχολικό περιβάλλον… το περιβάλλον δεν έχει τα εφόδια για να διαχειριστεί.»,* ενώ πολλές φορές αυτός ο χειρισμός οδηγεί στη στοχοποίηση του παιδιού «*Είναι, ίσως η λέξη στοχοποίηση να είναι λίγο πολύ έντονη, αλλά…πηγαίνει στη διευθύντρια αυτομάτως».* Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που κάνουν προσπάθεια να βοηθήσουν όσο μπορούν «*βλέπω εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πρόθυμοι να κάνουν πράγματα…»*

Σχετικά με τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής υπάρχει μια αντίσταση ακόμα από τους γονείς αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι σε περίπτωση που κριθεί και στοιχειοθετεί η ανάγκη της πρέπει να προχωράμε με τη χορήγηση καθώς *«η φαρμακευτική αγωγή, τα οποία τους έχει βοηθήσει.»* αν και λόγω της αντίστασης κυρίως από τους γονείς «*στην πρωτοβάθμια πάρα πολύ σπάνια έχω ακούσει παιδί να λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή και το ΔΕΠΥ»* ενώ θεωρούν ότι *«είμαστε λίγο πίσω. Αν σκεφτώ αρκετά περιστατικά που μου έρχονται στο μυαλό. Νομίζω είμαστε λίγο πίσω, ας πούμε ήδη κατά τη φαρμακευτική αγωγή του ΔΕΠΥ τα φάρμακα τα οποία συνήθως δίνουν…»*. Γενικότερα αναφέρεται ότι «*υπάρχει πολύ ακόμα ας το πούμε απουσία εκπαίδευσης…».*

Οι οικογένειες διαφαίνεται ότι δυσκολεύονται αρκετά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ. «*τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι αδιάγνωστα για πολύ καιρό και οι γονείς έχουν δυσκολία στο να το διαχειριστούν..»* ενώ «*θα*

μπορούσα να πω ότι υπάρχει μια κοινή δυσκολία, είναι και η δυσκολία που επέρχεται στη σχέση των γονέων». Είναι όμως ενθαρρυντικό ότι οι περισσότερες οικογένειες πλέον αποδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία τη διάγνωση «*Βασικά δεν νομίζω ότι υπάρχει πλέον δυσκολία στο να αποδεχτούν το ΔΕΠΥ… και δεν είναι αρνητικοί.»*

2.2.2. Θεματική: σχολικός εκφοβισμός

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την παρορμητικότητά τους και εδώ είναι ίσως και η έναρξη φαινομένων εκφοβισμού «*Εντάξει, τώρα αυτό έχει μια βάση, δηλαδή τα παιδιά συνήθως που έχουν ΔΕΠΥ…, μπορεί να γίνονται στόχος προς τα άλλα παιδιά στο να τα πειράζουν ή να τα προκαλούν», «ναι, υπάρχει στις τάξεις του δημοτικού»* αν και στα χρόνια του δημοτικού ο εκφοβισμός έχει περισσότερο *«τη μορφή του να χτυπήσω τον άλλο, να τον δείρω, να τον σπρώξω»* όσο περνάμε σε μεγαλύτερες τάξεις «*Νομίζω ότι με τα χρόνια πλέον εκφοβισμός είναι έμμεσος και λεκτικός», «Εντάξει, τώρα αυτό έχει μια βάση, δηλαδή τα παιδιά συνήθως που έχουν ΔΕΠΥ…, μπορεί να γίνονται στόχος προς τα άλλα παιδιά στο να τα πειράζουν ή να τα προκαλούν.*

2.2.3 Θεματική: ύπαρξη άγχους και/ ή κατάθλιψης

Το άγχος αποτελεί μια διαταραχή που η πλειοψηφία των παιδιών βιώνει «*Διάγνωση κατάθλιψης και διάγνωση αγχώδους διαταραχής … σε κάτι τέτοιο.», «οι μαθητές μου πλέον είναι μόνο με ΔΕΠΥ όλοι, βλέπω ότι υπάρχει συνεχώς ένα ενδόμυχο άγχος.», «Ναι υπάρχει άγχος με ΔΕΠΥ».* Επισημαίνεται δε ότι κύριο χαρακτηριστικό για γίνει αντιληπτή η ύπαρξη άγχους είναι ότι το παιδί *«αρνείται και δεν μπορεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του».* Είναι σημαντικό ότι «*Ένα παιδί που έχει ΔΕΠΥ, είναι πιο ευάλωτο στο να βιώσει άγχος με έναν τρόπο δυσλειτουργικό όταν, αν θέλετε, όταν δεν υπάρχει, ανεπτυγμένη και δουλεμένη η σχέση του με τους γονείς του.»*

Το άγχος εμφανίζεται με διάφορες μορφές στα παιδιά του δημοτικού καθώς στις περισσότερες φορές αυτό σωματοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζονται πόνος στην κοιλιά, εφίδρωση τόσο στο σώμα όσο και στα χέρια, σημαντικές αλλαγές στον τρόπο και στην ποσότητα που το παιδί τρώει. Στα περισσότερα παιδιά υπάρχει το αίσθημα της απόσυρσης από την προσπάθεια και χαρακτηριστικά έντονο το συναίσθημα στης ματαίωσης καθώς *«εάν έχει άγχος ότι θα απορριφθεί, απλά δεν θα προσπαθήσει. Γιατί να κοινωνικοποιηθώ αφού θα φάω απόρριψη;».* Οι ψυχολόγοι αναφέρουν ότι «*Νιώθεις ότι είναι πραγματικά στεναχωρημένα πραγματικά λυπημένα.»*

Η κατάθλιψη δεν παρατηρείται συχνά, όμως χαρακτηριστικά που μπορεί να προϋπάρχουν σε βαθμό όχι ικανό να παραπέμψει σε τέτοια διάγνωση, εάν δεν αντιμετωπιστούν μπορεί να οδηγήσουν στην εφηβεία σε κατάθλιψη «*προφανώς δεν μιλάμε για τυπική κατάθλιψη, αλλά..., να έρθουν αντιμέτωπα με την κατάθλιψη.», «Η διάγνωση του άγχους και της κατάθλιψης, είναι κριτήριο ότι υπάρχει έκπτωση στην κοινωνική ζωή αν δεν υπάρχει έκπτωση στην κοινωνική ζωή»*

2.2.4 Ανάλυση – Συζήτηση

Το θέμα της υπερδιάγνωσης είναι κάτι που τα τελευταία χρόνια απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Καθώς παρατηρώντας και τα κυπριακά δεδομένα τίθεται το δίλλημα εάν όντως υπάρχει αύξηση των του πληθυσμού που εμπίπτει στη

διαταραχή ή γίνεται λάθος διάγνωση (Coon, Quinonez, Moyer & Schroede, 2014). Η υποεκτίμηση και η υπερεκτίμηση κατά φύλο οδηγεί εύλογα σε μεροληψία επιλογής για το ποιος παραπέμπεται για επίσημη διάγνωση, δημιουργώντας υψηλότερα ποσοστά διάγνωσης για τους άντρες και ιδιαίτερα για τους νεαρούς άνδρες (Layton, Barnett, Hicks & Jena, 2018). Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με μια αυξανόμενη συναίνεση ότι, ενώ η ΔΕΠΥ μπορεί να διαγιγνώσκεται υπερβολικά στα αγόρια, χάνεται πιο συχνά στα κορίτσια (Marquardt, 2021). Έτσι, τα κορίτσια εξακολουθούν να υποδιαγιγνώσκονται και να υποβάλλονται σε θεραπεία σε σχέση με τα αγόρια. Παραδοσιακά, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παραπέμπονται, να διαγνωστούν και να θεραπευθούν για συμπτώματα ΔΕΠΥ παρά τα κορίτσια. (De Rossi et al., 2022). Επισημαίνεται ότι το στοιχείο της υπερκινητικότητα που έντονα εμφανές στα αγόρια οδηγεί πιο εύκολα σε παραπομπές. Επομένως, στα αγόρια υπάρχουν διασπαστικά εξωτερικά χαρακτηριστικά που αποτελούν δείκτες για παραπομπή νωρίτερα σε σχέση με τα κορίτσια (Russell et al., 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είναι κεντρικά πρόσωπα στην έγκαιρη ανίχνευση της ΔΕΠΥ, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις τους από τους μαθητές είναι ένας βασικός παράγοντας για την ταυτοποίηση και τη διάγνωση (Degroote, Brault & Van Houte, 2022). Βλέπουμε ότι είναι δύσκολη η διαχείριση των παιδιών με διαταραχή από τους εκπαιδευτικούς, αν και βλέπουμε ότι υπάρχει κατά περιπτώσεις η πρόθεση για επιπλέον βήματα. Έχει παρατηρηθεί ότι αν οι δάσκαλοι έχουν κακή γνώση για την ΔΕΠΥ, αυτό μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ικανότητά τους να εντοπίζουν προειδοποιητικά σημάδια και μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τη στάση τους και τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς (Mulholland, Cumming & Jung, 2015).

Σχετικά με τη λήψη φαρμάκων, αν και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι είναι υπέρ εντούτοις υπάρχει σχετική άρνηση από τους γονείς. Γενικότερα, η φαρμακολογική θεραπεία της ΔΕΠΥ έχει σημειώσει δραματική πρόοδο τα τελευταία χρόνια, καθώς βελτιώνει την ακαδημαϊκή λειτουργικότητα των παιδιών με ΔΕΠΥ και αμβλύνει την προβληματική συμπεριφορά τους (Catalá-López et al., 2017). Ωστόσο, ορισμένοι αμφισβητούν αυτές τις ευεργετικές επιδράσεις, ιδίως ενόψει των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων και των πιθανών παρενεργειών (Te Meerman et al., 2017).

Διαφαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ γίνονται δέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η μέχρι τώρα έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που εμπίπτουν στη συγκεκριμένη διαταραχή διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να βιώσουν θυματοποίηση από συνομηλίκους με λεκτικούς, σωματικούς και κοινωνικούς τρόπους από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Schoeler et al., 2019).

Αν και δεν διαφαίνεται να υπάρχει κατάθλιψη στα παιδιά με ΔΕΠΥ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις υπάρχουν στοιχεία που χρειάζονται προσοχή τα οποία και εάν δεν αντιμετωπιστούν σωστά στην εφηβεία τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίσουν κατάθλιψη. Οι κλινικοί γιατροί θα πρέπει να γνωρίζουν τον αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης σε παιδιά με ΔΕΠΥ και θα πρέπει να εξετάσουν τον έλεγχο για καταθλιπτικά συμπτώματα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά την εφηβεία, όταν ο κίνδυνος κατάθλιψης είναι υψηλότερος (Biederman, Mick & Faraone, 2016). Τέλος, κοινό τόπο αποτελεί η εμφάνιση άγχους στα παιδιά με ΔΕΠΥ, με έντονη σωματοποίηση του άγχους αυτού. Οι αγχώδεις διαταραχές μπορούν να αναπτυχθούν νωρίς στη ζωή ενός παιδιού με ΔΕΠΥ και είναι μία από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες συννοσηρότητες (D'Agati, Curatolo, & Mazzone, 2019). Επιπλέον,

παρέχονται διαχρονικές μελέτες σε παιδιά και εφήβους μια ισχυρή απόδειξη ότι η ΔΕΠΥ μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη μιας αγχώδους διαταραχής (Tai, Gau, Gau, & Chiu, 2013).

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αποτελεί μία προσπάθεια να μπορέσουμε να έχουμε ερευνητικά μια εικόνα του πώς διαμορφώνεται η κατάσταση των παιδιών με ΔΕΠΥ στην Κυπριακή Δημοκρατία. Διαφαίνεται μια αύξηση των διαγνώσεων, με μεγαλύτερη παραπομπή εκείνη των αγοριών. Οι οικογένειες αν και φαίνεται να είναι ενήμερες για τη διαταραχή εντούτοις σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να διαχειριστούν τα παιδιά. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και εντός σχολικού πλαισίου. Αν και η φαρμακευτική αγωγή ενδείκνυται σε πολλές των περιπτώσεων, οι γονείς προβάλλουν αντιστάσεις. Τέλος, η διαταραχή φαίνεται να σχετίζεται άμεσα τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με τις αγχώδεις διαταραχές. Αν και δεν διαφαίνεται να συνυπάρχει κατάθλιψη παρόλα αυτά εάν η διαταραχή και οι ελλείψεις που αυτή δημιουργεί δεν αντιμετωπιστούν σωστά υπάρχει περίπτωση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να παρατηρήσουμε την ανάπτυξη της.

Βιβλιογραφία

Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *40*(1), 57–87. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00424

Banaschewski, T., Jennen-Steinmetz, C., Brandeis, D., Buitelaar, J. K., Kuntsi, J., Poustka, L., & Sonuga-Barke, E. J. (2017). Neuropsychological correlates of emotional lability in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(8), 840-848. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02596.x

Bassett, H., Lambe, L. J., & Chang, Y. P. (2017). Bullying experiences and elevated anxiety among students diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 21*(2), 139-146.

Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. *Biological psychiatry*, *57*(11), 1215–1220. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.10.020

Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S. V. (2016). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry, 173*(9), 916-917. https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.157.5.816

Biederman, J., Petty, C. R., Monuteaux, M. C., Fried, R., Byrne, D., Mirto, T., Spencer, T., Wilens, T. E., & Faraone, S. V. (2010). Adult psychiatric outcomes of girls with attention deficit hyperactivity disorder: 11-year follow-up in a longitudinal case-control study. *The American journal of psychiatry*, *167*(4), 409–417. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09050736

Catalá-López, F., Hutton, B., Núñez-Beltrán, A., Page, M. J., Ridao, M., Macías Saint-Gerons, D., ... & Moher, D. (2017). The pharmacological and non-pharmacological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: a systematic review with network meta-analyses of randomised trials. *PloS one*, *12*(7), e0180355. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180355

Chou, W. J., Liu, T. L., Yang, P., Yen, C. F., & Hu, H. F. (2018). Bullying Victimization and Perpetration and Their Correlates in Adolescents Clinically Diagnosed With ADHD. *Journal of attention disorders*, *22*(1), 25–34. https://doi.org/10.1177/1087054714558874

Coon, E. R., Quinonez, R. A., Moyer, V. A., & Schroeder, A. R. (2014). Overdiagnosis: how our compulsion for diagnosis may be harming children. *Pediatrics*, *134*(5), 1013-1023. https://doi.org/10.1542/peds.2014-1778

D'Agati, E., Curatolo, P., & Mazzone, L. (2019). Comorbidity between ADHD and anxiety disorders across the lifespan. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, *23*(4), 238-244. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13651501.2019.1628277

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(2), 199-212. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860

de la Barra, F. E., Vicente, B., Saldivia, S., & Melipillan, R. (2013). Epidemiology of ADHD in Chilean children and adolescents. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, *5*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s12402-012-0090-6

De Rossi, P., Pretelli, I., Menghini, D., D'Aiello, B., Di Vara, S., & Vicari, S. (2022). Clinical characteristics of children and adolescents with ADHD with or without methylphenidate prescription at their first diagnostic assessment. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, *272*(8), 1437–1442. https://doi.org/10.1007/s00406-022-01386-9

Degroote, E., Brault, M. C., & Van Houtte, M. (2022). Teachers as disorder-spotters:(in) decisiveness in assigning a child's hyperactivity, impulsivity and/or inattention to ADHD as the underlying cause. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(4), 617-631. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1934151

Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological medicine*, *36*(2), 159–165. https://doi.org/10.1017/S003329170500471X

Fayyad, J., Sampson, N. A., Hwang, I., Adamowski, T., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Borges, G., de Girolamo, G., Florescu, S., Gureje, O., Haro, J. M., Hu, C., Karam, E. G., Lee, S., Navarro-Mateu, F., O'Neill, S., Pennell, B. E., Piazza, M., Posada-Villa, J., … WHO World Mental Health Survey Collaborators (2017). The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, *9*(1), 47–65. https://doi.org/10.1007/s12402-016-0208-3

Fogler J. M., Weaver A. L., Katusic S., Voigt R. G., Barbaresi W. J. (2022). Recalled experiences of bullying and victimization in a longitudinal, population-based birth cohort: The influence of ADHD and co-occurring psychiatric disorder. *Journal of Attention Disorders*, 26(1), 15–24. https://doi.org/10.1177/1087054720969981

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*. https://eric.ed.gov/?id=ed575477

Grygiel, P., Humenny, G., Rębisz, S., Bajcar, E., & Świtaj, P. (2018). Peer Rejection and Perceived Quality of Relations With Schoolmates Among Children With ADHD. *Journal of attention disorders*, *22*(8), 738–751. https://doi.org/10.1177/1087054714563791

Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., Faraone, S. V., Greenhill, L. L., Howes, M. J., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: results from the National Comorbidity Survey Replication. *The American journal of psychiatry*, *163*(4), 716–723. https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716

Layton, T. J., Barnett, M. L., Hicks, T. R., & Jena, A. B. (2018). Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Month of School Enrollment. *The New England journal of medicine*, *379*(22), 2122–2130. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1806828

March, J. S., Swanson, J. M., Arnold, L. E., Hoza, B., Conners, C. K., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., Kraemer, H. C., Greenhill, L. L., Abikoff, H. B., Elliott, L. G., Jensen, P. S., Newcorn, J. H., Vitiello, B., Severe, J., Wells, K. C., & Pelham, W. E. (2000). Anxiety as a predictor and outcome variable in the multimodal treatment study of children with ADHD (MTA). *Journal of abnormal child psychology*, *28*(6), 527–541. https://doi.org/10.1023/a:1005179014321

Marquardt, K. (2022). Mis (sed) Diagnosis: Physician Decision-Making and ADHD. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4138471

Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher Attitudes Towards Students Who Exhibit ADHD-Type Behaviours. *Australasian Journal of Special Education*, *39*(1), 15–36. doi:10.1017/jse.2014.18 https://doi.org/10.1017/jse.2014.18

Pliszka, S. R. (2019). ADHD and Anxiety: Clinical Implications. *Journal of Attention Disorders*, *23*(3), 203-205. https://doi.org/10.1177/1087054718817365

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The American journal of psychiatry*, *164*(6), 942–948. https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942

Reimherr, F. W., Marchant, B. K., Gift, T. E., & Steans, T. A. (2017). ADHD and Anxiety: Clinical Significance and Treatment Implications. *Current psychiatry reports*, *19*(12), 109. https://doi.org/10.1007/s11920-017-0859-6

Russell, A. E., Ford, T., & Russell, G. (2019). Barriers and predictors of medication use for childhood ADHD: findings from a UK population-representative cohort. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *54*, 1555-1564. https://doi.org/10.1007/s00127-019-01720-y

Schatz, D. B., & Rostain, A. L. (2006). ADHD with comorbid anxiety: a review of the current literature. *Journal of attention disorders*, *10*(2), 141–149. https://doi.org/10.1177/1087054706286698

Schoeler, T., Choi, S. W., Dudbridge, F., Baldwin, J., Duncan, L., Cecil, C. M., ... & Pingault, J. B. (2019). Multi–polygenic score approach to identifying individual vulnerabilities associated with the risk of exposure to bullying. JAMA psychiatry, 76(7), 730-738. https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2729424

Tai, Y. M., Gau, C. S., Gau, S. S. F., & Chiu, H. W. (2013). Prediction of ADHD to anxiety disorders: an 11-year national insurance data analysis in Taiwan. *Journal of attention*

disorders, *17*(8), 660-669. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1087054712437581?casa_token=Lk25ypGAFEwAAAAA%3AE-nOAW8lch6EkYTynUv2WC25FngSrrvZyl2K6lVzCM1udb-ca-l14WHzjwKE8A91t7FhXLIzKsx04Yg

Tai, Y.-M., Gau, C.-S., Gau, S. S.-F., & Chiu, H.-W. (2013). Prediction of ADHD to Anxiety Disorders: An 11-Year National Insurance Data Analysis in Taiwan. *Journal of Attention Disorders*, *17*(8), 660-669. https://doi.org/10.1177/1087054712437581

Te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *12*(sup1), 1298267. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267

Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, *39*(1), 59-72. https://doi.org/10.1080/02739610903455152

Yüce, M., Zoroglu, S. S., Ceylan, M. F., Kandemir, H., & Karabekiroglu, K. (2013). Psychiatric comorbidity distribution and diversities in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder: a study from Turkey. *Neuropsychiatric disease and treatment*, *9*, 1791–1799. https://doi.org/10.2147/NDT.S54283

7.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ

Παναγιώτης Γούλιαρης
Αρχιτέκτων, Αν. Καθηγητής Τμήματος Αρχιτεκτόνων Δ.Π.Θ.

Γεωργία Δασκαλάκη
Ειδική Παιδαγωγός, υποψήφια Διδάκτωρ τμήματος Αρχιτεκτόνων Δ.Π.Θ

Γιάννης Τσάρας
Αρχιτέκτων, Αν. Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Κρήτης

Μαρία Γρηγοριάδου
Αρχιτέκτων, Αν. Καθηγήτρια Τμήματος Αρχιτεκτόνων Δ.Π.Θ.

Περίληψη
Σύγχρονα παραδείγματα σχολικών κτιρίων με προδιαγραφές που προάγουν τη σχολική συμπερίληψη, εστιάζουν στη σημασία σχεδιασμού εγκαταστάσεων σχολικών μονάδων με σκοπό την ανάπτυξη ψυχοκινητικών κινητικών εμπειριών (Ge et al., 2021). Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των βασικών αρχών που διέπουν τον ακουστικό σχεδιασμό σχολικών κτιρίων ειδικής αγωγής με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία. Η εργασία εντοπίζει στη διεθνή βιβλιογραφία ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό κτηριακών εγκαταστάσεων σχολικών μονάδων ειδικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αξιοποίηση των δυνατοτήτων μαθητών με ακουστική ανεπάρκεια (Van et al., 2016). Εντοπίζει επίσης ότι σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζεται έλλειμα ως προς τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί μια σχολική μονάδα που σχεδιάζεται με στόχο τη μείωση του αποκλεισμού των μαθητών. Η χρήση κατάλληλου κτιριακού εξοπλισμού κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να περιοριστούν οι παράγοντες που αναστέλλουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sanger et al., 2020).
Λέξεις-Κλειδιά: Ακουστικός Σχεδιασμός, Ειδική Εκπαίδευση, Ακουστική Ανεπάρκεια, Κτιριακές Προδιαγραφές, Συμπερίληψη.

Abstract
Contemporary examples of school buildings with specifications that promote school inclusion focus on the importance of designing school facilities to develop psychomotor motor experiences (Ge et al., 2021). This paper aims to investigate the key principles underlying the acoustic design of special education school buildings to develop the skills of students with auditory processing impairments. The paper identifies research evidence in the international bibliography regarding the architectural design of special education school building facilities in order to develop

the capabilities of students with auditory deficits (Van et al., 2016). It also identifies that there is a national deficit in terms of the standards that a school facility should be designed in order to reduce student excursion. The use of appropriate building equipment is considered essential in order to reduce the factors that inhibit students' active participation in the educational process (Sanger et al., 2020).

1.Εισαγωγή

Οι μαθητές περνούν το 45-75% του χρόνου τους στη σχολική αίθουσα ακούγοντας τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (American Speech-Language-Hearing Association, 2005). Τα τελευταία χρόνια οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν μεγάλη έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα από ομάδες εργασίας, στην ανάπτυξη βιωματικής μάθησης καθώς και στη δημιουργία εργαστηρίων δεξιοτήτων. Σε αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσονται υψηλά επίπεδα θορύβου (Shield et al., 2010- Mealings, Buchholz, et al., 2015) και ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητος ο σωστός ακουστικός σχεδιασμός της τάξης (Demuth, et al., 2015). Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις με κακή ακουστική, έχουν χαμηλότερες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής και είναι λιγότερο παραγωγικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με μαθητές που φοιτούν σε αίθουσες με καλή ακουστική (James et al., 2012& Anderson, 2001)

Είναι ευρέως γνωστό πως το σχολικό περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (Hymel et al., 2019). Πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν εστιάσει στην ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με το φυσικό περιβάλλον και στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος με παιδαγωκεντρικό χαρακτήρα, αναπτύσσοντας τόσο τη βιωματική μάθηση όσο και τις πολυαισθητηριακές ικανότητες του παιδιού. Σύγχρονα παραδείγματα σχολικών κτιρίων εστιάζουν στη σημασία ακουστικού σχεδιασμού με προδιαγραφές εγκαταστάσεων που αναπτύσσουν τις ψυχοκινητικές εμπειρίες και μειώνουν τον σχολικό αποκλεισμό (Ge et al., 2021).

Η ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για το σχεδιασμό ενός σχολείου ειδικής εκπαίδευσης. Μολονότι η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη σύγχρονη κοινωνία είναι σημαντική, σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζεται σημαντικό έλλειμα ως προς τις κτιριακές υποδομές των σχολικών κτιρίων που έχουν σχεδιαστεί για άτομα με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες. Ο ακουστικός σχεδιασμός στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής συμβάλει στη μείωση του αποκλεισμού και στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός της σχολικής μονάδας θα πρέπει να περιλαμβάνει προδιαγραφές που θα βοηθούν όλους τους μαθητές να αντιμετωπίζονται ισότιμα για να μπορούν να αναπτύξουν το υψηλότερο επίπεδο των δυνατοτήτων τους, παρά τους φυσικούς και πνευματικούς περιορισμούς τους.

Η παρούσα μελέτη έχει ως αντικείμενο να εξετάσει τις βασικές αρχές του ακουστικού σχεδιασμού σχολικών κτιρίων ειδικής αγωγής, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

Η εργασία αυτή παρέχει μια ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας από πειραματικές και βιβλιογραφικές μελέτες ερευνητών που εστιάζουν στον ακουστικό σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτο επίπεδο περιγράφονται οι κύριες πηγές θορύβου που δημιουργούνται σε ένα σχολικό κτίριο και πως αυτές λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με ακουστική ανεπάρκεια. Στη συνέχεια αναλύονται οι προδιαγραφές που πρέπει να πληροί μια σχολική μονάδα προκειμένου να αμβλύνει τα εμπόδια που δημιουργούνται εξαιτίας του λανθασμένου ακουστικού σχεδιασμού. Τέλος, παραθέτει παραδείγματα σχολικών μονάδων από το διεθνή χώρο που διαθέτουν κατάλληλες προδιαγραφές ακουστικού σχεδιασμού και έχουν θετική επίδραση στην ακουστική βελτίωση της σχολικής τάξης.

2.2 Ανάλυση

2.2.1 Θόρυβος Βάθους

Σε μια αίθουσα διδασκαλίας η ομιλία σπάνια μεταδίδεται σε ένα μαθητή χωρίς παρεμβολές από τους ήχους του περιβάλλοντος. Ο θόρυβος βάθους αναφέρεται σε κάθε ανεπιθύμητο ακουστικό ερέθισμα που παρεμβαίνει σε αυτό που ένα παιδί θέλει ή χρειάζεται να ακούσει και να κατανοήσει (Crandell et al., 1995). Θεωρείται μια ανεπιθύμητη παρεμβολή που είναι δυσάρεστη, δυνατή ή ενοχλητική για την ακοή (Fink et. al, 2019). Οι πηγές που μπορεί να δημιουργούν τον θόρυβο σε μια σχολική μονάδα προέρχονται συνήθως από το εξωτερικό του κτιρίου όπως το προαύλιο, η κυκλοφορία των αυτοκινήτων, οι παιδικές χαρές κλπ. (Crandell & Smaldino, (2000). Ο εσωτερικός θόρυβος συνήθως προέρχεται από τους μαθητές στους διαδρόμους, στις αίθουσες διδασκαλίας και στις αίθουσες δραστηριοτήτων. Τέλος, ανάλογη παράμετρος που πρέπει να υπολογιστεί είναι ο θόρυβος που δημιουργείται εντός της αίθουσας διδασκαλίας. (Bess & McConnell, 1981; Crandell & Smaldino, 1994, 1995, 1996)

Ο εξωτερικός ή εσωτερικός θόρυβος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν πρέπει να ξεπερνά τα 35 ντεσιμπέλ (dB) (Peng et al., 2018). Αερόφερτοι ήχοι όπως οι ομιλίες των μαθητών στον προαύλιο χώρο, η κυκλοφορία των οχημάτων ή η λειτουργία του μηχανολογικού εξοπλισμού του κτιρίου που ξεπερνούν τη στάθμη των 35dB, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο θόρυβος αυτός προκαλεί σύγχυση στους μαθητές ειδικά στις περιπτώσεις παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ή Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ωρίμανση της ακουστικής οδού στα μικρά παιδιά δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί όπως στους ενήλικες. Στην πρώιμη ηλικία τα παιδιά χαρακτηρίζονται από ευμετάβλητη και λιγότερο ανεπτυγμένη ακουστική ευαισθησία στα ηχητικά ερεθίσματα, στη μεταφορά ηχητικού σήματος και στο χρόνο έναρξης της φωνής (Klatte, et al., 2010) Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δημοτικού δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ικανότητα να διακρίνουν τον εξωτερικό θόρυβο από τις κύριες πηγές ήχου όπως η φωνή του εκπαιδευτικού και αυτό συμβάλει αρνητικά στη συμμετοχή τους (Astolfi et. al, 2019). Όταν οι λέξεις και οι συλλαβές στην ομιλία του ομιλητή είναι κοντά στο επίπεδο του θορύβου βάθους, είναι πιο δύσκολο για τον ακροατή να τις κατανοήσει, ακόμη και όταν η ομιλία είναι καταληπτή.

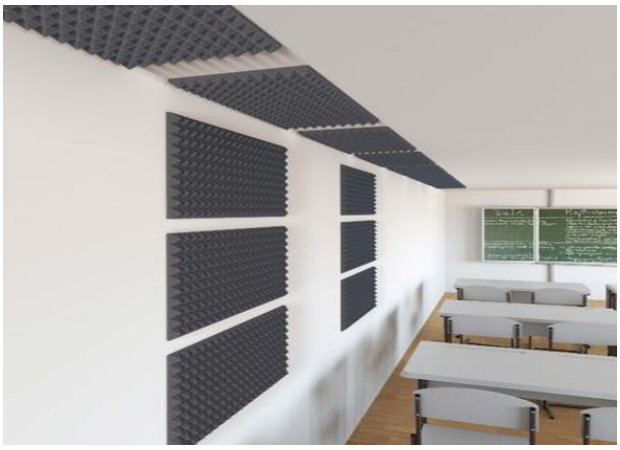
Οι προβληματικές ακουστικές συνθήκες μπορεί να επηρεάσουν σοβαρά την ποιότητα της ανάπτυξης της ανάγνωσης, ιδιαίτερα για τα παιδιά που έχουν φτωχή

νευρωτική επεξεργασία στη διάκριση του λόγου, ενώ ένα κατάλληλο ακουστικό περιβάλλον στην τάξη μπορεί να αυξήσει την ταχύτητα ανάγνωσης (Heinrich et. al., 2008). Επιπρόσθετα, εκτός από τις επιπτώσεις της ακουστικής της αίθουσας στην απόδοση των μαθητών, η ακουστική ποιότητα του χώρου φαίνεται να επηρεάζει και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Ένας κακός ακουστικός σχεδιασμός κτιρίου, με υψηλό θόρυβο βάθους και χρόνο αντήχησης μεγαλύτερο από 0,7s απαιτεί μεγαλύτερη φωνητική προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό και επηρεάζει αρνητικά την υγεία των φωνητικών χορδών (Calosso et. al., 2017; Puglisi et. al., 2017).
Ο θόρυβος του εξωτερικού χώρου του κτιρίου μπορεί εύκολα να μειωθεί με την κατάλληλη επιλογή υλικών κατά την κατασκευή του. Η ηχομείωση γενικά αντιμετωπίζεται στο κέλυφος με την κατάλληλη επιλογή σε θερμομονωτικά υλικά που κατά κανόνα δρουν και ως ηχομονωτικά, την κατάλληλη επιλογή είδους κουφωμάτων και τη σωστή εφαρμογή τους πάνω στο κέλυφος, αλλά κυρίως από την έγκαιρη ακουστική μελέτη για τη χαρτογράφηση του θορύβου που μπορεί ακόμα να επηρεάσει και τη χωροθέτηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Εσωτερικά, διατάξεις ηχοπετασμάτων κατάλληλα σχεδιασμένων για τη σωστή ηχομόνωση αερόφερτου και στερεόφερτου ήχου μεταξύ αιθουσών, αλλά και την ηχομείωση των λειτουργικών μονάδων του ΗΜ εξοπλισμού. (Ching, et. al, 2020).

2.2.2 Έλεγχος Αντήχησης

Μια άλλη ηχητική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ο χρόνος αντήχησης των αιθουσών και γενικά των κλειστών χώρων στο σχολικό κτίριο. Ο χρόνος αντήχησης γίνεται αντιληπτός ως «ουρά» ενός ήχου που συνεχίζει να υπάρχει για ένα πεπερασμένο χρονικό διάστημα, όταν ο αρχικός ήχος σταματήσει την εκπομπή του (Hurtig et. al.,2016). Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός της σχολικής αίθουσας με γνώμονα τον έλεγχο του χρόνου αντήχησης στο εσωτερικό της, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συμπερίληψη ατόμων με μειωμένη καταληπτότητα ομιλίας ή βαρήκοους μαθητές. Οι θόρυβοι που επηρεάζουν κυρίως την αντίληψη της ομιλίας είναι εκείνοι που παρουσιάζουν παρόμοιο ηχητικό φάσμα με το φάσμα της ομιλίας κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, και βρίσκονται σε ίδια ηχητική στάθμη. Ο χρόνος αντήχησης στην περίπτωση αυτή δυσχεραίνει κατά πολύ την ικανότητα αντίληψης της ομιλίας.
Ο ήχος που ανακλάται από λεία και σκληρά υλικά δημιουργεί αντήχηση αλλοιώνοντας την ομιλία του εκπαιδευτικού ή το μεταδιδόμενο σήμα (π.χ μουσική, εξοπλισμός εργαστηρίων). Όταν υπάρχει μεγαλύτερη αντήχηση στο χώρο από το ανεκτό όριο που ορίζει η χρήση του χώρου, μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, στην καταληπτότητας της ομιλίας, αλλά και στην ακουστική επεξεργασία, με αποτέλεσμα ο μαθητής να καταβάλει μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια και να διαθέτει περισσότερους γνωστικούς πόρους (Picou et. al., 2016). Η αντήχηση ήχου προξενεί παραμόρφωση στο σήμα ομιλίας και αυξάνει την προσπάθεια ακρόασης.
Παραδείγματα σχολικών κτιρίων ειδικής αγωγής από τον διεθνή χώρο, δίνουν αρκετές επιλογές στον ακουστικό σχεδιασμό ώστε να περιοριστεί ο χρόνος αντήχησης. Η επιλογή απορροφητικών υλικών όπως πάνελ αφρού, διαχυτές ήχου, μπασοπαγίδες ή ηχοαπορροφητικά πλακίδια στις οροφές, στα δάπεδα ή στους τοίχους του κτιρίου, μειώνουν σε μεγάλο βαθμό τις ανακλάσεις του ήχου και κατά συνέπεια το χρόνο αντήχηση, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε ένα λειτουργικό

χώρο μάθησης (εικόνα 1). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και τα μοντέλα προσομοίωσης του θορύβου για τον προσδιορισμό της βέλτιστης θέσης των ηχοαπορροφητικών πάνελ στις σχολικές αίθουσες.



Εικόνα 1. Ηχοαπορροφητής από θερμοπυρηνικό ακουστικό αφρό σε σχολική μονάδα

Επιπρόσθετα, οι μοκέτες είναι αποτελεσματικές στη μείωση του κτηπογενούς θορύβου, στον ήχο δηλαδή των βημάτων και της κίνησης των μαθητών. Η τοποθέτησή τους μειώνει τις αναπλαστικές επιφάνειες και κατά συνέπεια απορροφά δέκα φορές περισσότερο αερόφερτο θόρυβο από οποιοδήποτε άλλο είδος δαπέδου. Οι κουρτίνες ή τα σκίαστρα στα παράθυρα είναι μια αποτελεσματική επιλογή στον ακουστικό σχεδιασμό εφόσον έχουν κατάλληλη μάζα και σωστή τοποθέτηση, μειώνοντας περαιτέρω το χρόνο αντήχησης.
Ο θόρυβος που προέρχεται από τις ομάδες εργασίας των παιδιών, τα παιχνίδια ρόλων, τα βιωματικά εργαστήρια ή οι εργασίες σε θεματικές ζώνες, προϋποθέτουν υποδομές που μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τον χώρο και τον εξοπλισμό που θέλει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Η χρήση ηχομονωμένου κινητού τοιχώματος (Εικόνα 2) βελτιώνει την ακουστική της αίθουσας και ευνοεί τον μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ενισχύοντας τη συμπερίληψη ατόμων με ακουστική ανεπάρκεια. (Mealings et. al., 2015).

Εικόνα 2. Τοίχος Ηχομόνωσης, Happy Valley Elementary School, Καλιφόρνια Η.Π.Α

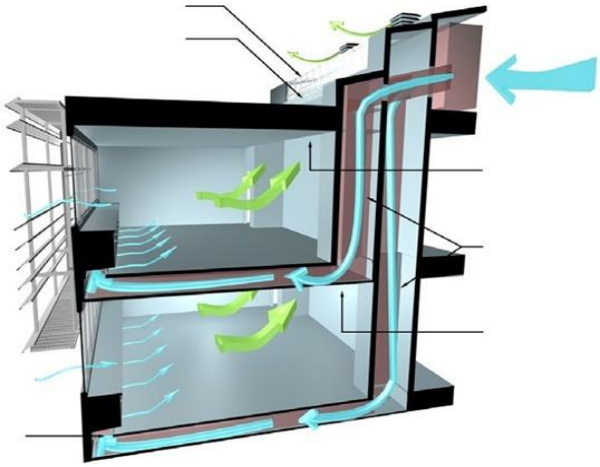
Ένας κινητός τοίχος μπορεί να χωρίσει έναν μεγάλο χώρο σε μικρότερους ή να συνδέσει επιμέρους χώρους. (εικόνα 2). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται

πολλαπλές εκδοχές ικανές να αξιοποιηθούν από περισσότερους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Ο διαχωριστικός αυτός τοίχος αποτελείται από ηχομονωτικά πετάσματα που αναδιπλώνουν χειροκίνητα ή αυτόματα. Ενώνονται μεταξύ τους με ειδικούς συνδέσμους, μπορεί να είναι ηλεκτρικά ή συρόμενα, είναι φιλικά προς το περιβάλλον και μπορούν να φτάσουν σε συντελεστή ηχομείωσης από 35db ως 45db. (εικόνα 3).

Εικόνα 3. Ηχομονωτικά αναδιπλούμενος τοίχος σε σχολική αίθουσα

2.2.3 Ηχοδιάδοση

Η ηχοδιάδοση στον ακουστικό σχεδιασμό αναφέρεται σε μια σειρά διαδικασιών με τις οποίες ο ήχος μπορεί να μεταφερθεί από το ένα μέρος ενός κτιρίου στο άλλο. Η διάδοση του ήχου σε ένα σχολικό κτίριο μπορεί να πραγματοποιηθεί αερόφερτα , στερεόφερτα , είτε με συνδυασμό των δύο. Τα μηχανικά συστήματα θέρμανσης-εξαερισμού όπως επίσης οι ανεμιστήρες και οι γρίλιες στα σχολικά κτίρια αποτελούν μια από τις κύριες πηγές ανάπτυξης θορύβου η οποία γίνεται αντιληπτή εξαιτίας της ακουστικής μεταφοράς. Η επιλογή κατάλληλων αγωγών με μονωτικά υλικά, η σωστή χωροθέτηση των αντλιών θερμότητας και ανεμιστήρων καθώς και η τοποθέτηση διατάξεων ηχομείωσης κατά τη λειτουργία τους, συμβάλουν με εξαιρετικό τρόπο στη μείωση του θορύβου. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό ο σχεδιασμός των κτιριακών εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας να περιλαμβάνει μια προσεκτική επιλογή HVAC (Θέρμανση, Αερισμός και Κλιματισμός). Καταλληλότερη επιλογή σε παγκόσμια κλίμακα φαίνεται να αποτελεί ο εξαερισμός θερμικής μετατόπισης (Displacement ventilation) που χρησιμοποιείται ευρέως στα σχολικά κτίρια που σχεδιάζονται με βάση την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με τον συγκεκριμένο εξοπλισμό μεταφέρεται μια ποσότητα φρέσκου αέρα από το έδαφος η οποία εκτοπίζει τον απορριπτόμενο αέρα που προωθείται στα ανώτερα στρώματα της οροφής και στη συνέχεια εξέρχεται μέσω ειδικών αγωγών απαγωγής στον υπόλοιπο χώρο του κτιρίου (εικόνα 4).



Εικόνα 4.Εξαερισμός Θερμικής Μετατόπισης

Η χρήση αυτού του εξοπλισμού μειώνει τον θόρυβο που μεταφέρεται στο εσωτερικό του κτιρίου δυσχεραίνοντας το εκπαιδευτικό έργο. Δυστυχώς οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής που λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο, δεν διαθέτουν αντίστοιχο εξοπλισμό με αποτέλεσμα να λειτουργούν μηχανολογικά συστήματα με έντονο θόρυβο που προσθέτουν έναν επιπλέον βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές με μειωμένη ακουστική επεξεργασία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ηλεκτρομηχανολογικός εξοπλισμός του κτιρίου (αντλίες θερμότητας, ηλεκτρικές γεννήτριες κ.λπ.) θα πρέπει να διαχωρίζονται και να τοποθετούνται σε σημεία μακριά από τον ακουστικό δέκτη. Προτείνεται η τοποθέτησή τους σε ειδικούς διαχωρισμένους χώρους, καθώς και η εγκατάσταση αντικραδασμικής βάσης και ηχομονωτικού περιβλήματος που θα περιορίζει τις επιπτώσεις των δονήσεων του συμπιεστή στο κτίριο (Εικόνα 5).

Εικόνα 5. Σύστημα εξαερισμού, Wilson High School, Πενσυλβάνια Η.Π.Α

3. Συμπεράσματα

Στον ακουστικό σχεδιασμό σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί που δημιουργούν εμπόδια στους μαθητές με ακουστική ανεπάρκεια εμποδίζοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κτιριακές προδιαγραφές πρέπει να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα αισθητηριακών, γνωστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και να λαμβάνουν υπόψη τους όχι τη διάγνωση του μαθητή αλλά την ενίσχυση των δεξιοτήτων του. Η

έκθεση των μαθητών σε ανεπαρκείς ακουστικές συνθήκες, έχει αποδειχθεί πως αποδυναμώνει τη μαθησιακή εμπειρία και αυξάνει την ακουστική τους προσπάθεια (Peelle et. al., 2018; Prodi et. al., 2019). Πολλές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο αυξημένος θόρυβος βάθους , ο χρόνος αντήχηση της αίθουσας και η ανεξέλεγκτη ηχοδιάδοση, αποτελούν βασικούς παράγοντες μείωσης του δείκτη κατανόησης της ομιλίας του εκπαιδευτικού και εμφάνισης μειωμένων σχολικών επιδόσεων.

Στις ελληνικές μονάδες σχολικής αγωγής, δεν τηρούνται οι απαραίτητες κτιριακές προδιαγραφές που στόχο έχουν τη σωστή ακουστική αντιμετώπιση του κτιρίου. Επί δεκαετίες τα σχολεία δεν έχουν υποστεί ουσιαστικές κατασκευαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση αυτή. Η χρήση σύγχρονων κατάλληλων ηχομονωτικών υλικών, η επιλογή ηχοαπορροφητικών πετασμάτων, οι ηχομονωμένοι διαχωριστικοί τοίχοι όπου χρειάζονται και η προσεκτική τοποθέτηση των μηχανικών συστημάτων κλιματισμού σε σημεία που δε θα δημιουργούν θόρυβο, αποτελούν κάποιες από τις απαραίτητες κτιριακές προδιαγραφές ακουστικού σχεδιασμού. Λαμβάνοντας υπόψη πως η ομιλία και η ακρόαση αποτελούν τους κύριους τρόπους επικοινωνίας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, θεωρείται πολύ σημαντικό το ακουστικό μαθησιακό περιβάλλον να είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και να παρέχει ευνοϊκές συνθήκες ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες των μαθητών που θα αποτελέσουν εφόδιο για τη μελλοντική τους εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αμυγδαλίτσης, Κ. (2021). Εφαρμογές προσαρμοζόμενης ακουστικής σε αίθουσα πολλαπλών χρήσεων σχολικού συγκροτήματος στον Βόλο.

Ξενόγλωσση

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). (Central) auditory processing disorders.

Astolfi, A., Parati, L., D'Orazio, D., & Garai, M. (2019). The new Italian standard UNI 11532 on acoustics for schools (pp. 7004-7011). Universitätsbibliothek der RWTH Aachen.

Bess, F., & McConnell, F. (1981). Audiology, education and the hearing-impaired child. St. Louis, MO: C.V. Mosby.

Calosso, G., Puglisi, G. E., Astolfi, A., Castellana, A., Carullo, A., & Pellerey, F. (2017). A one-school year longitudinal study of secondary school teachers' voice parameters and the influence of classroom acoustics. The Journal of the Acoustical Society of America, 142(2), 1055-1066.

Ching, F. D. (2020). Building construction illustrated. John Wiley & Sons.

Crandell, C., & Smaldino, J. (1994). The importance of room acoustics. In R. Tyler & D. Schum (Eds.), Assistive listening devices for the hearing impaired (pp. 142–164). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Crandell, C., & Smaldino, J. (1995). An update of classroom acoustics for children with hearing impairment. Volta Review, 1, 4–12.

Crandell, C. C., & Smaldino, J. J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. Language, speech, and hearing services in schools, 31(4), 362-370.

Fink, D. (2019, December). A new definition of noise: noise is unwanted and/or harmful sound. Noise is the new 'secondhand smoke'. In Proceedings of Meetings on Acoustics (Vol. 39, No. 1). AIP Publishing.

Ge, X., & Tian, X. (2021). Strategies for the Architectural Space Design of Special Education Resource Center in China. Advances in Civil Engineering, 2021, 1-16.

Heinrich, A., Schneider, B. A., & Craik, F. I. (2008). Investigating the influence of continuous babble on auditory short-term memory performance. Quarterly journal of experimental psychology, 61(5), 735-751.

Hurtig, A., Keus van de Poll, M., Pekkola, E. P., Hygge, S., Ljung, R., & Sörqvist, P. (2016). Children's recall of words spoken in their first and second language: Effects of signal-to-noise ratio and reverberation time. Frontiers in psychology, 6, 2029

Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. Educational Psychologist, 54(4), 331-339.

Labia, L., Shtrepi, L., & Astolfi, A. (2020, June). Improved room acoustics quality in meeting rooms: Investigation on the optimal configurations of sound-absorptive and sound-diffusive panels. In Acoustics (Vol. 2, No. 3, pp. 451-473).

Mealings, K. T., Buchholz, J. M., Demuth, K., & Dillon, H. (2015). Investigating the acoustics of a sample of open plan and enclosed Kindergarten classrooms in Australia. Applied Acoustics, 100, 95-105.

Mealings, K. (2016). Classroom acoustic conditions: Understanding what is suitable through a review of national and international standards, recommendations, and live classroom measurements.

Klatte, M., Lachmann, T., & Meis, M. (2010). Effects of noise and reverberation on speech perception and listening comprehension of children and adults in a classroom-like setting. Noise and Health, 12(49), 270.

Peelle, J. E. (2018). Listening effort: How the cognitive consequences of acoustic challenge are reflected in brain and behavior. Ear and hearing, 39(2), 204.

Peng, J., Zhang, H., & Wang, D. (2018). Measurement and analysis of teaching and background noise level in classrooms of Chinese elementary schools. Applied Acoustics, 131, 1-4.

Picou EM, Gordon J and Ricketts TA. The effects of noise and reverberation on listening effort in adults with normal hearing. Ear Hear 2016; 37(1): 1–13.

Prodi, N., Visentin, C., Peretti, A., Griguolo, J., & Bartolucci, G. B. (2019). Investigating listening effort in classrooms for 5-to 7-year-old children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50(2), 196-210.

8.

ΜΟΥΣΕΙΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Βασιλική Διαμάντη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ70.ΕΑΕ, MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με το παιδαγωγικό αποτέλεσμα που έχουν τα μουσειακά προγράμματα στους μαθητές αναπηρίες. Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από πέντε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με δεκαετή προϋπηρεσία σε δημόσια ειδικά δημοτικά σχολεία και πέντε μουσειοπαιδαγωγούς που δουλεύουν σε μουσεία της χώρας. Συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα από 10 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποσκοπούν στην διερεύνηση των απόψεων των δύο ομάδων σχετικά με το παιδαγωγικό αποτέλεσμα που προσφέρουν τα μουσειακά προγράμματα στους μαθητές με αναπηρίες. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη γνώμη τους για τα οφέλη που έχουν οι μαθητές από τα μουσειακά προγράμματα, τη σύνδεση της μουσειακής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση, την συνεργασία μεταξύ ειδικών εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών, την ύπαρξη προγραμμάτων για την αλληλεπίδραση μαθητών με αναπηρίες και μη καθώς και η ύπαρξη ειδικών εγκαταστάσεων στα μουσεία για τα άτομα με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα μουσειακά προγράμματα συμβάλουν σημαντικά στη μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες. Ακόμη, επισημάνθηκε από όλους πως η μουσειακή εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση καθώς αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κοινωνικοποίηση τους. Έπειτα, δόθηκε έμφαση στο αν υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των μουσειοπαιδαγωγών καθώς επίσης και στην ύπαρξη ειδικών εγκαταστάσεων στα μουσεία της χώρας.
Λέξεις κλειδιά: Μουσειακή Εκπαίδευση, Μαθητές με Αναπηρίες, Εκπαιδευτικό Αποτέλεσμα

Abstract
The aim of this research is the examination of museum educational programs and their pedagogical contribution to Disabled people . This research explores the opinions of museum educators and special educator teachers with regards to the benefits of museum educational programs for people with special needs. The survey was conducted from September to November 2018. The research sample consisted of five active special education teachers with ten years' experience in publicly-owned primary schools and five museum educators working in museums in the country. The qualitative data was gathered from 10 semi-structured interviews aimed at exploring the views of the two groups on the pedagogical outcome of museum programs for

students with disabilities. Special emphasis has been put on their view of the benefits of the students from museum programs, the linking of museum education with special education and inclusive education, the cooperation between special educators and museum educators, the existence of programs for the interaction of pupils with disabilities and non- as well as the existence of special museum facilities for people with disabilities. The results indicated that museum programs contribute significantly to the learning and skills development of students with disabilities. Both groups acknowledge that museum education is directly linked to special needs education and the holistic learning of each student is an important tool for learning, developing social skills and communication. Interestingly appears to be a deficit between the communication of school and museum educators fir these students; despite there been adequate access for physical entry into museums.

1.Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την μουσειακή μάθηση και τις παιδαγωγικές εφαρμογές της στα άτομα με αναπηρία. Είναι τα σημερινά μουσεία προσβάσιμα σε αυτή την συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού; Ποια είναι η σχέση ή καλύτερα η διαφορά μεταξύ των μουσείων της Ελλάδας και του εξωτερικού; Τα τελευταία χρόνια υφίσταται πληθώρα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται, καθώς έχει πλέον αναγνωριστεί παγκοσμίως η σημασία της μουσειακής μάθησης για την εκπαίδευση του παιδικού κοινού. Τα παιχνίδια στα πιο παραδοσιακά μουσεία, αλλά και η χρήση τεχνολογίας με τοποθέτηση διαδραστικών μέσων, εντός της έκθεσης, έχει αυξήσει τους νεαρούς επισκέπτες. Παράλληλα η οπτική των μουσείων ως προς τα παιδιά έχει αλλάξει ριζικά. Ωστόσο, τα νεαρά άτομα με αναπηρίες φαίνεται πως αντιμετωπίζουν ακόμα προβλήματα, όσον αφορά την προσβασιμότητα τους στους μουσειακούς χώρους, αλλά και την κατανόηση του εκθέματος, ανάλογα βεβαίως με το είδος της υπάρχουσας αναπηρίας. Έως τώρα έχει πραγματοποιηθεί μια πληθώρα μελετών για το θέμα της εκπαιδευτικής εμπειρίας εντός του μουσειακού χώρου (Γερασίμου, 2009; Τζαναβάρα, 2013; Τσιαούση, 2016; Ιωαννίδη, 2005; Νικονάνου, 2015). Θεωρείται από πολλούς ένα σημείο «κλειδί» για την συνολική μουσειακή εμπειρία, γεγονός που δικαιολογεί την σπουδή με την οποία δημιουργούνται πλέον τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρέπει παράλληλα να σημειωθεί η πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί στο κομμάτι των ατόμων με αναπηρίες (ΑμεΑ) και να αναπτυχθεί η συγκεκριμένη προβληματική. Είναι απαραίτητο επίσης να αναφέρουμε ότι πρόσφατα το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τα σύγχρονα μουσεία, τα οποία πασχίζουν να δείξουν ένα πρόσωπο προσιτό προς όλο το εν δυνάμει κοινό. Το θέμα που θα συζητηθεί στην έρευνα θα αναλυθεί αρχικά με αναφορά στην μουσειακή μάθηση των ατόμων με αναπηρίες. Ορίζονται οι κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες και γίνεται αναφορά στα μουσεία που σχεδίασαν τα πρώιμα προγράμματα μουσειακής μάθησης για αυτή την ομάδα κοινού. Εξετάζεται το θέμα της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στο χώρο των μουσείων, αναλύονται και συγκρίνονται μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα στο στον ελλαδικό και διεθνή χώρο. Συζητείται η συσχέτιση της ένταξης με τη μουσειακή μάθηση. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος που γίνεται αναφορά στις μουσειακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στον βιωματικό τρόπο λειτουργίας τους. Τέλος, γίνεται σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.Κυρίως μέρος

2.1 Μουσειακή Αγωγή

Στη σύγχρονη μουσειακή πραγματικότητα χρησιμοποιείται μια πληθώρα όρων για να γίνει αναφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα εντός του μουσείου. Πράγματι, οι όροι «μουσειακή αγωγή», «μουσειοπαιδαγωγική», «μουσειακή εκπαίδευση», «μουσειακή μάθηση» (museum education) χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις για να αναφερθούν στην ίδια έννοια: την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία. Ωστόσο, ο όρος μουσειακή εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο δόκιμος από άλλους - όπως π.χ. η μουσειοπαιδαγωγική- καθώς απευθύνεται ηλικιακά στο σύνολο των επισκεπτών δίνοντας δυνατότητα για μία δια βίου μάθηση. Παρόλα αυτά, και αυτός ο όρος τείνει να θεωρηθεί εν μέρει παρωχημένος, καθώς λόγω της ύπαρξης της λέξης «εκπαίδευση» θεωρείται ότι υπάρχει σύνδεση με ένα πιο αυστηρό και τυπικό μορφωτικό περιβάλλον, όπως το σχολείο. Τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί η «μουσειακή μάθηση» δηλώνοντας την συμμετοχή του ίδιου του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την ίδια την φιλοσοφία του μουσείου για εστίαση στην εμπειρία του επισκέπτη (Νικονάνου 2015). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη θα χρησιμοποιηθεί ο τελευταίος σύγχρονος όρος της «μουσειακής μάθησης» για να δηλώσει την εμπλοκή του ατόμου στο μουσείο και την αντίστοιχη εκπαίδευση. Για να φτάσει όμως η παγκόσμια μουσειακή κοινότητα να μιλάει σήμερα για μουσειακή αγωγή και εκπαίδευση πέρασε μέσα από μια μακριά 12 διαδικασία μέσα στο χρόνο. Σε γενική παραδοχή κυριαρχεί η άποψη ότι τα πρώτα προγράμματα μουσειακής μάθησης εμφανίστηκαν στην αυγή του 20ου αιώνα. Ωστόσο είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ήδη από τον 19ο αιώνα είχε αρχίσει να γίνεται συζήτηση για τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου. Οι ιδέες που διαμορφωθήκαν την εποχή του Διαφωτισμού έδωσαν το έναυσμα για την δημιουργία του εκπαιδευτικού μουσείου (Καλεσοπούλου, 2014; Hein, 2015). Η αρχή έγινε στο νεοσύστατο κράτος των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Το κάλεσμα για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος περιελάμβανε και πρόταση για δραστηριοποίηση διαφόρων ιδρυμάτων προς αυτό τον τομέα, ώστε να έχουν πρόσβαση στην παιδεία και την εκπαίδευση όλοι οι πολίτες (Hein, 2015). Τα μουσεία ανταποκρίνονται σ’ αυτό το αίτημα και έτσι έχουμε την πρώτη υποτυπώδη εμφάνιση μουσειακής αγωγής ενώ στη συνέχεια η καινούρια τάση εξαπλώνεται και στον υπόλοιπο κόσμο. Συγκεκριμένα, από το 1845 μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα είχαν δημιουργηθεί σε Ευρώπη, Ασία (Ιαπωνία) και Αμερική πάνω από 50 εκπαιδευτικά μουσεία (Καλεσοπούλου, 2014).

2.2 Στόχοι Μουσειακής Αγωγής

Στόχος της μουσειακής αγωγής αποτελεί η βέλτιστη αξιοποίηση των μουσειακών και πολιτιστικών χώρων καθώς και η επιστημονική έρευνα των παιδαγωγικών αλλά και μουσειολογικών αρχών που απαρτίζουν ένα μουσείο (Νάκου, 2001). Η δημιουργία και άσκηση μιας γόνιμης κριτικής- με εκπαιδευτικές βάσεις- προς τα μουσειακά ιδρύματα εκ μέρους του κοινωνικού ιστού, θεωρείται ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για την μουσειακή μάθηση όσο και για τα ίδια τα μουσεία. Η Νάκου (2001) υποστηρίζει ότι η κριτική αυτή 15 οφείλει να βασιστεί σε ένα ήδη σχηματισμένο πλαίσιο αρχών και προβληματισμού. Επίσης, η μουσειακή αγωγή

είναι στοιχείο που συνεισφέρει θετικά στην κοινωνία, καθώς προσφέρει μια δια βίου άτυπη μάθηση στο σύνολο των πολιτών βοηθώντας με αυτό τον τρόπο στην καλλιέργεια του πληθυσμού και την δυνατότητά τους να ερμηνεύσουν τον υπάρχοντα υλικό πολιτισμό. Ακόμα, βοηθάει ενεργά στην εξοικείωση των επισκεπτών με το μουσείο ως θεσμό καθώς και της περαιτέρω ανάπτυξης της φαντασίας τους. Η πιθανή μελλοντική ένταξη του πολιτισμού στην ζωή των μικρών επισκεπτών θεωρείται απώτερος στόχος της μουσειακής μάθησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπούν στο να ψυχαγωγήσουν και να προσφέρουν μια ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία στα παιδιά διότι αν «βρουν το δρόμο για το μουσείο» θα επιστρέφουν σε αυτό στην διάρκεια της ενήλικης ζωής τους (Georgouli, 2015; Τζιαφέρη, 2005).Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι το μουσείο συμβάλλει στην δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας και στην ενδυνάμωση της μέσω της γνωριμίας με το παρελθόν. Ταυτόχρονα, καταβάλλει προσπάθειες να κατατάξει τους επισκέπτες του στις κατάλληλες κοινωνικές κατηγορίες και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που θα τους παρέχει την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους (Καμπάνη, Λαϊβερά, Οικονόμου & Ζαχαρη, 2016). Ο Hein (1998) κάνει λόγο για επίσημη (formal) και ανεπίσημη (informal) εκπαίδευση, αναφερόμενος αντίστοιχα στο σχολείο και στο μουσείο. Ωστόσο υποστηρίζει ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί δεν είναι έγκυροι, διότι υπάρχει πλέον η δυνατότητα να βιώσει κανείς τον «επίσημο» τρόπο μάθησης σε μη επίσημο περιβάλλον και το ανάποδο.

2.3 Αναπηρία και Μουσειακή Εκπαίδευση

Στην Ευρώπη, η υιοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ξεκίνησε γύρω στα μέσα του 20ου αιώνα. Στην Ελλάδα η αφετηρία δημιουργίας προγραμμάτων απευθυνόμενα σε άτομα με αναπηρίες ξεκίνησε το 1990 με την προσπάθεια που καταβλήθηκε από το Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΠ) της Διεύθυνσης Κλασικών και Προϊστορικών Αρχαιοτήτων του Υπουργείου Πολιτισμού (Χρυσουλάκη, 1997). Παραδείγματα είναι, το Νομισματικό Μουσείο, το μουσείο Αφής Φάρου Τυφλών και το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (Θεοχάρη, 2018). Τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με βάση τις ανάγκες της ιδιαίτερης ομάδας στην οποία απευθύνονταν. Στα έτη που επήλθαν πολλά ακόμα μουσεία ανέπτυξαν αντίστοιχα προγράμματα μουσειακής μάθησης. Παρόλα αυτά, είναι δεδομένο ότι τα μουσεία δεν αποτελούν χώρους πλήρως προσβάσιμους για τα άτομα με αναπηρία, αναφορικά με τις δομές ή τα μουσειακά προγράμματα που παρέχονται. Ως προσβασιμότητα νοείται το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών μιας κοινωνίας να συμμετέχουν ισότιμα σε διάφορα γεγονότα ή δραστηριότητες. Επιπλέον εντός του όρου έγκειται και η δυνατότητα προσέγγισης διάφορων χώρων, είτε πρόκειται για δημόσιους φορείς είτε κτίρια ιδιωτικών συμφερόντων (Τζαναβάρα, 2013; Ζώτου, 1997). Η βεβαιότητα πρόσβασης, αν και ζωτική, πρέπει να συνοδεύεται από μια αίσθηση αυτονομίας και ασφάλειας, καθώς και από την διασφάλιση ότι στο κάθε άτομο παρέχονται και οι κατάλληλες υπηρεσίες. Ταυτόχρονα, το μουσείο πρέπει να δίνει την αίσθηση στο σύνολο των επισκεπτών του ότι είναι 23 ευπρόσδεκτοι, όπως επίσης ότι δύνανται να λάβουν μέρος στα γεγονότα που συμβαίνουν στο μουσείο και να κατανοήσουν το νόημα των συλλογών που εκτίθενται σ’ αυτό (Devitt, 2011). Στην Ελλάδα εφαρμόστηκαν κάποιοι κανόνες περί του θέματος το 1985, όταν δημιουργήθηκε ο Γενικός

Οικοδομικός Κανονισμός (ΓΟΚ). Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που έγιναν ήταν η πρόβλεψη για ύπαρξη ανελκυστήρων κατάλληλου μεγέθους και κεκλιμένων επιπέδων, για την διευκόλυνση του συνόλου των πολιτών στην πρόσβαση (Πολυχρονίου, 1997). Στο εξωτερικό σχετική νομοθεσία υπάρχει σε διάφορες χώρες (π.χ. Αμερική, Αγγλία, Γαλλία κλπ.). Ωστόσο, σε μια πλειάδα χωρών – όπως η Βραζιλία και η Ιαπωνία - η νομοθεσία αυτή περιορίζεται κυρίως στην φυσική προσβασιμότητα, ενώ η «γνωστική προσβασιμότητα», η κατανόηση των εκθεμάτων ενός μουσείου δεν αποτελεί προτεραιότητα. Στις ΗΠΑ το 1990 θεσμοθετήθηκε το λεγόμενο Americans with Disabities Act (ADA), το οποίο περιελάμβανε μεταξύ άλλων κανόνες σχετικά με την προσβασιμότητα στο χώρο των μουσείων. Εκτός αυτού, στο Ηνωμένο Βασίλειο υιοθετήθηκε το Disability Discrimination Act το 1995, το οποίο το 2010 ενσωματώθηκε στο Equality Act, ενώ ταυτόχρονα υπήρξε σημαντικό βήμα για την δημιουργία της επονομαζόμενης θέσης Disability and Access Officer στο Victoria and Albert's Museum (Devitt, 2011). Παρόλα ταύτα, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν ακόμα κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο με κατάλληλη οργάνωση στη δομή του μουσειακού κτιρίου, το πρόβλημα της πρόσβασης μπορεί να ξεπεραστεί, προσφέροντας σε όλους τους ανθρώπους την ευκαιρία να ζήσουν την μουσειακή εμπειρία (Θεοχάρη, 2018). Για να φτάσουν όμως τα μουσεία τον απώτερο πιθανό στόχο πρέπει να παρέχουν ορισμένες διευκολύνσεις, όπως π.χ. ράμπες, οι χειρολισθήρες και οι ανελκυστήρες, που μπορούν να εξυπηρετήσουν όλο τον πληθυσμό, συμβάλλοντας στην βέλτιστη εικόνα του μουσείου προς το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, σημαντική για την πρόσβαση των ανάπηρων εκτός του μουσειακού χώρου, θεωρείται η χρήση της μουσειοσκευής, που αποτελεί μία βαλίτσα που ταξιδεύει από σχολείο σε σχολείο και διαφέρει ανάλογα το θέμα. Σχεδιάστηκαν για να φέρουν πιο κοντά τον κόσμο του Μουσείου στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σιωπηλοί 24 πρέσβεις εκπαίδευσης και πολιτισμού. Μπορεί να περιλαμβάνει αντίγραφα αντικειμένων, εκπαιδευτικό υλικό και εικαστικά παιχνίδια. Τα παιδιά με την βοήθεια προσεκτικά επιλεγμένων αντικειμένων αποκτούν μια καλύτερη αντίληψη του τι θα δουν στην έκθεση, εξάπτεται η φαντασία τους και προετοιμάζονται καλύτερα για το επικείμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Querinjean, 2011). Στην εποχή μας οι περισσότεροι τείνουν να συνδέουν την έννοια αναπηρία με το αναπηρικό αμαξίδιο και έτσι ξεχνούν πολλές ακόμη ομάδες όπως π. χ τους τυφλούς ή τους κωφούς. Συγκεκριμένα, υπολογίζεται σύμφωνα με μελέτες που έχουν διενεργηθεί, ότι ένα 10% με 12% του πληθυσμού μιας χώρας εντάσσεται στην κατηγορία των αναπήρων (Πολυχρονίου, 1997). Η Rebecca Mc Ginnis (1999) αναφέρεται πάνω σε δεδομένα σχετικά με την περίπτωση της Μ. Βρετανίας, σημειώνοντας ότι συνολικά έχουν καταμετρηθεί έξι εκατομμύρια άνθρωποι με αναπηρία, δηλ. έναν σε κάθε δέκα άτομα. Λαμβάνοντας υπ' όψιν μας αυτά τα νούμερα, κατανοούμε τη σημασία που έχει η προσβασιμότητα. Συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη δυνατότητα «φυσικής» προσέγγισης του χώρου μέσω της δημιουργίας κατάλληλης αρχιτεκτονικής υποδομής για την άρση των εμποδίων. Σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές υπάρχει πρόβλεψη για κατασκευή κατάλληλων υποδομών για καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες: α)άτομα με κινητικές αναπηρίες, β) άτομα με πρόβλημα όρασης, γ)άτομα με πρόβλημα ακοής και δ) άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην μάθηση. Στην περίπτωση των ατόμων με κινητικές αναπηρίες πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι

πολλά άτομα μετακινούνται με αναπηρικό αμαξίδιο. Ως εκ τούτου η κατασκευή θυρών με ανοιγόμενα φύλλα δύο κατευθύνσεων θεωρείται επιτακτική για την βέλτιστη προσέγγιση του μουσειακού χώρου, όχι μόνο από άτομα με κινητικές αναπηρίες αλλά και από εμποδιζόμενα άτομα, όπως εγκύους και ηλικιωμένους. Όσον αφορά τα μουσεία που στεγάζονται σε κτίρια με πάνω από έναν ορόφους, η κατασκευή ανελκυστήρα ειδικών προδιαγραφών κρίνεται απαραίτητη. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη ηχητικής ανακοίνωσης ορόφου, οι ανάγλυφες ενδείξεις και οι έντονες χρωματικές αντιθέσεις στα χειριστήρια (Πολυχρονίου, 1997; Τζαναβάρα, 2013). Ωστόσο, πολλά παλαιά μουσεία είναι δομημένα σε κτίρια τα οποία πλέον 25 χαρακτηρίζονται ως διατηρητέα, και έτσι δεν υπάρχει δυνατότητα να παρέλθουν αλλαγές στη δομή του κτιρίου ώστε να δημιουργηθούν κάποιες επιπλέον υποδομές που θα έκαναν το χώρο προσβάσιμο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορούν να υιοθετηθούν απλές λύσεις, όπως η προσθήκη ενός αναβατορίου κλίμακας ή αναβατορίου κατακόρυφης κίνησης (Τζαναβάρα, 2013). Η μετακίνηση εντός του εκθεσιακού χώρου είναι πρωτίστης σημασίας, παρόλα αυτά οφείλει να δοθεί βαρύτητα και σε άλλες ανάγκες, όπως την ύπαρξη χώρων υγιεινής κατάλληλων διαστάσεων. Το δάπεδο του συγκεκριμένου χώρου θα πρέπει να είναι κατασκευασμένο από αντιολισθητικά και μη ανακλάσιμα υλικά προς διευκόλυνση των ανάπηρων ατόμων (Πολυχρονίου, 1997; Τζαναβάρα, 2013).

2.4 Έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μουσειοπαιδαγωγών, καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα που έχουν τα μουσειακά προγράμματα στους μαθητές με αναπηρίες.

Οι στόχοι που διερευνήθηκαν είναι οι παρακάτω:

Το παιδαγωγικό αποτέλεσμα μουσειακών προγραμμάτων στους μαθητές με αναπηρίες.

Η σύνδεση της μουσειακής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η συνεργασία των μουσειοπαιδαγωγών με του εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Η ύπαρξη προσαρμοσμένων εγκαταστάσεων στα μουσεία για τα άτομα με αναπηρίες.

Η αλληλεπίδραση των αναπήρων και μη μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να διατυπωθούν οι απόψεις τόσο των μουσειοπαιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μαθησιακή εμπειρία και αποτέλεσμα που έχουν τα μουσειακά προγράμματα στους μαθητές με αναπηρίες. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική προσέγγιση, σε αντίθεση με την ποσοτική ανάλυση δίνει τη δυνατότητα αναζήτησης σε βάθος προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Bell, 2001). Έπειτα, το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι πως βασίζεται σε γενικές συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις με τρόπο που να μην περιορίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων. Είναι ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος αναφέρει προσωπικές του απόψεις πάνω σε ένα θέμα. (Creswell,2003).

Το παιδαγωγικό αποτέλεσμα των μουσειακών προγραμμάτων στους μαθητές με αναπηρίες

Τόσο οι μουσειοπαιδαγωγοί όσο και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούν στο γεγονός πως επιδρούν θετικά στην παιδαγωγική τους πορεία. Και οι δύο πλευρές συναινούν ότι αναπτύσσονται οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, με τη βιωματική προσέγγιση των μουσειακών προγραμμάτων ενεργοποιούνται οι αισθήσεις τους μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες. Με την απτή επαφή με τα αντικείμενα, τη γνωριμία με νέα υλικά, την επεξεργασία αυτών, την προβολή βίντεο, την ξενάγηση μέσα στο χώρο, οξύνεται η αντίληψη τους, μαθαίνουν και κατανοούν τον χρόνο. Επίσης, σημαντική είναι η εξοικείωση τους με τους μουσειακούς χώρους καθώς και η δυνατότητα δημιουργίας αναπαραστάσεων των χώρων. Επίσης αναπτύσσεται η δημιουργική και κριτική τους σκέψη και ενώ παράλληλα κατανοούν τη σημασία της τέχνης

Σύνδεση Μουσειακής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση

Αναφορικά με τη σύνδεση της μουσειακής αγωγής με την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, συγκλίνουν στην άποψη ότι η μουσειακή εκπαίδευση προάγει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρίες. Αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Το περιβάλλον του μουσείου καθιστά αυτόματα χώρο αγωγής και μουσειακής εμπειρίας προσεγγίζοντας ενεργά τη μάθηση. Εξοικειώνονται οι μαθητές με άμεσο τρόπο στη μετάδοση γνώσεων. Έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις, παρέχοντας τους ένα περιβάλλον με ίσες προσεγγίσεις στη μάθηση. Συνεπώς, η σύνδεση μουσειακής και ενταξιακής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς συμβάλλουν στην πραγμάτωση των σκοπών της ειδικής εκπαίδευσης, που είναι οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης καθώς και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Σύνδεση των μουσειοπαιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Από τις απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος όλοι απάντησαν αρνητικά για το σχεδιασμό προγραμμάτων ειδικά διαμορφωμένων για μαθητές με αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ωστόσο ενημερώνονται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς για τα προγράμματα που υλοποιούνται στο εκάστοτε μουσείο και τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις δυνατότητες, δεξιότητες και τη νοητική ηλικία των συμμετεχόντων. Συνεργάζονται μόνο κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων για την καλύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών. Μία μουσειοπαιδαγωγός, ανέφερε πως στην αρχή της σχολικής χρονιάς ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα που μπορούν να προσαρμοστούν για τους μαθητές. Σημαντικό είναι επίσης πως κάθε χρονιά την ημέρα που γιορτάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται ειδικά προγράμματα για τους μαθητές με αναπηρίες. Στη συνέχεια αμφότερες και οι δύο ομάδες δήλωσαν πως είναι ανοιχτοί σε κάθε είδους νέα συνεργασία προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές. Όσον αφορά, την αξιολόγηση των προγραμμάτων αναφέρθηκε πως γίνεται τόσο στο μουσείο όσο και στο σχολείο. Στο μουσείο γίνεται στο τέλος των προγραμμάτων με ερωτηματολόγια ή διάφορες κατασκευές. Στο σχολείο γίνεται αξιολόγηση με συζήτηση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, τις επόμενες μέρες μετά την επίσκεψη στο μουσείο και αυτό εξαρτάται από το πόσο ευαισθητοποιημένος είναι ο εκπαιδευτικός.

Ύπαρξη ειδικών εγκαταστάσεων στα μουσεία για τα άτομα με αναπηρίες

Όσον αφορά στην ύπαρξη ειδικών εγκαταστάσεων πρόσβασης στα μουσεία για άτομα με αναπηρίες. Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι υπάρχουν κυρίως ράμπες, αναβατόρια, ανελκυστήρας και WC, ειδικά διαμορφωμένο. Δεν υπάρχουν όμως ειδικά διαμορφωμένοι χώροι στο μουσείο για την υλοποίηση των προγραμμάτων που αφορούν τους μαθητές με αναπηρίες.

Αλληλεπίδραση αναπήρων και μη μαθητών

Όσον αφορά την ύπαρξη προγραμμάτων που ερευνά την αλληλεπίδραση των αναπήρων και μη μαθητών. Οι δύο ερευνητικές ομάδες απάντησαν πως συμμετείχαν σε τέτοιου είδους πρόγραμμα. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κυρίως σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Στόχος αυτών είναι η αλληλεπίδραση και η κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και μη. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι υπήρξε πολύ καλή αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και σεβασμός στη διαφορετικότητα τους.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στα μουσεία της χώρας μας πραγματοποιούνται μουσειακά προγράμματα στο σύνολο των μαθητών. Ωστόσο, τα περισσότερα από αυτά, προσαρμόζονται την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το παιδαγωγικό αποτέλεσμα των προγραμμάτων, το ερευνητικό δείγμα ανέφερε ότι η παρακολούθηση των προγραμμάτων συντελεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία, βελτιώνει τις δεξιότητες τους ενεργοποιεί τις αισθήσεις τους. Συντελεί στην κοινωνικοποίηση τους και την ενεργητική προσέγγιση της μάθησης. Με τη βιωματική προσέγγιση αναπτύσσεται η δημιουργική και κριτική σκέψη, οξύνονται οι αισθήσεις, γνωρίζουν νέα πράγματα και υλικά. Έρχονται σε επαφή με την τέχνη μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη σύνδεση της μουσειακής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση που εφαρμόζεται στα μουσειακά προγράμματα επιτυγχάνουν την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, την εξοικείωση τους με το μουσείο και τη γνωριμία με πολιτιστικά στοιχεία. Αναπτύσσουν επίσης, την παρατηρητικότητα τους και την κριτική τους σκέψη. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντά αναφορικά με τη συνεργασία των μουσειοπαιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς αγωγής. Υπάρχει συνεργασία κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων σχετικά με την προσαρμογή τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Αντίθετα, κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την εφαρμογή κάποιου προγράμματος που σκοπεύει στην αλληλεπίδραση αναπήρων και μη μαθητών, οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρουν πως τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά και από τις δύο πλευρές καθώς υπήρχε πολύ καλή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, χάρηκαν αμφότεροι και οι μαθητές με μη αναπηρία έδειξαν σεβασμό στη διαφορετικότητα. Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ύπαρξη ειδικών εγκαταστάσεων για τα άτομα με αναπηρίες απαντήθηκε ότι υπάρχουν κυρίως ράμπες, αναβατόριο, ανελκυστήρας και w.c για τα άτομα με αναπηρίες. Ωστόσο δεν υπάρχουν ειδικές διαμορφωμένες αίθουσες στο χώρο των μουσείων, όπου θα υπάρχει δυνατότητα να

πραγματοποιούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τους μαθητές με αναπηρίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γερασίμου, Σ. (2009). Μουσειακή πρόσβαση και άτομα με προβλήματα όρασης.

Τζαναβάρα, Α. (2013). Μουσείο και άτομα με αναπηρίες: προσβασιμότητα–εκπαίδευση–κοινωνική ενσωμάτωση (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας)

ΘΕΟΧΑΡΗ, Δ. (2018). Μουσειακή αγωγή και ΑμεΑ: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ιωαννίδη, Β. (2005), Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ,2005, τχ. 114, σσ. 43-54.

Νικονάνου, Ν. (2012). Μουσειοπαιδαγωγική :Απο τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές Μέθοδοι: Συμμετοχή - Εμπειρία-Δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλλιπουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, Ν. Γιαννούτσου, & Ν. Νικονάνου (Επιμ.), Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα (σσ. 51-85). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (2015) Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Συνδεσμος Ελληνικων Ακαδημαικων Βιβλιοθηκων.

Καλεσοπούλου, Δ. Γ. (2014). Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, (Doctoral dissertation) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Ζαχάρη, Β., Καμπάνη, Χ., Λαϊβερά, Τ., & Οικονόμου, Ι. (2016). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και η συμβολή τους στη βιωματική μάθηση. Η μελέτη του ελληνικού παιδικού μουσείου. Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2011), Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης, Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονίου Ι., (1997). Αυτόνομη Διακίνηση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στα Μουσεία. Μουσεία και Άτομα με ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Hein, G. E, (2015). A democratic theory of museum education. Museologica Brunensia.

Georgouli, A. (2015, Φεβρουάριος 25). Μουσειοπαιδαγωγικη Επιστήμη. Ανάκτηση από ALKISTIS GEORGOULI MUSEOLOGY: https://georalkistis.wordpress.com/2015/02/25 /μουσειοπαιδαγωγικήεπιστήμη/.

Querinjean, A. (2011). The museum melting pot. Museums:a place for social bonding and cross-cultural dialogue. The International Council of Museums Magazine, 14-15.

Devitt, A. M. (2011, July). The quest for inclusion . Accessibilty is a challenge that museums are taking seriously,but to what extent? The International Council of Museums Magazine, 64, 10-11.

9.

Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Μαρία Θεοδώρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 ΕΑΕ, MSc

Περίληψη
Η παιδική λογοτεχνία μέσα από την απεικόνιση της αναπηρίας είναι σε θέση να προωθήσει στα μικρά παιδιά την αποδοχή και συμπερίληψη στο σύνολο των ατόμων με αναπηρία. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης αφορά στη διερεύνηση της απεικόνισης των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 26 σύγχρονα παιδικά βιβλία, τα οποία περιλαμβάνουν χαρακτήρες με προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικές αναπηρίες, αυτισμό, νοητική αναπηρία, καθώς και αναπηρίες που δεν προσδιορίζονται συγκεκριμένα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν την πλειονότητα των παιδικών βιβλίων να απεικονίζει με θετικό και ρεαλιστικό τρόπο την αναπηρία, χωρίς να προωθεί αρνητικά στερεότυπα και αντιλήψεις. Είναι γεγονός όμως, ότι παρατηρείται ελάχιστη παιδική λογοτεχνία με περιεχόμενο την αναπηρία και μία τάση απεικόνισης κυρίως των εμφανών αναπηριών, γεγονός που τονίζει την ανάγκη περαιτέρω ευαισθητοποίησης των συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας αλλά και των εικονογράφων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με την αναπηρία.
Λέξεις- Κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, αναπηρία, απεικόνιση αναπηρίας, προσχολική ηλικία, ανάπηρος χαρακτήρας

Abstract
Children's literature through the portrayal of people with disabilities, is able to promote in young children, the acceptance and inclusion in the social context, of these people. The purpose of this study, is to investigate the portrayal of people with disabilities in children's literature. The research sample consists of 26 modern children's books, which include characters with vision and hearing problems, motor disabilities, autism, mental disability and unspecified disabilities. The data were analyzed by the content analysis technique. The results of the research show that the majority of children's books, portray disability in a positive and realistic way, without promoting negative stereotypes and perceptions. However, minimal children's literature with the content of disability and a tendency to depict mainly the obvious disabilities, it’s a fact. A fact that emphasizes, the need to familiarize and inform, those who involved in the area with disability.

1. Εισαγωγή
Η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας στη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων απέναντι στην αναπηρία, καθώς και η συνεισφορά της στην καλλιέργεια ιδεολογιών υπέρ της ένταξης και ενσωμάτωσης των ανάπηρων ατόμων στην κοινωνία μας, αποτελούν τη βάση προβληματισμού της έρευνας.

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο απεικονίζεται η αναπηρία στα λογοτεχνικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Το θέμα διερεύνησης επιλέχτηκε κατά κύριο λόγο διότι τα παιδικά βιβλία έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν και να ενισχύουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μικρών παιδιών (Καρπόζηλου, 2009, σ. 79· Κατσίκη- Γκούβαλου, 1993, σ. 26· Pun & Nguyen, 2018, σ. 2).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό μέσα από την καταλυτική δράση της αναφορικά με την άρση στερεοτύπων, τη διαφοροποίηση στάσεων και την καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα (Κονιτοπούλου & Δερδελάκου, 2016, σ. 2· Rubin & Strauss Watson, 1987, σ. 66). Αυτό συμβαίνει μέσα από την επαφή των μικρών παιδιών με την αναπηρία και τη δημιουργία έμμεσων θετικών εμπειριών, οι οποίες συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής της αναπηρίας (Reichenberg, 2020, σ. 369).

Τα τελευταία χρόνια οι συγγραφείς που εντάσσουν το θέμα της αναπηρίας στα βιβλία τους έχουν αυξηθεί (Dyches, 2009). Σε αυτό το γεγονός συνέβαλε η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Gervay, 2004). Επίσης, έχει διαφοροποιηθεί ο τρόπος που απεικονίζουν την αναπηρία, δηλαδή χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, χωρίς βέβαια να έχουν απαλλαχτεί εντελώς από αυτά (Kotopoulos et al., 2012). Τα βιβλία με θετική απεικόνιση της αναπηρίας που δεν προωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις επιδρούν θετικά στην αντίληψη του αναγνώστη σχετικά με την αναπηρία (Kotopoulos et al., 2012· Rubin & Strauss Watson, 1987, σ. 66).

1.1 Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας λοιπόν αποτελεί *η διερεύνηση της απεικόνισης των ατόμων με αναπηρία στη σύγχρονη Ελληνική παιδική λογοτεχνία.* Όσον αφορά τον όρο «σύγχρονη» θεωρείται η βιβλιογραφία με χρονολογία έκδοσης μετά το 2000. Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τίθενται *η διερεύνηση του τρόπου αναπαράστασης των χαρακτήρων με αναπηρία στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία καθώς και τα βασικά προσδιοριστικά τους στοιχεία*, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι είδους αναπηρία έχει ο ήρωας;
- Ποιο είναι το φύλο του ανάπηρου ήρωα;
- Τι φυσική μορφή έχει ο χαρακτήρας με αναπηρία;
- Τι ηλικία έχει ο ήρωας με αναπηρία;
- Τι όνομα έχει ο ήρωας με αναπηρία;
- Πώς νιώθει ο χαρακτήρας με αναπηρία στην πλοκή της ιστορίας;
- Τι δυσκολίες συναντά ο χαρακτήρας με αναπηρία;
- Πώς απεικονίζεται η αναπηρία του ήρωα;
- Πότε αναφέρεται η αναπηρία του ήρωα;
- Τι ρόλο έχει ο ανάπηρος ήρωας στο παιδικό βιβλίο;
- Τι χαρακτηριστικά έχει ο μυθοπλαστικός ήρωας με αναπηρία;
- Τι μήνυμα δίνεται μέσα από την αφήγηση της ιστορίας;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

2.1.1. Δείγμα

Το δείγμα επιλέχτηκε με σκόπιμη ομοιογενή δειγματοληψία και αποτελείται από 26 ελληνικά και μεταφρασμένα εικονογραφημένα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία με θέμα την αναπηρία, τα οποία εκδόθηκαν στο διάστημα 2003-2021.

2.1.2. Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων

Για τη διεξαγωγή της μελέτης των λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων επιλέχτηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

2.1.3. Περιορισμοί Έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν το χρονικό περιθώριο υλοποίησης και την δυσκολία ανεύρεσης όλων των επιθυμητών βιβλίων λόγω κλειστών βιβλιοθηκών εξαιτίας της πανδημίας.

Επίσης, ένας περιορισμός που παρουσιάστηκε ήταν η έλλειψη παιδικών βιβλίων σε συγκεκριμένες αναπηρίες όπως για παράδειγμα τις ψυχικές. Για να ξεπεραστεί αυτός ο περιορισμός ενώ αρχικά είχαν οριστεί να μελετηθούν παιδικά βιβλία της τελευταίας δεκαετίας, αμβλύνθηκε το χρονικό διάστημα με σκοπό να αναζητηθούν βιβλία με όλες τις αναπηρίες που ορίστηκαν να μελετηθούν, αλλά και για να είναι το δείγμα επαρκές σύμφωνα με τις υπόλοιπες προδιαγραφές.

2.1.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε με αφορμή την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών στο χώρο της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί λοιπόν, η πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών με περαιτέρω ανάλυση σε συγκεκριμένα είδη αναπηρίας, σε συνδυασμό με πειραματική μελέτη, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα από δύο διαφορετικές μεθόδους έρευνας και να δώσουν μία σφαιρική καταγραφή δεδομένων. Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να γίνουν μελέτες όσον αφορά τη σύγκριση της απεικόνισης της αναπηρίας στη σύγχρονη και στην προγενέστερη Ελληνική παιδική λογοτεχνία. Επιπλέον, λόγω του όλο και αυξανόμενου όγκου του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στα Ελληνικά σχολεία, θα ήταν χρήσιμο να υλοποιηθεί σύγκριση μεταξύ της απεικόνισης της αναπηρίας στο Ελληνικό παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και σε αλλοεθνή παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, ώστε να υπάρχουν διαπολιτισμικά δεδομένα και συμπεράσματα που θα βοηθούσαν ενδεχομένως στη διδασκαλία παιδιών από άλλες χώρες όσον αφορά την αναπηρία.

2.1.5. Αποτελέσματα

Τα παιδικά βιβλία του δείγματος παρουσιάζουν διαφορετική εικονογράφηση μεταξύ τους ως προς την μορφή της τέχνης της εικονογράφησης. Όλες οι εικόνες απεικονίζουν με σαφήνεια το κείμενο που συνοδεύουν, είναι μεγάλες σε μέγεθος και αρκετά εντυπωσιακές. Πιο εντυπωσιακή εικονογράφηση έχουν τα βιβλία που κύριος ρόλος τους εκτός από τον διδακτικό είναι και ο ψυχαγωγικός. Τα βιβλία με μοναδικό στόχο τον διδακτικό, συγκεκριμένα δύο από το δείγμα, έχουν πιο λιτή εικονογράφηση. Οι ωραίες εικόνες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών καθώς τα συγκεκριμένα βιβλία απευθύνονται σε μικρό ηλικιακά κοινό. Οι περιγραφές στα βιβλία είναι σε αντίθεση με την εικονογράφηση πολύ απλές και

συνοπτικές. Δεν υπάρχουν πολλά λόγια, παρά λίγα και περιεκτικά με έμφαση στη χρήση ρημάτων και επιθέτων που προσδιορίζουν ενέργειες, δράσεις, συναισθήματα και σκέψεις.

Αρχικά, παρατηρείται πως ενώ ο αρχικός στόχος της έρευνας ήταν να υπάρχει ίσος αριθμός παιδικών βιβλίων για κάθε αναπηρία, υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Χρησιμοποιήθηκαν 4 παιδικά βιβλία για τον αυτισμό, τα προβλήματα όρασης και τα προβλήματα ακοής, ενώ χρησιμοποιήθηκαν 5 για τη νοητική αναπηρία, 7 για τις κινητικές αναπηρίες και 2 για απροσδιόριστες αναπηρίες. Αυτό συνέβη για το λόγο ότι δε βρέθηκαν παιδικά βιβλία με περιεχόμενο τις συγκεκριμένες αναπηρίες σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που τέθηκαν στην έρευνα. Είναι λοιπόν είναι εμφανές πως κυκλοφορούν περισσότερα βιβλία για την κινητική αναπηρία παρά για όλες τις υπόλοιπες.

Στη συνέχεια, φάνηκε πως τα δύο φύλα εμφανίζονται σχεδόν αρμονικά στη θέση ενός χαρακτήρα με αναπηρία. Ωστόσο, τα αγόρια εμφανίζονται λίγο περισσότερο από τα κορίτσια, καθώς συγκεντρώνουν ποσοστό εμφάνισης 53,6%. Όσον αφορά όμως τη μορφή του χαρακτήρα με αναπηρία στα βιβλία, οι χαρακτήρες εμφανίζονται με ανθρώπινη μορφή σχεδόν στη συντριπτική πλειοψηφία τους με 80,8%, ενώ με μορφή ζώων εμφανίζονται μόνο σε 5 παιδικά βιβλία με ποσοστό 19,2%. Το ίδιο συμβαίνει με την ηλικία των χαρακτήρων με αναπηρία, οι οποίοι εμφανίζονται κυρίως σε παιδική ηλικία με ποσοστό 69,3% ή σε παιδική ηλικία που μεγαλώνουν στην εξέλιξη της πλοκής και φτάνουν την εφηβεία ή την ενηλικίωση με ποσοστό 26,9%. Οι ενήλικοι χαρακτήρες που εντοπίστηκαν στα παιδικά βιβλία είναι μόνο ένας. Το όνομα των χαρακτήρων με αναπηρία κατά κύριο λόγο είναι κοινό με ποσοστό 50%, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερο με ποσοστό 25%. Πιο λίγες φορές το όνομα είναι συμβολικό και άλλες φορές δεν έχει όνομα.

Σχετικά με τα συναισθήματα των χαρακτήρων με αναπηρία, το συναίσθημα που απεικονίζεται κυρίως είναι η χαρά και η αισιοδοξία, ενώ σε λιγότερο βαθμό η λύπη και η απόγνωση. Στο παρελθόν οι ήρωες εμφανίζονταν κυρίως με αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, οι χαρακτήρες με αναπηρία εμφανίζονται κυρίως με απλά συναισθήματα και λιγότερο με πιο σύνθετα ώστε να είναι σε θέση οι μικροί αναγνώστες να τα αντιλαμβάνονται. Για παράδειγμα ενώ το συναίσθημα της χαράς απεικονίζεται στο 44% των παιδικών βιβλίων του δείγματος, η αισιοδοξία απεικονίζεται στο 13%. Το ίδιο συμβαίνει και με τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία απεικονίζονται στα βιβλία με μικρότερη συχνότητα, δηλαδή η λύπη με ποσοστό 22% και η απόγνωση με 8%. Βέβαια, όσα βιβλία περιλαμβάνουν τα συναισθήματα της λύπης και της απόγνωσης στο τέλος πάντοτε τροποποιούνται σε θετικά οδηγώντας έτσι στη λύτρωση του ήρωα.

Υπάρχουν επίσης βιβλία, στα οποία τα συναισθήματα των ηρώων απεικονίζονται ουδέτερα όπως στα βιβλία «Λούνα και το γαλάζιο δωμάτιο» και «Ο αυτός». Για παράδειγμα στο βιβλίο «Ο αυτός» όταν ο πρωταγωνιστής της ιστορίας με αυτισμό παραμερίζεται από όλα τα αδέρφια του δε δείχνει να κλαίει, δεν περιγράφεται να στενοχωριέται. Με αυτόν τον τρόπο, οι συγγραφείς δεν επιχειρούν την απογύμνωση του κεντρικού ήρωα από συναισθήματα ή τη δημιουργία ενός επίπεδου χαρακτήρα, αλλά αντίθετα απεικονίζουν με μεγαλύτερο ρεαλισμό τα συμπτώματα του αυτισμού και επιτρέπουν στον αναγνώστη με έμμεσο τρόπο να αντιληφθεί τον διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο ένας χαρακτήρας με αναπηρία στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Είναι σημαντικό να τονιστεί το μικρό ποσοστό εμφάνισης απόγνωσης του χαρακτήρα με αναπηρία. Σε μεγαλύτερο βαθμό απεικονίζεται λύπη παρά απόγνωση. Τα βιβλία στα οποία υπάρχει τόσο έντονα αρνητικό συναίσθημα όπως η απόγνωση είναι περισσότερο φορτισμένα συναισθηματικά. Οι περισσότεροι συγγραφείς φαίνεται πως δεν επιλέγουν τόσο έντονα αρνητικά συναισθήματα. Παρ' όλ' αυτά στα βιβλία που εντοπίζεται απόγνωση όπως για παράδειγμα στο βιβλίο «ΧΡΑΤΣ» ο ήρωας στο τέλος παρουσιάζεται ότι μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του και να λύνει το πρόβλημα του οδηγώντας τον αναγνώστη στη λύτρωση. Τα βιβλία με τέτοιου είδους συναισθήματα επιτρέπουν στον αναγνώστη να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα, να νιώσει τις δυσκολίες του και να οδηγηθεί μαζί του στη λύτρωση που συνήθως επέρχεται στο τέλος της ιστορίας.

Αναφορικά με τις δυσκολίες των ηρώων, το μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζει ότι υπάρχουν δυσκολίες σε καθημερινές δραστηριότητες με 30, 2% και αμέσως μετά δυσκολία στη δημιουργία φιλίας με 27,9%. Οι δυσκολίες σε καθημερινές δραστηριότητες αφορούν κυρίως τις αναπηρίες με προβλήματα όρασης, ακοής και τις κινητικές αναπηρίες. Ενώ οι δυσκολίες στη δημιουργία φιλίας εμφανίζονται στα παιδικά βιβλία του δείγματος γενικά και όχι από συγκεκριμένες αναπηρίες. Οι δυσκολίες στο σχολείο απεικονίζονται λιγότερο σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες δυσκολίες. Ενδεχομένως οι δυσκολίες στο σχολείο είναι ένα θέμα που δεν είναι πρωταρχικής σημασίας για μαθητές Νηπιαγωγείου όσο η δημιουργία φιλίας που αποτελεί το κεντρικό ζήτημα. Άλλωστε η κοινωνικοποίηση στο Νηπιαγωγείο και το παιχνίδι με συνομηλίκους είναι ο πρωταρχικός στόχος των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Στη συνέχεια, ο τρόπος που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες με αναπηρία στα περισσότερα βιβλία είναι ένας συνδυασμός μεθόδων. Αρχικά όμως οι περισσότεροι συγγραφείς του δείγματος επιλέγουν την παρουσίαση της αναπηρίας μέσα από έμμεσα σχόλια του αφηγητή και μέσα από την εικονογράφηση. Σε μικρότερο βαθμό παρουσιάζεται μέσα από άμεσα σχόλια του αφηγητή και σε πολύ μικρότερο βαθμό της τάξεως του 11,3% από σχόλια τρίτων. Επίσης, πολύ σημαντική φαίνεται η αλλαγή των σύγχρονων παιδικών βιβλίων με περιεχόμενο την αναπηρία ως προς τη συνολική θετική απεικόνισή της με ρεαλισμό σε αντίθεση με το παρελθόν. Στο παρελθόν η αναπηρία απεικονίζονταν αρνητικά και όχι τόσο ρεαλιστικά.

Η αναπηρία αναφέρεται στα περισσότερα βιβλία με ποσοστό 80,8% στην αρχή του βιβλίου, επιτρέποντας στον αναγνώστη να γνωρίζει εξαρχής. Σε λιγότερα βιβλία με ποσοστό 11,5-7,7% αναφέρεται στη μέση ή και στο τέλος. Στα δύο βιβλία στα οποία η αναπηρία παρουσιάζεται στο τέλος, ο συγγραφέας φαίνεται πως επιλέγει σκόπιμα να αποκρύψει την αναπηρία σε όλη την πλοκή με σκοπό να ταυτιστεί ο αναγνώστης με τον πρωταγωνιστή απαλλαγμένος από στερεοτυπίες, προκαταλήψεις ή πρότερες εμπειρίες και γνώσεις και αφού συνδεθεί μαζί του και τον γνωρίσει καλύτερα μέσα από την πλοκή να μάθει στο τέλος ότι ο χαρακτήρας είχε αναπηρία. Τα βιβλία που αποκαλύπτουν την αναπηρία στο τέλος αφορούν κινητικές αναπηρίες. Ο συγγραφέας επιδιώκει να δείξει ότι οι ήρωες είναι σαν όλους τους άλλους καθ' όλη τη διάρκεια της πλοκής και μόλις το επιτυγχάνει, στο τέλος αποκαλύπτει την αναπηρία προκαλώντας μία ανατροπή στην ιστορία και ένα ξάφνιασμα στον αναγνώστη. Πρόκειται για τα βιβλία «Η Αργυρώ γελάει» και τα «Λυμένα κορδόνια». Όσον αφορά την παρουσίαση της αναπηρίας στη μέση της

πλοκής συμβαίνει κάτι αντίστοιχο με την προηγούμενη περίπτωση και πρόκειται αφορά πάλι κινητικές αναπηρίες και προβλήματα ακοής.
Η πλειονότητα των χαρακτήρων με αναπηρία είναι πρωταγωνιστικοί ρόλοι με ποσοστό 76,9%. Ωστόσο, υπάρχει ένα μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό δεύτερων ρόλων με αναπηρία με ποσοστό 23,1%. Αν συγκρίνουμε με παλαιότερα χρόνια όπου δεν εμφανίζονταν καθόλου χαρακτήρες με αναπηρία σε δεύτερους ρόλους, γίνεται σαφές πως υπάρχει εξέλιξη στο κομμάτι αυτό της παιδικής λογοτεχνίας.
Επίσης, μία άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στους χαρακτήρες με αναπηρία είναι ότι οι περισσότεροι είναι σφαιρικοί και δυναμικοί ήρωες ενώ λιγότερο εμφανίζονται ως επίπεδοι και στατικοί χαρακτήρες. Όμως όλοι σχεδόν εκτός από έναν χαρακτήρα με αναπηρία απεικονίζονται με θετικό τρόπο με ποσοστό 96,3%. Ο χαρακτήρας που θεωρείται ότι απεικονίζεται με αρνητικό τρόπο είναι η πρωταγωνίστρια της ιστορίας «Η βαριά καρδιά της Σάρας» όπου η πρωταγωνίστρια πάσχει από απροσδιόριστη ψυχική διαταραχή, ενδεχομένως παιδική κατάθλιψη. Η συγκεκριμένη ηρωίδα λοιπόν, σε αντίθεση με όλους τους υπόλοιπους χαρακτήρες απεικονίζεται πάντοτε να ζορίζεται από το πρόβλημά της, πάντοτε είναι στενοχωρημένη και ακόμη και στο τέλος δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα χαρούμενη. Είναι εμφανές βέβαια πως αυτό συμβαίνει ως προς την ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας της. Όμως σε όλη την πλοκή εξιστορούνται οι δυσκολίες της και κανένα θετικό της χαρακτηριστικό.
Στη συνέχεια, όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο των χαρακτήρων, σε πολλά βιβλία οι ήρωες απεικονίζονται με ένα συνδυασμό των απαντήσεων, δηλαδή αρχικά παρουσιάζονται μόνοι και έπειτα αποκτούν φίλους, ή κάποιοι έχουν και φίλους και οικογένεια. Η πλειοψηφία πάντως των χαρακτήρων απεικονίζεται με φίλους με ποσοστό 40,4% ενώ οι λιγότεροι είναι αυτοί που απεικονίζονται με οικογένεια με ποσοστό 27,7%. Δίνεται περισσότερο έμφαση στη μοναξιά και στην ύπαρξη φιλίας σε σχέση με την οικογένεια, καθώς αν και βασικός δεσμός στη ζωή ενός μικρού παιδιού, ο προβληματισμός του συνήθως αφορά την ύπαρξη φίλων και τη δημιουργία κοινωνικού κύκλου από συνομηλίκους.
Το μήνυμα των ιστοριών κατά κύριο λόγο είναι αισιόδοξο και θετικό. Ενώ όσον αφορά το στόχο των βιβλίων πολλά είναι τόσο ψυχαγωγικά όσο και διδακτικά παράλληλα. Μόνο δύο βιβλία είναι αποκλειστικά διδακτικά χωρίς ψυχαγωγικό περιεχόμενο. Ενώ όλα τα υπόλοιπα είτε εστιάζουν περισσότερο στο ψυχαγωγικό μέρος με άμεσα διδακτικά μηνύματα ή έμμεσα.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία που μελετήθηκαν, διαπιστώνεται ότι οι συγγραφείς στην Ελλάδα και οι εκδοτικοί οίκοι ενδιαφέρονται να συγγράψουν και να εκδώσουν παιδικά βιβλία με περιεχόμενο την αναπηρία. Όμως όπως προκύπτει, δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία με παιδικά βιβλία που απεικονίζουν χαρακτήρες με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, μάλιστα τα περισσότερα βιβλία απεικονίζουν εμφανείς αναπηρίες όπως τις κινητικές, ενώ σπανιότερα οι συγγραφείς ασχολούνται με την απεικόνιση μη εμφανών αναπηριών, όπως η νοητική αναπηρία, ο αυτισμός ή άλλες ψυχικές διαταραχές.
Η μη εξοικείωση των συγγραφέων με τις ψυχικές διαταραχές είναι εμφανής καθώς βρέθηκε μόνο ένα σχετικό παιδικό βιβλίο, το οποίο ήταν το μοναδικό στο οποίο ο

χαρακτήρας απεικονιζόταν με αρνητικό τρόπο, χωρίς θετικά στοιχεία και ήταν επίπεδος (βλ. «Η βαριά καρδιά της Σάρας»). Συμπερασματικά, λοιπόν, αν και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν σήμερα να αναζητήσουν και να βρουν αρκετά παιδικά βιβλία που να απεικονίζουν με θετικό τρόπο την αναπηρία και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν, ώστε να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι της, δεν υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξουν από ευρεία ποικιλία. Υπάρχουν αρκετές ελλείψεις στη σχετική παιδική βιβλιογραφία προς το παρόν. Είναι σημαντικό τα παιδικά βιβλία με διδακτικό περιεχόμενο να αυξηθούν και να καλύπτουν όλες τις αναπηρίες, όπως και τα βιβλία με ψυχαγωγικό κυρίως περιεχόμενο. Αυτήν τη στιγμή υπάρχει λογοτεχνικό κενό σε χαρακτήρες με ψυχικές αναπηρίες και ενδεχομένως αυτό το κενό σκιαγραφεί τη δυσκολία του ενήλικα ακόμη και σήμερα να περιγράψει σε ένα παιδί μία αναπηρία που δε φαίνεται σωματικά.

Η κατάλληλη εκπαίδευση, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των συγγραφέων αρχικά με τις ψυχικές διαταραχές θα τους βοηθήσει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται παρόμοια ζητήματα στον επαγγελματικό τους χώρο ο καθένας και να γίνεται διάχυση αυτής της εξοικείωσης και της θετικής στάσης προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ξεκινώντας από τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι αποτελούν άλλωστε τους μελλοντικούς ενήλικες πολίτες του αύριο. Είναι επωφελέστερο αν έχουμε ανάγκη για μία συμπεριληπτική κοινωνία, να στοχεύουμε κατά βάση στη δημιουργία θετικών στάσεων ως προς την αναπηρία και τη διαφορετικότητα των μικρών παιδιών, παρά των ενηλίκων που τροποποιούνται με δυσκολία.

Βιβλιογραφία

Αλεξάνδρου. Γ. (2015). *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αλεξοπούλου- Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι Φως Φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Andres Almada, A. (2019). *Χορεύοντας με τα Αρώματα.* Αθήνα: Λιβάνης.

Ανδρικόπουλος, Ν. (2008). *Δυο παπούτσια με καρότσι.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυτζής, Μ. (2004). *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυτζής, Μ. (2012). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Carnavas, P. (2009). *Η βαριά καρδιά της Σάρας.* Αθήνα: Λιβάνης.

Γερόκωστα, Ε. (2020). *ΧΡΑΤΣ*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Γιακγάζογλου- Παπούδα, Β. (2016). *Ένα αστέρι για την ευτυχία.* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Γκοβάτσου, Δ. (2020). *Ο Κοχ και η Λία ταξιδεύουν στο μαγικό Kufονήσι.* Αθήνα: Οσελότος.

Coulter- Cruttenden, D. (2020). *Μία ιστορία σε σχήμα…αρκούδου.* Αθήνα: Βιβλιοσκόπιο.

Dyches, T. & Prater, M. & Leininfer, M. (2009). Juvenile Literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44* (3), 304. Ανακτήθηκε στις 09/11/2020 από https://www.jstor.org/stable/24233477?seq=1

Dyches, T. T. & Egan, K. (2018). Same but different: Characters with developmental disabilities in current Junivile literature. *DADD Online Journal: Research to Practice, 5*(1), 73-89. Ανακτήθηκε στις 07/11/2020 από https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/2978/

Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth literature as a powerful tool in understanding disability. *Disability Studies Quarterly, 24* (1). Ανακτήθηκε στις 09/11/2020 από https://dsq-sds.org/article/view/844/1019

Guirao Jullien, M. (2017). *Η Λούνα και το γαλάζιο δωμάτιο.* Αθήνα: Επόμενος Σταθμός.

Καρπόζηλου, Μ. (2009). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κονιτοπούλου, Β., & Δερδελάκου, Ν. (2016). *Πρόταση διδακτικού σεναρίου για ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα μέσω της παιδικής λογοτεχνίας. Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Κοινωνία και σχολείο: Μία σχέση υπό διαπραγμάτευση*, στο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΔΕ Κρήτης, Χερσόνησος Ηρακλείου, 13-15 Μαΐου 2016. Ανακτήθηκε στις 24/01/2021 από https://www.researchgate.net/publication/309637316_Protase_Didaktikou_Senariou_gia_euaisthetopoiese_se_koinonika_zetemata_meso_tes_paidikes_logotechnias

Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes. in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) Creating Communities: Local, National and Global. London: CiCe, 218 - 227.

Moore- Mallinos, J. (2016). *Είναι καλό να είμαι ο εαυτός μου! Μπορώ να κάνω σχεδόν τα πάντα, ακριβώς όπως εσύ!* Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.

Moore- Mallinos, J. (2016). *Έχω κώφωση.* Αθήνα: Ζωή και Μάθηση.

Νευροκοπλή, Β. (2008). *Το παραμύθι της μουσικής.* Αθήνα: Λιβάνης.

Palacio R. J. (2017). *Είσαι ένα θαύμα.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πουλάκης, Π. (2014). *Ο αυτός.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Pun, R. & Nguyen, L. T. (2018). Disabilities Represented in American Children's Books Today: Case Studies and Lessons to Learn to Promote Library Outreach Services for Children with Special Needs. Paper presented at: IFLA WLIC 2018 – Kuala Lumpur, Malaysia – Transform Libraries, Transform Societies in Session S06 - Library Services to People with Special Needs with Libraries for Children and Young Adults. In: Inclusive Library Services for Children and Young Adults, 23 August 2018, Singapore. Ανακτήθηκε στις 09/11/2020 από http://library.ifla.org/2330/

Reichenberg, M. (2020). Cultivating Images of Cultural Capital: Cultural Activities in Storybooks Featuring Young Characters with Disabilities. *International Journal of Research in Education and Science, 6* (3), 369-380. Ανακτήθηκε στις 07/11/2020 από doi: 10.46328/ijres.v0i0.1267

Rubin, E. & Strauss Watson, E. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn,11* (1), 60-67. Ανακτήθηκε στις 09/11/2020 από *https://doi.org/10.1353/uni.0.0024*

Rudolph, S. & Royer, D. (2020). *Όλες μου οι ρίγες.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Σακκά- Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Το ζωντανό ρομπότ.* Αθήνα: Πατάκης.

Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η Λευκή Μόλι- από τη σειρά Μόζα η Γάτα.* Αθήνα: Κέδρος.

Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μία μαγική νύχτα-από τη σειρά Μόζα η γάτα,.* Αθήνα: Κέδρος .

Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων- από τη σειρά Μόζα η Γάτα.* Αθήνα: Κέδρος.

Willis, J. (2017). *Η Αργυρώ γελάει.* Αθήνα: Πατάκης.
Φαββατά, Ι. (2017). *Λυμένα κορδόνια.* Αθήνα: Πατάκης.
Χαραλάμπους, Δ. (2018). *Το κρυφτό.* Αθήνα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.
Ψαραύτη, Λ. (2003). *Ο Θωμάς.* Αθήνα: Ψυχογιός.
Ψωμά- Μακρή, Χ. (2012). *Οι στάσεις των μικρών παιδιών προς τη διαφορετικότητα: Εστιάζοντας στις στάσεις για την αναπηρία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξοικείωση τους.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 27/01/2021 από https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/4311

10.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Ελένη Καραγιάννη
Διευθύντρια Γυμνασίου, ΠΕ02, MEd

Περίληψη
Στον 21^{ο} αιώνα, ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης προβάλλει το δικαίωμα κάθε παιδιού, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), να εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη λειτουργική συμπερίληψή τους στην παραδοσιακή τάξη. Για το λόγο αυτό, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων ξενόγλωσσων επιστημονικών άρθρων, επιχειρήθηκε η αναζήτηση και μελέτη ερευνητικά τεκμηριωμένων τεχνικών παρέμβασης, που αναπτύσσουν τις δεξιότητες ετοιμότητας των παιδιών με ΔΑΦ, για την συνεκπαίδευσή τους σε συμπεριληπτικά πλαίσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έγκαιρη ενσωμάτωση, στοχευμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, σε ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, βασισμένων στα ενδιαφέροντα και τις αξιολογημένες εκπαιδευτικές ανάγκες τους, παρακινεί τη δυναμική εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες και προάγει ποιοτικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλίκους τους, διευκολύνοντας τη συμπεριφορική συμμόρφωση, την κοινωνική αποδοχή και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.
Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτικές πρακτικές, παιδιά με ΔΑΦ

Abstract
In the 21st century, the inclusive orientation of education promotes the right of every child, including those with autism spectrum disorders (ASD), to be educated in mainstream schools alongside their typically developing peers. The aim of this work is to study the educational practices that support their functional inclusion, in the traditional classroom. For this reason, through the literature review of modern foreign language scientific articles, an attempt was made to search and study research-documented intervention techniques that develop the readiness skills of children with ASD, for their co-education in inclusive settings. The results showed that the early incorporation of targeted educational approaches, in a structured learning environment, based on their interests and assessed educational needs, motivates their dynamic involvement in school activities and promotes quality interactions with their peers, facilitating their behavioral compliance, social acceptance and smooth integration into society.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, προβλέπεται η φοίτηση όλων των παιδιών, σε ένα κοινωνικό περιβάλλον μάθησης χωρίς διαχωρισμούς, δεδομένου ότι αυτό μεγιστοποιεί τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Gena, 2006; Harrower, & Dunlap, 2001).

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης, που θεμελιώθηκε νομοθετικά στις ΗΠΑ (1975), προωθήθηκε μέσα από δύο μεταρρυθμιστικές νομοθετικές πράξεις, για την ισότητα στην εκπαίδευση και την αριστεία των ατόμων με αναπηρίες (IDEA, 2004, No Child Left Behind, 2001). Η UNESCO (2017), υπογραμμίζοντας τον υποστηρικτικό ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδακτικής μεθοδολογίας για την επίτευξη όλων των μαθητών, θεωρεί τη συμπερίληψη ως τη διαδικασία άρσης των εμποδίων για την ενεργητική συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διεργασίες της τάξης (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012; Meindl, Delgado, & Casey, 2020).

Υπό αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, παγκοσμίως, στρέφεται στη συνεκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), μαζί με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Lynch, 2009). Ωστόσο, η τοποθέτησή τους στην γενική τάξη δεν αρκεί, χωρίς την αξιοποίηση εναλλακτικών διαδικασιών και τεχνικών εξατομικευμένης παρέμβασης, που καθορίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά της διαταραχής και το επίπεδο της λειτουργικότητάς τους. Δεδομένου ότι παρουσιάζουν ένα σύμπλεγμα σοβαρών συμπτωμάτων, που πλήττουν πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξής τους (γνωστικό/κοινωνικό/συναισθηματικό), χρήζουν συνεχούς υποστήριξης (Gena, 2006; Harrower, & Dunlap, 2001), για την ισότιμη πρόσβασή τους στους γνωστικούς πόρους του σχολικού περιβάλλοντος και σε ποιοτικές ευκαιρίες ακαδημαϊκής/κοινωνικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Beghin, 2021). Παράλληλα, η δραματική αύξηση του επιπολασμού της διαταραχής, μαζί με την επιλογή φοίτησής τους στο παραδοσιακό σχολείο, καθιστούν παρωχημένη την αντίληψη περί αναποτελεσματικότητας ενός συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Stahmer, & Ingersoll, 2004; Williams, Johnson, & Sukhodolsky, 2005).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει τις εκπαιδευτικές τεχνικές παρέμβασης, που εστιάζοντας στη συστηματική παρατήρηση των παιδιών με ΔΑΦ, αποτελούν «βέλτιστες πρακτικές», καθώς διευκολύνουν τη λειτουργική πρόσβασή τους στο κοινό πρόγραμμα σπουδών της συμπεριληπτικής τάξης και εδράζονται στην ικανότητα σωστής αξιολόγησης των αναγκών και των δυνατοτήτων τους και σε σαφώς προσδιορισμένους στόχους μάθησης και ανάπτυξης. Συγχρόνως, επιχειρεί να καταστήσει σαφές ότι η αποτελεσματικότητά τους χρήζει συλλογικής προσπάθειας, σχολείου-οικογένειας-ειδικών, για τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προσαρμοσμένου στη μοναδική φυσιογνωμία κάθε παιδιού (Denning, & Moody, 2013; Guldberg, 2010).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά με ΔΑΦ

Η συνύπαρξη στερεοτυπικών επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, μαζί με δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, των παιδιών με ΔΑΦ, λόγω της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας τους, παρακωλύουν την μαθησιακή τους πορεία και εξέλιξη (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009). Ωστόσο, η κοινωνική ένταξη τους στην παραδοσιακή τάξη επιτυγχάνεται με την εφαρμογή προληπτικών/υποστηρικτικών/διορθωτικών εκπαιδευτικών τεχνικών, αντισταθμίζοντας τις γνωστικές αδυναμίες, τους κοινωνικούς-επικοινωνιακούς περιορισμούς και τη διαταρακτική συμπεριφορά τους. Η φιλοσοφία τους εκκινεί από την αναγνώριση της αναγκαιότητας αλλαγής όχι του παιδιού, αλλά τροποποίησης και προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος και των τρόπων διδασκαλίας στις ανάγκες του παιδιού. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δημιουργικού προγραμματισμού και ευέλικτου σχεδιασμού, χρησιμοποιώντας, με συνέπεια, διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, που η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από την προσεκτική μελέτη του ατομικού φακέλου και την προσωπική συζήτηση με το παιδί, καθώς και την επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με την οικογένειά του, ώστε να του παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη στο φάσμα της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξής του», αξιοποιώντας τις δυνατότητές του και μετατρέποντάς τες σε σταθερές ικανότητες (Beghin, 2021; Leblanc, et al., 2009; Lindsay, et al., 2014).

2.1.1 Προληπτικές

Η ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ συνδέεται με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και την πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση, που διευκολύνει τη λειτουργική ένταξή τους στην τυπική τάξη, προλαμβάνοντας την εμφάνιση ακαδημαϊκών προβλημάτων ή συμπεριφορικών ξεσπασμάτων. Οι αναγκαίες προσαρμογές, ο σχεδιασμός και η εκτίμηση των περιβαλλοντικών παραγόντων επίδρασης, αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, με σταθερά δομημένες ρουτίνες, αποτρέποντας τις προκλήσεις ενός θορυβώδους, απρόβλεπτου και διασπαστικού σχολικού περιβάλλοντος (Leach, & Duffy, 2009; Meindl, et al., 2020).

Απαραίτητο εργαλείο διερεύνησης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που προηγούνται ή επακολουθούν μιας προκλητικής συμπεριφοράς αποτελεί η διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς, μέσω συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς επαγγελματίες και τους γονείς ή μέσω αυτοαναφορών των παιδιών. Ακολουθεί, η άμεση παρατήρησή της, στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, με τη συνδρομή του σχολικού ψυχολόγου και η ανάλυσή της, για την κατανόηση των μηχανισμών πυροδότησης και διατήρησής της. Παράλληλα, μέσω της τροποποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εκδήλωσης διασπαστικών συμπεριφορών, είτε ενσωματώνοντας σε αυτό προηγούμενα ερεθίσματα, στα οποία το παιδί είχε θετική ανταπόκριση ή επακόλουθα ερεθίσματα της αντίδρασής του, που προκάλεσαν θετικές αλληλεπιδράσεις (Gena, 2006) είτε αγνοώντας μια ακατάλληλη συμπεριφορά, που το κίνητρο διατήρησής της ήταν η προσοχή του εκπαιδευτικού (Williams, et al., 2005).

Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα, σχεδιάζονται συμπεριφορικές τεχνικές αντικατάστασης των προηγούμενων με πιο αποδεκτές συμπεριφορές έκφρασης των αναγκών και των επιθυμιών τους. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις, που πρέπει να ακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία των κοινωνικών δεξιοτήτων, ιεραρχούμενες από τις πιο διακριτικές σε πιο στοχευμένες ή και εξατομικευμένες, είναι (Koegel, et al., 2012; Williams, et al., 2005):

- Οι κατάλληλες ρυθμίσεις του φυσικού χώρου της τάξης, με την πρόσφορη διάταξη αντικειμένων και τοποθέτηση εκπαιδευτικών υλικών, για την ακριβή οριοθέτηση του πλαισίου εργασίας και την ελαχιστοποίηση του κινδύνου αισθητηριακής υπερδιέγερσης, με τον ήρεμο τόνο ομιλίας, τον σωστό φωτισμό, τον αποκλεισμό διασπαστικών, οπτικών και ακουστικών, ερεθισμάτων, ακόμη και με τη χρήση ακουστικών/ωτοασπίδων, σε δραστηριότητες, με απαιτήσεις υψηλής συγκέντρωσης (Leach, & Duffy, 2009; Williams, et al., 2005).
- Η προγραμματισμένη και συνεπής παροχή δυνατοτήτων επιλογής μεταξύ των διαθέσιμων ανταμοιβών, των υλικών εργασίας, της σειράς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ομοιόμορφα κατανεμημένων στη ρουτίνα της τάξης, με τακτικές αναπροσαρμογές, επιτυγχάνοντας υψηλότερη δέσμευση στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και την εμφάνιση κατάλληλης συμπεριφοράς (Meindl, et al., 2020).
- Η χρήση οπτικών χρονοδιαγραμμάτων, αξιοποιώντας τις προσληπτικές δεξιότητές τους, μέσω αλλεπάλληλων εικόνων, που αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης ή τοποθετούνται στο θρανίο τους, διαφάνειες ppt, ή βίντεο, που ενημερώνουν σαφώς για τις καθημερινές δραστηριότητες του ωρολογίου προγράμματος, τη χρονική αλληλουχία τους και τις αναγκαίες αποκλίσεις. Έτσι, προγραμματίζεται η ανεξάρτητη μετάβασή τους σε αυτές, χωρίς την ανάγκη συνεχών προτροπών για την έναρξη μιας εργασίας, η αποτελεσματική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και η αδιάπτωτη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους. Επιπλέον, η κλιμάκωση και η εναλλαγή των δραστηριοτήτων, από τις περισσότερο στις λιγότερο ευχάριστες, ενδυναμώνει την προσπάθειά τους γι' αυτές που δεν άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Η προοδευτική διαβάθμισή τους, από αυτές που συνδέονται με τις προυπάρχουσες γνώσεις τους, σε πιο απαιτητικές εργασίες, παρέχοντάς τους επαρκή χρόνο και η παρουσίαση του νέου υλικού, με αργό ρυθμό, προλαμβάνουν καταστάσεις άγχους, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες σωστής απόκρισης και θετικής ανατροφοδότησής τους. Ακόμη, η βίωση οργανωμένων εμπειριών μάθησης, μέσω της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα, της συνεργατικής μάθησης, της διδασκαλίας από τους συμμαθητές τους, της χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας, της οπτικής ή κιναισθητικής μάθησης, απομακρύνει τον κίνδυνο της διασπαστικής συμπεριφοράς, λόγω πιθανής κόπωσης και αποσύνδεσής τους από την μαθησιακή διεργασία (Denning, & Moody, 2013; Harrower, & Dunlap, 2001; Leach, & Duffy, 2009; Lindsay, et al., 2014; Meindl, et al., 2020; Williams, et al., 2005).
- Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Gray, 2003) ή κοινωνικό σενάριο αφηγούνται, με απλή γλώσσα, θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Μέσα από εικόνες, ψηφιακές φωτογραφίες και βίντεο, προπαρασκευάζουν και κινητοποιούν τα παιδιά με ΔΑΦ στη συμπεριφορική αυτορρύθμιση, διευκολύνοντας την κατανόηση κατάλληλων

συμπεριφορών, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, παρέχεται μεγαλύτερη ευελιξία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, μεταβάλλοντας κάποιες παραμέτρους του σεναρίου ή αποσύροντας σταδιακά την απαίτηση επακριβούς τήρησής του (Koegel, et al., 2012; Leach, & Duffy, 2009).

- Η διαδικασία της προπαρασκευής των παιδιών με ΔΑΦ, πριν την έναρξη μιας απαιτητικής δραστηριότητας, τους επιτρέπει να βιώσουν επαναλαμβανόμενη επιτυχία, συνεχίζοντας την ανατροφοδοτούμενη προσπάθειά τους. Μέσα σε ένα χαλαρό περιβάλλον σύντομων εξατομικευμένων συνεδριών, ο εκπαιδευτικός, πριν από τη διδασκαλία της τάξης, συνδέει τη νέα με τις προηγούμενες γνώσεις τους, ενημερώνοντάς τους για τα απαιτούμενα μιας επερχόμενης δραστηριότητας. Μέσω της οικείωσής τους με το νέο εκπαιδευτικό υλικό, με την προφορική περιγραφή ή την επίδειξη βίντεο, ενισχύει την κατανόηση της νέας γνώσης και την επικέντρωσή τους στις βασικές πληροφορίες, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες ενεργητικής εμπλοκής τους, σωστών αποκρίσεων, ολοκλήρωσης της εργασίας και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους φυσιολογικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, περιλαμβάνει συνεδρίες με μοντελοποίηση, επανάληψη και εξάσκηση της αναμενόμενης συμπεριφοράς, προκειμένου να εξοικειωθούν με επερχόμενες δραστηριότητες, στην τάξη, το παιχνίδι ή το σπίτι. Έτσι, διδάσκονται τους κανόνες ενός παιχνιδιού, την κατάλληλη συμπεριφορά μετά το τέλος του, το μοίρασμα των παιχνιδιών και την έκφραση θετικών σχολίων για τους συμπαίκτες τους (Denning, & Moody, 2013; Harrower, & Dunlap, 2001; Koegel, et al., 2012; Meindl, et al., 2020).

- Εξίσου δραστική είναι η παροχή συνεχούς προτροπής από τον εκπαιδευτικό, λόγω της δυσχέρειάς τους να ανταποκριθούν ενδογενώς στα ερεθίσματα του μαθησιακού περιβάλλοντος, σε ακαδημαϊκό και συμπεριφορικό επίπεδο. Ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους, με φυσικές χειρονομίες, τον προφορικό λόγο και οπτικά/ακουστικά/απτικά ερεθίσματα, τους προσφέρεται ένα ισχυρό στοιχείο υπόδειξης της σωστής απάντησης ή η αναγκαία παρώθηση απόκτησης μια ακαδημαϊκής δεξιότητας, κατανόησης του τρόπου εργασίας και ορθής ολοκλήρωσής της. Οι συνεχείς επιτυχημένες απαντήσεις, σταδιακά, απομειώνουν την παροχή προτροπών, ενώ συγχρόνως επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορική προσαρμογή τους.

Περαιτέρω, με τη μέθοδο της «ταυτόχρονης προτροπής», η παροχή παρότρυνσης και ισχυρού στοιχείου μαζί διευκολύνουν τη σωστή απάντηση, χωρίς ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια. Επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, χωρίς την παροχή προτροπής, αξιολογείται η κατάκτηση του νέου υλικού, από το ποσοστό των επιτυχών αποκρίσεών τους (Denning, & Moody, 2013; Harrower, & Dunlap, 2001; Leach, & Duffy, 2009; Meindl, et al., 2020; Williams, et al., 2005).

- Δύο ακόμη θεραπευτικές παρεμβάσεις προάγουν την αυτοδιαχείριση παιδιών με σοβαρά γλωσσικά ελλείμματα, εστιάζοντας στη σημασία της επιλογής των κινήτρων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την αύξηση της κοινής προσοχής και της αυτοεκτίμησής τους, με θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους:

α. Το πρόγραμμα PECS (Picture Exchange Communication System, Bondy & Frost, 2003) επιτρέπει την επικοινωνία παιδιών με λεκτικά ελλείμματα, με την ανταλλαγή εικόνων ή καρτών με σύμβολα. Σταδιακά, η διαδικασία γίνεται πιο

σύνθετη, χρησιμοποιώντας περισσότερες κάρτες για τον σχηματισμό ολοκληρωμένων προτάσεων, που εκφράζουν την πρόθεση της επικοινωνίας, ενδυναμώνοντας αβίαστα, με την ταυτόχρονη παροχή επιθυμητών ενισχυτών, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

β. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα PRT (Pivotal Response Training, Koegel & Koegel, 2006), όπου ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί λεκτικά το κύριο αίτημα του παιδιού και το προτρέπει να το χρησιμοποιήσει για να επικοινωνήσει. Κάθε λεκτική απόπειρά του ενισχύεται άμεσα και φυσικά από τον εκπαιδευτικό, ενώ η σταδιακή εξασθένιση των προτροπών προάγει την ανάδυση της αυθόρμητης προφορικής επικοινωνίας. Αυτό το νατουραλιστικό μοντέλο, με βάση το παιχνίδι, στοχεύει στην βελτίωση κεντρικών περιοχών της ανάπτυξης, που επηρεάζουν θετικά άλλους αναπτυξιακούς τομείς (Koegel, et al., 2012; Leach, & Duffy, 2009; Stahmer, & Ingersoll, 2004).

2.1.2 Υποστηρικτικές

Περιλαμβάνουν τεχνικές οπτικής/λεκτικής/κιναισθητικής/μοντελοποιημένης αναπαράστασης της διδασκαλίας, με οπτικά υποστηρίγματα, χρήση μικρών αγχολυτικών αντικειμένων, κατά την ακρόαση μιας ιστορίας ή την αναμονή της σειράς τους, προφορική επανάληψη κανόνων και οδηγιών, σαφώς προσδιορισμένους στόχους μάθησης, καθορισμένες ανταμοιβές -υλικές ή ένα σύστημα προνομίων-, ρεαλιστικές προσδοκίες συμπεριφοράς και τεχνικές διαμεσολάβησης συνομηλίκων (Denning, & Moody, 2013; Leach, & Duffy, 2009; Lindsay, et al., 2014):

- Η παροχή συστηματικών ευκαιριών μάθησης με κιναισθητικό τρόπο, χρησιμοποιώντας φυσικές χειρονομίες και μιμήσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η νατουραλιστική αναπαράσταση του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενισχύει τη συμμετοχή και αφοσίωσή τους, αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη. Οι συχνές ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στο επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας και το παιχνίδι ρόλων μεγιστοποιούν την κατανόηση των πληροφοριών. Η ένταξη στις μαθησιακές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες προσωπικών βιωμάτων και ενδιαφερόντων, η επιλογή ιεράρχησης μιας λίστας προτιμώμενων αντικείμενων και δραστηριοτήτων, ως θετικών ενισχυτών, προάγει την ενεργητική εμπλοκή τους, απομειώνοντας τις πιθανότητες ανάπτυξης στρατηγικών αποφυγής της εργασίας και διαφυγής από κοινωνικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, η ανάδειξη των δυνατοτήτων τους και η επίτευξη της αποδοχής των ομηλίκων τους, συμβάλλει στην κοινωνική τους ανάπτυξη και προσαρμογή. Ομοίως, οι μοντελοποιημένοι τρόποι απάντησης, όπως η καταγραφή λέξεων ή η σχεδίαση μιας εικόνας στον πίνακα, η οπτική αναπαράσταση με τα δάχτυλά τους ενός αριθμού, οι σύντομες και επαναλαμβανόμενες προφορικές απαντήσεις από όλη την τάξη. Ακόμη, η χρήση των καρτών απόκρισης, συνδυάζοντας περισσότερο χρόνο και αλληλοδιδακτική, επιτρέπει την επιλογή της ορθής κάρτας ή την αναγραφή της απάντησης σε κενή κάρτα (Leach, & Duffy, 2009; Lindsay, et al., 2014; Meindl, et al., 2020; Williams, et al., 2005).

- Οι σταθερές ρουτίνες, οι προβλέψιμες διαδικασίες, η διατύπωση σαφών κανόνων και προσδοκιών συμπεριφοράς, η παροχή κινήτρων και άμεσων ενισχυτών, ευθυγραμμισμένων με τις προτιμήσεις τους, οριοθετούν τη συμπεριφορά συμμετοχής τους στις ποικίλες δραστηριότητες. Ο σχολικός ψυχολόγος, μαζί με τους καταρτισμένους εκπαιδευτικούς μπορούν να στοχεύσουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η έναρξη μιας συνομιλίας, η διατήρηση της βλεμματικής επαφής, η κατανόηση συναισθημάτων και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Αυτές οι βασικές δεξιότητες για τα παιδιά με ΔΑΦ, που διδάσκονται και εξασκούνται ενταγμένες στις ρουτίνες της τάξης, συνδυάζοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους του κοινού προγράμματος σπουδών με εξατομικευμένους στόχους μάθησης, γενικεύονται και μπορούν να μεταφερθούν σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, μαθαίνουν να συμμορφώνονται με οδηγίες και κανόνες, να αναπτύσσουν στρατηγικές, να ανταποκρίνονται στα αιτήματα των άλλων, να ζητούν διευκρινήσεις, να αναλύουν και να ανακατανέμουν τις προσληφθείσες πληροφορίες. Ακόμη, να αποκωδικοποιούν σύνθετες κοινωνικές συμπεριφορές, να τις απομνημονεύουν και να εξασκούνται σε αυτές. Παράλληλα, παρωθώντας τους να παρατηρούν τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, στη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κατανοούν τη διάκριση και την κοινωνική σημασία, κατάλληλων και μη, συμπεριφορών, ώστε, επιλέγοντας την αποδεκτή συμπεριφορά, να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/αυτορρύθμισης. Έτσι, μαθαίνουν να αυτοπαρατηρούνται και να αναγνωρίζουν τις ενδείξεις του θυμού τους, θέτοντας προσωπικούς ακαδημαϊκούς και συμπεριφορικούς στόχους, καθορίζοντας τις επιθυμητές ανταμοιβές για την επίτευξή τους. Ομοίως, λειτουργεί και η δεξιότητα εκκίνησης και διατήρησης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αναμονής της σειράς τους, υποβολής ερωτήσεων και κοινωνικών σχολίων, με δική τους πρωτοβουλία (Gena, 2006; Denning, & Moody, 2013; Harrower, & Dunlap, 2001; Koegel, et al., 2012; Meindl, et al., 2020; Williams, et al., 2005). Παράλληλα, με τη δομημένη συμπεριφοριστική τεχνική ανάλυσης των επιθυμητών δεξιοτήτων σε επιμέρους διαχειρίσιμα στοιχεία, μέσω συστηματικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απτές ενισχύσεις με την εμφάνιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (Stahmer, & Ingersoll, 2004).
- Η καταγραφή σε μια κάρτα ή ένα χαρτί από τον εκπαιδευτικό, των βασικών εννοιών του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να επικεντρώνονται σε αυτές. Οι καθοδηγούμενες σημειώσεις, με τα βασικά σημεία και σημαντικές λεπτομέρειες, τους επιτρέπουν να συμπληρώσουν επιπλέον λεπτομέρειες, παρακολουθώντας το μάθημα. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει, στο σώμα μιας εργασίας, ρουμπρίκες απόδοσης και παραδείγματα χρήσης τους, κατευθύνοντας τους μαθητές σχετικά με τις διαμορφούμενες ακαδημαϊκές προσδοκίες.
- Η διαφοροποίηση του περιεχομένου του κοινού προγράμματος σπουδών, από τον εκπαιδευτικό, με την καθοδήγηση του σχολικού ψυχολόγου, ο προσδιορισμός εξατομικευμένων στόχων διδασκαλίας και αξιολόγησης, σύμφωνα με τον ρυθμό μάθησής τους, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητά τους. Στο ίδιο πλαίσιο, τοποθετείται η τεχνική της «ανάλυσης έργου», δηλαδή η διάσπαση σύνθετων εργασιών στα δομικά τους μέρη, η κατανόησή τους μέσω μοντελοποιημένης διδασκαλίας, ώστε να

παρωθούνται στην ολοκλήρωσή τους, μέσω αναλυτικών οδηγιών και συχνών υπενθυμίσεων. Έτσι, διαμορφώνεται ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, με εύληπτες δραστηριότητες και ποιοτικές ευκαιρίες πολυεπίπεδης μάθησης, αξιολογώντας την ατομική πρόοδο κάθε παιδιού, συγκριτικά με το σημείο εκκίνησής του (Denning, & Moody, 2013; Lynch, & Irvine, 2009; Williams, et al., 2005).

- Η διαδραστική προσέγγιση του περιεχομένου του ΠΣ, με πειράματα, προσομοιώσεις και μελέτες περίπτωσης, διευκολύνει την εμβάθυνση της γνώσης (Williams, et al., 2005)
- Η χρήση γραφικών οργανωτών, που αναπαριστούν τις προφορικές οδηγίες με οπτικά μέσα, πίνακες, διαγράμματα, νοητικούς χάρτες**,** για την οργάνωση, την καλύτερη επεξεργασία και την κατανόηση των μεταξύ τους συνδέσεων, διευκολύνοντας τον εντοπισμό των βασικών εννοιών και την ανάκλησή τους. Άλλα οπτικά ψηφιακά εργαλεία, επιτρέπουν την οργάνωση των ιδεών τους με τη μορφή της σκαλωσιάς, προάγοντας την κατανόηση των νέων εννοιών και την απόκτηση δεξιοτήτων ανεξάρτητης ολοκλήρωσης των εργασιών τους (Denning, & Moody, 2013; Leach, & Duffy, 2009).
- Η χρήση διαφοροποιημένων τρόπων αξιολόγησης, με την επιλογή των επιθυμητών τρόπων έκφρασης της μαθημένης γνώσης, όπως η ζωγραφική, η παρουσίαση ppt., το παιχνίδι ρόλων, η οπτική αφήγηση μιας ιστορίας μέσω εικόνων, ένας οπτικός χάρτης, ένα ποίημα ή ένα γραπτό κείμενο. Αυτοί οι ευέλικτοι τρόποι, προσαρμοσμένοι στα δυνατά σημεία και τα μοναδικά ενδιαφέροντά τους, αποτελούν ισχυρά κίνητρα ολοκλήρωσης των εργασιών τους (Denning, & Moody, 2013; Leach, & Duffy, 2009).
- Οι πίνακες Tic Tac Toe, μια μέθοδος διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης, περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εργασιών, τοποθετημένων, με τη λογική της τρίλιζας, από τον εκπαιδευτικό σε εννέα κελιά, διαβαθμισμένες από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες. Παρέχοντας τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης, επιλέγουν τις επιθυμητές εργασίες και δραστηριότητες, επιτυγχάνοντας, με την ολοκλήρωσή τους, θετικά αποτελέσματα αξιολόγησης (Denning, & Moody, 2013).
- Η προσέγγιση της διδασκαλίας από συνομηλίκους, όπου οι τυπικής ανάπτυξης μαθητές υποστηρίζουν τη μάθηση των συμμαθητών τους με ΔΑΦ, χωρίς τη στενή εποπτεία του εκπαιδευτικού. Οι διαδικασίες διαμεσολάβησης συνομηλίκων αποτελούνται από α. ομάδες συνεργατικής μάθησης ακαδημαϊκών θεμάτων - δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και ορθογραφίας- β. ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων -υπό την διακριτική επίβλεψη του εκπαιδευτικού- γ. προγράμματα ελευθέρου παιχνιδιού -όπου έχουν την ευκαιρία να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες από δομημένα περιβάλλοντα παιχνιδιού, αναλαμβάνοντας έναν πρωταγωνιστικό ρόλο- και δ. τεχνικές κολλητών φίλων – μιας διαδραστικής δυάδας, όπου ένας μαθητής μεγαλύτερης χρονολογικής ή νοητικής ηλικίας παρέχει υποστήριξη, στα μαθήματα, τις δεξιότητες παιχνιδιού και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, σε ένα παιδί με ΔΑΦ (Guldberg, 2010; Lindsay, et al., 2014).

Οι προσεγγίσεις αλληλοδιδακτικής, ενταγμένες στο πλαίσιο των κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της συμπεριληπτικής τάξης, προάγουν αναστοχαστικές διαδικασίες και υψηλής ποιότητας και ποσότητας αλληλεπιδράσεις,

μέσα από πρακτικές μοντελοποίησης και παροχής προτροπών και ενισχυτών (Gena, 2006; Harrower, & Dunlap, 2001; Williams, et al., 2005).

2.1.3. Διορθωτικές

Περιλαμβάνουν συγκεκριμένες συμπεριφορικές παρεμβάσεις, αποσκοπώντας να ανακατευθύνουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Αξιοποιώντας διαφορικές προσεγγίσεις ενίσχυσης της συμπεριφοράς, αγνοούν την ακατάλληλη συμπεριφορά, ενισχύοντας θετικά την επιθυμητή συμπεριφορά με τις εξής τεχνικές (Leach, & Duffy, 2009):

- Διαφορική ενίσχυση της επικοινωνίας της συμπεριφοράς, όπου η θετική ενίσχυση εξαρτάται από τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας μιας ανάγκης ή επιθυμίας τους, μέσω μιας συμπεριφοράς αντικατάστασης της ανεπιθύμητης, που εδραιώνεται με συστηματική εξάσκηση (Koegel, et al., 2012; Leach, & Duffy, 2009).
- Διαφορική ενίσχυση μηδενικών ρυθμών συμπεριφοράς, όπου η θετική ενίσχυση συναρτάται με την απουσία της προβληματικής συμπεριφοράς, εντός ορισμένου χρονικού πλαισίου.
- Διαφορική ενίσχυση χαμηλότερων ρυθμών συμπεριφοράς, όπου η θετική ενίσχυση σχετίζεται με τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Leach, & Duffy, 2009).
- Αναπλαισίωση της προκλητικής συμπεριφοράς, ως τρόπος επικοινωνίας των επιθυμιών και των αναγκών τους, σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση της επικοινωνίας. Ακόμη, διδασκαλία κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας των ίδιων στόχων, με την παροχή θετικών ενισχυτών, που παρέχονται καθυστερημένα, μετά την εδραίωση και τη συνεπή εμφάνισή τους (Lynch, & Irvine, 2009; Williams, et al., 2005).

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, λόγω των περιορισμών στη γνωστική και συμπεριφορική τους λειτουργικότητα, πρέπει να υποστηρίζεται από «βέλτιστες πρακτικές», που ερείδονται στην γνώση και την κατανόηση των μηχανισμών με τους οποίους η διαταραχή θέτει φραγμούς στη μάθησή τους. Παράλληλα, περιλαμβάνουν συνεπείς διαδικασίες αναγνώρισης και αξιολόγησης των εξατομικευμένων αναγκών τους, που στοχεύουν στους κύριους τομείς της ανάπτυξής τους, που χρήζουν πρώιμης παρέμβασης, πολλαπλασιάζοντας τις ευκαιρίες να μάθουν μαζί, αλλά και με τη συνδρομή των ομαλώς εξελισσόμενων συνομηλίκων τους. Αυτές οι διαδικασίες και οι τεχνικές πρέπει να εντάσσονται στον καθημερινό σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας και μέσω των ποικίλων τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας, να ενδυναμώνουν τις δεξιότητες κατανόησης των παιδιών με ΔΑΦ. Συγχρόνως, ενθαρρύνοντας την πρωτοβουλία και την ελεύθερη έκφρασή τους, να επιτυγχάνουν τη δυναμική εμπλοκή, την ενεργητική μάθηση και τη συμπεριφορική προσαρμογή τους.

Στην επιτυχία του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, καταλυτική αναδεικνύεται η συμβολή του επαρκώς καταρτισμένου και ευαισθητοποιημένου εκπαιδευτικού, που στο πλαίσιο της επαγγελματικής του εξέλιξης, αναπτύσσει

υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, διαχέοντας θετικές στάσεις απέναντί τους, ευθυγραμμίζοντας την εκπαιδευτική διεργασία με τις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, πολλαπλασιάζοντας τις ευκαιρίες να βιώσουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες.

Ωστόσο, καθίσταται σαφές ότι απαιτείται συλλογική αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, μέσα από την αδιάλειπτη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-ειδικών επαγγελματιών, όπου η μεταξύ τους επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών αποσκοπεί στην συνεπή μεταφορά και τη συστηματική εφαρμογή των τεχνικών παρέμβασης, από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού, στο κοινωνικό περιβάλλον της συμπεριληπτικής τάξης και αντίστροφα. Ιδιαίτερα, οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργία δυναμικών δικτύων συνεκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τα παιδιά με ΔΑΦ, μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων, καθοδηγώντας και ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς και παρέχοντας συμβουλευτική στους γονείς. Τέλος, πολύτιμη αποδεικνύεται και η συνεισφορά των συνομηλίκων τους, που με την αποδοχή και την αλληλεπίδρασή τους, συμβάλλουν στη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με αυτά, παρακινώντας την ισότιμη εμπλοκή τους σε κάθε εκπαιδευτική πράξη και δράση, διευκολύνοντας έτσι την πραγμάτωση της λειτουργικής συμπερίληψής τους σε ένα συνεκτικό σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *13*(2), 12-16.

Denning, C. B., & Moody, A. K. (2013). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *3*(1), 6.

Gena A. (2006) The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*(6), 541-554.

Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, *37*(4), 168-174.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior modification, 25*(5), 762-784.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice*, *19*(3), 401-412.

Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, *45*(1), 31-37.

Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, *32*(2), 166-179.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(2), 101-122.

Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(8), 845-859.

Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, *111*, 104854.

Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*(2), 67-82.

Williams, S. K., Johnson, C., & Sukhodolsky, D. G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, *43*(2), 117-136.

11.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΤΥΧΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ- Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Καλλιόπη Κοτζαγιώργη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία πραγματεύεται όλα τα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, που προέκυψαν κατά την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου παρεμβατικού προγράμματος για τη βελτίωση πτυχών του γραπτού λόγου. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητή 7;5 ετών, της Β΄ τάξης, με διάγνωση ήπιων γραφοκινητικών και γλωσσικών δυσκολιών, σε τμήμα ένταξης ενός επαρχιακού Δημοτικού σχολείου. Αρχικά, περιγράφεται σύντομα η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την πρώτη σχολική ηλικία και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραπτό και προφορικό λόγο παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και γραφοκινητικά προβλήματα. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, τα οποία συνδυάζονται με βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις διδακτικών πρακτικών που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει πέντε άρρηκτα συνδεδεμένες ατομικές παρεμβάσεις για τον γραπτό λόγο, οι οποίες περιγράφονται τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής και αξιολόγησης. Στο τέλος γίνεται μια κριτική αποτίμηση της συνολικής πρακτικής και διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν.
Λέξεις-Κλειδιά: γραπτός λόγος, μαθησιακές δυσκολίες, γραφοκινητικές δυσκολίες, αξιολόγηση, σχέδια παρέμβασης

Abstract
This project deals with all the theoretical and practical issues that arose during an integrated intervention program to improve aspects of written language. The intervention was carried out on a 7;5 year-old student, in the 2nd grade, with a diagnosis of mild handwriting and language difficulties, in the integration class of a provincial Primary school. Initially, the development of language skills during the first school age and the difficulties encountered in the written and spoken language by children with learning difficulties and writing-motor problems are briefly described. The results of the evaluation process are presented, which are combined with literature reviews of teaching practices that have proven effective in educational reality. The intervention program includes five inextricably linked individual interventions for written language, which are described both at the level of planning, as well as at the level of implementation and evaluation. Finally, a critical evaluation of the overall practice is made and the resulting conclusions are formulated.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια σύνθετη, σταδιακή διαδικασία η οποία προϋποθέτει τον συντονισμό πολλών παραγόντων που αφορούν τόσο ατομικά χαρακτηριστικά, νευροανατομικές προϋποθέσεις, γνωστικές ικανότητες, κίνητρα κ.α., όσο και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Παπαήλιου, 2005). Ο ρόλος του σχολείου, από την πρώτη σχολική ηλικία είναι αρκετά σημαντικός στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα, στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπου οι διαφοροποιήσεις στην κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση παιδιού μπορεί να είναι μεγάλες, η μελέτη των ζητημάτων ανάπτυξης του λόγου κρίνεται ακόμα πιο σπουδαία.

1.1 Ο γραπτός λόγος στην πρώτη σχολική ηλικία.

Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, αντίθετα με τον προφορικό που συντελείται συστηματικά από τη βρεφική ακόμη ηλικία, εμφανίζεται από τη νηπιακή ακόμα ηλικία, ως χρήση τυχαίων γραφικών αναπαραστάσεων/σχεδίων και εισάγεται συνήθως γύρω στην ηλικία των 5 με τη φοίτηση του παιδιού το νηπιαγωγείο (Shanahan, 2006). Αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη συνεχή αλληλεπίδραση οπτικοκινητικών με γνωστικές διαδικασίες υψηλότερου επιπέδου και αναπτύσσεται μέσω της διδασκαλίας (Feder & Majnemer, 2007; Maeland, 1992).

Η ωρίμανση και η πλήρωση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, οπτικής αντίληψης και συντονισμού οπτικών και κινητικών ικανοτήτων συνιστούν ευοίωνα στοιχεία για τις μετέπειτα επιδόσεις στη γραφή (Feder & Majnemer, 2007). Ακόμη, σε δεύτερο επίπεδο, η ευχερής ανάκληση και παραγωγή γραμμάτων, με το ανάλογο μέγεθος και τη χρήση σωστής φοράς αποτελούν στοιχειώδεις γνώσεις (Graham, 1999), που απαιτούνται για τη μετάβαση από το προγραφικό στάδιο, στην παραγωγή κειμένου και διδάσκονται στην Α΄ δημοτικού (Εφημερίδα της κυβερνήσεως, 2003).

1.2 Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά με γραφοκινητικές δυσκολίες.

Οι διαταραχές γραφοκινητικών δεξιοτήτων, εκ φύσεως, αντικατοπτρίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της γραφής, οι οποίες εκτείνονται πολυδιάστατα και φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στο σύνολο του, αλλά και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών γενικότερα (Kelly & Natale, 2016).

Η έννοια της γραφοκινητικότητας, εμπλέκει την ανάπτυξη τόσο οπτικοαντιληπτικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητικού συντονισμού, κιναισθητικής αντίληψης (Feder & Majnemer, 2007), όσο και μνημονικής ικανότητας που αφορά τη γραφοκινητική και ορθογραφική μνήμη (Kelly & Natale, 2016). Χαρακτηριστικό σημείο, αποτελούν οι δυσκολίες στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας σε σχέση με τον χειρισμό των δαχτύλων κατά τη γραφή (Case-Smith, 1996; Exner, 2006; Woodward & Swinth, 2002) και ενίοτε ακόμη και της αδρής κινητικότητας (APA, 2013). Παρά το γεγονός αυτό, η βιβλιογραφία παρουσιάζει περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει μεν επιδεξιότητα κατά τη λεπτή κινητικότητα, υπολείπονται όμως της ευχέρειας κατά την γραφή (Kelly & Natale, 2016).

Παρά το γεγονός ότι οι γραφοκινητικές δυσκολίες δεν αποτελούν μια αυτοτελή κλινική οντότητα με συγκεκριμένα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει πως οι γραφοκινητικές δυσκολίες, δύναται να εκτείνονται σε δεύτερο επίπεδο, επηρεάζοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη και του

προφορικού λόγου (Levine, 2003). Ένα τέτοιο παράδειγμα συννοσηρότητας αποτελεί η συσχέτιση των γραφοκινητικών ικανοτήτων με το ρυθμό ομιλίας (McCullough, 1961).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος. Για την ανάπτυξη του παρεμβατικού προγράμματος που περιγράφεται παρακάτω, επιλέχθηκε ένας μαθητής, της Β΄ τάξης, 7;5 ετών με ήπιες γραφοκινητικές και γλωσσικές δυσκολίες. Έπειτα από μία εβδομάδα παρατήρησης στη δομή, τα δεδομένα παρατήρησης του μαθητή- απαραίτητη πηγή για τη δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνας (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011)- συνδυάστηκαν με πληροφορίες από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και με γνώμονα το ατομικό προφίλ του μαθητή, σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε ένα άτυπο εργαλείο, ώστε να αποτυπωθεί ένα ολοκληρωμένο προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών. Βάση αυτού και λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την τεκμηρίωση των πρακτικών που επιλέχθηκαν, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με διαδοχική σειρά πέντε ωριαίες διδασκαλίες που αφορούν την παρέμβαση σε δεξιότητες προγραφής σε ατομικό επίπεδο (βλ. Παράρτημα).

2.1.1 Προφίλ μαθητή

Το άτυπο εργαλείο ενσωμάτωνε επιμέρους δοκιμασίες για την αξιολόγηση βασικών δεξιοτήτων του γραπτού και του προφορικού λόγου, οι οποίες είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Προγραφικές δεξιότητες, όπως, η λεπτή κινητικότητα, η αντίληψη της κατευθυντικότητας, η οπτική διάκριση, η εκτίμηση του χώρου, αλλά και η ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης αποτελούν πρωταρχικές δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου (Feder & Majnemer, 2007; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006).). Επίσης, ο προφορικός λόγος, τόσο σε επίπεδο κατανόησης, όσο και σε επίπεδο παραγωγής, εκτός από επικοινωνιακό μέσο, έχει συνδεθεί τόσο με τη γραφή, όσο και με την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002).

Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών, μας ενημερώνουν ότι τα προβλήματα του μαθητή επικεντρώνονται στον γραπτό λόγο και ειδικότερα, αναδείχθηκαν μείζονα ζητήματα δυσκολιών σε βασικές δεξιότητες που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Η λεπτή κινητικότητά του χαρακτηρίζεται από μεγάλη δυσκολία χειρισμού της μυϊκής δύναμης και της σταθερότητας των δακτύλων. Ο μαθητής αδυνατεί να εκτιμήσει το διαθέσιμο χώρο γραφής και δυσκολεύεται αρκετά στον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Επιπλέον, αναγνωρίζει με μικρή συχνότητα την οπτική εικόνα γραφημάτων, κάνοντας λάθη αναγνώρισης κατεύθυνσης και οπτικής διάκρισης. Στην γραφή γραφημάτων, καταγράφηκαν καθρεπτικές αναπαραστάσεις κυρίως σε γνωστά γραφήματα, αλλά και γραφή εντελώς διαφορετικών γραφημάτων. Αναδείχθηκε, ακόμα, μια ασυνέπεια στη φορά γραφής, που φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στο ρυθμό γραφής και ενδεχομένως είναι συνυπεύθυνη για δυσκολίες στον σχηματισμό ευανάγνωστων και ακριβών αναπαραστάσεων.

Στην αξιολόγηση γραφοφωνημικής αντιστοίχισης εντοπίστηκαν ελάχιστες συγχύσεις γραμμάτων, ωστόσο το ποσοστό αδυναμίας εντοπισμού των δίψηφων που υπαγορεύονταν ήταν πολύ μεγάλο. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες τις δοκιμασίες αξιολόγησης του γραπτού λόγου καταγράφηκε υψηλό ποσοστό χρονικής

καθυστέρησης, με τις μεγαλύτερες καθυστερήσεις να σημειώνονται στις δοκιμασίες οπτικοκινητικού συντονισμού και γραφής γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων.

2.1.2 Σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης

Για την επιτυχία ενός παρεμβατικού προγράμματος επιπλέον των σημαντικών αποφάσεων, όπως η καταλληλότητα της στοχοθεσίας, της διδακτικής μεθοδολογίας, των υλικών και των στρατηγικών, η δόμηση των διδακτικών παρεμβάσεων και η εντατικότητά τους (Μουζάκη, 2009; Τζιβινίκου, 2018· Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011), σημαντικοί παράμετροι κρίνονται και ο βαθμός υποστήριξης του μαθητή, η παροχή επαρκών ευκαιριών για καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη πρακτική, αλλά και η εγκόλπωση επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών (Odom et al., 2005).

Μέσα από την επεξεργασία του συνόλου των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αναδύεται η αναγκαιότητα της παρέμβασης στον τομέα της γραφής, σε επίπεδο προγραφικών δραστηριοτήτων, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραφής συνιστά ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα για τη βελτίωση της γραφής, όπως φαίνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των μετέπειτα ικανοτήτων στον γραπτό λόγο (Case-Smith, 2002; Feder & Majnemer, 2007; Graham et al., 2000; Woodward & Swinth, 2002). Αν και η προγραφή αποτελεί μια πολυπαραγοντική δεξιότητα, οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, οπτικοκινητικού συντονισμού, οπτικής αντίληψης και εκτίμησης χώρου αποτελούν τη βάση για την ομαλή ανάπτυξή της (Feder & Majnemer, 2007).

Η λεπτή κινητικότητα, έχει συσχετιστεί με τη γραφή κατάλληλου μεγέθους γραμμάτων, τη σωστή τοποθέτησή τους σε λέξεις, αλλά και την ταχύτητα γραφής (Amundson, 2001; Klein, Guiltner, Sollereder & Cui, 2011). Ταυτόχρονα, η παρέμβαση σε επίπεδο λεπτής κινητικότητας ενέχει αποτελέσματα βελτίωσης σε δραστηριότητες γραφής (Case-Smith, 1996). Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η διδασκαλία χρήσης διαφόρων υλικών είναι από τις πιο συχνόχρηστες πρακτικές σε παρεμβάσεις για τη λεπτή κινητικότητα (Amundson, 2001; McHale & Cermak, 1992). Επίσης η χρήση παιχνιδιών που εξασκούν την άσκηση πίεσης, τις λεπτές κινήσεις των δακτύλων και των χεριών, αλλά και το συντονισμό των χεριών βοηθούν στον καλύτερο χειρισμό της γραφικής ύλης και στη βελτίωση της καταληπτότητας των γραμμάτων (Case-Smith, 1996).

Από την άλλη, ο οπτικοκινητικός συντονισμός συνδέεται άμεσα με τις δεξιότητες προγραφής (Rösblad, 2006), αλλά και τις ικανότητες γραφής γενικότερα αφού επιτρέπει στο παιδί να αναπαράγει γραπτά γράμματα, αριθμούς και σύμβολα (Amundson, 1992; Klein et al., 2011). Δραστηριότητες όπως, η αυτούσια αντιγραφή σχεδίων ή κειμένου χρησιμοποιούνται στις παρεμβάσεις οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης με θετικά αποτελέσματα (Case-Smith, 2002; Klein et al., 2011; Maeland, 1992). Επιπλέον, η εξάσκηση στην εκτίμηση διαθέσιμου χώρου, εξυπηρετεί στην γραφή λέξεων πάνω στη σειρά και εντός των περιθωρίων του τετραδίου (Feder & Majnemer, 2007).

Σε επόμενο επίπεδο, η οπτική αντίληψη, στην οποία εμπεριέχεται και η αντίληψη της κατευθυντικότητας και οπτικής διάκρισης συνδέονται με τη γραφή, τόσο σε προγραφικό, όσο και σε επόμενο στάδιο (Klein et al., 2011). Παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν δραστηριότητες οπτικής αντίληψης/ διάκρισης συμβόλων και

γραμμάτων φαίνεται να είναι έχουν θετικά αποτελέσματα σε επιδόσεις αναγνώρισης χειρόγραφου κειμένου (Case-Smith, 2002). Τέλος, οι δεξιότητες γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και η αναγνώριση και διάκριση γραμμάτων και φωνημάτων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη λεξιλογίου, τις αναγνωστικές δεξιότητες και τις ικανότητες στη γραφή (Foulin, 2005).

2.2 Εφαρμογή

Η κάθε παρέμβαση δομήθηκε με βάση την πρόταση της Τζιβινίκου (2018). Η διδασκαλία ξεκινά από το κατακτημένο επίπεδο του μαθητή και συνεχίζει σταδιακά στη νέα γνώση, με αρχική υποστήριξη (καθοδηγούμενη μάθηση) και σταδιακή απόσυρση του εκπαιδευτικού (ανεξάρτητη μάθηση). Στο τέλος ακολουθεί μια δραστηριότητα ελέγχου της κατάκτησης των γνώσεων και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

Το πρώτο ατομικό σχέδιο διδασκαλίας στοχεύει στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας, δεξιότητα που ενσωματώνει τόσο τον έλεγχο της άσκησης πίεσης σε διάφορα υλικά, όσο και τον ενσυνείδητο έλεγχο κινήσεων του χεριού και το συντονισμό των δύο χεριών σε λεπτές κινήσεις. Παράλληλα χρησιμοποιείται η στρατηγική της εξάσκησης με την παροχή πολλών ευκαιριών για δοκιμές και αυτοδιόρθωση. Ο μαθητής καλείται να λυγίσει ένα σύρμα πίπας ώστε να σχηματίσει όσο καλύτερα μπορεί ένα γράμμα-υπόδειγμα, να «ράψει» με αυτοσχέδια «βελόνα» σε διαφορετικά υλικά (χαρτί, χαρτόνι, ριζόχαρτο και χαρτοπετσέτα) και να περάσει ένα σφουγγάρι από κρίκους σε αυτοσχέδιο επιτραπέζιο. Η δραστηριότητα ελέγχου έχει τη μορφή κατασκευής κάρτας και γίνεται χρήση διάφορων υλικών όπως υγρή κόλλα, ψαλίδι, παγέτες, περφορατέρ και μαρκαδόροι, ενώ η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω κάρτας.

Το δεύτερο σχέδιο διδασκαλίας αφορά την ανάπτυξη κατευθυντικής αντίληψης και οπτικής διάκρισης συμβόλων και γραμμάτων. Με αφόρμηση την οπτική αποτύπωση των γραμμάτων μέσα σε ένα καθρέπτη, το σχέδιο αναπτύσσεται με διασκεδαστικές δραστηριότητες υπό τη μορφή παραδοσιακών παιχνιδιών, όπως η λαβύρινθος και το κρυπτόλεξο. Παράλληλα αξιοποιούνται υλικά όπως η υγρή ασημόσκονη για τον έλεγχο άσκησης πίεσης και τη διατήρηση της προσοχής του μαθητή. Η σύγκριση και αντίθεση είναι στρατηγικές που ενσωματώνονται στο σύνολο των δραστηριοτήτων του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας.

Συνεχίζοντας στο τρίτο σχέδιο, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης και εκτίμησης χώρου, επιδιώκεται η διάδραση του μαθητή με δραστηριότητες ανακάλυψης. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει το κατάλληλο τουβλάκι που ταιριάζει σε ημιτελείς καρτέλες τέτρις και να σχεδιάσει, αξιοποιώντας κατάλληλα τον χώρο, απλά σχέδια σε χαρτί που όλο μικραίνει καθώς διπλώνεται. Αξιοποιείται, επιπλέον, η χρήση τεχνολογικών μέσων όπως ο Η/Υ, οπού ο μαθητής χρησιμοποιεί γεωμετρικά σχήματα για να φτιάξει μια ζωγραφιά στο πρόγραμμα ζωγραφικής και το smartphone, όπου χρωματίζει σύμφωνα με υπόδειγμα ένα γεωμετρικό σχέδιο «mandala». Η χρήση τεχνολογίας ως μέσο για εξάσκηση και ανεξάρτητη μελέτη, όπως τονίζει ο MacArthur (2009) υποστηρίζει και ενεργοποιεί τους μαθητές με προβλήματα μάθησης. Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται στην ειδική εκπαίδευση, καθώς παρέχουν ένα μεγάλο εύρος πολλαπλών δυνατοτήτων, οι οποίες υποστηρίζουν και προάγουν τα παιδιά με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Τα τελευταία δύο σχέδια διδασκαλίας στοχεύουν στη βελτίωση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης. Στο τέταρτο σχέδιο, εξασκούνται η αναγνώριση και διάκριση των γραμμάτων «ζ» και «ξ» μέσω της χρήσης περιοδικών, διαφόρων εικόνων και την αξιοποίηση του λεξικού. Η διδασκαλία σχεδιάστηκε δίνοντας μεγάλη σημασία στη διατήρηση της σωστής φοράς στη γραφή των γραμμάτων, ενώ η προσπάθεια αυτοαξιολογήθηκε με ερωτηματολόγιο. Αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων η χρήση καταιγισμού ιδεών, η στρατηγική της έμμεσης διδασκαλίας και η στρατηγική δημιουργίας νοερών εικόνων της διερευνητικής μάθησης. Ο μαθητής κλήθηκε να εντοπίσει και να διαχωρίσει τα υπό μελέτη γράμματα σε κείμενα περιοδικών, να τα σχηματίσει σε ημιτελή σχέδια, να γράψει σωστά το πρώτο γράμμα των λέξεων από εικόνες και να γράψει λέξεις που σκέφτηκε, εντοπίζοντας τες στο λεξικό οι οποίες ξεκινούν ή περιέχουν τις αντίστοιχες συλλαβές.

Κλείνοντας, οι δραστηριότητες του σχεδίου διδασκαλίας του δίψηφου «τσ», χρησιμοποιούν συζητήσεις αναστοχασμού και αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή τόσο για τη διάκριση του δίψηφου από άλλα γραφήματα, όσο και για τη δημιουργία συλλαβών με αυτό. Συγκεκριμένα ο μαθητής κλήθηκε να «ψαρέψει» μέσα από λέξεις το δίψηφο αιτιολογώντας την επιλογή του, να επιλέξει το κατάλληλο μπαλόνι ανάλογα με τη συλλαβή που ακούει σε λέξεις, να τοποθετήσει καρτελάκια λέξεων σε στεφάνια «τσ» ή «στ» και να διορθώσει λέξεις που ήταν γραμμένες λάθος. Στρατηγικές της άμεσης διδασκαλίας, όπως επεξήγηση, σύγκριση και εξάσκηση, στοχεύουν στην εδραίωση της γραφικής απεικόνισης του δίψηφου και στο διαχωρισμό του από το «στ». Η αυτοαξιολόγηση γίνεται μέσα από τη συμπλήρωση μιας κάρτας.

2.3. Ανάλυση

Οι παρεμβάσεις, στο σύνολό τους, ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένες στο επίπεδο ικανοτήτων και δυσκολιών του μαθητή. Η χρήση αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών και νέων τεχνολογιών προσέλκυσαν και διατήρησαν το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή στις δραστηριότητες. Αξιοποιήθηκαν με τον τρόπο αυτό, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του, αποφάσεις που φάνηκε να έχουν θετικά αποτελέσματα στη συμμετοχή του, αλλά και στην επίτευξη των στόχων, οι οποίοι κατακτήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στα περισσότερα σχέδια διδασκαλίας. Αξίζει, ωστόσο, να σχολιαστούν κάποιες δυσκολίες που αναδείχθηκαν στις δραστηριότητες ελέγχου.

Αρχικά, ο μαθητής δυσκολεύτηκε στη διατήρηση της σταθερότητας του χεριού για το σχηματισμό ευθειών γραμμών ($1^{η}$ παρέμβαση). Τα αποτελέσματα αυτά αν και αναμενόμενα, λόγω του χρονικού περιορισμού της παρέμβασης και της περιορισμένης χρήσης του συγκεκριμένου υλικού, λήφθηκαν υπόψη στη στοχοθεσία των υπόλοιπων παρεμβατικών σχεδίων.

Μια ακόμη απόκλιση από την αρχική στοχοθεσία, αποτελεί η προτελευταία παρέμβαση, όπου τα γραφήματα «ζ» και «ξ», ενώ διακρίνονταν μεταξύ τους με αργό ρυθμό, υπήρχε σύγχυση κατά τη γραφή τους. Ένα πιθανό αίτιο σύγχυσης μπορεί να είναι η αστάθεια στη χρήση σωστής φοράς κατά τη γραφή, γεγονός που πιθανό να επηρέασε και τη γραφημική τους απεικόνιση. Ακόμα, ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα αποτελέσματα της παρέμβασης είναι τα κίνητρα και η διάθεση του μαθητή. Ο μαθητής δεν ήταν εξοικειωμένος με τη χρήση

του λεξικού και έδειξε να μην απολαμβάνει τη δραστηριότητα, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον απολογισμό της παρέμβασης.
Ένα τελευταίο ζήτημα που οφείλει να σχολιαστεί είναι ο βαθμός διατήρησης των αποτελεσμάτων της κάθε παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του μαθητή μία εβδομάδα μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, παρατηρήθηκαν κάποια στοιχεία, όπως η ιδιαίτερη προσοχή που έδωσε ο μαθητής στη σχεδίαση ευθειών γραμμών, ο σχηματισμός λέξεων εντός ορίων τετραδίου και ο καλύτερος έλεγχος στην άσκηση πίεσης του μολυβιού στο τετράδιο, μπορούν να αποτελέσουν καλούς οιωνούς στη διατήρηση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα παραπάνω, βέβαια, μπορούν να αποτελέσουν απλώς θετικές ενδείξεις και όχι επαρκή αποδεικτικά στοιχεία διατήρησης ή γενίκευσης των δεξιοτήτων.

3. Συμπεράσματα

Στο σύνολό τους, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν πέντε σχέδια διδασκαλίας, τα οποία προσαρμόστηκαν κατάλληλα από άποψη στοχοθεσίας, υλικών, μεθόδων και στρατηγικών στις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Οι διδακτικοί στόχοι, έδειξαν στην πλειονότητά τους να επιτυγχάνονται. Ο περιοριστικός παράγοντας του διαθέσιμου χρόνου για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, αφενός αποτελεί εμπόδιο στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των δεξιοτήτων που εξετάστηκαν και αφετέρου, δεν επιτρέπει τη διερεύνηση της διατήρησης ή γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου ή μεταξύ διδακτικών αντικειμένων. Στην ειδική αγωγή η εντατικότητα και η επιμονή στην εφαρμογή των προγραμμάτων αποτελούν απαραίτητους παράγοντες για την επιτυχία τους (Μουζάκη, 2009). Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο, η ανάπτυξη των εν λόγω παρεμβατικών σχεδίων να επεκταθεί χρονικά, αλλά και να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες εντατικοποίησης ή επανάληψής τους με άλλες δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Επιπλέον, αν και ακολουθούνται όλες οι εκπαιδευτικές και επιστημονικές αρχές στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών, η γενίκευση των σχεδίων διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών με παρόμοιο προφίλ, πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Η εξατομίκευση στο σχεδιασμό του εργαλείου αξιολόγησης και η συνακόλουθη δόμηση των σχεδίων διδασκαλίας βάση των αξιολογικών αποτελεσμάτων ανακλούν την μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης, γεγονός «κανόνας» στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2003). ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 . *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου*.

Μουζάκη, Α. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης* (σελ.407-428). Αθήνα: Τόπος.

Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση

Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
Τζιβινίκου, Σ. (2018). *Αξιολογώ, Σχεδιάζω, Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α. Στεργίου.
Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
Amundson, S. J. (2001). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational therapy for children—4th edition* (pp. 545–566). St Louis, MI: Mosby.
Case-Smith, J. (1996). Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services. *The American Journal of Occupational Therapy, 50*, 52-61.
Case-Smith, J. (2002). Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, *56* (1), 17-25.
Exner, C. E. (2006). Intervention for Children with Hand Skill Problems. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (pp. 239- 266). Elsevier Health Sciences.
Feder, K.P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology, 49*, 312-317.
Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, *18*(2), 129-155.
Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, *22*(2), 78-98.
Graham, S., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology. 92*, 620-633.
Kelly, D. P., & Natale, M. J. (2016). Neurodevelopmental function and dysfunction in the school age child. In: R.M. Kliegman, B. Stanton, J. Geme & N.F. Schor (Eds.), *Nelson Textbook of Pediatrics,* (20th ed.) (pp. 192-199). New York: Elsevier.
Klein, S., Guiltner, V., Sollereder, P., & Cui, Y. (2011). Relationships between fine-motor, visual-motor, and visual perception scores and handwriting legibility and speed. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *31*(1), 103-114.
Levine, M. (2003). *The myth of laziness.* Manhattan, NY, US: Simon and Schuster.
MacArthur, C. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 93–103.
Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and “normal” children. *Perceptual and motor skills*, *75*(3), 1207-1217.
McCullough, C. M. (1961). Changing Concepts of Reading Instruction. *International Reading Association Conference Reports on Elementary Reading, 6,* 13-28.
McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy, 46*(10), 898-903.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, *71*(2), 137-148.

Rösblad, B. (2006). Reaching and Eye-Hand Coordination. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (pp. 89-99). Elsevier Health Sciences.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In: C. A., MacArthur, S., Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York, NY, US: Guilford Press.

Volman, M. J. M., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy, 60*, 451–460.

Woodward, S., & Swinth, Y. (2002). Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, *56*(3), 305-312.

12.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελένη Κουτσογεώργου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής πε71, M.Ed. (Μεταπτυχιακός τίτλος στις Επιστήμες Αγωγής –Ειδική Εκπαίδευση), Ph.D. στην Παιδαγωγική(Ειδική Αγωγή-Παιδαγωγική)

Περίληψη
Η επιτυχία της ενσωμάτωσης καθώς και της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία του δασκάλου της γενικής τάξης με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η συνεργασία τους συμβάλλει στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών για την αλλαγή της στάσης των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς τους μαθητές με αναπηρίες, το σχεδιασμό και την εφαρμογή αλλαγών στη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για την ένταξη τους στη γενική τάξη (Carpenter et. al., 2017).
Στην συγκεκριμένη μελέτη ασχολούμαστε με δύο ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα με το οποίο ασχολούμαστε στην συγκεκριμένη μελέτη είναι «με ποιόν τρόπο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στα πλαίσια του γενικού σχολείου». Στη συνέχεια αναλύεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή με ποιο τρόπο επιτυγχάνουν οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής την συνεκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών στο γενικό σχολείο.

Abstract
The success of inclusion, as well as the inclusion of students with special educational needs, largely depends on the collaboration between the general education teacher and the special education teacher. Their collaboration contributes to the implementation of effective practices to change the attitude of students without special educational needs towards students with disabilities, as well as to the planning and implementation of changes in teaching, assessment, and the preparation of students with disabilities for their inclusion in the general classroom (Carpenter et al., 2017).
This particular study focuses on two research questions related to the inclusion of children within the autism spectrum. More specifically, the first research question addressed in this study is "how is the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder achieved within the context of the general school". Following that, the second research question is analyzed, namely, "how do general education and special education teachers achieve the co-education of autistic children in mainstream schools".

1. Εισαγωγή

Οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας άνισης κοινωνίας και αντιστρόφως. Τα τελευταία χρόνια έχει συζητηθεί αρκετά να γίνουν σημαντικές προσπάθειες με στόχο την άρση των εκπαιδευτικών και συνεπώς κοινωνικών ανισοτήτων παγκοσμίως. Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και η οποία σχετίζεται με τις ίσες ευκαιρίες και τη δίκαιη μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση, με ευρύτερο στόχο την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, είναι η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως, οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), με νοητική ανωριμότητα, με αισθητηριακά προβλήματα (όρασης και ακοής), μαθησιακές δυσκολίες κτλ. διδάσκονται στο κανονικό σχολείο, συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και έχουν ίσες ευκαιρίες με όλα τα παιδιά.

2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αναφερόμαστε απλά στην τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο κανονικό σχολείο, αλλά και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούμε αποτελεσματικά να εκπαιδεύσουμε όλα τα παιδιά (Angelides, 2006). Βασίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής πως όλα τα άτομα εκτιμώνται και απολαμβάνουν την αξία του σεβασμού (Carrington & Robinson, 2004). Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» προέκυψε από την προσπάθεια των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων, αφού αποσκοπούσε στο να μη περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Barton, 2003, Campbell, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Επομένως, συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά φοιτούν στο ίδιο σχολείο, δεν υπάρχουν διακρίσεις και όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση.

2.1 Συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στη γενική εκπαίδευση

Στα πλαίσια της προσπάθειας συμπερίληψης όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία, πολλά παιδιά με ΔΑΦ, συνηθέστερα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και παιδιά με Asperger, φοιτούν σε γενικά σχολεία. Πολύ σημαντικό ρόλο στην συμπερίληψη αυτών των μαθητών, διαδραματίζει η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών και των γενικών παιδαγωγών στα πλαίσια του μαθήματος.

Ο όρος "συμπερίληψη" στον χώρο της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης έχει πολλές μορφές και συνεχώς εξελίσσεται. Συχνά, χρησιμοποιούνται οι όροι "ένταξη" ή "ενσωμάτωση", οι οποίοι πολλές φορές συγχέονται και παρουσιάζονται ως συνώνυμοι. Επιπλέον, ένας άλλος όρος που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην επίσημη ορολογία της ειδικής αγωγής είναι ο όρος "συμπεριληπτική εκπαίδευση".

Ο όρος "ένταξη" σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Από την άλλη, ο όρος "ενσωμάτωση" δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τέλος, ο όρος "συμπεριληπτική εκπαίδευση" αποδίδεται σημασιολογικά ως "συμπεριληπτική εκπαίδευση" ή "εκπαίδευση του μη αποκλεισμού" και αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Υφαντή & Ξενογιάννη, 2004).
«Ένταξη» σημαίνει η εγγραφή και η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στην συγκεκριμένη περίπτωση των παιδιών με αυτισμό) μέσα στις τάξεις του κοινού σχολείου. Τα παιδιά αυτά συμμετέχουν στην εργασία που γίνεται στις τάξεις, στο βαθμό που το επιτρέπουν οι ικανότητές τους και που θα βοηθηθούν από το δάσκαλο Ειδικής Αγωγής (Κόμπος, 1994). Αντίθετα, ο όρος «ενσωμάτωση» σημαίνει την «αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας» και την ανάπτυξη σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις (Ζώνιου-Σιδέρη,1998).
Ο όρος "συμπεριληπτική εκπαίδευση" αποτελεί αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο "ένταξη", ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων, αφού αποσκοπούσε στο να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Barton, 2003; Campbell, 2002; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

2.2 Η συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα οι μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου παρακολουθώντας μαθήματα με τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος τους υποστηρίζει είτε σε ατομικό επίπεδο στα πλαίσια της τάξης, είτε τους βοηθάει ατομικά ή ομαδικά στο τμήμα ένταξης. Τέλος, τα παιδιά με αυτισμό φοιτούν στα ειδικά σχολεία παρακολουθώντας μαθήματα σε τάξεις γενικού σχολείου κάποιες ώρες την εβδομάδα.
Ο όρος συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο για όλους, αναφέρεται στην περίπτωση που το παιδί με αυτισμό φοιτά κύρια στην τάξη του γενικού σχολείου και λαμβάνει επιπλέον ειδική στήριξη από κάποιον ειδικό παιδαγωγό μέσα σε αυτή την τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση ο ειδικός παιδαγωγός συνδιδάσκει με τον παιδαγωγό της γενικής αγωγής μέσα στην γενική τάξη και βοηθάει τον μαθητή να ενταχθεί και να συμπεριληφθεί στα κοινωνικά πλαίσια της τάξης. Σε αυτήν την περίπτωση, η συμπερίληψη του παιδιού γίνεται με συνεκπαίδευση ή παράλληλη στήριξη του μαθητή. Πολύ σημαντική προϋπόθεση για να είναι επιτυχής η συμπερίληψη του αυτιστικού μαθητή είναι η καλή συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τον παιδαγωγό της γενικής αγωγής.
Επιπλέον, ένας άλλος τρόπος ένταξης ενός μαθητή που ανήκει στο φάσμα της αυτιστικής διαταραχής είναι να φοιτά στην κανονική τάξη και να πηγαίνει κάποιες ώρες στο τμήμα ένταξης, όπου θα διδάσκεται από κάποιον ειδικό παιδαγωγό είτε ατομικά είτε ομαδικά. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση απαιτείται ο μαθητής να έχει αναπτύξει τις βασικές κοινωνικές, επικοινωνιακές ικανότητες και να μπορεί να σταθεί μόνος του στο πλαίσιο της γενικής τάξης.
Τέλος, τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα της αυτιστικής διαταραχής μπορούν να φοιτούν σε ένα ειδικό σχολείο και να παρακολουθούν μάθημα σε μια τάξη ενός γενικού σχολείου κάποιες ώρες την βδομάδα. Ο όρος ενσωμάτωση, επομένως,

αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί με αυτισμό ανήκει στο τμήμα ένταξης και παρακολουθεί κάποιες δραστηριότητες της τάξης του γενικού σχολείου (Kellegrew, 1995).

Ωστόσο, η ένταξη των παιδιών με αυτισμό παραμένει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Η μία αντίληψη υποστηρίζει την ένταξη με βάση τη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και στη ζωή της κοινότητας (Stainback & Stainback, 1992). Όλοι μαθαίνουν από όλους. Η άλλη άποψη είναι πιο μετριοπαθής και ενώ αποδέχεται τη λογική της αποδοχής και ένταξης όλων των παιδιών θέτει το ζήτημα της ακαταλληλότητας και της επάρκειας κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό.

Καταλήγοντας, στην Ευρώπη, όπως και στην Ελλάδα προωθείται η συνεκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών στα πλαίσια της γενικής τάξης, όπου ο μαθητής υποστηρίζεται από τον ειδικό παιδαγωγό και συμπεριλαμβάνεται πλήρως στη σχολική κοινότητα του γενικού σχολείου.

2.3 Η συμβολή των δασκάλων στην συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντικός. Οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνεργασίες που αναπτύσσουν μεταξύ τους, με τους μαθητές και τους γονείς μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών στην μάθηση (Ainnscow et al., 2007). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow & Sandill, 2010· Kugelmas & Ainscow, 2004· Angelides , Antoniou & Charalambous, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουνε ηγετικούς ρόλους στα σχολεία. Εφόσον δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες μέσα στη στα σχολεία αναπτύσσονται δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μέσα από αυτά τα δίκτυα αναδύονται οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες (Angelides, 2010) που μπορούν να προωθήσουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ο ηγέτης-εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να ξεπεραστούν οι φραγμοί ανεξάρτητα από εθνικότητα, φύλο, κοινωνική κατάσταση, σχολική επίδοση εστιάζοντας στη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η κατάρτιση, η εμπειρία και οι ικανότητες του έχουν σημαντικό ρόλο, ώστε να αναλάβει ρηξικέλευθες αποφάσεις που θα οδηγήσουν στη συμπερίληψη. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμπερίληψης κατέχει η επιλογή των ηγετών-εκπαιδευτικών να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή συνδιδασκαλιών. Η συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών δεν αποκλείει και δε στιγματίζει τους μαθητές, αλλά αντίθετα αυξάνει τη συμμετοχή τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίζει το προσωπικό σχετικά με τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο ανατρέπονται οι ρόλοι που ισχύουν για τον κάθε μαθητή εντός της αίθουσας, μειώνεται η περιθωριοποίηση και δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν καλές σχέσεις συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται, να βοηθιούνται ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις

ανάγκες των μαθητών ώστε να τους βοηθήσουν και να μειωθεί ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν να έχουν θετική στάση και επαρκή εκπαίδευση και εξειδίκευση, ώστε να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτή την αναπηρία. Η γνώση της αναπηρίας έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους μαθητές με αυτισμό. Οι McGregor και Campbell (2001) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αναγνωρίζοντας τα μειονεκτήματα που αυτό θα είχε για όλα τα παιδιά και τόνισαν ότι η επιτυχία κάθε προγράμματος ένταξης, βασίζεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά.

Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να συνεργάζονται και να βοηθάνε τους γενικούς παιδαγωγούς, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό είναι καταλυτικός. Η συμβολή του στην προετοιμασία των παιδιών χωρίς αναπηρίες και στην οργάνωση των διδακτικών συνθηκών είναι καθοριστική για την επιτυχία της ένταξης του παιδιού με αυτισμό.

Επιπρόσθετα, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές με ΔΑΦ να διδαχθούν κατάλληλα από τους δασκάλους τους. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και όχι από το βαθμό της αναπηρίας του (Guralnick, 1990). Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες έχει βρεθεί ότι είναι προαπαιτούμενη δεξιότητα για τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Sasso, Simpson & Novak, 1985). Για την καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου είναι σημαντικό τα παιδιά με αυτισμό να έχουν εκπαιδευτεί στην χρήση των υλικών που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο, καθώς και στη μορφή της βοήθειας που μπορούν να έχουν από τον εκπαιδευτικό, αφού στο γενικό σχολείο θα πρέπει να μπορούν να δουλεύουν με λιγότερη. Ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας σε αυτή θα πρέπει να αφορά την ικανότητα του παιδιού με αυτισμό να αρχίζει με δική του πρωτοβουλία την επαφή με τα άλλα παιδιά και την ικανότητα του να ανταποκρίνεται στις προσπάθειες των συνομηλίκων παιδιών. Οι επιτυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό είναι πολλές και καλύπτουν όλο το φάσμα του αυτισμού (Kranz, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής πρέπει να φροντίζουν για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη ενός μαθητή με αυτισμό θα πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας του. Όταν οι έφηβοι με σοβαρές αναπηρίες είναι κοντά σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουν πρότυπα ανάλογα με την ηλικία τους και αυτό το περιβάλλον είναι περιοριστικό (Brown, 2004). Για την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης, όλο το προσωπικό που συμμετέχει θα πρέπει να γνωρίζει τις πρακτικές ένταξης που διαθέτουν πλούσια εμπειρική στήριξη. Οι διδακτικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες που είναι ανομοιογενείς ως προς τις ικανότητες, η συνεργατική μάθηση και η μάθηση μέσω συνομηλίκων έχουν προσδιοριστεί ως οι πιο σημαντικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού και κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος για τα προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώσουν ένα δομημένο μάθημα και να καθορίσουν συγκεκριμένο πρόγραμμα για όλα τα παιδιά, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα της τάξης και να συμπεριληφθούν ομαλά στα σχολικά πλαίσια.

Βεβαίως, δεν υπάρχει κάποια αποκλειστική μέθοδος για να διδάξουμε με επιτυχία όλους τους μαθητές με αυτισμό. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται έχουν αποδειχτεί επιτυχείς για την διδασκαλία μαθητών με αυτισμό και βασίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία. Χωρίζονται σε πέντε μέρη:

- Διδακτικές προσεγγίσεις
- Στρατηγικές για διαχείριση της τάξης
- Στρατηγικές για την ανάπτυξη της επικοινωνίας
- Στρατηγικές για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
- Διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων

Για να είναι επιτυχής η συμπερίληψη των αυτιστικών παιδιών πρέπει να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στενή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, κατάλληλες διδακτικές προσαρμογές και συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης (Cross Frazeur et al, 2004· Hunt & Goetz, 1997· Kochhar & Erickson, 1993· Simpson, de Boer-Ott & Myles, 2003).

3. Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη προσπάθεια να συμπεριληφθούν τα παιδιά αυτά στα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους. Ωστόσο, δεν είναι εφικτό να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία όλα τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Υπάρχουν συγκεκριμένες νομοθεσίες που καθορίζουν ποια παιδιά μπορούν να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία.

Η συμπερίληψη των παιδιών απαιτεί καλή συνεργασία των ειδικών και γενικών παιδαγωγών. Η συμπερίληψη των αυτιστικών παιδιών στα γενικά σχολεία γίνεται συνήθως με την μορφή της συνεκπαίδευσης του ειδικού και του γενικού παιδαγωγού στη γενική τάξη, είτε με τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης κάποιες ώρες την βδομάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών. Καταλήγοντας, τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές κοινωνικοποιούνται και εναρμονίζονται με το σχολικό περιβάλλον όπου συμπεριλαμβάνονται, έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με όλα τα συνομήλικα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Φ. (1998). Ειδική Αγωγή: Προσεγγίσεις και διερευνήσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Φ. (2000). Η ενδοσχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο: Σύγχρονες προσεγγίσεις και τάσεις. Παιδαγωγικά Θέματα, 62(1), 50-63.

Ζώνιου-Σιδέρη, Φ. (2000). Εκπαίδευση και κοινωνία: Μια προσέγγιση με πολλαπλές διαστάσεις. Εκδόσεις Gutenberg.

Υφαντή, Α., & Ξενογιάννη, Μ. (2004). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές ερμηνείες. Στο Ε. Α. Καραμαλής (Επιμ.), Ειδική αγωγή

και αναπηρία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές (σσ. 97-108). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
Κόμπος, Α. (1994). Ειδική Αγωγή και Ένταξη. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Developing equitable education systems. Routledge.
Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Developing inclusive teacher education. Routledge.
Angelides, P. (2006). Inclusive education: An EFA strategy for all children. Prospects, 36(3), 345-360.
Angelides, P. (2010). Exploring teachers' beliefs about inclusive education in Cyprus. European Journal of Special Needs Education, 25(4), 385-399.
Angelides, P., Antoniou, P., & Charalambous, C. (2010). Inclusive education in Cyprus: Teacher attitudes and their relationship to classroom practice. European Journal of Special Needs Education, 25(3), 293-306.
Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion? British Journal of Special Education, 30(3), 115-122.
Barton, L. (2003). Inclusive education: From ideology to practice. Psychology Press.
Brown, L. (2004). Adolescents with severe disabilities in inclusive settings: A summary of research on outcomes and characteristics. Journal of Special Education, 38(2), 98-104.
Campbell, J. (2002). Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Commonwealth Secretariat.
Campbell, J. (2002). The meaning of inclusive education for educators: The contribution of a positive psychology perspective. International Journal of Inclusive Education, 6(3), 245-262.
Carpenter, B., Egbert, J., & Feyten, C. (2017). Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents. Harvard Education Press.
Carrington, S., & Robinson, M. (2004). Including children with disabilities in regular classrooms: A review of research. International Journal of Inclusive Education, 8(1), 73-87.
Cross Frazeur, M. S., Cross, A. F., & Schuler, A. L. (2004). The inclusion toolbox: Strategies and techniques for all teachers. Brookes Publishing Company.
Guralnick, M. J. (1990). Social competence with peers: Issues for early intervention programs. Topics in Early Childhood Special Education, 10(2), 35-53.
Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. Journal of Special Education, 31(1), 3-35.
Kellegrew, D. H. (1995). Inclusion of students with autism: The general education teacher's perspective. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 10(3), 163-169.
Kranz, P. L. (2000). Increasing social interaction in children with autism: A peer mediated intervention. Doctoral dissertation, University of Maryland.
Kugelmas, W., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A case study of a school principal in action. School Leadership & Management, 24(4), 421-435.

Kochhar, C., & Erickson, K. A. (1993). Cooperative teaching: A model for inclusive education. The Journal of Special Education, 27(3), 269-280.
McGregor, G., & Campbell, E. (2001). Inclusive Education: Teachers' views of including students with intellectual disabilities and students with Autism.
Sasso, G. M., Simpson, R. L., & Novak, J. M. (1985). Acquisition and generalization of play skills by autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis, 18(4), 365-381.
Stainback, W., & Stainback, S. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. The Journal of Special Education, 26(3), 234-245.
Simpson, R. L., de Boer-Ott, S., & Myles, B. S. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Topics in Language Disorders, 23(2), 116-133.

13.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελένη Κουτσογεώργου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής πε71, M.Ed. (Μεταπτυχιακός τίτλος στις Επιστήμες Αγωγής –Ειδική Εκπαίδευση), Ph.D. στην Παιδαγωγική(Ειδική Αγωγή-Παιδαγωγική)

Περίληψη
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι κρίσιμος για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προωθούν τη συμμετοχή και την ίση μάθηση όλων των μαθητών/τριών (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι και σήμερα, υπάρχουν παιδιά που παραμένουν περιθωριοποιημένα (Angelides & Michaelidou, 2009; Messiou, 2002). Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να χρησιμοποιήσουν διάφορες διδακτικές μεθόδους για να διασφαλίσουν την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).
Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς και διευθυντές στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Για την επίτευξη της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και να προσαρμόζουν την εκπαίδευση στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Dyson, Howes, & Roberts, 2002; Messiou, 2006). Μέσω συνεργασίας, εμπλοκής και προσαρμογής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν τη συμπερίληψη όλων των παιδιών και μειώνουν τον αποκλεισμό (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Mitchell, 2005).
Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, ηγέτης- εκπαιδευτικός, συνεργασία, περιθωριοποίησης, διαφορετικότητα

Abstract
"The role of educators in the development of inclusive education is crucial for creating educational environments that promote the participation and equal learning of all students (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Despite the efforts made to date, there are children who remain marginalized (Angelides & Michaelidou, 2009; Messiou, 2002). To address this challenge, educators must develop various pedagogical approaches and use different teaching methods to ensure the inclusion of all children in the educational process (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).
Furthermore, educators must take on leadership roles and collaborate with other educators and administrators in promoting inclusive education (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). To achieve inclusion, educators must provide equal learning opportunities and adapt education to the needs of each student (Dyson, Howes, & Roberts, 2002; Messiou, 2006).Through collaboration, engagement, and adaptation,

educators can create educational environments that promote the inclusion of all children and reduce exclusion (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Mitchell, 2005)".

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, όπως είναι οι κοινωνικές ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Πρόκειται για δύο ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία σε έντονο βαθμό. Οι ανισότητες, ωστόσο, δεν εντοπίζονται μόνο στην κοινωνία αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση με το δικό της τρόπο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και εντείνει το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού για μια σειρά ατόμων που τυγχάνουν άνισης μεταχείρισης. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη. Τα τελευταία χρόνια έχει συζητηθεί αρκετά να γίνουν σημαντικές προσπάθειες με στόχο την άρση των εκπαιδευτικών και συνεπώς κοινωνικών ανισοτήτων παγκοσμίως. Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, σχετίζεται με τις ίσες ευκαιρίες και τη δίκαιη μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση, με ευρύτερο στόχο την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, είναι η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο, κυρίως ανεπτυγμένες, έχουν ήδη εφαρμόσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ώστε να μειωθούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες . Δεν αρκεί όμως μόνον η ανάπτυξη και η εφαρμογή της πολιτικής και πρακτικής αυτής. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να ληφθεί υπόψη σε σχέση με ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές κινήσεις.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην συμμετοχή και τη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων, με την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνική δικαιοσύνη. Το ίδιο το άτομο που εκπαιδεύεται, οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες, τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσης του βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η λογική και η φιλοσοφία που διέπει την πολιτική αυτή σχετίζεται με τη θεωρία του κοινωνικού μοντέλου τις μειονεξίας, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το ατομικό-διαγνωστικό μοντέλο, το οποίο διατρέχει τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και αφορά τις ατομικές ελλείψεις και μειονεξίες. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της μειονεξίας, το ίδιο το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, βάζει περιορισμούς σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων και τα καθιστά έτσι ανίκανα να δράσουν στο πλαίσιό του.

Αν και η συμπερίληψη είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος στα σχολεία, υπάρχουν πολλά παιδιά που είναι περιθωριοποιημένα για διάφορους λόγους. Όπως θα δούμε παρακάτω στην εργασία η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης ή που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση (Batsiou et al.,2006 de Boer, 2010 Kim,2010) από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, από τις στάσεις τους απέναντι στις κοινωνικές διαφορές στην τάξη (Mastropieri & Scruggs, 2003). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιήσουν ποικίλες διδακτικές μεθόδους και διδακτικό υλικό μέσα στην τάξη, εφόσον πρώτα αναπτύξουν οι ίδιοι διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους, με σκοπό να επιτευχθεί η εξάλειψη της

διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Επομένως , ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο, εφόσον εκείνος εφαρμόζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην καθημερινή πράξη (Howes, 2007).

2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πολιτική όμως που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και που κερδίζει διαρκώς έδαφος σε πολλές χώρες, κυρίως ανεπτυγμένες, και μετά την παγκόσμια αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (UNESCO, 1994), συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής όλων ανεξαιρέτως των ατόμων. Σε χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και στην Αυστραλία, όπου έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν προγράμματα ένταξης, τα τελευταία χρόνια αναθεωρούνται τέτοιες προσπάθειες και η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως εξέλιξη του μοντέλου αυτού της ένταξης (Ζώνιου–Σιδέρη, 2000).

Η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λοιπόν εκτείνεται πέρα από τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση και την αναδιοργάνωση των θεσμών αγωγής και εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις σχολικές κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2003, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Κυπριωτάκης, 2001).

Σχετικά με την συμπεριληπτικής εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του θέματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Angelides, Stylianou και Gibbs (2006) αποδεικνύεται ότι οι συμμετέχοντες με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν και μια διαφορετική αντίληψη για τη συμπερίληψη. Αν αναλυθούν τα αποτελέσματα τους φαίνεται πως κάποιοι υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδύεται από τον τομέα της Ειδικής Αγωγής, μερικοί ότι αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των μειονεκτούντων, κάποιοι άλλοι ότι το κύριο ενδιαφέρον της είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε αυτούς που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μερικοί πρεσβεύουν ότι όρος «συμπερίληψη» εννοεί την κίνηση κάποιων παιδιών από την ειδική στη γενική εκπαίδευση. Ο Dyson (1999) μίλησε για διαφορετικές συμπεριλήψεις, ενώ ο Lunt και Norwich (1999) δηλώνουν ότι για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός. Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αναφερόμαστε απλά στην τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο κανονικό σχολείο, αλλά και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούμε αποτελεσματικά να εκπαιδεύσουμε όλα τα παιδιά (Angelides et al., 2006). Βασίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής πως όλα τα άτομα εκτιμώνται και απολαμβάνουν την αξία του σεβασμού (Carrington & Robinson, 2004). Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» προέκυψε από την προσπάθεια των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων, αφού αποσκοπούσε στο να μη περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Barton, 2003, Campbell, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Πιο συγκεκριμένα η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά φοιτούν στο ίδιο σχολείο, δεν υπάρχουν διακρίσεις και όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνονται διαδικασίες αύξησης συμμετοχής

και μείωσης του αποκλεισμού από τα αναλυτικά προγράμματα, τις κουλτούρες και τις κοινωνίες των σχολείων.

2.1 Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντικός. Οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνεργασίες που αναπτύσσουν μεταξύ τους ,με τους μαθητές και τους γονείς μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών στην μάθηση (Ainnscow et al., 2007). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (πχ. Ainscow & Sandill, 2010 Kugelmas & Ainscow, 2004 Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουνε ηγετικούς ρόλους στα σχολεία. Εφόσον δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες μέσα στη στα σχολεία αναπτύσσονται δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μέσα από αυτά τα δίκτυα αναδύονται οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες (Angelides, 2010) που μπορούν να προωθήσουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι Hargreaves και Fink (2003) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν μπορεί να βρίσκεται στα χέρια μόνο των λίγων γιατί το βάρος είναι μεγάλο. Ο Ryan (2006) θεωρεί πως η ηγεσία είναι μια συνεργατική προσπάθεια που προωθεί την συμπερίληψη και όχι ως ένα είδος ιεραρχίας ανάμεσα στα άτομα.

Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ποικίλος. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο όρος ηγεσία αφορά μια συλλογική διαδικασία που περιλαμβάνει τους διευθυντές σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, τους λειτουργούς παιδείας και τα μέλη της κοινότητας αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μεταξύ των όρων συμπεριληπτική εκπαίδευση και ηγεσία.

Ο ηγέτης-εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να ξεπεραστούν οι φραγμοί ανεξάρτητα από εθνικότητα, φύλο, κοινωνική κατάσταση, σχολική επίδοση εστιάζοντας στη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η κατάρτιση, η εμπειρία και οι ικανότητες του έχουν σημαντικό ρόλο ώστε να αναλάβει ρηξικέλευθες αποφάσεις που θα οδηγήσουν στη συμπερίληψη. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης καλείται να αξιοποιήσει το ανθρώπινο και μη δυναμικό, να απελευθερώσει τις δημιουργικές εκείνες δυνάμεις που θα διαφοροποιήσουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η διάθεση να βρεθεί αντιμέτωπος με στερεότυπα και συμφέροντα θα περιορίσει τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρχικά κρίνεται αναγκαίο ο ηγέτης-εκπαιδευτικός να διαμορφώσει φιλικό περιβάλλον στα πλαίσια της σχολικής τάξης, να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση, να φέρει το προσωπικό σε επαφή με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια. Με χαρακτηριστικά όπως ο δημοκρατικός διάλογος, η υπομονή, ο σεβασμό, η κατανόηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη θα υπερβεί τα προβλήματα, θα κατανοήσει το τοπικό συγκείμενο αλλάζοντας όπου απαιτείται την τακτική του και στοχεύοντας στην ποιοτική εκπαίδευση. Αν επικοινωνεί με όλους σε όλα τα επίπεδα θα καλλιεργήσει έμπρακτα τη συνεργατική κουλτούρα.

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμπερίληψης κατέχει η επιλογή των ηγετών-εκπαιδευτικών να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή συνδιδασκαλιών. Η συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών δεν αποκλείει και δε στιγματίζει τους μαθητές, αλλά αντίθετα αυξάνει τη συμμετοχή τους. Επίσης ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίζει το προσωπικό σχετικά με τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο ανατρέπονται οι ρόλοι που ισχύουν για τον κάθε μαθητή εντός της αίθουσας, μειώνεται η περιθωριοποίηση και δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Η δέσμευση των ηγετών απέναντι στη συμπερίληψη στηρίζεται στην αγάπη, τη φροντίδα, και την εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τα προβλήματα των παιδιών και προσέχουν τις φωνές τους περιορίζουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Μέσω επαίνων, μικρών βραβείων, θετικής ενίσχυσης όχι μόνο για τις υψηλές επιδόσεις τους, αλλά και για κάθε καλό στοιχείο που αφορά στη συμπεριφορά και στα ταλέντα τους όλα τα παιδιά θα νιώσουν σημαντικά.

Τέλος η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας μετασχηματίζει το γονεϊκό ρόλο σε αυτό του συμμετέχοντα και όχι μόνο του παρατηρητή. Δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να εργαστούν για μια εκπαίδευση για όλους.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν καλές σχέσεις συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές ,τους γονείς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται, να βοηθιούνται ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών ώστε να τους βοηθήσουν και να μειωθεί ο αποκλεισμός των παιδιών με κάποια ιδιαιτερότητα.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων του σχολείου ,ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα προβλήματα και την πολιτική του σχολείου και να τα προωθούν σε συνεδρίες για συζήτηση στο σχολείο. Για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, χωρίς να παραγκωνίζουν τους μαθητές με λιγότερες μαθησιακές δυνατότητες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού και οι εργασίες του μαθήματος να μοιράζονται σε όλα τα άτομα της ομάδας, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η συμπερίληψη των παιδιών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα του σχολείου και στους στόχους που θέτουν οι ίδιοι ,ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών. Να κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάσεις για το πώς λειτουργεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ακούνε τις «φωνές των παιδιών». Να ακούνε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα οι μαθητές, τους φόβους και τις επιθυμίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, για να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μάθημα και να κατακτήσουν την μονιμότητα της γνώσης, θα ήταν δόκιμο να γίνονται μαθήματα σε εξωτερικούς χώρους όπως πάρκα, μουσεία, ζωολογικούς κήπους και άλλα. Έτσι όλοι οι μαθητές θα συμμετέχουν στις δραστηριότητες και θα

συνεργάζονται μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα το μάθημα θα γίνει πιο ελκυστικό γι αυτούς. Οι μαθητές δίνουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Καταλήγοντας οι μαθητές αποκτούν ίσες ευκαιρίες για να γίνουν ηγέτες και μειώνονται οι πιθανότητες περιθωριοποίησης κάποιων μαθητών. Τέλος οι δάσκαλοι πρέπει να ελέγχουν την συμπεριφορά των μαθητών ώστε να αποφευχθεί η αρνητική συμπεριφορά εναντίων άλλων συμμαθητών τους.

3. Συμπεράσματα

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σίγουρα πολυδιάστατος. Ένας τρόπος για να κάνουμε τα σχολεία πιο συμπεριληπτικά είναι να αναπτύξουν πιο συμπεριληπτικές μορφές ηγεσίας ,όπως την κατανεμημένη ηγεσία και να δοθεί ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς (και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς) να ηγηθούν των σχολείων τους. Οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες οφείλουν να φροντίσουν να υπάρχουν ισορροπίες στην τάξη και να μην γίνεται περιθωριοποίηση και αποκλεισμός των παιδιών με κάποια διαφορετικότητα. Ο ρόλος τους είναι να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές ίδιες ευκαιρίες στην μάθηση και να ξεπεράσουν τα εμπόδια όπως το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ηγέτης του σχολείου δεν είναι μόνο ούτε ο διευθυντής ,ούτε οι εκπαιδευτικοί, αλλά η ηγεσία διασπείρεται σε όσα το δυνατόν περισσότερα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών (Gronn, 2003). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει το σχολείο και δώσει σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στην μάθηση. Ωστόσο, για να για να γίνει σωστά η συμπερίληψη όλων των παιδιών στα σχολεία, πρέπει να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις όπως συνεργασία και επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν και να υπάρχουν κατάλληλες σχολικές υποδομές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Εισαγωγικά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εκδόσεις Σύγχρονη Θεσσαλονίκη.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). Ανάπτυξη του κοινωνικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου της εκπαιδευτικής πρακτικής: Περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Λαμπροπούλου (Επιμ.), Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση (σσ. 141–152). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Κυπριωτάκης, Σ. (2001). Η σχολική διακυβέρνηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Κριτικές προσεγγίσεις. Στο Σ. Κυπριωτάκης (Επιμ.), Σχολική διακυβέρνηση και αναδιοργάνωση (σσ. 193–221). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: A Collaborative Action Research Network. International Journal of Inclusive Education, 8(2), 125-139.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. International Journal of Inclusive Education, 8(1), 37-54.
Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. International Journal of Inclusive Education, 8(1), 37-54.
Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416.
Angelides, P., Antoniou, P., & Charalambous, C. (2010). The role of school principals in promoting inclusive education: International developments. School Leadership & Management, 30(4), 369-382.
Angelides, P., Stylianou, C., & Gibbs, P. (2006). Attitudes of Cypriot primary school teachers towards inclusion: implications for training. European Journal of Teacher Education, 29(1), 87-102.
Angelides, P., Stylianou, C., & Gibbs, J. (2006). Inclusion from a different perspective: An exploration of primary children's understanding of inclusive education. British Educational Research Journal, 32(5), 649-670.
Angelides, P., Stylianou, C., & Gibbs, J. (2006). What kind of inclusion? A Cypriot exploration of the policy and practice of primary school inclusion. British Educational Research Journal, 32(1), 43-63.
Angelides, P. (2010). Principals' leadership in fostering inclusive education in Cypriot primary schools. Educational Management Administration & Leadership, 38(5), 548-569.
Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion? International Journal of Inclusive Education, 7(2), 139-153.
Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion? International Journal of Inclusive Education, 7(2), 141-156.
Batsiou, S., Serdari, E., & Tsigilis, N. (2006). Attitudes of Greek regular and special education teachers towards inclusion. European Journal of Special Needs Education, 21(4), 387-401.
Boer, A. A. (2010). Teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. European Journal of Teacher Education, 33(1), 43-60.
Campbell, J. (2002). Is whole-school reform possible in the context of inclusive education? A New Zealand case study. International Journal of Inclusive Education, 6(2), 177-189.
Carrington, S., & Robinson, M. (2004). "I am one of those lucky people." Inclusive values in New Zealand schools. International Journal of Inclusive Education, 8(3), 243-259.
Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). Children with special educational needs and disabilities in mainstream schools. British Educational Research Journal, 28(6), 743-762.
Dyson, A. (1999). Inclusion and the role of special schools. In P. Clough & J. Corbett (Eds.), Theories of Inclusive Education: A Student's Guide (pp. 85-98). Sage
Kim, Y. (2010). Factors influencing teachers' attitudes toward inclusive education in South Korea. Asia Pacific Journal of Education, 30(4), 395-410.

Gronn, P. (2003). The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform. Journal of Educational Change, 4(4), 309-331.
Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. Phi Delta Kappan, 84(9), 693-700.
Howes, C., et al. (2007). Inclusive education practices: How does the role of the teacher change? International Journal of Inclusive Education, 11(3), 337-354.
Kugelmas, E., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A case study of a school principal in Israel. International Journal of Leadership in Education, 7(4), 335-350.
Lunt, I., & Norwich, B. (1999). The struggle for pedagogies: Critical and disability studies meet inclusive education. International Studies in Sociology of Education, 9(3), 247-268.
Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2003). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction. Pearson.
Messiou, K. (2002). The social construction of the notion of inclusion: a case study in one primary school in Cyprus. Cambridge Journal of Education, 32(2), 235-251.
Messiou, K. (2006). Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice. British Journal of Special Education, 33(4), 192-198.
Mitchell, D. (2005). Equity and Inclusion in Education: Theories and Practices. Routledge.
UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.

14.

ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελένη Κουτσογεώργου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής πε71, M.Ed. (Μεταπτυχιακός τίτλος στις Επιστήμες Αγωγής –Ειδική Εκπαίδευση), Ph.D. στην Παιδαγωγική(Ειδική Αγωγή-Παιδαγωγική)

Περίληψη
Η ενσωμάτωση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι μαθητές με ΔΑΦ είτε φοιτούν σε ειδικά σχολεία, είτε σε Γενικά Σχολεία με υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ή με υποστήριξη του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης (Κουρής, Ι., Αθανασίου, Ν., & Μαυρομμάτη, Μ. ,2017). Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται ένας μαθητής με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ο οποίος φοιτά σε γενικό σχολείο και παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Για την ομαλή ένταξη του εν λόγω μαθητή στο γενικό σχολείο η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης σχεδίασε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης εξατομικευμένο πρόγραμμα, βασισμένο στις ανάγκες του. Οι στόχοι του προγράμματος αναδιατυπώνονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και της τάξης κάθε τρεις μήνες.
Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μελέτη περίπτωσης, ενσωμάτωση, εξατομικευμένο πρόγραμμα, τμήμα ένταξης.

Abstract
The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a significant issue for the educational community. Students with ASD either attend special schools or mainstream schools with support from a parallel support educator or support from the inclusion department (Kouris, I., Athanasiou, N., & Mavrommati, M., 2017). In this specific case study, a student with Autism Spectrum Disorder who attends a mainstream school and takes classes in the inclusion department is presented. To ensure the smooth inclusion of this student in the mainstream school, the educator of the inclusion class, in collaboration with the classroom teacher, designed a personalized program based on the student's needs. The program's goals are redefined every three months based on the student's and the class's needs.

1. Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ΔΑΦ είναι μια διαταραχή που επηρεάζει τις κοινωνικές, επικοινωνιακές και αισθητηριακές δεξιότητες του ατόμου και μπορεί να καθιστά δύσκολη τη συμμετοχή του στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές με ΔΑΦ είτε φοιτούν σε ειδικά σχολεία, είτε σε Γενικά Σχολεία με υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ή με υποστήριξη του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης (Κουρής, Ι., Αθανασίου, Ν., & Μαυρομμάτη, Μ., 2017).

Η περίπτωση του μαθητή Κ.Μ. αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα ενσωμάτωσης μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε ένα γενικό σχολείο. Η περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις δυσκολίες και τις ανάγκες του καθώς και τον τρόπο που η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί να τον υποστηρίξει.

Ορισμένα κυρίαρχα στοιχεία της περιγραφής περιλαμβάνουν:

- Διάγνωση ΔΑΦ: Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνολικοί συνεργάτες της οικογένειας το γεγονός ότι ο μαθητής Κ.Μ. έχει διαγνωστεί με ΔΑΦ. Αυτό βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών του και στην προσαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης.
- Πρόγραμμα Ένταξης: Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης είναι θεμελιώδης για την επιτυχή ένταξη του μαθητή. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε βασίζεται στις ανάγκες του μαθητή και είναι σημαντικό για την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης.
- Κοινωνικές Δυσκολίες: Ο μαθητής Κ.Μ. φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, προτιμώντας ατομικές δραστηριότητες. Αυτή η πληροφορία μπορεί να υποδεικνύει την ανάγκη για προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών.
- Αλλαγές και Ρουτίνα: Ο μαθητής Κ.Μ. επιδρά αρνητικά σε αλλαγές στο πρόγραμμα και τη ρουτίνα του. Αυτό απαιτεί προσεκτική διαχείριση και τη δημιουργία μιας σταθερής και προβλέψιμης περιβάλλουσας για αυτόν.
- Προσωπικές Προτιμήσεις: Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι προσωπικές προτιμήσεις του μαθητή, όπως η προτίμηση για την αλληλεπίδραση με ένα παιδί μικρότερης τάξης. Αυτό μπορεί να είναι ένα σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών εμπειριών.

Η περίπτωση του Κ.Μ. υπογραμμίζει τη σημασία της εξατομίκευσης και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών εκπαιδευτικών για την επιτυχή ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Επίσης, υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας ενός ανοικτού και στηρικτικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, προωθώντας την εκπαίδευση και την κοινωνική συμπερίληψη.

2. Μελέτη περίπτωσης – καταγραφή στοιχείων συμπεριφοράς του μαθητή

Ο μαθητής Κ.Μ. φοιτά στην τρίτη Δημοτικού ενός γενικού σχολείου και ταυτόχρονα φοιτά στο τμήμα ένταξης τρεις φορές την εβδομάδα, καθώς δεν έχει έρθει στο σχολείο παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με τη διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ ο μαθητής έχει διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ πρότεινε φοίτηση του μαθητή σε γενικό σχολείο και υποστήριξη του μαθητή από παράλληλη στήριξη.

Ο Κ.Μ. είναι το δεύτερο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας. Πρόκειται για ένα χαμογελαστό παιδί που σπανίως επιδιώκει να αλληλεπιδρά με τόσο με τους

εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές του. Επίσης, ο Κ.Μ. χρησιμοποιεί τον λόγο για να επικοινωνήσει, αν και μερικές φορές ηχολαλεί. Του αρέσει να ακολουθεί ένα σταθερό πρόγραμμα καθημερινά μέσα στην τάξη και προκαλείται σύγχυση σε ενδεχόμενες αλλαγές του ημερήσιου προγράμματος του και της ρουτίνας του. Όταν αγχώνεται σηκώνεται από την καρέκλα του και κάνει βόλτες μέσα στην τάξη ή βγαίνει τρέχοντας στο προαύλιο. Προσπαθεί να συμμετέχει ενεργά στις ατομικές δραστηριότητες που του αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν επιθυμεί να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και αγχώνεται όταν χρειάζεται να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του. Στα διαλείμματα δεν επιθυμεί να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του, αλλά επιδιώκει να αλληλεπιδρά με ένα παιδί μικρότερης τάξης, το οποίο φοιτά στο τμήμα ένταξης.

Ωστόσο, συχνά επιδιώκει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του. Τέλος, πρόκειται για ένα πολύ περιποιημένο παιδί και προσέρχεται καθημερινά με χαρά στο σχολείο με τη συνοδεία της γιαγιάς του.

2.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών και να αναγνωρίσουμε τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Ο περιγραφόμενος μαθητής φαίνεται να έχει επιτύχει κάποιες σημαντικές δεξιότητες στον τομέα της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά παρουσιάζει και ορισμένες δυσκολίες.

Στον τομέα της γραφής, ο μαθητής φαίνεται να έχει αναπτύξει την ικανότητα να γράφει δισύλλαβες, τρισύλλαβες λέξεις και απλές προτάσεις με ευανάγνωστα γράμματα. Επιπλέον, γνωρίζει τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες και προσπαθεί να τους εφαρμόσει. Ωστόσο, παρουσιάζει ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, παραλείπει τους τόνους και τα σημεία στίξης και συχνά δεν αφήνει κενά ανάμεσα στις λέξεις. Αυτές οι δυσκολίες στη γραφή μπορεί να είναι συνδεδεμένες με την ανάγνωση, καθώς η καλή κατανόηση των σημείων στίξης και της ορθογραφίας είναι σημαντική για την ανάγνωση και την ερμηνεία κειμένων (Berninger & Richards, 2002).

Στον τομέα της ανάγνωσης, παρατηρείται ότι ο μαθητής έχει αναπτύξει τη δεξιότητα της ανάγνωσης απλών κειμένων και μπορεί να απαντά σε εύκολες ερωτήσεις. Ωστόσο, αντιμετωπίζει δυσκολία στην κατανόηση κειμένων με σχήματα λόγου, όπως μεταφορικές έννοιες. Αυτή η δυσκολία μπορεί να απορρέει από την ανάγκη για περαιτέρω ανάλυση και συνειδητοποίηση των συμβολισμών που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα κείμενα (Cain & Oakhill, 2011).

Στον τομέα των μαθηματικών, ο μαθητής φαίνεται να έχει κατανοήσει τον μηχανισμό της κάθετης πρόσθεσης και αφαίρεσης και μπορεί να εκτελεί κάθετες προσθέσεις και αφαιρέσεις με διψήφιους αριθμούς. Ωστόσο, αντιμετωπίζει δυσκολία στις πράξεις με κρατούμενο, πράγμα που μπορεί να υποδεικνύει ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και εξάσκηση σε αυτό τον τομέα (Fuchs et al., 2006). Επιπλέον, παρατηρείται δυσκολία στην απομνημόνευση της προπαίδειας, πράγμα που μπορεί να απαιτεί τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και μνημονικών τεχνικών (Dunlosky et al., 2013).

Συνολικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή αποκαλύπτει τις ικανότητές του και τις δυσκολίες του σε διάφορους τομείς. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη αυτές οι παρατηρήσεις κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής προσέγγισης και της ατομικής υποστήριξης του μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη εκπαιδευτική πρόοδος του (Mastropieri & Scruggs, 2005).

2.2 Σχεδιασμός παρέμβασης

Ο σχεδιασμός παρέμβασης στην εκπαίδευση είναι ένα κρίσιμο βήμα προς τη διασφάλιση της επιτυχίας και της ανάπτυξης κάθε μαθητή. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή, η προσέγγιση των δύο εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη σοφία της προσαρμογής και της συνεργασίας.

Η πρώτη φάση αυτής της παρέμβασης επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος. Αυτό το πρόγραμμα διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Η επικέντρωση τόσο στις κοινωνικές όσο και στις γνωστικές δεξιότητες αντανακλά τη συνειδητή προσπάθεια να δοθεί στον μαθητή το καλύτερο δυνατό εργαλείο για την ανάπτυξή του.

Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και την ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές του. Η δυνατότητα να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεί βασικό συστατικό για την επιτυχή σχολική πορεία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει πιθανώς δραστηριότητες όπως ρόλοι παιχνιδιού, ομαδικές ασκήσεις και δραματικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής ευαισθησίας.

Στη δεύτερη κατεύθυνση, ο σχεδιασμός επικεντρώνεται στην ενίσχυση των δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αυτό είναι ουσιώδες για την πρόοδο του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μπορεί να περιλαμβάνει εξατομικευμένη εκπαίδευση, πρόσθετες ασκήσεις και εξειδικευμένο υλικό που προάγει την κατανόηση και την απόδοση στα μαθηματικά και τη γλώσσα.

Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην παρέμβαση. Η συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων είναι κρίσιμη για να διασφαλιστεί η κοινοποίηση των στόχων και η καλύτερη κατανόηση των αναγκών του μαθητή από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, η συζήτηση για το σύστημα επιβράβευσης και θετικών ενισχυτών είναι σημαντική για την ενθάρρυνση του μαθητή.

Συνολικά, ο σχεδιασμός αυτής της παρέμβασης αντικατοπτρίζει τον στόχο των εκπαιδευτικών να προσφέρουν σε αυτόν τον μαθητή τα καλύτερα εκπαιδευτικά εργαλεία για την ανάπτυξή του και την επιτυχή ενσωμάτωσή του στο σχολείο. Η εξατομικευμένη προσέγγιση, η συνεργασία, και η συνειδητή προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν τον θεμέλιο λίθο αυτής της προσπάθειας.

Καταλήγοντας, πρέπει μα αναφερθεί ότι ο σχεδιασμός της παρέμβασης, όπως σχεδιάστηκε από κοινού από τις δύο εκπαιδευτικούς, έχει δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά στην βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αρχή φόρμας

2.3 Παρέμβαση εκπαιδευτικής πρακτικής

Α’ Κατεύθυνση: Κοινωνική προσαρμογή και κοινωνικές δεξιότητες

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες τουλάχιστον τεσσάρων μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος
- συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες τουλάχιστον εφτά μαθητών στο μάθημα της γυμναστικής
- επίδειξη κόκκινης κάρτας στον εκπαιδευτικό, όταν αγχώνεται ή κουράζεται και θέλει να βγει από την τάξη

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- συνεργασία με δύο συμμαθητές του, για να φτιάξουν παζλ
- συμμετοχή του μαθητή σε ομαδικό παιχνίδι ως ζευγάρι με έναν συμμαθητή του στο μάθημα της γυμναστικής

Δραστηριότητες:

- Peer tutoring : Η μέθοδος του Peer Tutoring είναι μια αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας, στην οποία οι μαθητές διδάσκουν ο ένας στον άλλο. Αυτή η μέθοδος μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση των μαθητών, να αυξήσει τη συμμετοχή τους και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή τους.
- Κοινωνικές ιστορίες: Με την ανάγνωση κοινωνικών ιστοριών, όπως «Τι κάνω όταν εκνευρίζομαι», «Πώς ζητάω από τον δάσκαλό μου την προσοχή» ο μαθητής εξοικειώνεται με την πραγματικότητα. Οι καταστάσεις και οι διάλογοι των κοινωνικών ιστοριών λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς (Πλήση& Λούβρου, 2007).
- Κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ του μαθητή και των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης και της τάξης. Το κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αμοιβαία συμφωνία που συνάπτουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί για τους ρόλους και τις ευθύνες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συμβόλαιο αυτό είναι σημαντικό για τη διατήρηση ενός υγιούς κλίματος στην τάξη και την ενθάρρυνση των μαθητών να αναλάβουν την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους (Weimer,2013).
- Οπτικοποιημένο πρόγραμμα: ο μαθητής θα έχει ένα πρόγραμμα με εικόνες δίπλα στο θρανίο του, ώστε να γνωρίζει με ακρίβεια του πρόγραμμά του για όλη την ήμερα και να μην αγχώνεται. Το πρόγραμμα TEACCH είναι μια μέθοδος διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφοράς για παιδιά με αυτισμό. Βασίζεται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες, και στη δημιουργία ενός δομημένου περιβάλλοντος για την υποστήριξη της ανεξάρτητης λειτουργίας και της αυτονομίας.

Β’ Κατεύθυνση: ενίσχυση δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Κατανόηση σχημάτων λόγου
- Ενίσχυση αναγνωστικής ευχέρειας
- Κατανόηση σύνθετων κειμένων
- Ενίσχυση στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Ανάγνωση κειμένου με σχήματα λόγου, όπως μεταφορικές έννοιες και ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο
- Επίλυση προβλημάτων με δύο πράξεις

Δραστηριότητες:

- Ανάγνωση οπτικοποιημένων κειμένων, όπως παραμύθια και κομικς από τον εκπαιδευτικό ή έναν μαθητή. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης είτε προφορικά είτε γραπτά.
- Ανάγνωση διαφορετικού τύπου κειμένων: οι μαθητές θα διαβάζουν διάφορα είδη κειμένων, όπως μυθιστορήματα, ποιήματα, εφημερίδες, για να βελτιώσουν την κατανόηση της γλώσσας και την αναγνωστική τους δεξιότητα.
- Οπτικοποίηση μαθηματικών προβλημάτων: τα προβλήματα θα παρουσιάζονται οπτικοποιημένα με τη χρήση διαδραστικού πίνακα. Θα παρουσιάζονται οπτικοποιημένα τα δεδομένα του προβλήματος, ώστε να αντιλαμβάνονται καύτερα οι μαθητές το πρόβλημα. Με την πάροδο του χρόνου μπορεί να ζητηθεί από τον μαθητή να κάνει προβλέψεις σχετικά με την τελική κατάσταση ή και να χρησιμοποιηθεί οπτικοποίηση για την επαλήθευση του αποτελέσματος (Quinn,2010).

3. Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, που φοιτά σε ένα γενικό σχολείο και συμμετέχει σε μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο σχολείο. Για την ομαλή ένταξη του μαθητή αυτού στο γενικό σχολείο, η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης συνεργάστηκε στενά με την εκπαιδευτικό της τάξης, αναπτύσσοντας ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα βασισμένο στις ανάγκες του μαθητή.

Τα ζητούμενα του προγράμματος προσαρμόζονταν τριμηνιαία, ανάλογα με τις ανάγκες τόσο του μαθητή όσο και της τάξης. Η επιτυχής αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής επισημαίνει τη σημασία της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Επιπλέον, η αύξηση του αριθμού των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν σε γενικά σχολεία είναι ραγδαία. Αυτό επιβάλλει την ανάγκη για επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των μαθητών. Είναι αναγκαίο να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για παρεμβάσεις και πρακτικές που προωθούν την εκπαίδευση και την συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Αυτό θα διασφαλίσει μια εκπαιδευτική προσέγγιση που είναι ευαίσθητη στις ανάγκες όλων των μαθητών, διασφαλίζοντας την ισότητα και την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουρής, Ι., Αθανασίου, Ν., & Μαυρομμάτη, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των μαθητών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος στη γενική εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 183-196.

Πλησή, Π &Λούβρου,Ε(2007). Μαθαίνοντας τους άγραφους κανόνες της ζωής. Εκδόσεις Πατάκη.

Τσακιράκης, Π. (2014). Η εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα: καταγραφή εμπειριών εκπαιδευτικών. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Νηπιαγωγών, Δημοτικής και Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, 27-44

Ξενόγλωσση

Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). Brain literacy for educators and psychologists. Academic Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. Wiley.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. Journal of Educational Psychology, 98(1), 29-43.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction (3rd ed.). Prentice Hall.

Quinn, C. (2010). 100 Ερωτήσεις και απαντήσεις για τον αυτισμό. Μαλλιάρης Παιδεία.

Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. John Wiley & Sons.

15.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ – Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ζωή Λευκαδίτη
Ψυχοπαιδαγωγός MSc, APD

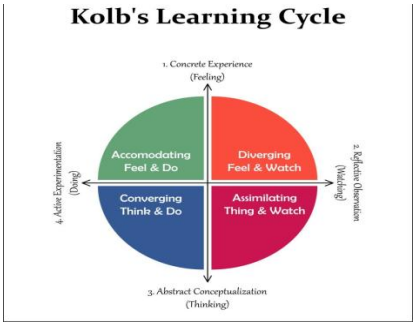
Σουστάκοβσκα Παπαδοπούλου
Φυσικοθεραπεύτρια, Φοιτήτρια Εργοθεραπείας NDT, SI

Περίληψη
Η βιωματική μάθηση, κατά Kolb, είναι μια κυκλική διεργασία, κατά την οποίοι οι μαθητές, δρουν, στοχάζονται, μαθαίνουν, εφαρμόζουν τις εμπειρίες της μάθησης. Στόχος είναι να δείξουμε στους μαθητές μας πως να μαθαίνουν (learn to learn) και πως να σκέφτονται (how to think) αντί του ‘’παραδοσιακού’’ τι να σκέφτονται. Μια γνωστή εφαρμογή της βιωματικής μάθησης είναι η Μοντεσσοριανή μέθοδος, που εφαρμόστηκε την δεκαετία του 30, αρχικά σε παιδιά με νοητική στέρηση. Οι δραστηριότητες βιωματικού τύπου που χρησιμοποιεί η Μοντεσσοριανή μέθοδος, προσαρμοσμένες στο αισθητηριακό προφίλ του κάθε παιδιού, συντελούν στη αύξηση της μιμητικής ικανότητας. Επιπλέον ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την δημιουργικότητα, την παραγωγή λόγου και την εδραίωση της επικοινωνίας. Το παιδί ‘’αναγκάζεται’’ να λειτουργήσει αυτόνομα, αυξάνοντας τις δεξιότητες αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, ταυτόχρονα λόγω των ποικίλλων ενεργών δραστηριοτήτων, αναπτύσσουν τις δεξιότητες λεπτής και αδρής κίνησης.
Λέξεις-Κλειδιά: Montessori education, autism and Montessori, autism and in vivo education

1. Εισαγωγή

«Η βιωματική μάθηση με βάση τους ερευνητές Dewey (1938), Kolb (1984) και Rogers (1969,1994), ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή, βασιζόμενη στην κεντρική αρχή ότι η μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας και είναι επακόλουθο του συνδυασμού της κατανόησης και μετασχηματισμού της εμπειρίας».

Η βιωματική μάθηση, κατά Kolb, είναι μια κυκλική διεργασία, κατά την οποίοι οι μαθητές, δρουν, στοχάζονται, μαθαίνουν, εφαρμόζουν τις εμπειρίες της μάθησης.



Εικόνα 1. Κύκλος μάθησης κατά Kolb

Σημαντικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης σε σχέση με τις κλασσικές μορφές διδασκαλίας είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη μάθηση, οι οποίοι οι ίδιοι καθοδηγούν το μάθημα και όχι ο δάσκαλος. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να αλληλοεπιδρούν μέσα από ομάδες, μέσα από εξειδικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν την μάθηση με πιο διασκεδαστικό τρόπο, όπως :

- Συνεντεύξεις (interviews)
- Παιχνίδια (gaming)
- Χρήση της ‘’παιχνιδοποίησης’’ (gamification)
- Αφήγηση ιστοριών (story- telling)
- Παιχνίδια ρόλων (role – playing)
- Τραγούδι (singing)
- Χρήση δημιουργικής γραφής (creative writing)
- Εικαστικές δημιουργίες (task based drawing)

Στόχος είναι να δείξουμε στους μαθητές μας πως να μαθαίνουν (learn to learn) και πως να σκέφτονται (how to think) αντί του ‘’παραδοσιακού’’ τι να σκέφτονται. Οι διαδικασίες και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην βιωματική μάθηση συμβάλλουν στην κατανόηση του εαυτού μας, αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Γνωστοί εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι Jean Piaget (1936), Jerome Bruner (1957) και γνωστικοί νευροεπιστήμονες Kandel (2012), Eagleman (2015) εξηγούν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μαθαίνει από την δημιουργία συσχετισμών μεταξύ των νέων γνώσεων και των προηγούμενων εμπειριών. Όσο δυναμώνουμε αυτές τις συνδέσεις, τόσο βαθύτερα μαθαίνουμε. Βασικά για την μάθηση είναι η επανάληψη και η εξάσκηση, ειδικά όταν πραγματοποιείται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν συνδέει τη νέα γνώση μόνο με εμπειρικά γεγονότα αλλά και με συναισθήματα, εμπειρίες και αισθητηριακές εμπειρίες, σε αντίθεση με την αποστήθιση και απομόνωση της αίθουσας.

Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σε παιδιά και εφήβους με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, έχει πρωτοερευνηθεί από τον Bandura το 1977 και μια σειρά ερευνητών μέχρι και σήμερα, φέροντας στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Τα οφέλη ενός ανομοιογενούς δείγματος συμμετεχόντων περιστρέφονταν κυρίως σε τομείς της επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ένταξη, εν συναίσθησης, κατανόησης και μίμησης σε σύγκριση με νευροαπεικονιστικές και συμπεριφοριστικές μεθόδους παρέμβασης.

Η διαγνωστική κατηγορία διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) ,σύμφωνα με το DSM IV, αναφέρεται σε μια ομάδα πέντε διαταραχών που χαρακτηρίζονται από καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των πολύπλοκων βασικών λειτουργιών, όπως κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία. Τα συμπτώματα των ΔΑΔ παρατηρούνται τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ο όρος εισήχθη από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (APA), το 1980.

Οι διάχυτές αναπτυξιακές διαταραχές είναι :

- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη αλλιώς προσδιορισμένες (άτυπος αυτισμός)
- Αυτισμός

- Σύνδρομο Asperger
- Σύνδρομό Rett
- Αποδιοργανωτική διαταραχή παιδικής ηλικίας

Σύμφωνα με το DSM- V (2013), ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές αντικαταστάθηκε από τον όρο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, όπου οι διαγνωστικές υποκατηγορίες απαλείφθηκαν σε μια.

Τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) υπολείπονται αναπτυξιακά σε τρεις βασικούς τομείς, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα το κάθε παιδί:

- Επικοινωνιακό: γλωσσικά ελλείματα σε όλους τους τομείς της επικοινωνίας – λόγος, τόνος φωνής, στάση σώματος, έκφρασης προσώπου και άλλα
- Κοινωνικοποίηση: δυσκολίες με τις κοινωνικές σχέσεις, έλλειψη εμπάθειας, άρνηση σωματικής επαφής, (π.χ. άγγιγμα), ελλιπής βλεμματική επαφή
- Φαντασίας: δυσκολίες μετάβασης, εμμονική και τελετουργική συμπεριφορά, ελλιπής δημιουργικότητα και φανταστικό παιχνίδι, περιορισμός και δυσκολία στη διαδικασία σκέψης
- Συμπεριλαμβανόμενες διαταραχές στα παιδιά με ΔΑΦ είναι :
- Συντονισμός σώματος: φτωχός σωματικός και οπτικοκινητικός συντονισμός και αδεξιότητα
- Συμπεριφορά: προκλητική, παρορμητική και μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά
- Ηχολαλία: τα παιδιά μερικές φορές επαναλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις που ακούνε
- Στερεοτυπικές κινήσεις
- Αισθητηριακές διαταραχές: ευαισθησία στις υφές, φως, σε κάποιες κινήσεις, υπερκινητικότητα, συνεχόμενη αναζήτηση αισθητηριακών κ.α. (σε όλα τα αισθητηριακά συστήματα οπτικό, ακουστικό, αιθουσαίο, ιδιοδεκτικό, απτικό)
- Διαφορετική οπτική στο τι είναι σημαντικό
- Έλλειψη στη κατανόηση μεταφορών/ παροιμιών
- Κάποια παιδιά έχουν ειδικές ικανότητες (π.χ. είναι πολύ καλά σε κατασκευές, μουσική κλπ.)

Τέλος μπορεί να υπάρχει συννοσηρότητα με ΔΕΠΥ, νοητική στέρηση, Διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας, διαταραχές κινητικού συντονισμού κ.α. διαταραχές.

2. Κυρίως Μέρος

Μια γνωστή εφαρμογή της βιωματικής μάθησης είναι η Μοντεσσοριανή μέθοδος, που εφαρμόστηκε την δεκαετία του 30, αρχικά σε παιδιά με νοητική στέρηση.

Σύμφωνα με το National Autistic Society, παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, σύνδρομο Asperger, ΔΕΠΥ, Δυσπραξία και Segmatic Pragmatic Disorder (SPD) ανταποκρίνονται θετικά στο πολυαισθητηριακό, δομημένο Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης, σε σύγκριση με την παραδοσιακούς μέθοδούς μάθησης.

Η Μοντεσσοριανή μέθοδος είναι μια μέθοδος επικεντρωμένη στο ίδιο το παιδί. Δίνει την επιλογή στο παιδί να διαλέξει με τη δραστηριότητα που θέλει να ασχοληθεί το ίδιο, έτσι μειώνεται η άρνηση των παιδιών στη συμμετοχή δραστηριοτήτων, όπου αρκετά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν και κάνει τους εκπαιδευτικούς να δυσκολεύονται να δουλέψουν μαζί τους. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να επαναλαμβάνουν όσες φορές θέλουν τα εκπαιδευτικά υλικά και τις

δραστηριότητες, κάνοντας τα να κάνουν δικές τους επιλογές και έτσι ενθαρρύνονται και αυξάνουν την ανεξαρτησία τους.

Το καθημερινό προετοιμασμένο Μοντεσσοριανό περιβάλλον μάθησης δίνει μια σταθερότητα στη καθημερινή ρουτίνα των παιδιών και ειδικά των παιδιών με ΔΑΦ. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται μια σταθερή καθημερινή ρουτίνα και μπορεί να αναστατωθούν ή αγχωθούν αν η ρουτίνα τους επηρεαστεί. Οι μεγάλες τάξεις με πολλά παιδιά μπορεί επίσης να αναστατώνουν τα παιδιά με ΔΑΦ, ενώ η Μοντεσσοριανή τάξη προσφέρει ένα πιο ήσυχο σταθερό περιβάλλον, δίνοντας την δυνατότητα συμμετοχής στις δραστηριότητες με βάση το χρόνο που χρειάζεται κάθε παιδί και τις ανάγκες του. Πολλά παιδιά στο φάσμα προτιμούν πρώτα να παρακολουθήσουν άλλα παιδιά να συμμετέχουν στη δραστηριότητα και μετά να συμμετέχουν τα ίδια, κάτι που μπορεί να συμβεί σε μια Μοντεσσοριανή τάξη. Η δασκάλα θα βοηθήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού, ωθώντας το να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα ή δίνοντας λεκτική καθοδήγηση. Επιπρόσθετα τα Μοντεσσοριανά σχολεία έχουν βασικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν και τα παιδιά και οι δάσκαλοι, κάνοντας έτσι τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοούν καλύτερα τους κοινωνικούς κανόνες.

Το μαθησιακό υλικό της γλώσσας, της γραμματικής και των μαθηματικών βοηθάνε πολύ τα παιδιά με ΔΑΦ με το οπτικό υλικό που διαθέτουν, ενισχύουν την μάθηση πιο εύκολα από τις συμβατικές μεθόδους. Παράλληλα παίρνοντας ευκαιρίες από άλλους μαθητές να μιλάνε, να λένε τη γνώμη τους, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες φράσεις, τόνους και συμπεριφορές. Με το καιρό μέσα στη τάξη τα παιδιά μαθαίνουν να μιμούνται και να καθρεφτίζουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και εκφράσεις προσώπου, τη γλώσσα του σώματος και την υιοθετούν ως δική τους. Επιπλέον, μαθαίνουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως την κατάλληλη βλεμματική επαφή, πόσο κοντά στον άλλον μπορείς να σταθείς και πως περιμένεις την σειρά σου σε μια συζήτηση.

Όπως έχει αναφερθεί τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν αισθητηριακές διαταραχές σε διάφορα αισθητηριακά συστήματα, όπως στο οπτικό, απτικό, ακουστικό αιθουσαίο ή ιδιοδεκτικό. Για παράδειγμα μπορεί να τους ενοχλούν τα έντονα φώτα, μπορεί να ενοχλούνται στους δυνατούς ήχους, μπορεί είτε να αναζητάνε πολλές υφές, είτε να μην δέχονται να πιάσουν κάποιες υφές, να μην έχουν την αντίληψη του σώματός τους δυσκολεύοντας την μάθηση δεξιοτήτων όπως χρήση μολυβιού, ψαλιδιού, ή να θέλουν να κινούνται συνέχεια. Η Μοντεσσοριανή μέθοδος μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον ανάλογα τις ανάγκες του κάθε παιδιού, δίνοντας την δυνατότητα να έρθει σε επαφή με πολλά διαφορετικά υλικά, χωρίς να είναι αναγκαίο να τα χρησιμοποιήσει όλα, και δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε δραστηριότητα να υπάρχει κίνηση μέσα και έξω από την τάξη, μπορεί να μειώσει τους έντονους θορύβους που ενοχλούν τα παιδιά και έτσι τους δίνει ευκαιρίες αυτορρύθμισης. Με αυτό το τρόπο στα παιδιά αυτά θα δοθούν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και συνεργασίας, σε σχέση με τα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα. Οι πρακτικές δραστηριότητες (ιδιοδεκτικό σύστημα) όπως κουβάλημα, σπρώξιμο, δίπλωμα, ενισχύουν την σωματική αντίληψη του σώματος στο χώρο και μειώνει τις στερεοτυπικές κινήσεις.

Όλες οι δραστηριότητες στη μέθοδο της Μοντεσσόρι περιλαμβάνουν την πολυαισθητηριακή μάθηση, με ταυτόχρονη ενίσχυση δεξιοτήτων λεπτής κίνησής, χρήσης εργαλείων, ενίσχυση αδρής κίνησης και κατά κύριο λόγο την ενίσχυση της

μάθηση μέσω όλων των αισθήσεων, καθώς και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τις τάξεις, με ενεργό τρόπο.
Τέλος, η Μοντεσσοριανή τάξη δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν σε ένα φυσικό – πραγματικό περιβάλλον, με αληθινά υλικά όπως αληθινά πιάτα κλπ., προετοιμάζοντας τα σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής και αυτοεξυπηρέτησης, σε ποίκιλλα περιβάλλοντα, βοηθώντας τους στη γενίκευση των δεξιοτήτων.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες βιωματικού τύπου προσαρμοσμένες στο αισθητηριακό προφίλ του κάθε παιδιού, λόγω των πολυαισθητηριακό δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν και τις συνεχόμενης εμπλοκής και αλληλεπίδρασης του παιδιού με το ίδιο το υλικό και τα παιδιά, συντελούν στη αύξηση της μιμητικής ικανότητας. Επιπλέον ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την δημιουργικότητα, την παραγωγή λόγου και την εδραίωση της επικοινωνίας. Το παιδί ‘’αναγκάζεται’’ να λειτουργήσει αυτόνομα, αυξάνοντας τις δεξιότητες αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, ταυτόχρονα λόγω των ποικίλλων ενεργών δραστηριοτήτων, αναπτύσσουν τις δεξιότητες λεπτής και αδρής κίνησης.
Συνεπώς η βιωματική μάθηση δεν θεωρείται προαιρετική αλλά επιτακτική στην εκπαίδευση ατόμων με πολυασθητηριακές διαταραχές.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Filder, W.B. (1996) Education though Movement, Montessori Education, Montessori International Publishing Ltd. London.
Filder, W.B. (2003) Montessori – a practical response to assisting children with special educational needs, Mark Allen, Publishing, London
Hodgdon, L. (1995) ‘ Soloiving Social- Behavioural Problems Through the use of Visually Supported Communication’ In KA Quill, Teaching Children with Autism- Strategies to Enhance Communication and Socialization. Delmar, New York.
Marks L. (2016) ‘Playing to Learn Q an overview of the Montessori Approach with pre-school children with Autism Spectrum Condition’, Support for Learning V.31,I.4
Marshall C. (2001) ‘Autism and Montessori’, Montessori International
Vasilonoks A. , Zile I., Folkmanis V. (2018) ‘Efficiency of Multisensoric Therapy in Autism Spectrum Disorder Patients’, Proceedings of the Latvian Academy of Sciences 72 (3), 193-195
Epstein A., Linderman N., Polychronis S. (2020) ‘Montessori : A Promising Practice for Young Learners with Autism Spectrum Disorder’ Montessori Life Q A Publication of the American Montessori Society 31 (4), 38-47

16.

Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΩΝ 2Δ:4Δ, ΩΣ ΑΠΛΟΣ ΚΑΙ ΜΗ ΕΠΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΒΙΟΔΕΙΚΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μαρία Μητσιώρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Υποψήφια διδάκτωρ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ

Ελπίδα Γρούϊου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ

Ειρήνη Κοΐδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ

Περίληψη
Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από αποκλίσεις και καθυστερήσεις στην τυπική ανάπτυξη. Μεταξύ αυτών ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα, παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στα άτομα με ΔΑΦ. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις επιδράσεις της τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, η απόκλιση της οποίας, από την αντίστοιχη τυπική, προκαλεί τις γλωσσικές διαταραχές που σχετίζονται με τη ΔΑΦ. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ, ως απλός και μη επεμβατικός βιοδείκτης, για την επιστημονική διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης της εμβρυϊκής τεστοστερόνης στην κατάκτηση της γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ. Η γνώση των βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που διαφοροποιούν την κατάκτηση της γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ δύναται να δημιουργήσει προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτών των παιδιών. Κατά συνέπεια, η πρώιμη παρέμβαση με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μάθησης, τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και τη διαμόρφωση υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε τομείς της γλώσσας, στους οποίους υπολείπονται τα παιδιά με ΔΑΦ.
Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), γλωσσική ανάπτυξη, αναλογία δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ, τεστοστερόνη, πρώιμη παρέμβαση

Abstract
Autism Spectrum Disorder (ASD) is an extremely complex neurodevelopmental disorder, characterized by deviations and delays in typical development. Among these, speech, and by extension language, is delayed and severely deficient in people with (ASD). Modern research data highlight the effects of testosterone on the neurodevelopment of children, the deviation of which, from the corresponding standard, causes the language disorders associated with ASD. In this context, in the

present work, the ratio of the fingers of the hands (2D:4D), as a simple and non-invasive biomarker, was used for the scientific investigation and deeper understanding of the effect of fetal testosterone on the acquisition of language by children with (ASD).Knowing the biological and environmental factors that differentiate the acquisition of language by children with (ASD) may create perspectives for improving the educational process of these children. Consequently, early intervention by implementing appropriate learning programs, using alternative teaching methods and creating supportive learning environments can bring about positive results in areas of language where children with ASD are deficient.

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα, που αποτελεί το βασικότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Hojjati & Khalilkhaneh, 2014;· Kleinhans, Muller, Cohen, & Courchesne, 2008). Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις επιδράσεις της εμβρυικής τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, η απόκλιση της οποίας, από την αντίστοιχη τυπική, προκαλεί τις γλωσσικές διαταραχές που σχετίζονται με τη (ΔΑΦ) (Geschwind & Galaburda 1985·; Schieve, Tian, Drews-Botsch, Windham, Newschaffer, Daniels, & Danielle Fallin, 2018). Τα δεδομένα γι' αυτές τις αλλαγές καθώς και η επίδραση τους στην νευρογνωστική λειτουργία του ανθρώπου δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά. Γι' αυτό η αναλογία των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) έχει προταθεί ως ενδεχόμενος ανθρωπομετρικός δείκτης έκθεσης στην προγεννητική τεστοστερόνη. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία χρησιμοποίησε την αναλογία των δαχτύλων (2Δ:4Δ), ως απλό και μη επεμβατικό βιοδείκτη, για την επιστημονική διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης της εμβρυϊκής τεστοστερόνης στην κατάκτηση της γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ. Αναλυτικότερα στην εισαγωγή παρουσιάζεται συνοπτικά το θέμα που πραγματεύεται η εργασία, αιτιολογείται η επιλογή του και παρουσιάζεται η δομή της εργασίας. Ακολουθεί ο σκοπός στον οποίο αποτυπώνεται με σαφήνεια ο λόγος για τον οποίο γράφτηκε και η συμβολή της στο κοινό ταμείο της γνώσης. Κατόπιν γίνεται αποσαφήνιση βασικών όρων της εργασίας. Στο θεωρητικό μέρος, ως αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας, παρουσιάζονται μελέτες σχετικές με το θέμα και η κριτική θεώρησή τους. Η ολοκλήρωση της εργασίας πραγματοποιείται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

1.1 Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να αναδείξει τα γνωστά αμφιλεγόμενα και άγνωστα στοιχεία από τα δημοσιευμένα δεδομένα που διερευνούν τη σύνδεση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) με τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η γνώση των βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που διαφοροποιούν την κατάκτηση της γλώσσας από παιδιά με ΔΑΦ δύναται να δημιουργήσει προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτών των παιδιών.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Αναλογία 2ου προς 4ου δαχτύλου των χεριών (2Δ:4Δ): βιολογική ερμηνεία

Η αναγνώριση της αναλογίας των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) ως βιολογικό χαρακτηριστικό τοποθετείται χρονικά στον περασμένο αιώνα (Baker, 1888; Phelps, 1952). Η αναλογία αυτή (2Δ:4Δ) που αφορά στο σχετικό μήκος του 2^{ου} δαχτύλου του χεριού «δείκτη» προς το 4^{ο} δάχτυλο «παράμεσο» διαφοροποιείται μεταξύ των δύο φύλων (Valla & Ceci, 2011). Συνήθως στα αρσενικά το 4^{ο} δάχτυλο είναι μεγαλύτερο από το 2^{ο} ενώ στα θηλυκά το 2^{ο} δάχτυλο είναι μεγαλύτερο ή ίσο με το μήκος του 4^{ου} δαχτύλου (Manning, 2002; Ypsilanti, Ganou, Koidou, & Grouios, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αρσενικά να εμφανίζουν μικρότερη αναλογία σε σύγκριση με αυτή στα θηλυκά (αρσενικό 2Δ:4Δ < θηλυκό 2Δ:4Δ) (Manning, Scutt, Wilson, & Lewis-Jones, 1998; Valla & Ceci, 2011). Πρόκειται για καθολικές διαφορές αλλά ποικίλουν σε διαφορετικές ομάδες εθνοτήτων (π.χ. Λευκοί, Μαύροι , Κινέζοι) (Manning, Churchill, & Peters, 2007). Διαπιστώθηκε ότι ο διαφυλικός διμορφισμός στις αναλογίες των δαχτύλων καθιερώνεται στη μήτρα μέχρι την 14^{η} εβδομάδα της κύησης, αναπτύσσεται μέχρι την ηλικία των 2 ετών και δεν επηρεάζεται από την εφηβεία (Manning et al., 1998; Malas, Dogan, Encil, & Desdicioglou, 2006).

Οι διαφορές φύλου στις αναλογίες των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) έχουν συνδεθεί με ένα αριθμό μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης και της επίδρασης γονιδίων και ορμονών του φύλου κατά την πρώιμη εμβρυϊκή ανάπτυξη (Manning et al., 1998; Wang, Wang, Li, Zhu, Li, & Ni, 2016). Δεδομένα ορμονικών μελετών αναδεικνύουν τη συμβολή των επίπεδων τεστοστερόνης και οιστρογόνων στη διαφοροποίηση του σχετικού μήκους των δαχτύλων (2Δ) και (4Δ), κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου προγεννητικού σταδίου (Manning, 2002). Έχει προταθεί ότι τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης διευκολύνουν την ανάπτυξη του 4Δ στα αρσενικά, ενώ τα υψηλά επίπεδα οιστρογόνων συμβάλουν στην ανάπτυξη του 2Δ στα θηλυκά. Επομένως, οι χαμηλές αναλογίες των δαχτύλων 2Δ:4Δ στα αρσενικά συνδέονται με υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης και οι υψηλές αναλογίες των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ στα θηλυκά με χαμηλές συγκεντρώσεις τεστοστερόνης αντίστοιχα (Manning, Kilduff, Cook, Crewther, Fink, 2014).

Η γενετική βάση που συνδέει τα προγεννητικά επίπεδα τεστοστερόνης και οιστρογόνων με τα πρότυπα σχηματισμού των δαχτύλων μπορεί να έγκειται στη δράση των γονιδίων Hox. Δεδομένου ότι στα σπονδυλωτά, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων, η διαφοροποίηση του μήκους των δαχτύλων και του ουρογεννητικού συστήματος υπαγορεύεται από τα γονίδια Hox (Kyriakidis & Papaioannidou, 2008).

Στη θεωρία τους οι Geschwind και Galaburda (1985) υπογραμμίζουν την συμβολή των προγεννητικών επιπέδων τεστοστερόνης στην οργάνωση της δομής του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα τα υψηλά επίπεδα εμβρυϊκής τεστοστερόνης μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ανάπτυξη περιοχών του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου προκαλώντας: γλωσσικές διαταραχές, αριστερή προτίμηση χεριού και αυτισμό (Geschwind & Galaburda, 1985). Η σχέση μεταξύ αυτής της θεωρίας και της αναλογίας των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) επιβεβαιώνεται από πλήθος μελετών (Manning, Trivers, Thornhill, & Singh, 2000b; Manning, Baron-Cohen, Wheelwright, & Sanders, 2001). Επομένως, από τη διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στη διαφοροποίηση του μήκους των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ προκύπτει ότι τα πρότυπα σχηματισμού των δαχτύλων μπορεί να αποτελέσουν δείκτη προγεννητικής

έκθεσης ορμονών του φύλου (Manning et al., 1998).

2.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ετερογένεια συμπτωμάτων (Markou, Ahtam, & Papadatou-Pastou, 2017). Χαρακτηρίζεται ως διαταραχή φάσματος καθώς δεν υπάρχει μια ομοιογενής εικόνα για τον αυτισμό. Η συμπτωματολογία κυμαίνεται από φυσιολογική νοημοσύνη και ελάχιστα στοιχεία αυτισμού μέχρι τη βαρύτερη μορφή που περιλαμβάνει έντονα αυτιστικά στοιχεία και νοητική υστέρηση (Αντωνίου και Δαλιανά, 2017). Μεταξύ αυτών η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, το ποσοτικό και ποιοτικό έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής (Stepanova, Dowling, Phelps, & Findling, 2017). Η ΔΑΦ εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή, εξελίσσεται βαθμιαία και τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Αντωνίου και Δαλιανά, 2017 ; Daniels & Mandell, 2013).

Αναφορικά με το φύλο η συχνότητα εμφάνισης της είναι 3 με 4 φορές μεγαλύτερη στα αρσενικά απ' ότι στα θηλυκά (Vermaat, Van Der Miesen, De Vries, Steensma, Popma, Cohen-Kettenis, & Kreukels, 2018). Η έκθεση σε υψηλά επίπεδα προγεννητικής τεστοστερόνης κατά την εμβρυική περίοδο αποτελεί βασικό βιολογικό μηχανισμό διαμόρφωσης των διαφυλικών διαφορών στον εγκέφαλο και πιθανόν να εμπλέκεται και στην διαφοροποίηση του ποσοστού εμφάνισης της ΔΑΦ μεταξύ των δύο φύλων (4 άρρεν : 1 θήλυ) (Baron-Cohen, Knickmeyer, & Belmonte, 2005).

Τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν έχουν ακόμα αποσαφηνιστεί (Happe, 1998). Γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην ανάπτυξή της ΔΑΦ (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020; Sugie, Sugie, Fukuda, & Osawa, 2010). Στους εν λόγω παράγοντες συγκαταλέγεται και η εμβρυϊκή τεστοστερόνη η οποία έχει συνδεθεί με την ύπαρξη νευροαναπτυξιακών διαταραχών τόσο σε ζώα όσο και σε ανθρώπους (Schieve et al., 2018). Μελέτες σε ανθρώπους κάνουν λόγο για αρνητικές επιδράσεις της τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων πολλών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη ΔΑΦ όπως : α). έλλειψη βλεμματικής επαφής (Saenz & Alexander, 2013), β). περιορισμένο λεξιλόγιο (Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002),γ).ελλείψεις στον κοινωνικό τομέα (Knickmeyer & Baron-Cohen, 2006) και δ). απουσία ενσυναίσθησης (Chapman, Baron-Cohen, Auyeung, Knickmeyer, Taylor, & Hackett, 2006).

Δεδομένων των νευροαναπτυξιακών χαρακτηριστικών της ΔΑΦ και του μεγαλύτερου ποσοστού εμφάνισης της διαταραχής σε αρσενικό πληθυσμό ο Baron-Cohen και οι συνεργάτες του διατύπωσαν τη θεωρία του «Ακραίου Ανδρικού Εγκεφάλου». Σύμφωνα με αυτή τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες συστηματοποίησης και χαμηλές σε δεξιότητες ενσυναίσθησης εξαιτίας της πιθανής επίδρασης της τεστοστερόνης κατά την εμβρυική περίοδο (Baron-Cohen, Lombardo, Auyeung, Ashwin, Chakrabarti, & Knickmeyer, 2011). Η καθυστερημένη ή η μη επαρκής απόκτηση ενσυναίσθησης, παρεμποδίζει στα άτομα με ΔΑΦ να κάνουν συλλογισμούς και να δίνουν λογικές εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων (Shamsi, Hosseini, Tahamtan, & Bayat, 2017).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ΔΑΦ να εμφανίζουν κοινωνικές, συμπεριφορικές και επικοινωνιακές ελλείψεις (Shamsi et al., 2017).

2.3 Διαταραχή αυτιστικού φάσματος και γλωσσική ανάπτυξη

Ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα που αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας, είναι ένας από τους τομείς που παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στα άτομα με ΔΑΦ (Hojjati & Khalilkhaneh, 2014 ; Kleinhans, Muller, Cohen, & Courchesne, 2008). Τα γλωσσικά ελλείμματα αν και δεν αποτελούν το κύριο διαγνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτή τη διαταραχή παρόλα αυτά επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Ειδικότερα σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ παρατηρείται δυσκολία στις γλωσσικές δεξιότητες, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Floris, Chura, Holt, Suckling, Bullmore, Baron-Cohen, & Spencer, 2013) και εμφανή ελλείμματα στη γλωσσική πρόσληψη, έκφραση και χρήση της γλώσσας (Markou, Ahtam, & Papadatou-Pastou, 2017). Εξόν από τις αδυναμίες στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, έκπτωση υπάρχει και στα παραλεκτικά στοιχεία της γλώσσας όπως η χροιά της φωνής και ο επιτονισμός (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Τα άτομα με ΔΑΦ διακρίνονται από έλλειψη γνωστικής ευελιξίας και κατανόησης της γλώσσας του σώματος, μειωμένη χρήση χειρονομιών, απουσία συμβολικής σκέψης και πιθανή παλινδρόμηση σε γλωσσικές δεξιότητες που είχαν κατακτήσει (Lukito, Jones, Pickles, Baird, Happé, Charman, & Simonoff, 2017 ; Maenner, Rice, Arneson, Cunniff, Schieve, Carpenter, & Durkin, 2014).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η τεστοστερόνη συμβάλει στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, δεδομένου ότι τα υψηλά επίπεδα προγεννητικής τεστοστερόνης επηρεάζουν αρνητικά την δομή και λειτουργία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου των παιδιών με ΔΑΦ, παρεμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων (Geschwind & Galaburda, 1985).

2.4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Αναλογία δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Η αναλογία των δαχτύλων των χεριών (2Δ: 4Δ), ως ενδεχόμενος ανθρωπομετρικός δείκτης έκθεσης στην προγεννητική τεστοστερόνη, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο επιστημονικό αυτό πεδίο, παρουσιάζει η διερεύνηση της σχέσης της αναλογίας των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και κατ' επέκταση με την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει περιορισμένος αριθμών μελετών.

Η πρώτη έρευνα που εντοπίστηκε στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και μελέτησε τη σχέση αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και νευροαναπτυξιακών διαταραχών είναι του Manning και των συνεργατών του (2001). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αναλογίας δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ): 95 παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, 210 συγγενικών τους προσώπων (34 αδέρφια, 88 πατέρες,88 μητέρες) και 34 παιδιών τυπικού πληθυσμού (ομάδα ελέγχου). Για τον έλεγχο της διάγνωσης ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Autism Screening Questionnaire (ASQ). Για την μέτρηση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών χρησιμοποιήθηκαν φωτοαντίγραφα και παχύμετρο. Από τα αποτελέσματα προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ της αναλογίας δαχτύλων 2Δ:4Δ των χεριών των

παιδιών με ΔΑΦ και των συγγενών τους και χαμηλότερες αναλογίες συγκριτικά με αυτές της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά με Asperger, που έχουν φυσιολογικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης αλλά μοιράζονται τα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμπτώματα του αυτισμού, είχαν υψηλότερες αναλογίες 2Δ:4Δ από τα παιδιά με αυτισμό, αλλά χαμηλότερες αναλογίες από αυτές του τυπικού πληθυσμού. Αυτό μπορεί να προαναγγέλλει, ενδεχομένως, δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας και αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών για τα παιδιά με Asperger (Manning et al., 2001). Διαπιστώθηκε επίσης ότι στα παιδιά με αυτισμό η αναλογία 2Δ:4Δ ήταν χαμηλότερη από αυτή των πατέρων τους ενώ στα παιδιά με Asperger οι αναλογίες ήταν υψηλότερες. Προφανώς, η χαμηλή αναλογία 2Δ:4Δ να χρησιμεύσει ως πιθανός δείκτης διάγνωσης του αυτισμού και μπορεί να εμπλέκει την προγεννητική τεστοστερόνη στην αιτιολογία του (Manning et al., 2001).

Αρκετά χρόνια μετά, το 2017, οι Mackus, de Kruijff, Otten, Kraneveld, Garssen και Verster σε μια προσπάθεια διερεύνησης της αναλογίας των δαχτύλων 2Δ : 4Δ, ως βιοδείκτη αυτιστικών γνωρισμάτων, εξέτασαν ένα δείγμα 401 εθελοντών ατόμων, ηλικίας 18 έως 30 ετών. Τα μήκη των δαχτύλων των χεριών 2Δ και 4Δ μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας ψηφιακό παχύμετρο. Εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία, συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο Autism-Spectrum Quotient Test (AQ), το οποίο περιελάμβανε πέντε υποκλίμακες, και αξιολογήθηκαν οι «κοινωνικές ιδέες και συμπεριφορά», η «αλλαγή προσοχής», η «επικοινωνία», η «φαντασία» και η «προσοχή στη λεπτομέρεια». Συνολικά, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας, των υποκλιμάκων και της αναλογίας των δαχτύλων 2Δ : 4Δ. Για τα θηλυκά, η αναλογία δαχτύλων 2Δ:4Δ του αριστερού χεριού συσχετίστηκε σημαντικά με τη βαθμολογία στην «επικοινωνία». Για τους άρρενες, βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αναλογίας 2Δ : 4Δ του αριστερού χεριού και της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου (AQ). Πιθανόν οι διαφορές αυτές, μεταξύ των δύο φύλων, να υποδεικνύουν τη διαφυλική διμορφική φύση της ΔΑΦ, όπως ακριβώς παρατηρείται και στην αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ, με τους άρρενες να εμφανίζουν κατά μέσο όρο χαμηλότερες αναλογίες από τα θηλυκά (Manning et al., 1998). Οι χαμηλές αναλογίες αντιστοιχούν σε υψηλά προγεννητικά επίπεδα τεστοστερόνης και σχετίζονται τόσο με την έκφραση αυτιστικών χαρακτηριστικών όσο και τον κίνδυνο πιθανής εμφάνισης αυτισμού (Manning et al., 2001). Από τα δεδομένα της εν λόγω μελέτης η αναλογία των δαχτύλων των χεριών (2Δ : 4Δ) δεν αποτελεί βιοδείκτη των αυτιστικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού της μελέτης (Mackus et al.,2017).

Σε μια συγχρονική μελέτη, που διεξήχθη το 2021 στη Σλοβακία, από τους Kyselicová, Belica, Vidošovičová, Janšáková, Neščáková, Špajdel και Ostatníková, διερευνήθηκε η σχέση αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και ΔΑΦ. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 506 άτομα εκ των οποίων 379 νευροτυπικοί φοιτητές και μαθητές και 127 παιδιά και ενήλικες με διάγνωση ΔΑΦ. Για την αξιολόγηση της ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκαν: το ειδικό εργαλείο παρατήρησης και διάγνωσης αυτισμού «The Autism Diagnostic Observation Schedule, (ADOS-2) 2^{η} έκδοση» και αντίστοιχη συνέντευξη «Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)». Για την μέτρηση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ έγιναν ψηφιακές σαρώσεις της κοιλιακής πλευράς και των δύο χεριών κι εν συνεχεία εκτιμήθηκαν χρησιμοποιώντας το ψηφιακό λογισμικό Autometric. Οι μαθητές και οι ενήλικες συμμετέχοντες που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα

ερωτηματολόγια AQ-10 και AQ τα οποία ποσοτικοποιούν τα αυτιστικά γνωρίσματα. Η αναλογία των δαχτύλων 2Δ:4Δ βρέθηκε να είναι σεξουαλικά διμορφική στον πληθυσμό της Σλοβακίας, με τα αρσενικά να εμφανίζουν στατιστικά χαμηλότερη αναλογία 2Δ:4Δ από αυτή των θηλυκών (Manning et al.,1998 ; Trivers, Manning, & Jacobson, 2006). Οι χαμηλές αναλογίες υποδηλώνουν υψηλή έκθεση σε ανδρογόνα (κυρίως τεστοστερόνη) έναντι των οιστρογόνων (Lutchmaya, Baron-Cohen, Raggatt, Knickmeyer, & Manning, 2004). Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προκύπτει ότι η αναλογία 2Δ:4Δ μπορεί να μην σχετίζεται αξιόπιστα με τον αυτιστικό φαινότυπο. Παρόλο που τα αποτελέσματά μας υποστηρίζουν προηγούμενα ευρήματα σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές στην αναλογία 2Δ:4Δ δεν βρέθηκε καμία σχέση με την θεωρία του Baron-Cohen για τον «Ακραίο Ανδρικό Εγκέφαλο». Δεν βρέθηκαν επίσης πειστικές διαφορές στις αναλογίες των δαχτύλων μεταξύ αυτιστικών και νευροτυπικών ατόμων αλλά ούτε σύνδεση των αναλογιών με χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Τα ληφθέντα αποτελέσματα αυτής της συγχρονικής μελέτης, μπορεί να αντικατοπτρίζουν τα ευρήματα πρόσφατων διαχρονικών μελετών, οι οποίες υποδηλώνουν ότι η αναλογία 2Δ:ΑΔ των δαχτύλων δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της οντογένεσης, ούτε συνδέεται αξιόπιστα με αυτιστικά χαρακτηριστικά σε νευροτυπικούς ενήλικες (Kyselicova et. al., 2021).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να αναδείξει τα γνωστά αμφιλεγόμενα και άγνωστα στοιχεία αναφορικά με τη σύνδεση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Για το σκοπό αυτό έγινε ανασκόπηση της υπάρχουσας διεθνούς βιβλιογραφίας.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η αναλογία του μήκους των δάχτυλων των χεριών 2Δ:4Δ συνδέεται αρνητικά με την προγεννητική τεστοστερόνη και είναι συγκριτικά χαμηλότερη στον πληθυσμό με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Manning et al., 2001). Έχει προταθεί αντίστοιχα αρνητική σχέση μεταξύ προγεννητικής τεστοστερόνης και ανάπτυξης νευροαναπτυξιακών διαταραχών συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών διαταραχών που σχετίζονται με τη (ΔΑΦ) (Schieve et al., 2018). Κατά συνέπεια, η αναλογία 2Δ:4Δ μπορεί να αποτελεί πιθανό βιοδείκτη για την έγκαιρη διάγνωση των γλωσσικών ελλειμμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ και θα μπορούσε να εμπλέκει την προγεννητική τεστοστερόνη στην αιτιολογία της (Baharara, Hojjati, Rasti, & Sarabi, 2014; Dey, Das, Chatterjee, & Bandyopadhyay, 2021).

Επομένως, η μελέτη των βιογενετικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και διαφοροποιούν τη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο η παραδοχή της διαταραχής αυτιστικού φάσματος ως μιας αιτιολογικά, βιολογικά και κλινικά ετερογενής διαταραχή, συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών που παρατηρούνται στη μάθηση, την επίδοση και την συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο η έγκαιρη διάγνωση και κατανόηση των ατομικών διαφορών στις γλωσσικές-επικοινωνιακές ικανότητες παιδιών με ΔΑΦ δύναται να δημιουργήσει προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα

με την εκτίμηση του Dawson, ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή (Dawson, 2008). Κατά συνέπεια η πρώιμη παρέμβαση, με την συστηματική και εντατική εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μάθησης, με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς επίσης και με την οργάνωση υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης, σε διάφορες δομές εκπαίδευσης, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε τομείς που υπολείπονται τα παιδιά με ΔΑΦ. Η εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης με ρόλο συν-εκπαιδευτή συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχία του (Γαλάνης, 2020). Με αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε γλωσσική διαταραχή δεν προσεγγίζεται «απομονωμένα», αλλά σε αναφορά με τη σημασία που έχει για τον άνθρωπο, για τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Knura, 1980 ; Δράκος, 2003).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α. Σ., & Δαλιανά, Ν. (2017). Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016* (1), 137-151.

Γαλάνης, Π., (2020). Εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2014-2020, σ. 14-128.Εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.pdf (iep.edu.gr)

Δράκος, Γ. Δ., (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: λογοπαιδεία-λογοθεραπεία: παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*:*71.* Αθήνα : Ατραπός.

Happe, F., (1998*) Αυτισμός-Ψυχολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg

Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ. (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». *Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος*.

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, *37*(2), σ.169.

Ξενόγλωσση

Baharara, J., Hojjati, M., Rasti, H., & Sarabi, J. M. (2014). The ratio of second to fourth digit length (2D: 4D) in children with autistic disorder*. International Journal of Pediatrics (Supplement 6),* (2), 5-11.

Baker, F. (1888). Anthropological notes on the human hand. *American Anthropologist, 1*(1), 51-76.

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., & Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, *310*(5749), 819-823.

Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Ashwin, E., Chakrabarti, B., & Knickmeyer, R. (2011). Why are autism spectrum conditions more prevalent in males?. *Plos biology*, *9*(6), e1001081.

Chapman, E., Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Knickmeyer, R., Taylor, K., &Hackett, G. (2006). Fetal testosterone and empathy: evidence from the empathy quotient (EQ)

and the “reading the mind in the eyes” test. *Social Neuroscience*, *1*(2), 135-148.
Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2013). Children’s compliance with American Academy of Pediatrics’ well-child care visit guidelines and the early detection of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(12), 2844-2854.
Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, *20*(3), 775-803.
Dey, B., Das, P., Chatterjee, D., & Bandyopadhyay, A. R. (2021). Digit Ratio and Autism: a brief report. *Ind. J. Phys. Anthrop & Hum. Genet. Vol*, *40*(1), 17-21.
Floris, D. L., Chura, L. R., Holt, R. J., Suckling, J., Bullmore, E. T., Baron-Cohen, S., & Spencer, M. D. (2013). Psychological correlates of handedness and corpus callosum asymmetry in autism: the left hemisphere dysfunction theory revisited. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(8), 1758-1772.
Geschwind, N., & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. *Archives of neurology*, *42*(5), 428-459.
Hojjati, M., & Khalilkhaneh, M. (2014). Evaluate the Ability of Autistic Children to Use Expressive Language and Receptive Language. *International journal of pediatrics*, *2* (4.1), 267-275.
Kleinhans, N. M., Müller, R. A., Cohen, D. N., & Courchesne, E. (2008). Atypical functional lateralization of language in autism spectrum disorders. *Brain research*, *1221*, 115-125.
Knickmeyer, R. C., & Baron-Cohen, S. (2006). Topical review: fetal testosterone and sex differences in typical social development and in autism. *Journal of child neurology*, *21*(10), 825-845.
Knura, G., & Neumann, B. (1980). Handbuch der Sonderpädagogik. *Pädagogik der Sprachbehinderten*, *2*.
Kyriakidis, I., & Papaioannidou, P. (2008). Epidemiologic study of the sexually dimorphic second to fourth digit ratio (2D: 4D) and other finger ratios in Greek population. *Collegium antropologicum*, *32*(4), 1093-1098.
Kyselicová, K., Belica, I., Vidošovičová, M., Janšáková, K., Neščáková, E., Špajdel, M., & Ostatníková, D. (2021). Autism spectrum disorder and new perspectives on the reliability of second to fourth digit ratio. *Developmental Psychobiology*, *63*(6), e22122.
Lukito, S., Jones, C. R., Pickles, A., Baird, G., Happé, F., Charman, T., & Simonoff, E. (2017). Specificity of executive function and theory of mind performance in relation to attention-deficit/hyperactivity symptoms in autism spectrum disorders. *Molecular autism*, *8*(1), 1-13.
Lutchmaya, S., & Baron-Cohen, S. (2002). Human sex differences in social and non-social looking preferences, at 12 months of age. *Infant Behavior and Development* , *25*(3), 319-325.
Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., Raggatt, P., Knickmeyer, R., & Manning, J. T. (2004). 2nd to 4th digit ratios, fetal testosterone and estradiol. *Early human development* , *77*(1-2), 23-28.
Mackus, M., de Kruijff, D., Otten, L. S., Kraneveld, A. D., Garssen, J., & Verster, J. C. (2017). The 2D: 4D digit ratio as a biomarker for autism spectrum disorder. *Autism research and treatment*, *2017*.

Maenner, M. J., Rice, C. E., Arneson, C. L., Cunniff, C., Schieve, L. A., Carpenter, L. A., & Durkin, M. S. (2014). Potential impact of DSM-5 criteria on autism spectrum disorder prevalence estimates. *JAMA psychiatry*, *71*(3), 292-300.

Malas, M. A., Dogan, S., Evcil, E. H., & Desdicioglu, K. (2006). Fetal development of the hand, digits and digit ratio (2D: 4D). *Early human development*, *82*(7), 469-475.

Manning, J. T., Scutt, D., Wilson, J., & Lewis-Jones, D. I. (1998). The ratio of 2nd to 4th digit length: a predictor of sperm numbers and concentrations of testosterone, luteinizing hormone and oestrogen. *Human Reproduction (Oxford, England)*, *13*(11), 3000-3004.

Manning, J. T., Trivers IV, R. L., Thornhill, R., & Singh, D. (2000). The 2nd: 4th digit ratio and asymmetry of hand performance in Jamaican children. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, *5*(2), 121-132.

Manning, J. T., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Sanders, G. (2001). The 2nd to 4th digit ratio and autism. *Developmental medicine and child neurology*, *43*(3), 160-164.

Manning, J. T. (2002). *Digit ratio: A pointer to fertility, behavior, and health*. Rutgers University Press.

Manning, J. T., Churchill, A. J., & Peters, M. (2007). The effects of sex, ethnicity, and sexual orientation on self-measured digit ratio (2D: 4D). *Archives of sexual behavior* , *36*, 223-233.

Manning, J., Kilduff, L., Cook, C., Crewther, B., & Fink, B. (2014). Digit ratio (2D: 4D): a biomarker for prenatal sex steroids and adult sex steroids in challenge situations . *Frontiers in endocrinology*, (*5)*, 9.

Markou, P., Ahtam, B., & Papadatou-Pastou, M. (2017). Elevated levels of atypical handedness in autism: meta-analyses. *Neuropsychology review*, *27*(3), 258-283.

Phelps, V. R. (1952). Relative index finger length as a sex-influenced trait in man . *American journal of human genetics*, *4*(2), 72.

Saenz, J., & Alexander, G. M. (2013). Digit ratios (2D: 4D), postnatal testosterone and eye contact in toddlers. *Biological psychology*, *94*(1), 106-108.

Schieve, L. A., Tian, L. H., Drews-Botsch, C., Windham, G. C., Newschaffer, C., Daniels, J. L.,& Danielle Fallin, M. (2018). Autism spectrum disorder and birth spacing: Finding from the study to explore early development (SEED). *Autism Research*, *11*(1), 81-94.

Shamsi, F., Hosseini, S., Tahamtan, M., & Bayat, M. (2017). Methodology Report: The Impaired Theory of Mind in Autism Spectrum Disorders and the Possible Remediative Role of Transcranial Direct Current Stimulation. *Journal of Advanced Medical Sciences and Applied Technologies*, *3*(3), 175-178.

Stepanova, E., Dowling, S., Phelps, M., & Findling, R. L. (2022). Pharmacotherapy of emotional and behavioral symptoms associated with autism spectrum disorder in children and adolescents. *Dialogues in clinical neuroscience*.

Sugie, Y., Sugie, H., Fukuda, T., & Osawa, J. (2010). Study of HOXD genes in autism particularly regarding the ratio of second to fourth digit length. *Brain and Development*, *32*(5), 356-361.

Trivers, R., Manning, J., & Jacobson, A. (2006). A longitudinal study of digit ratio (2D: 4D) and other finger ratios in Jamaican children. *Hormones and behavior*, *49*(2), 150-156.

Valla, J. M., & Ceci, S. J. (2011). Can sex differences in science be tied to the long reach of prenatal hormones? Brain organization theory, digit ratio (2D/4D), and sex

differences in preferences and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(2), 134-146.

Vermaat, L. E., van der Miesen, A. I., de Vries, A. L., Steensma, T. D., Popma, A., Cohen-Kettenis, P. T., & Kreukels, B. P. (2018). Self-reported autism spectrum disorder symptoms among adults referred to a gender identity clinic. *LGBT health, 5*(4), 226-233.

Wang, Y., Wang, H. L., Li, Y. H., Zhu, F. L., Li, S. J., & Ni, H. (2016). Using 2D: 4D digit ratios to determine motor skills in children. *Eur Rev Med Pharmacolsci*, *20*(5), 806-809.

Ypsilanti, A., Ganou, M., Koidou, I., & Grouios, G. (2008). Digit ratio (2D: 4D) in individuals with intellectual disability: Investigating the role of testosterone in the establishment of cerebral lateralisation. *Laterality*, *13*(6), 527-544.

17.

ΟΙ ΠΡΟΣΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Μαρία Μπαρμπαρούση
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας συνέντευξης που έδωσε μία μητέρα ενός αγοριού, 10 ετών, με ΔΑΦ. Η μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων εμπεριείχε την οργάνωση των δεδομένων, την κωδικοποίησή τους, τη δημιουργία των θεμάτων, την παρουσίαση και την ερμηνεία των ευρημάτων. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε πως οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σχετίζονται με τη διαχείριση των αντιδράσεων των παιδιών τους στις αλλαγές της ρουτίνας τους και η κοινωνικοποίησή τους. Για να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω, οι γονείς συχνά ζητούν τη συμβολή των ειδικών της ειδικής αγωγής και υιοθετούν στρατηγικές αποδοχής, παροχής αγάπης και στοργής και αναδιαμόρφωσης των προσδοκιών τους.
Λέξεις-Κλειδιά: ΔΑΦ, γονείς, προκλήσεις

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συγκαταλέγεται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, με τα άτομα με ΔΑΦ να χαρακτηρίζονται από σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, την εμφάνιση επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών, την έλλειψη ενδιαφερόντων και την απουσία κινήτρων για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (APA, 2013).

Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με αδιάκοπες προκλήσεις, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ευεξία τους και την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν. Οι γονείς αρχικά καλούνται να αποδεχθούν τις συμπεριφορές των παιδιών τους και στη συνέχεια συνεργαστούν με όσους εμπλέκονται με το παιδί για να τις ξεπεράσουν ή να τις βελτιώσουν. Οι γονείς συχνά επιζητούν την υποστήριξη από κάποιον ειδικό ενώ σημαντική είναι και η συμβολή των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012).

Με πολλές προκλήσεις έρχονται αντιμέτωπο οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει διότι κατά την αλλαγή των τάξεων, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολία στο να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση, καθώς έχουν νέο δάσκαλο, νέα αίθουσα, νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και συχνά αντιδρούν φωνάζοντας, πετώντας πράγματα και μη θέλοντας να πάνε στο σχολείο. Ακόμη, στην περίπτωση που τα παιδιά δε καταφέρνουν να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές ή εκρήξεις θυμού και κλάματα. Με τη σειρά τους αυτές οι αντιδράσεις εμποδίζουν τη συνεργασία με

τους υπόλοιπους μαθητές και καθυστερούν τη μάθηση των παιδιών (Sefotho & Onyishi, 2021).
Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των προκλήσεων των που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δευτερευόντως εξετάστηκαν οι στρατηγικές που ακολουθούν οι γονείς για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

2.1.1. Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσε μία γυναίκα, 40 ετών, μητέρα ενός αγοριού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ηλικίας 10 ετών.

2.1.2. Εργαλείο αξιολόγησης και διαδικασία

Η μητέρα κλήθηκε να συμμετάσχει ατομικά στη διαδικασία της συνέντευξης. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023, στο 1^{ο} δημοτικό σχολείο Λάρισας, στο οποίο φοιτούσε το παιδί. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν 20΄ και πραγματοποιήθηκε στις 13.00μ.μ. και ολοκληρώθηκε στις 13.20μ.μ. Η μητέρα δήλωσε εθελοντικά συμμετοχή στη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια όλης της συνέντευξης υπήρχε ένα μαγνητόφωνο στον οποίο καταγραφόταν η συζήτηση μεταξύ της μητέρας και της ερευνήτριας.

2.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Σχετικά με τη μέθοδο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων αυτή περιλαμβάνει την οργάνωση των δεδομένων, την κωδικοποίησή τους, τη δημιουργία των θεμάτων, την παρουσίαση και την ερμηνεία των ευρημάτων (Creswell, 2007). Η ανάλυση της συνέντευξης της μητέρας στην παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου της. Αναλυτικότερα, στην αρχή τα ηχογραφημένα δεδομένα μετατράπηκαν σε κείμενο για την καλύτερη ανάλυσή τους. Ακολούθως, τα δεδομένα χωρίστηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες συνέβαλαν στην αποκάλυψη των συμπερασμάτων.
Για την ορθή κατηγοριοποίηση των δεδομένων, η συνέντευξη διαβάστηκε επανειλημμένα και προσεκτικά από την ερευνήτρια για να εντοπιστούν τα κοινά σημεία των απαντήσεων που θα μπορούσαν να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσω της πολλαπλής ανάγνωσης της συνέντευξης, επιτεύχθηκε η καλύτερη κατανόηση του κειμένου και ο εντοπισμός των κεντρικών ζητημάτων.
Στη συνέχεια, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με βάση τα κοινά τους σημεία, στην ουσία χωρίστηκαν σε αυτά που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και σε αυτά που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η τεκμηρίωση των εμπειρικών ισχυρισμών πραγματοποιήθηκε μέσα από την αξιοποίηση συγκεκριμένων περιγραφών, δηλαδή μέσα από αυτούσια και ακριβή αποσπάσματα της συνέντευξης. Ύστερα, ακολούθησε η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με παρόμοιες πρόσφατες έρευνες καταλήγοντας στον επίλογο στα βασικά ευρήματα της έρευνας, τα οποία σχετίζονται με τα 2 ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. Τέλος, προτείνονται κάποιες ιδέες και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

2.3. Αποτελέσματα/Συζήτηση

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ είναι η διαχείριση των αντιδράσεων των παιδιών τους στις αλλαγές. Τα παιδιά με ΔΑΦ συνηθίζουν και επιδιώκουν τη ρουτίνα στην καθημερινότητά τους και οτιδήποτε εκτός αυτής τους προκαλεί ένταση. Αυτό φαίνεται και από τα δύο παρακάτω αποσπάσματα της συνέντευξης:

«Αυτό που με δυσκολεύει περισσότερο από όλα είναι η διαχείριση του παιδιού σε περίπτωση που ανατραπεί η ρουτίνα του. Μπορώ να πω ότι νιώθω φόβο πως θα αντιδράσει σε κάτι καινούργιο. Προσπαθώ να του τα έχω όλα σε τάξη, και να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή το ημερήσιο πρόγραμμα και τι ακολουθεί μετά από κάθε δραστηριότητα».

«Ναι φυσικά, για παράδειγμα το πρωί πριν έρθει στο σχολείο πρέπει να φάει ψωμί με τοστ. Αλίμονο μας αν ξεμείνουμε μια μέρα από αυτά, ανοίγει τα ντουλάπια, το ψυγείο και τα ψάχνει και πάρα πολύ δύσκολα θα δεχτεί να φάει κάτι άλλο για πρωινό. Καμιά φορά μπορεί να δεχτεί τη φρυγανιά ή τα μπισκότα μαζί με το τυρί, αντί για ψωμί. Οπότε όπως καταλαβαίνεις φροντίζω να έχω απόθεμα. Κάτι παρόμοιο μπορεί να συμβεί σε περίπτωση που δεν έχει σχολείο για κάποιο λόγο. Θα πρέπει σίγουρα να τον έχω προετοιμάσει νωρίτερα για αυτή τη συνθήκη, αλλιώς θα έχουμε φωνές και εντάσεις. Φυσικά αυτό όπως καταλαβαίνεις περνάει πάντα από το χέρι μου».

Επίσης, όταν αναστατώνονται τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να βλάψουν είτε τον εαυτό τους είτε τους γύρω τους. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να ξεκινήσουν από τις φωνές και τις κραυγές και να καταλήξουν, στις πιο δύσκολες περιπτώσεις, σε χτυπήματα τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων, δηλαδή σε επιθετικές ή αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Αυτά περιγράφονται και στο παρακάτω απόσπασμα:

«Θα έλεγα ότι το παιδί ζορίζεται αρκετά όταν περιμένει πολύ ώρα και αυτό το αναστατώνει και το οδηγεί σε συμπεριφορές, όπως οι κραυγές και σπάνια οι χειροδικίες προς τους άλλους. Πραγματικά πρέπει να έχει ενοχληθεί πάρα πολύ για να οδηγηθεί στο να χτυπήσει κάποιον. Ωστόσο συμβαίνει».

Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, αφορά την κοινωνικοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν απουσία ενδιαφέροντος για την επισύναψη φιλιών και κοινωνικών σχέσεων. Αντιθέτως, συνήθως προτιμούν την μοναχικότητα. Δε ζητούν σχεδόν ποτέ να προσκαλέσουν φίλους τους στο σπίτι αλλά προτιμούν να παίζουν μόνα τους. Επιπροσθέτως, φαίνεται να δείχνουν μια προτίμηση και προς τα ατομικά αθλήματα, όπως είναι η κολύμβηση, όπου δε χρειάζεται έντονη κοινωνική συναναστροφή. Ωστόσο, ακόμη και να συμμετέχουν σε κάποια ομαδικά αθλήματα είναι σημαντικό να δούμε αν συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή απλώς εκτελούν ατομικά την άσκηση που τους ζητείται. Αυτά γίνονται εμφανή και από τα παρακάτω:

«Σίγουρα με προβληματίζει η απουσία κοινωνικών συναναστροφών. Σκεφτείτε ούτε μία φορά δε μου έχει ζητήσει να καλέσει φίλους του από το σχολείο να παίξουν στο σπίτι ή να πάμε κάπου όλοι μαζί βόλτα το σαββατοκύριακο. Γενικά, δε θα έλεγα ότι έχει και πολλούς φίλους, ίσως προτιμά να είναι μοναχικός καβαλάρης, χαχα. Ακόμη και στις αθλητικές δραστηριότητες μπορώ να πω ότι του προτιμά τα ατομικά αθλήματα. Κατά βάση αυτό το παιδί λατρεύει το νερό και την κολύμβηση. Προς

έκπληξή μας του αρέσει και το μπάσκετ, αν και δε συμμετέχουμε σε αγώνες σε αυτό».

Επιπλέον, οι γονείς χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τις διάφορες προκλήσεις που σχετίζονται με τα παιδιά τους. Αρχικά, αφού βρουν τις αιτίες που δημιουργούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές στα παιδιά τους προσπαθούν να τις περιορίσουν ή και να τις εξαλείψουν. Με αυτό τον τρόπο μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης μιας καινούργιας και στρεσογόνας κατάστασης που αναστατώνει και προκαλεί άγχος στο παιδί. Για αυτό το λόγο, είναι σημαντικό να βρεθεί πρώτα η αιτία ώστε να δοθεί στη συνέχεια μια αποτελεσματική λύση. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τις παρακάτω δηλώσεις:

«*Φροντίζω να είμαι συνεπής και περιορίζω όσο μπορώ τη διάρκεια της αναμονής. Για παράδειγμα πάω το παιδί στο σχολείο μόλις 5’ πριν χτυπήσει το κουδούνι και το παίρνω ακριβώς την ώρα που σχολάει. Αν χρειαστεί να καθυστερήσω κάποια μέρα θα έχω ενημερώσει το δάσκαλο ή το διευθυντή σχετικά με αυτό για να τον απασχολήσουν κάπως και να μην περιμένει στην πόρτα. Επίσης θα το ξέρει και ο ίδιος, ότι ας πούμε θα αργήσει η μαμά να με πάρει 30΄γιατί θα είναι στο γιατρό. Θέλω να τον ενημερώνω , γιατί έτσι πιστεύω πως νιώθει ασφάλεια. Δε θέλω να σκέφτεται ότι τον ξέχασα ή τον παράτησα».*

Ακόμη οι γονείς για να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες οφείλουν να είναι ανοιχτόμυαλοι και δεκτικοί, να αποδέχονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και να αναδιαμορφώνουν συχνά και όταν χρειάζεται τις προσδοκίες τους. Μία από τις πιο αποδοτικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν είναι η παροχή αγάπης και στοργής στα παιδιά τους, να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να συμπάσχουν με τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των παιδιών τους και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του παιδιού τους. Αυτά επιβεβαιώνεται και από το εξής απόσπασμα της συνέντευξης:

«Στην αρχή προσπαθούσα να βγαίνουμε με δικούς μου γνωστούς που είχαν παιδιά αλλά πραγματικά δεν είχε κανένα νόημα να κάνω κάτι που δεν το αισθάνεται. Οπότε τελικώς το αποδέχθηκα, προσπάθησα να μπω στη θέση του να τον καταλάβω και να τον αφήσω στην ησυχία του..χαχαχα. Τουλάχιστον μας ηρεμεί το γεγονός πως συνεργάζεται στο μπάσκετ, αυτό είναι μια μεγάλη ανακούφιση για εμάς».

Όσον αφορά τις πηγές των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, αυτές προέρχονται κατά κύριο λόγο από τους ειδικούς επαγγελματικές της ειδικής αγωγής. Συχνά, οι γονείς καταφεύγουν σε κάποιον ψυχολόγο για να μπορέσουν να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο το παιδί τους, βοηθώντας το να προοδεύσει και να βελτιωθεί. Για να συμβεί αυτό πρέπει να διαχειριστούν κάποιες προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού και να προσπαθήσουν να τις περιορίσουν με διάφορους τρόπους. Αυτό γίνεται κατανοητό και από τις παρακάτω δηλώσεις:

«Μπορώ να πω η συμβολή των ειδικών ήταν καθοριστική, για αρχή ο ψυχολόγος μας βοήθησε να καταλάβουμε το παιδί και να το αποδεχθούμε για αυτό που είναι, δουλεύοντας πάνω στις δυνατότητές του και χωρίς να σπαταλάμε χρόνο για να το αλλάξουμε. Κάτι που δε πρόκειται έτσι και αλλιώς να συμβεί. Επίσης, το παιδί παρακολουθεί εξωτερικές δραστηριότητες, όπως κολύμβηση και μπάσκετ ενώ 2 φορές την εβδομάδα τον πηγαίνω και σε κέντρο ειδικών θεραπειών».

«Πάλι, ακούω τους ειδικούς, αυτούς όμως που πραγματικά ξέρουν. Πολλές φορές το παιδί μου εκφράζει συμπεριφορές επειδή νιώθει πίεση και στρες, όπως μου έχουν εξηγήσει οι ειδικοί και μου προτείνουν δραστηριότητες που τον ηρεμούν, ας πούμε το τραμπολίνο και για αυτό του έχω αγοράσει ένα μικρό στο σπίτι. Στο σχολείο δεν έχουν τραμπολίνο αλλά η γυμνάστρια για παράδειγμα μου έχει πει ότι ηρεμεί στη μεγάλη μπάλα. Σίγουρα δε βοηθάει η καθήλωση σε ένα θρανίο. Το παιδί έχει ένταση και ενέργεια που πρέπει να εκτονώσει με κάποιον τρόπο και όλοι προτιμούμε αυτός ο τρόπος να μην είναι οι φωνές και τα χτυπήματα».

Επιπροσθέτως, η καθημερινότητα ενός παιδιού με ΔΑΦ και συνάμα των γονιών του είναι γεμάτη γιατί εκτός από τις εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες το παιδί παρακολουθεί και συνεδρίες με λογοθεραπευτή για παράδειγμα σε κέντρο ειδικών θεραπειών. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από την παρακάτω δήλωση:

«Επίσης, το παιδί παρακολουθεί εξωτερικές δραστηριότητες, όπως κολύμβηση και μπάσκετ ενώ 2 φορές την εβδομάδα τον πηγαίνω και σε κέντρο ειδικών θεραπειών».

Τέλος, όσον αφορά τη συμβολή του σχολείου στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΑΦ φαίνεται πως είναι σημαντική. Ουσιαστικά, το σχολείο είτε μπορεί να δυσκολέψει είτε να διευκολύνει τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ. Αν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συνεργαστούν με τους γονείς, οι οποίοι τους εξηγήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, θα μειωθεί η συχνότητα εμφάνισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αυτό θα πραγματοποιηθεί, γιατί οι γονείς θα έχουν εξηγήσει τι προκαλεί ένταση στο παιδί, τι το αναστατώνει και τι το ηρεμεί και τι βοηθάει στο να γίνει διαχειρίσιμη η κατάσταση. Αυτά διαφαίνονται από τα παρακάτω αποσπάσματα της συνέντευξης:

«Αν χρειαστεί να καθυστερήσω κάποια μέρα θα έχω ενημερώσει το δάσκαλο ή το διευθυντή σχετικά με αυτό για να τον απασχολήσουν κάπως και να μην περιμένει στην πόρτα».

«Στο σχολείο δεν έχουν τραμπολίνο αλλά η γυμνάστρια για παράδειγμα μου έχει πει ότι ηρεμεί στη μεγάλη μπάλα. Σίγουρα δε βοηθάει η καθήλωση σε ένα θρανίο».

«Κάποιες φορές ναι και κάποιες όχι. Αυτό εξαρτάται από το δάσκαλο άλλοι πραγματικά με κάνουν να αισθάνομαι ότι ενδιαφέρονται για το παιδί μου και άλλοι ότι τους είναι βάρος. Αυτοί που το θεωρούν βάρος στην τάξη, συνέχεια το κατηγορούν πως εκείνο φταίει, δε συμβαδίζει με το τμήμα και ότι μάλιστα τραβάει και πίσω όλο το τμήμα. Αντιθέτως, αυτοί που πραγματικά ενδιαφέρονται για το παιδί μου, προσπαθούν να το εντάξουν στην τάξη, να το βάλουν να κάνει ίσως πιο απλές εργασίες, δε του φωνάζουν αν κάνει λάθη και τον βάζουν να κάνει δουλείες που μπορεί, όπως για παράδειγμα να μοιράσει τις φωτοτυπίες στους συμμαθητές του. Έτσι το κάνουν να νιώθει ευπρόσδεκτο και του μειώνουν το άγχος που προκαλείται από απαιτητικές ασκήσεις και δραστηριότητες που το παιδί ζορίζεται και νιώθει πως δε μπορεί να εκτελέσει. Εγώ αυτό που έχω να πω είναι ότι σέβομαι όποιον σέβεται το παιδί μου, άρα και εμένα».

Πολλά από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις πιο κοινές δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ είναι οι αντιδράσεις των παιδιών τους στις αλλαγές της καθημερινής τους ρουτίνας. Ειδικά η διαδικασία μετάβασης μεταξύ των τάξεων του δημοτικού είναι από τις πιο δύσκολες για να παιδιά με ΔΑΦ όπως τονίζουν οι Sefotho και Onyishi (2021) και οι Connolly και Gersch (2016),

καθώς αυτά καλούνται να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση, με νέο δάσκαλο, με νέα αίθουσα και με νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Αυτές οι νέες στρεσογόνες καταστάσεις οδηγούν με τη σειρά τους σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως είναι οι φωνές και το πέταγμα αντικειμένων. Και στην παρούσα μελέτη βρέθηκε πως όταν τα παιδιά με ΔΑΦ αναστατώνονται εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως είναι οι φωνές και οι χειροδικίες, όπως και στη μελέτη των Ludlow et al. (2012). Ωστόσο, κάθε είδους αλλαγής της ρουτίνας προκαλεί αντιδράσεις στα παιδιά ακόμη και το μέσο και ο τρόπος που πάνε στο σχολείο καθώς σύμφωνα με μια μαρτυρία στην έρευνα των Ludlow et al. (2012) αν δε ερχόταν το σχολικό κάποια μέρα το παιδί αρνιόταν να πάει σχολείο. Η ίδια μελέτη αναφέρεται και στο στοιχείο της κοινωνικής απομόνωσης των παιδιών, γεγονός που παρατηρήθηκε και σε αυτή τη μελέτη, όπου απουσίαζε η εκδήλωση ενδιαφέροντος για την σύναψη κοινωνικών επαφών και σχέσεων με τους συνομηλίκους. Έτσι και στην παρούσα μελέτη το παιδί εκδήλωνε αδιαφορία για την κοινωνικές επαφές, τις εξόδους και το παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδία της ηλικίας ή της τάξης του.

Στην παρούσα μελέτη, όπως και στη βιβλιογραφία φαίνεται πως οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις πρέπει πρώτα να αποδεχτούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και να αναδιαμορφώσουν τις προσδοκίες τους για αυτά. Οφείλουν να αναγνωρίσουν και τα αξιοποιήσουν τα δυνατά σημεία των παιδιών τους, να τα αγαπάνε για αυτό που είναι και να μην προσπαθούν να τα αλλάξουν σε αυτό που εκείνοι θα ήθελαν. Για αυτό το λόγο, οφείλουν να είναι ανοιχτόμυαλο και δεκτικοί. Στη μελέτη των Luong, Yoder και Canham (2009) παρουσιάζονται οι εξής 9 στρατηγικές αντιμετώπισης: άρνηση και παθητική αντιμετώπιση, ενδυνάμωση, ανακατεύθυνση ενέργειας, μετατόπιση εστίασης, αναδιαμόρφωση της ζωής και των σχέσεων, αλλαγή των προσδοκιών, κοινωνική απόσυρση, πνευματική αντιμετώπιση και αποδοχή. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της μελέτης των Luong et al. ήταν πρόθυμη να αναθεωρήσει και να αναδιοργανώσει πολλές φορές τη ζωή της για να λειτουργήσει προς όφελος του παιδιού της.

Επίσης, στην έρευνα των Dieleman, Moyson, De Pauw, Prinzie και Soenens (2018) προτείνεται η συνεργασία με κάποιον ειδικό, δράση που αναφέρθηκε ως βοηθητική και από τη μητέρα του παιδιού της παρούσας μελέτης. Ακόμη, μία από τις πιο αποδοτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη και των Dieleman et al. (2018), είναι η παροχή αγάπης και στοργής, προσπαθώντας να κατανοήσουν και να συμπάσχουν με τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των παιδιών τους και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες τους. Έτσι, οι γονείς δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας στο παιδί και αποφεύγονται οι στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες διαταράσσουν το παιδί και του προκαλούν ένταση, φωνές και ίσως επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Dieleman et al. (2018), οι οποίοι προσθέτουν πως προκειμένου οι γονείς να δείξουν την αγάπη στα παιδιά τους και ότι είναι εκεί για αυτά τα συνόδευαν σε όλες τους τις δραστηριότητες, οι οποίες επιλέγονταν βάση των ενδιαφερόντων των παιδιών τους. Μάλιστα, δε τα πίεζαν να συνεχίσουν δραστηριότητες που οι ίδιοι θεωρούσαν καλές αλλά δεν άρεσαν στα παιδιά τους. Επιπροσθέτως, επειδή στα παιδιά απαιτείται σαφήνεια και ειλικρίνεια, για να μην νιώθουν άγχος και αγωνία, οι γονείς εξηγούσαν ακριβώς γιατί έκαναν κάθε κίνηση (Dieleman et al., 2018).

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ συχνά απευθύνονται σε ειδικούς επαγγελματίες της ειδικής αγωγής, όπως είναι οι ψυχολόγοι για να μπορέσουν να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο το παιδί τους να προοδεύσει και να βελτιωθεί. Σύμφωνα με τους Connolly και Gersch (2016), είναι ανεκτίμητη η αξία της συμβολής του εκπαιδευτικού ψυχολόγου για την υποστήριξη των γονέων και των παιδιών με ΔΑΦ. Το ίδιο καταγράφεται και στη μελέτη των Dieleman et al. (2018), οι οποίοι επισημαίνουν πως οι ειδικοί βοηθούν τους γονείς να αποδεχτούν το παιδί τους, τις ιδιαιτερότητες αυτού και να κατανοήσουν τους λόγους που προκαλούν τις συμπεριφορές τους. Επίσης, στην έρευνα των Ludlow et al. (2012) αναφέρεται πως οι ειδικοί βοήθησαν τους γονείς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με τα παιδιά τους, οι οποίοι μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία τους πάντα να βασίζονται σε κάποιον ειδικά εκπαιδευμένο για την αντιμετώπιση των προκλητικών συμπεριφορών των παιδιών τους.

Τέλος, φαίνεται πως η συμβολή του σχολείου στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΑΦ είναι σημαντική για τους γονείς, οι οποίοι μάλιστα την αναζητούν. Στην έρευνα των Sefotho και Onyishi (2021) μάλιστα τονίζεται η αξία της καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν μια ακαδημαϊκή, συναισθηματική και συμπεριφορική παρέμβαση που να δουλεύεται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι προκειμένου να επωφεληθούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά. Συνάμα, οι συμμετέχοντες γονείς στην έρευνα των Ludlow et al. (2012) δήλωσαν πως επιζητούν την υποστήριξη του σχολείου καθώς κάποιοι ανέφεραν πως όταν πήγαν τα παιδιά τους σε σχολεία με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που παρείχε μαθησιακή υποστήριξη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένιωθαν ότι το σχολείο ήταν μια ανεκτίμητη πηγή υποστήριξης. Ακόμη, στην έρευνα των Luong et al. (2009) επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος του σχολείου και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων προέκυψε πως το σχολείο προσέφερε την ουσιαστικότερη υποστήριξη. Ουσιαστικά το σχολείο είτε μπορεί να δυσκολέψει είτε να διευκολύνει τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ. Όπως δήλωσε η συμμετέχουσα μητέρα στην παρούσα μελέτη, αν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συνεργαστούν με τους γονείς, οι οποίοι τους εξηγήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, θα μειωθεί η συχνότητα εμφάνισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αυτό θα πραγματοποιηθεί γιατί οι γονείς θα έχουν εξηγήσει τι προκαλεί ένταση στο παιδί, τι το αναστατώνει και τι το ηρεμεί και τι βοηθάει στο να γίνει διαχειρίσιμη η κατάσταση.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι κυριότερες δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ είναι η διαχείριση των αντιδράσεων των παιδιών τους στις αλλαγές της ρουτίνας τους και η κοινωνικοποίησή τους. Όταν αναστατώνονται τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να βλάψουν είτε τον εαυτό τους είτε τους γύρω τους. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να ξεκινήσουν από τις φωνές και τις κραυγές και να καταλήξουν σε χτυπήματα τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων, δηλαδή σε επιθετικές ή αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν απουσία ενδιαφέροντος για την επισύναψη φιλιών και κοινωνικών σχέσεων και τείνουν προς τη μοναχικότητα.

Για να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω, οι γονείς συχνά ζητούν τη συμβολή των ειδικών της ειδικής αγωγής, όπως είναι οι ψυχολόγοι, και υιοθετούν τις στρατηγικές που τους προτείνουν. Οι γονείς οφείλουν να αποδέχονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και να αναδιαμορφώνουν συχνά τις προσδοκίες τους. Μία από τις πιο αποδοτικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν είναι η παροχή αγάπης και στοργής στα παιδιά τους, να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να συμπάσχουν με τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των παιδιών τους και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του παιδιού τους. Τέλος, σημαντικός είναι και ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών αυτού ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν μια ακαδημαϊκή, συναισθηματική και συμπεριφορική παρέμβαση που να δουλεύεται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι προκειμένου να επωφεληθούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά.

Μελλοντικά, καλό θα ήταν να διεξαχθεί μια μελέτη που να συγκρίνει τις απόψεις των πατεράδων και των μανάδων των παιδιών με ΔΑΦ. Με αυτόν τον τρόπο, θα μελετηθεί κατά πόσο οι άντρες και οι γυναίκες, που έχουν παιδί με ΔΑΦ, αντιλαμβάνονται με τον ίδιο ή και διαφορετικό τρόπο τις δυσκολίες των παιδιών τους και αν τείνουν να πιστεύουν και να χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές διαχείρισης. Επιπλέον, σε μελλοντική μελέτη θα μπορούσαν οι ίδιες ερωτήσεις να αναφερθούν τόσο στους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ όσο και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να γίνει αντιληπτό αν οι γονείς και οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών και προσπαθούν να τις ξεπεράσουν ή αν τελικά τις προσπερνούν μη αποδεχόμενοι ότι υπάρχουν.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Connolly, M., & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, *32*(3), 245-261. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Dieleman, L. M., Moyson, T., De Pauw, S. S., Prinzie, P., & Soenens, B. (2018). Parents' need-related experiences and behaviors when raising a child with autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing, 42*, e26-e37. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.06.005.

Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of health psychology, 17*(5), 702-711. Ανακτήθηκε από: https://doi.org./10.1177/1359105311422955.

Luong, J., Yoder, M. K., & Canham, D. (2009). Southeast Asian parents raising a child with autism: A qualitative investigation of coping styles. *The Journal of School Nursing*, *25*(3), 222-229. Ανακτήθηκε από: https://doi.org./10.1177/1059840509334365.

Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). In-school transition challenges among primary school learners with autism spectrum disorders in South Africa: Parents and teachers' perspectives. *Perspectives in Education, 39*(2), 283-302. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org /10.18820/2519593X/pie.v39.i2.20.

Παράρτημα

Κατάλογος ερωτήσεων συνέντευξης:

- Σαν μητέρα ενός παιδιού με ΔΑΦ, τι είναι αυτό που σας δυσκολεύει;
- Θα θέλατε να μου περιγράψετε μια τέτοια δυσκολία;
- Αντιμετωπίζεται κάποια δυσκολία για να φέρεται το παιδί στο σχολείο;
- Πώς αντιμετωπίζεται αυτή τη δυσκολία;
- Ποια άλλη δυσκολία αντιμετωπίζεται που αφορά και το σχολείο;
- Εσείς πως το αντιμετωπίζετε αυτό;
- Αυτές τις στρατηγικές διαχείρισης από πού τις μάθατε;
- Με το σχολείο τι στρατηγικές χρησιμοποιείται;
- Άρα το σχολείο σας βοηθάει;

18.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Σοφία Μπόκαρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 ΕΑΕ, MSc

Περίληψη
Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της άποψης μίας εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, σε ζητήματα που επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, στην γενική τάξη. Η έρευνα μεθοδολογικά αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα της είναι μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, που διδάσκει πρώτη φορά σε τάξη, που φοιτά μαθητής με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ο οποίος στηρίζεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Παράλληλη Στήριξη). Η έρευνα ανέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλίας τους, εναλλάσσουν ρόλους, καθώς ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης αναλαμβάνει τη διδασκαλία τόσο υποομάδας μαθητών, που παρουσιάζουν δυσκολίες, όσο και του συνόλου της τάξης, κάποιες φορές. Ωστόσο, παρόλο που οι ρόλοι τους παραμένουν διακριτοί, διαπιστώνεται ότι επωφελούνται όλοι οι μαθητές, αλλά και ο εκπαιδευτικός της τάξης και προωθείται η συμπερίληψη.
Λέξεις-Κλειδιά: συνδιδασκαλία, απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, παράλληλη στήριξη

Abstract
The aim of this study is to explore the view of a primary school teacher on issues that affect the collaboration between a general education primary teacher and special education teacher, in the context of co-teaching pupils with and without disabilities in the general classroom. The research methodology is a case study, conducted using a semi-structured interview. The sample is a general education primary teacher, teaching for the first time in a classroom attended by a student with Autism Spectrum Disorder, supported by a special education teacher (Parallel Support/teaching). The research indicated that both teachers collaborate to differentiate their teaching, alternating roles, as the Parallel Support teacher takes on the teaching of both a subgroup of students who have difficulties and the whole class, sometimes. However, although their roles remain distinct, it is found that all pupils benefit, as well as the general education primary teacher, and inclusion is promoted.

1. Εισαγωγή

Σε ένα κόσμο που συνεχώς υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές στον πολιτισμό, στην τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, η πρόσβαση όλων των παιδιών στην κοινωνία της γνώσης, στην εκπαίδευση, με τη παροχή ισότιμων ευκαιριών με τους συνομηλίκους τους, αποτέλεσε το αντικείμενο πολλών Διεθνών Διακηρύξεων και Συμβάσεων, όπως της Διακήρυξης της Σαλαμάγκας (1994). Με αυτήν κατοχυρώνονται τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία και δυσκολίες μάθησης, μέσα από τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοιχτού σε όλους», που λαμβάνει υπόψη του τις αποκλίσεις, τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητές τους και προχωρεί σε αναμόρφωση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές.

Η Ελλάδα ήταν από τις χώρες που υπέγραψε την παραπάνω Διακήρυξη και προχώρησε στην ψήφιση του Νόμου 2817/2000 (Σούλης, 2002), με βάση τον οποίο η συνεκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία προβλέπεται είτε με τη στήριξη των μαθητών με αναπηρία από τα Τμήματα Ένταξης, είτε μέσα στην τάξη, με Παράλληλη Στήριξη. Η συνεκπαίδευση των μαθητών έφερε αλλαγές στο έργο του δασκάλου, που αφορούν την προετοιμασία του, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητές τους. Επίσης δημιούργησε μια άλλη επιτακτική ανάγκη: προϋποθέτει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

2.Κυρίως μέρος

2.1 Συνεργασία εκπαιδευτικών

Ο όρος συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα χαρακτηρίζεται από «πολυσημία». Έτσι άλλοτε είναι έμμεση και περιγράφει τις συζητήσεις που γίνονται στους συλλόγους διδασκόντων και άλλοτε άμεση και αναφέρεται στη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη. Σύμφωνα με τους Friend & Cook (1991) [όπως περιγράφεται στους Καραγιάννη και Κλαδάκη (2012)] «η συνεργασία μεταξύ προσώπων, είναι ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων, που εθελοντικά έχουν προσφερθεί, για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση επίτευξης ενός σκοπού».

2.2 Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Ο όρος «συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία» αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, με την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών, με διαφορετικό και εξειδικευμένο γνωστικό υπόβαθρο, που έχουν σαν σκοπό να τις συνταιριάξουν, έτσι ώστε να τις προσαρμόσουν σε γενικές τάξεις με ανομοιογενείς ομάδες μαθητών (Baumens & Hourcade, 1995).Οι Friend και Cook (2003) [όπως περιγράφεται στην Παπανικολάου, 2018) μιλούν για έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία είναι: α) Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί. β) Ένας διδάσκει, ένας βοηθά (υποστηρικτική διδασκαλία).γ) Παράλληλη διδασκαλία δ) Διδασκαλία σε σταθμούς ε) Εναλλακτική διδασκαλία στ) Ομαδική διδασκαλία

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι το μοντέλο που επικρατεί, είναι αυτό της υποστηρικτικής διδασκαλίας, η δυναμική του κάθε μοντέλου είναι ανάλογη με το σχολικό περιβάλλον που εφαρμόζεται και τις ανάγκες των μαθητών (Παπανικολάου, 2018).

2.3 Το μοντέλο της Παράλληλης Στήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, το μοντέλο που προκρίνεται ονομάζεται *Παράλληλη Στήριξη,* σύμφωνα με τον Ν.3699/2008 και κάνει λόγο για συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η όλη διαδικασία έχει σκοπό να διασφαλίσει το δικαίωμα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και αισθητηριακές αναπηρίες.

2.4. Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών

Η επιτυχία ή όχι της συνεκπαίδευσης και της εφαρμογής των μοντέλων της συνεργατικής διδασκαλίας, εξαρτάται από μια ποικιλία παραγόντων, κυρίαρχο ρόλο στην οποία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Miller, Morfidi & Soulis, 2013; Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Έτσι, παρατηρήθηκε ότι δεν αναπτύσσουν συνεργατικά μοντέλα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Damore & Murray, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Morfidi και Samaras (2015), οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν είναι προδιατεθειμένοι θετικά, ώστε να συνεργαστούν μαζί τους, δεν τους αντιμετωπίζουν ισότιμα και δεν αναγνωρίζουν τα προσόντα τους. Ανισότητα στο ρόλο των εκπαιδευτικών και υποβιβασμό του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης σε βοηθό της τάξης, και κυρίως υπεύθυνο για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταδεικνύει και η μελέτη των Strogilos και Tragoulia, (2013). Ενώ, σε άλλη έρευνα (Kritikos & Birnbaum, 2003), οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν εν μέρη συνεργασία σε κάποια στάδια της διδασκαλίας, που οφείλεται στην έλλειψη χρόνου για αλληλεπίδραση, λόγω του προγράμματος. Τέλος, παρατηρείται γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί εκατέρωθεν, να μην έχουν αποσαφηνίσει και προσδιορίσει τους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν μέσα στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας (Strogilos & Stefanidis, 2015).

2.5.Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Mastropieri et al (2005) πρωταρχική προϋπόθεση της συνδιδασκαλίας είναι η ανάπτυξη καλών προσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία εξαρτάται από τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις τους και τον τρόπο που επικοινωνούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης. Στην έρευνα των Brinkmann και Twiford (2012), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πρόβαλαν την αναγκαιότητα να διακατέχονται οι εμπλεκόμενοι, από δεξιότητες επικοινωνιακές, συνεργατικές και γνωστικής κατάρτισης, που αφορούν τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και διαφοροποίησης της ύλης. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη συνεργατική διδασκαλία φαίνεται να κατέχει η μη ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου για συνεργασία, διαμόρφωση στόχων και δράσεων (Strogilos & Tragoulia, 2013). Έτσι, προτείνεται ο καθορισμός προγραμματισμένων συναντήσεων εντός ωραρίου, καθώς και η αξιοποίηση των διαλειμμάτων (Leatherman, 2009).

Η κυρίαρχη όμως προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας είναι η σωστή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης (Leatherman, 2009). Αυτή περιλαμβάνει την εκπαίδευση πάνω στις θεωρίες και τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και με επιμορφώσεις κατά τη

διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Επίσης, εξίσου σημαντική είναι και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σε θέματα διαφοροποίησης της ύλης και προσαρμογής της στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, αλλά και των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης σε παιδαγωγικά θέματα και διδακτικές μεθοδολογίες (Mastropieri et al., 2005). Τέλος, σύμφωνα με τους Damore και Murray (2009), σημαντικό ρόλο επιτελεί και η διοίκηση των σχολικών μονάδων, με τη διευκολυντική της στάση, τόσο με την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και τη δημιουργία προϋποθέσεων ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2.6 Μέθοδος της έρευνας

2.6.1 Ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη

Σκοπός της μελέτης μου είναι να διερευνήσει τον τρόπο συνεργασίας ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με έναν εκπαιδευτικό ειδικής και τις απόψεις του πρώτου, σχετικά με τη συνδιδασκαλία, η οποία εφαρμόζεται με το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής στους μαθητές. Τα ερωτήματα της μελέτης μου ήταν τα εξής:

- Πώς βλέπει ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης τη συνεργασία και τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών της τυπικής τάξης, με μαθητές με αναπηρία;
- Ποια πιστεύει ότι είναι τα αποτελέσματα αυτής, τόσο στους μαθητές της τυπικής τάξης, όσο και στους μαθητές με αναπηρία;

2.6.2 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, έτσι, ώστε να έχω την δυνατότητα να συγκεντρώσω όσον το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, στοιχεία και απόψεις που θα επέτρεπαν να κατανοήσω εις βάθος τα αποτελέσματα αυτής.

2.6.3.Ανάλυση δεδομένων

Τα αποτελέσματα της συνέντευξης

Από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού, εντόπισα τις παρακάτω πληροφορίες .

Π*:* «Τις διαχειριζόμασταν ναι, ή το πολύ με συνάδελφο σε Τμήμα Ένταξης, βοηθητικά.»

Η αρνητική της στάση οφειλόταν τόσο στην ιδέα της ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, αλλά και στο ότι ο μαθητής με Π.Σ. ήταν διαγνωσμένος με ΔΑΦ.

Π1*: «Στο άκουσμα ότι θα κληθώ να συνυπάρξω με συνάδελφο μέσα στο τμήμα, η αντίδραση μέσα μου δεν ήταν πάρα πολύ ευχάριστη. Ομολογώ ότι υπήρχε ένα κατάλοιπο μέσα στο μυαλό μου, όχι τόσο θετικό.. Παρότι δηλαδή δεν είχα προσωπική εμπειρία.»*

Π2*: «Δεν ήμουνα θετικά προδιατεθειμένη, γιατί δεν γνώριζα και το ίδιο το παιδάκι, που είχε και αυτισμό. Μιλάμε για πρώτη Δημοτικού, οπότε δεν ήταν ένα παιδάκι του σχολείου που ήδη γνωρίζουμε, αλλά ερχόταν από Νηπιαγωγείο όμορου χωριού...»*

Π3*: « Οπότε δεν είχαμε άποψη του περιστατικού, από τη μία. Ίσως για μένα αυτό ήταν και λίγο η μεγαλύτερη πρόκληση. Δεν ήξερα ακριβώς τι είχα να αντιμετωπίσω.»*

Η αρνητική στάση της φαίνεται να υποχωρεί και να αρχίζει να υιοθετεί μια πιο θετική, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Παράδειγμα: « Ωστόσο από την ημέρα του Αγιασμού, η εικόνα αυτού που είχα μέσα στο μυαλό μου, αποδείχτηκε εσφαλμένη.»

Η εκπαιδευτικός βιώνει εξαρχής θετικά σημάδια συνύπαρξης και συνεργασίας με την ειδική εκπαιδευτικό, που οφείλονται και στην θετική ανταπόκριση της δεύτερης. Χτίζεται έτσι, μια αυθόρμητη συνεργασία, την οποία απολαμβάνουν και τα δύο μέρη, κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας στην τάξη.

Π1*: «[...] διότι πραγματικά η συνύπαρξη, εξαρχής ξεκίνησε με πολύ μεγάλη ομαλότητα και θετική διάθεση και από τη συνάδελφο και από εμένα.»*

Π2*: « Ναι, υπάρχει συνεργασία από την πρώτη μέρα. Από την πρώτη μέρα που κάναμε το πρώτο παιχνίδι γνωριμίας, με τα παιδιά.»*

Ωστόσο, αυτή η συνεργασία δεν επεκτείνεται εκτός τάξης, καθώς δεν έκριναν απαραίτητο να συμφωνήσουν με ποιο τρόπο θα συνεργαστούν και τι μοντέλο θα ακολουθήσουν. Επίσης δεν συνεργάζονται για να διαφοροποιήσουν τους στόχους, τόσο του μαθητή με ΔΑΦ., όσο και των υπόλοιπων μαθητών. Περιπτωσιακά ζητάει η δασκάλα να συμπεριλάβει κάποιες ασκήσεις της ειδικού εκπαιδευτικού.

Π1*: «*Δεν ήταν κάτι προσυμφωνημένο, όχι ήταν κάτι που βγήκε αβίαστα από μέρους μου και το αποδέχτηκε και εκείνη με πολύ φυσικότητα.»

Π2*: «*Δεν υπήρξε κάποιο, αν εννοείς κάποιο προσύμφωνο, κάποια συζήτηση τυπική, πάνω στο σχεδιασμό.»

Π3*: «*Και ως προς το σχεδιασμό, [...] ζητάω τη γνώμη της και συμπεριλαμβάνω στη σύνθεση της ...»

Συνεργασία διαπιστώνει η εκπαιδευτικός και με την ηγεσία του σχολείου, που είναι διατεθειμένος να τις διευκολύνει, επιλύοντας κάποιο πρόβλημα με τους γονείς και επιβλέποντας την ειδική εκπαιδευτικό, ως προς τη τήρηση των καθηκόντων της. Ενώ, δεν διαπιστώνεται καμιά παρέμβαση, στο τρόπο που συνεργάζονται οι δύο εκπαιδευτικοί.

Π1*: «Η συνεργασία περισσότερο της ηγεσία του σχολείου είναι καθαρά με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και στα διοικητικά κομμάτια π.χ. εεε.. την επικοινωνία με τους γονείς και τις εκθέσεις, αυτές που πρέπει να συντάσσει η συνάδελφος.»*

Π2*: «Η διοίκηση ζητάει σε εβδομαδιαία βάση μια συζήτηση σε φιλικό επίπεδο για το πως εξελίσσεται η όλη κατάσταση, αν έχουμε κάποιο πρόβλημα, με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση μας, αν χρειαζόμαστε κάτι.»*

Οι πληροφορίες που άντλησα για το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη, καταδεικνύει την ύπαρξη και εφαρμογή διαφορετικών τύπων συνδιδασκαλίας.

Σε κάποια μέρη της συνέντευξή της, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ισότητα των ρόλων τους και αφηγείται παραδείγματα αλλαγής ρόλων. Ωστόσο, θεωρεί ότι αυτή είναι η υπεύθυνη της τάξης, ως προς το σχεδιασμό και ως προς τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας.

Π1*: «...οι ρόλοι μας είναι εξίσου μπορώ να πω μέσα στην τάξη.. [..] .. Έκανε και εκείνη ένα παιχνίδι γνωριμίας μέσα σε κύκλο.»*

Π2*: « Σε καθημερινή βάση, θα υπάρξει κάποια στιγμή, που θα μπούμε είτε στη διαδικασία της ανταλλαγής ρόλων, θα σηκωθεί εκείνη να παρουσιάσει κάτι στα παιδιά και θα καθίσω εγώ δίπλα στο παιδάκι, το οποίο έχει υπό την ευθύνη της.»*

Π3*: « Όμως στη διάρκεια του μαθήματος έχουμε μπει στη διαδικασία της ανταλλαγή των ρόλων [....] έχει αναλάβει το κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης.»*

Σε άλλα μέρη της συνέντευξης, η ειδική παιδαγωγός παρουσιάζεται σαν βοηθός όλων των μαθητών ή σαν υπεύθυνη μιας μικρής ομάδας μαθητών, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή στήριξης.

Π1*: « ....προτού μπω στη διαδικασία να διορθώσω εγώ τα παιδιά σε μία εργασία που έχει ανατεθεί, τα παιδιά θα ζητήσουν τη βοήθειά της, στον έλεγχο μιας εργασίας.»*

Π2*: «..στην διάρκεια της διεκπεραίωσης των ασκήσεων, έχει ρόλο βοηθητικό.»*

Π3*: «Στοχευμένα άλλαξα θέση σε μαθητή ο οποίος δεν έχει διάγνωση, [....] αλλά έχω διαπιστώσει ότι αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία, [...] στο παιδάκι έχω διαπιστώσει απίστευτη πρόοδο, ακριβώς επειδή είναι δίπλα του και θα μπει στη διαδικασία να ρωτήσει, να ζητήσει τη βοήθεια...»*

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στη συνδιδασκαλία, χρειάζονται ειδική κατάρτιση στη διάρκεια της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αλλά και επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Π1*: «..πέρα από το κομμάτι, της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που θα μπορούσε και εκεί να συμπεριληφθεί, ίσως ένα training, μια κατάρτιση πάνω στην συνύπαρξη, συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών..»*

Π2*: «[....] θα μπορούσε στη διάρκεια της χρονιάς, με αρμοδιότητα των οικείων συντονιστών και των παιδαγωγικά υπευθύνων, να οργανωθούν τέτοιες ημερίδες που ούτως ή άλλως, οργανώνονται κάθε χρόνο τέτοιες ημερίδες, με διαφορετική θεματολογία.»*

Σε άλλο σημείο της συνέντευξής της αναγνωρίζει ως χαρακτηριστικά μιας συνεργατικής διδασκαλίας τον από κοινού σχεδιασμό και υλοποίηση των γνωστικών, στόχων, με εναλλαγή ρόλων.

Π*: «Όσον αφορά τη λειτουργία της τάξης, [....] να συμπεριλάβει το συνάδελφο, να εκμεταλλευτεί τις ιδέες του, να τις κάνει μέρος του σχεδιασμού του και της υλοποίησης. Στη διάρκεια της διεκπεραίωσης να γίνεται ανταλλαγή ρόλων και να έχει ενεργό συμμετοχή και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.»*

Όσον αφορά το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα της έρευνας, τα αποτελέσματα της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές με αναπηρία, αναφέρει τα εξής θετικά: την αυτονομία, την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων και την αποδοχή από τους συμμαθητές τους.

Π1*: «[...] το παιδάκι έχει άριστη λειτουργικότητα και αυτονομία και αποδεικνύει ότι μπορεί να σταθεί, αρκετά καλά και χωρίς την στήριξη της δασκάλας.»*

Π2*: «[....] Ωστόσο η στήριξη της δασκάλας του δίνει ώθηση.»*

Π3*: «Και η αποδοχή μεταξύ των ίδιων των μαθητών, μέσα στην ομάδα, ώστε να μην υπάρχει ο παραμικρός στιγματισμός του παιδιού που έχει τη διάγνωση....»*

Θετικά αποτελέσματα παρατηρεί και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, οι οποίοι επωφελούνται στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα, από την παρουσία της Π.Σ., ενώ αναπτύσσουν ταυτόχρονα και συμπεριληπτική κουλτούρα.

Π1*: «Ωφελήθηκαν και ως προς το κομμάτι το γνωστικό, από τη διαδικασία να ρωτήσουν τη Π.Σ..»*

Π2*: «...Ως προς αυτό, ως προς το κοινωνικό κομμάτι, πιστεύω. [....] Και η αλληλοαποδοχή μεταξύ των ίδιων των μαθητών, μέσα στην ομάδα, ώστε να μην*

υπάρχει ο παραμικρός στιγματισμός του παιδιού που έχει τη διάγνωση, γιατί δεν είναι τελικά μόνο αυτό το παιδί που επωφελείται, είναι και τα υπόλοιπα.»

Τέλος, οφέλη από τη συνδιδασκαλία παραδέχεται ότι αποκόμισε και η ίδια η εκπαιδευτικός, γιατί πήρε ιδέες και γνώσεις μέσα από αυτή, αλλά αναθεώρησε και τις απόψεις της.

Π1*: «Ότι είμαι πολύ θετική και στο μέλλον, αν προκύψει περίπτωση να έχω παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη..»*

Π2*: «Χαίρομαι πάντα, παρόλο που έχω δεκαέξι χρόνια προϋπηρεσίας, μου αρέσει πάντα, να ρωτάω και να μαθαίνω και να παίρνω καινούριες ιδέες όχι μόνο από τα βιβλία, αλλά και μέσα από συνεργασίες...».*

3. Συμπεράσματα

Στο μέρος αυτό της εργασίας μου, είναι αναγκαίο να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μου, όπως προέκυψαν μέσα από τη συνέντευξη, με αυτά της βιβλιογραφικής μελέτης μου.

Σε σχέση λοιπόν με το πρώτο ερώτημά μου, για την άποψη της εκπαιδευτικού σχετικά με τη συνεργασία και τη συνεργατική διδασκαλία, παρατήρησα ότι ήταν αρνητικά προδιατεθειμένη αρχικά σε αυτήν, κυρίως για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί ο μαθητής που θα υποστηριζόταν από την ειδικό εκπαιδευτικό ήταν διαγνωσμένος με ΔΑΦ και δεύτερον, γιατί την προβλημάτιζε η παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη και οι ρόλοι τους στο πλαίσιο μιας συνεργατικής διδασκαλίας. Δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με συμπερίληψη μαθητών στην τυπική τάξη, ούτε και το γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να ανταποκριθεί σε αυτήν. Παρόλα αυτά, το αντιμετώπισε σαν πρόκληση, ξεπέρασε τους δισταγμούς της και με τη θετική ανταπόκριση της ειδικής εκπαιδευτικού, δημιούργησαν κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και συνεργασίας.

Από τη βιβλιογραφική μου ανασκόπηση διαπίστωσα ομοιότητες στην έρευνα της Cassady (2011), οι οποίες καταδεικνύουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και ειδικότερα αυτών που είναι διαγνωσμένοι με ΔΑΦ, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών και στην δυσκολία στην αντιμετώπισής τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Avramidis & kalyva (2007), σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα, βρέθηκε ότι, κυρίως οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης που είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση ή προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην συμπερίληψη, ήταν θετικά προδιατεθειμένοι στη συνεκπαίδευση.

Όσον αφορά τη συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην τάξη, σύμφωνα με τους Καραγιάννη και Κλαδάκη (2012), παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς, όταν είναι μόνοι τους στην τάξη και αισθάνονται να απειλούνται στην προοπτική μιας συνεργασίας, γιατί ανησυχούν ότι θα υποτιμηθεί η προσφορά τους και οι ικανότητές τους.

Όσον αφορά το δεύτερο προβληματισμό της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (συνδιδασκαλία), φαίνεται ότι αυτός ξεπερνιέται εύκολα με αυθόρμητες διαδικασίες, καθώς διαπιστώνει οφέλη από την παρουσία της στην τάξη και προχωρούν σε μια μη δομημένη και ξεκάθαρη ως προς το μοντέλο και τους ρόλους των εκπαιδευτικών, συνεργατική διδασκαλία. Διαπιστώνεται ότι ο ρόλος της ειδικής

εκπαιδευτικού είναι περισσότερο βοηθητικός στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ κάποιες φορές αναλαμβάνει ένα κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, στο πλαίσιο τα ανταλλαγής ρόλων.

Το ρόλο των ειδικών εκπαιδευτικών ως βοηθών και η ανισότητα στους ρόλους τους στα ελληνικά σχολεία, καταδεικνύει και η έρευνα που διεξήγαν και ο Strogilos & Tragoulia (2013). Ενώ αντίστοιχες έρευνες των kritikos & Birnbaum (2003), διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων, ενώ συμφωνούν ότι πρέπει να συνεργάζονται, το πραγματοποιούν μόνο όταν το θεωρούν απαραίτητο, σε κάποιες φάσεις της διδασκαλίας.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας μου είχε σκοπό τα διερευνήσει τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας στους μαθητές τόσο με αναπηρία, όσο και της τυπικής τάξης. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό τρία είναι τα θετικά για τους μαθητές με αναπηρία: α) αποφυγή κοινωνικού στιγματισμού, β) απόκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας και γ) ωφέλεια στις μαθησιακές επιδόσεις. Ενώ και για τους μαθητές της τυπικής τάξης τα οφέλη είναι επίσης τρία: α) καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας, β) βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων, γ) αποδοχή της συνδιδασκαλίας και της ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και την έρευνα του Hehir και των συνεργατών του (2016), τα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας/συνεκπαίδευσης στην επίδοση και την κοινωνική τους ανάπτυξη αφορούν όλους τους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές με αναπηρία πετυχαίνουν: α) βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, β) ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνη, γ) αλληλεπίδραση σε μεγάλο βαθμό με τους συμμαθητές τους, δ) συμμετοχή και σε άλλες δραστηριότητες που καλλιεργούν διάφορους τύπους νοημοσύνης, ε) απόκτηση δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να ενταχθούν στην καθημερινή ζωή. Ενώ, οι τυπικοί μαθητές επηρεάζονται θετικά από τον τρόπο που συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και η εμπειρία της συμπερίληψης, τους παρέχει την εικόνα του πραγματικού κόσμου, διευκολύνει την κοινωνική επαφή, συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και καλλιεργεί την ισοτιμία και την αποδοχή/κοινωνική συμπερίληψη (Πέννα, 2008).

3.1 Προτάσεις για βελτίωση

Η πολιτεία θα πρέπει να επικεντρωθεί στην επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης όσο και σε διδακτικές μεθοδολογίες της συνεκπαίδευσης. Οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση και αναπηρία, αποτελούν τροχοπέδη στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε ένα «σχολείο για όλους» στο ελληνικό χώρο (Avramidis & Kalyva, 2007). Ενώ, η έλλειψη δεξιοτήτων συνεργασίας και συνεργατικής διδασκαλίας δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να αξιοποιήσουν από κοινού τις γνώσεις τους, για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τη μια και την τροποποίηση και εξατομίκευσή του από την άλλη, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, ο φόρτος εργασίας πρέπει να μειωθεί, να αλλάξουν τα ΑΠΠΣ και να προβλεφθεί χρόνος για προετοιμασία και συνεργασία. Τέλος, ο εξοπλισμός των σχολείων με εποπτικό και ηλεκτρονικό υλικό, για την υποστήριξη της διδασκαλίας, σε μια μεικτή τάξη, με στόχο τη συνεκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίος (Avramidis & Norwich, 2002).

Η γνώση της νομοθεσίας που διέπει την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και ο τρόπος που εφαρμόζεται, είναι μία σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Έτσι παρατηρείται ότι τα σχολεία εφαρμόζουν διαφορετικές πολιτισμικές και ατομικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή της (Miller, Morfidi & Soulis, 2013). Επίσης ,η ηγεσία των σχολείων θα πρέπει να συμβάλει στην καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης, ενώ η Πολιτεία να προχωρήσει στη νομοθετική κατοχύρωση των μοντέλων συνεκπαίδευσης που θα επιτρέπει την αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών (Παπανικολάου, 2018).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καραγιάννη, Ε., Κλαδάκης, Ι.(2013). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.*

Καμπανέλλου, Π., (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη.

Παπανικολάου, Γ. (2018). *Δείκτες ποιότητας προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη.

Πέννα, Α.(2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Φλώρινα.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147. doi.org/10.1080/08856250210129056*

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367-389.* doi.org/10.1080/08856250701649989

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students.* Austin, TX: PRO-ED, Inc.

Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 7(3), 1-13*. Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=EJ997467

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7). Ανακτήθηκε από https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/

Damore, S. J. & Murray, C. (2008). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education, 30(4), 234-244*. doi.org/10.1177/0741932508321007

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreou, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education.* Sao Paolo: Abt Associates.

Kritikos, E., & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 12(3), 93- 100.* Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=EJ853899

Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education, 20, 189-202.* doi.org/10.1080/10476210902718104

Mastropieri, M. A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in Schools and Clinic. 40(5), 260-270.* doi.org/10.1177/10534512050400050201

Miller, K., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education, 16, 53-65*. doi.org/10.9782/2159-4341-16.1.53

Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education, 38(4), 347-363*. doi.org/10.1177/0888406415583137

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Cotaught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education 35, 81–91*. doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecents of co-teaching efficacy: Theis influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education, 47, 218- 229*. doi/10.1016/j.tate.2015.01.008

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities*. European journal of Special Needs Education, 31(3), 344-359.* doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512

19.

ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΤΗ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σοφία Μπόκαρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΕΑΕ,MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ανάγκη να εισακουστούν οι φωνές των μαθητών, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για πολλά χρόνια οι μαθητές αντιμετωπίζονταν σαν «αντικείμενα» μελέτης, επειδή κυριαρχούσε η άποψη ότι δεν μπορούσαν να προβληματιστούν και να διατυπώσουν την άποψή τους, για θέματα που τους αφορούσαν και όχι σαν άτομα που μπορούν να στοχαστούν, να εκφραστούν και να αναλάβουν δράση (Powell και Smith, 2009). Έτσι, αρχικά, αναλύεται ο όρος «φωνές των παιδιών», πώς τα παιδιά εκφράζουν τις φωνές τους και γιατί πρέπει να τις ακούν οι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια αναπτύσσεται τι λένε οι μαθητές για τη μάθηση, τη διδασκαλία και το σχολείο, καθώς με ποιους τρόπους θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι απόψεις των μαθητών, για να βελτιωθούν τα σχολεία, στη βάση της ανάπτυξης πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
Λέξεις-Κλειδιά: φωνές, παιδιά, βελτίωση, σχολείο, συμπερίληψη

Abstract
This paper deals with the need to listen to students' voices in order to improve the educational process and in particular, to promote inclusive education. For many years students have been treated as 'objects' of study, because the prevailing view was that they could not reflect and articulate their views on issues that concerned them, rather than as individuals who could reflect, express themselves and take action (Powell and Smith, 2009). Thus, first, the term "children's voices" is analyzed, as well as how children express their voices and why teachers should listen to them. It then develops what students say about learning, teaching and school, and how students' views should be used to improve schools on the foundation of developing inclusive education practices.

1. Εισαγωγή

Η έννοια «φωνή του παιδιού», προέρχεται από το άρθρο 12 της *Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (UNCRC,1989), σύμφωνα με το οποίο τα παιδία έχουν το δικαίωμα να έχουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν και να συμμετέχουν στη συνδιαμόρφωση των αποφάσεων που τους επηρεάζουν, γιατί είναι και αυτοί έμπειροι, έχουν οράματα και το καθένα από αυτά έχει διαφορετικές και ξεχωριστές ανάγκες, που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Γενικά, κυριαρχεί μια ασυμφωνία σχετικά με το αν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά που έχουν να πουν τα παιδιά, αλλά και ως τον προσδιορισμό του όρου «φωνή». Σύμφωνα με τον Cruddas (2007), όπως αναφέρεται στο άρθρο της Murray (2019), η χρήση του όρου αυτού παραπέμπει σε μια ιεραρχία, σύμφωνα με την

οποία η γνώμη των μαθητών είναι υποδεέστερη των εκπαιδευτικών και ότι τα παιδιά έχουν όλα την ίδια γνώμη για θέματα που τους απασχολούν. Σύμφωνα με τον Bakhtin (1963), στο ίδιο άρθρο, ο λόγος τους αντανακλά τις απόψεις των ενηλίκων. Ενώ, σύμφωνα με τον Maybin (2013), ό όρος φωνή είναι ταυτόσημος με την «ενδυνάμωση», «την ταυτότητα» και αντιπροσωπεύει κάθε παιδί ξεχωριστά. Τέλος, η Messiou (2012), όπως παραθέτει ο Αγγελίδης (2019), χρησιμοποιεί τον όρο «φωνές» αντί «φωνή», γιατί αντικατοπτρίζουν «τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω», όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα από τις αλληλοενέργειες στο κοινωνικό συγκείμενο. Έτσι, η έννοια αποκτά τη δυναμική της ποικιλότητας και της διαφορετικότητας, ανάλογα με τον πολιτισμικό πλαίσιο, τη φυλή και το φύλο του μαθητή (Αγγελίδης, 2019). Επίσης, σύμφωνα με το Council of Europe, οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους, ανάλογα με την ηλικία τους σε ότι αφορά τα σχολεία τους, γιατί τους επηρεάζει άμεσα. Αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή της διατύπωσης της άποψης τους σε συζήτηση με τους συνομηλίκους, με τους εκπαιδευτικούς είτε μεμονωμένα είτε μέσω συλλογικών οργάνων (μαθητικά συμβούλια).

Από την άλλη, ο όρος «ακούω», κρύβει μια ενεργητική προδιάθεση, σύμφωνα με την Clark (2001), όπως αναφέρει η Ρούβαλη (2013) και σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του και τα εξωλεκτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφραστεί, συμπεριλαμβανομένου και της σιωπής. Επομένως, ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό αναπτύσσεται μια σχέση επικοινωνίας, που δεν στηρίζεται αποκλειστικά στο λόγο (προφορικό, γραπτό), αλλά σε μια εις βάθος ουσιαστική επικοινωνία συλλογής πληροφοριών, ανακοίνωσης ιδεών και ανακαλύψεων, που έχουν νόημα για τα παιδιά (Ρούβαλη, 2013).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Τεχνικές και τρόποι για να «ακουστούν» οι φωνές των παιδιών

Είναι γεγονός, ότι δεν χρησιμοποιούν όλα τα παιδιά τον ίδιο τρόπο για να εκφραστούν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην αναγνώριση αυτών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδημιουργήσει με το παιδί ένα πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο θα δηλώνει τη διαθεσιμότητά του να τον ακούσει, και θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, ευαισθησία και παιδαγωγική ακρόαση (Murray,2019). Επίσης, βασική προϋπόθεση για την επικοινωνία με τα παιδιά είναι η εφεύρεση καινοτόμων και ευέλικτων πρακτικών έκφρασής τους, ανάλογα με την ηλικία τους, τις δεξιότητες τους, την καταγωγή τους ή τα ελλείμματά τους (Adderley et all, 2015). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει, μπορεί να είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, η τεχνική του κοινωνιογράμματος, η συνομιλία γύρω από ένα σχέδιο, η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών, τα ερωτηματολόγια κ.α. (Γεροσίμου, 2016, 2019). Εκτός από αυτά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, για τη διερεύνηση της ύπαρξης συμπεριληπτικών πρακτικών σε αυτά, χρησιμοποιήθηκαν και άλλα εργαλεία, έκφρασης των παιδιών όπως «δέντρα σταγόνες», προτάσεις ανολοκλήρωτες (π.χ « σε αυτό το σχολείο το καλύτερο είναι…..»), συζητήσεις γύρω από φωτογραφίες των τάξεων, κ.α. (Adderley et all, 2015).

Με τη συμβολή των παραπάνω, το εκπαιδευτικό προσωπικό θα είναι σε θέση να γνωρίζει τα συναισθήματά των μαθητών σχετικά με τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους, την αίσθηση μοναξιάς, μειονεξίας, περιθωριοποίησης που μπορεί

να βιώνουν εξαιτίας της προέλευσής τους (π.χ. φυλετικής, οικονομικής), των δυσκολιών στη μάθηση και στην επικοινωνία τους με τους συμμαθητές τους, που αντιμετωπίζουν. Έτσι, θα εντοπίζονται οι μαθητές που κινδυνεύουν να αποκλειστούν και να περιθωριοποιηθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ainscow και Messiou, 2018; Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2012) με σκοπό να αναπτυχθούν συγκεκριμένες δράσεις για να αυξηθεί η συμμετοχή τους.

2.2 Το περιεχόμενο των φωνών των παιδιών

Σύμφωνα με τη Murray (2019), όταν οι ενήλικες ακούν ενεργητικά τις φωνές των παιδιών, αυτό τους επιτρέπει να γίνονται κοινωνοί των απόψεων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους και εάν το επιθυμούν μπορούν να ανταποκριθούν θετικά, βελτιώνοντας τη μάθησή και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο διάλογος, όμως που θα αναπτυχθεί ανάμεσά τους, θα πρέπει να ξεκινάει από τα παιδιά και να βασίζεται σε θέματα που έχουν ενδιαφέρον και σημασία γι' αυτά. Αυτός ο τύπος συζήτησης είναι πιο σημαντικός, γιατί μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών μεθόδων στα σχολεία, όχι μόνο ως προς τους μαθητές που φέρονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, αλλά και αυτών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Adderley et all, 2015).

Έτσι λοιπόν, οι φωνές των παιδιών μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια πρακτικές αποκλεισμού, που υποβόσκουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και καλλιεργούνται ασυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς. Υποθάλπτουν τις μεταξύ τους σχέσεις, δρουν ανασταλτικά στην επίδοση, την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Τέτοιες είναι η άδικη μεταχείριση των μαθητών, ως προς το τι δικαιούνται να φέρνουν στην τάξη, η τιμωρία όλων, όταν κάποιος φταίει και η εκδήλωση των συναισθημάτων τους, σχετικά με το πως εκλαμβάνει κάθε παιδί προσωπικά την φωνακτή επίπληξη. Άλλες φορές, τα παιδιά αναφέρουν αισθήματα μοναξιάς μέσα και κυρίως έξω από την τάξη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Adderley et all, 2015). Δίνοντας βήμα στις φωνές των μαθητών σε έρευνα σε Δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, η Messiou (2012), διαπίστωσε ότι κάποιοι μαθητές βιώνουν περιθωριοποίηση τόσο στο παιχνίδι όσο και στις ομαδικές εργασίες, ενώ κάποιοι άλλοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να δουλεύουν πιο πολύ ομαδικά. Επίσης, οι μαθητές αναφέρονται και στις προτιμήσεις τους σχετικά με την ομάδα των συμμαθητών που θα ήθελαν να συνεργάζονται, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψιν οι προτιμήσεις τους, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Adderley et all, 2015).

Επίσης, οι Hajisoteriou και Angelides (2013) διερευνώντας τις φωνές των παιδιών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της Κύπρου και την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης, διαπιστώνουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές βιώνουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην αποδοχή. Άλλες φορές δηλώνουν κούραση, όταν παίρνουν το ρόλο του μεταφραστή για τους νεοεισερχόμενους και επιθυμούν να συμμετέχουν σε μεικτές ομάδες εργασίας προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική τους διαφορετικότητα. Παράλληλα, το κριτήριο της γλώσσας τονίστηκε και από τους Κύπριους μαθητές ως εμπόδιο, παρόλο που ομολογούν οφέλη από την επαφή με διαφορετικές εθνικές συνήθειες.

Σε έρευνα της Shaw (2019) που αφορούσε την πρακτική εξάσκηση νέων εξασκούμενων εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι δεν επιδεικνύουν την πρέπουσα

σημασία στις φωνές των μαθητών, σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, γιατί επηρεάζονται από εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις που έχουν να κάνουν με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές από τα πρώτα σχολικά χρόνια έχουν άποψη σχετικά με το πώς μαθαίνουν, προτάσσοντας τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις κλίσεις τους. Αυτό που χρειάζεται είναι να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τρόπους να τα ακούνε, για να ανακαλύψουν τις προτεραιότητες τους και τις ανησυχίες τους (Pascal and Bertram, 2009).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα που πραγματοποίησε η Οικονόμου (2019) σε σχολεία της Αθήνας για τις απόψεις των μαθητών, που έχουν διαγνωσθεί σαν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές μιλούν και ασκούν κριτική για τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (αδιαφορία για τη συμμετοχή όλων στη εκπαιδευτική διαδικασία, χαμηλές προσδοκίες) και την ματαίωση που εισπράττουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικής αυτοεικόνας, καθώς γίνονται αποδέκτες χαμηλών προσδοκιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παραιτούνται και να μη συμμετέχουν. Έτσι, αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, μαρτυρούν συμπεριληπτικές πρακτικές σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής και στο παιχνίδι, έστω και με τη μορφή της συμμετοχής, με την ιδιότητα του μέλους.

Οι Hemmingsson και Penman (2010), μελέτησαν τις φωνές παιδιών με κινητικές αναπηρίες, ψυχοκινητικές δυσκολίες καθώς και προβλήματα λόγου, κάνοντας χρήση της μεθόδου της ρυθμισμένης συνέντευξης στις ανάγκες των παιδιών. Αφορμή στάθηκε η πρακτική των ειδικών να ακούν τις φωνές των γονιών σχετικά με τα παιδιά τους, που φέρονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, αλλά και τις φωνές των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να αναπτύξουν πρακτικές συμπερίληψης και όχι τα ίδια τα παιδιά. Ενδιαφέρον είναι, ότι μέσω της ρυθμισμένης συνέντευξης, τα παιδιά μίλησαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη πρόσβαση στο παιχνίδι στην αυλή, αλλά και για άλλες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να μη νιώθουν αποκλεισμένοι από δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση και συμμετοχή στην ομάδα των συμμαθητών τους.

2.3 Αξιοποίηση των φωνών των παιδιών για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπερίληψη όλων των μαθητών στα σχολεία της γειτονιάς τους είναι μία από τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων, αλλά και των αναπτυσσόμενων χωρών. Για να επιτευχθεί όμως η στροφή των σχολείων σε μια πιο συμπεριληπτική κατεύθυνση, δεν αρκεί να δώσουμε βήμα ή να βρούμε τρόπους για να εκφραστούν οι μαθητές. Το επόμενο βήμα είναι οι απόψεις των μαθητών να αποτελέσουν τη βάση για αλλαγές στο σχολείο, που θα βοηθήσουν στο να προσπεραστούν τα εμπόδια, έτσι ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών, να καλλιεργηθούν κίνητρα μάθησης και να αναπτυχθούν συμπεριληπτικές πρακτικές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών.

Ακούγοντας λοιπόν οι εκπαιδευτικοί τις φωνές των μαθητών αρχικά εξελίσσονται οι ίδιοι, καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους, τις πρακτικές τους, πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, διεγείρονται δημιουργικά, αναστοχάζονται, αλλάζουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους, συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά και με επιστημονικούς καθοδηγητές, όπως επίσης και με τους μαθητές τους (Ainscow

και Messiou, 2018). Επίσης, μέσα από την κατάθεση των εμπειριών των μαθητών, διαπιστώνουν την αποτελεσματικότητα ή όχι των τρόπων υποστήριξης των μαθητών (εντός ή εκτός τάξης υποστηρικτική διδασκαλία, ή σε μικρή ομάδα) που έχουν αξιολογηθεί σαν να έχουν δυσκολίες στη μάθηση, καθώς και το πόσο αυτές προωθούν την συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία, μάθηση και ενισχύουν την κοινωνικοποίηση τους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες (Rose και Shelvin, 2017).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή των φωνών των μαθητών στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ευέλικτες ομάδες, με αλλαγή στη χωροταξική τοποθέτησή τους μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να αναπτύσσονται οι μεταξύ τους σχέσεις, μιας και είναι σημαντική η ταυτότητα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ταυτότητας του εαυτού, αλλά ταυτόχρονα και της ενίσχυσης της μάθησής τους. Στη συνεργατική μάθηση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των μαθητών και να αξιοποιείται η διαφορετική πολιτισμική προέλευση, καθώς μέσα από αυτήν οι μαθητές διαπιστώνουν κοινά μεταξύ τους χαρακτηριστικά (Adderley et all, 2015; Hajisoteriou και Angelides, 2013). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν την ευκαιρία για συμμετοχή στις δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε αυτούς που ξεχωρίζουν, κάνοντας πράξη την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση, να παρατηρούν τόσο στην τάξη όσο και στην αυλή και να προλαμβάνουν περιπτώσεις μαθητών που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν (Messiou, 2012).

Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις των μαθητών για το τρόπο που μαθαίνουν. Οι εκπαιδευτικοί υπό την πίεση του αναλυτικού προγράμματος δεν προχωρούν σε διαφοροποίηση της ύλης και στη χρήση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία τους, που να ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητά τους, που ενεργοποιούν τους μαθητές και μετατρέπουν την διδασκαλία σε κάτι που έχει νόημα γι’ αυτούς. Επομένως, όταν οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν τις απόψεις των μαθητών τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, τότε οι μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί, ότι έχουν αξία και δεν διαχωρίζονται εξαιτίας των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Έτσι, συμβάλλουν ενεργά στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, ελέγχουν τον τρόπο που μαθαίνουν και τον αξιολογούν. Με αυτό το σκεπτικό, η επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών πρέπει να στοχεύει στην κατανόηση και στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, την προαγωγή των συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών και όχι στην προσήλωση στην τυποποιημένη μάθηση (Ainscow και Messiou, 2018; Shaw, 2019; Οικονόμου, 2019).

Σημαντικό είναι επίσης να αξιοποιηθούν οι φωνές των μαθητών και ως προς την προσβασιμότητά τους στους χώρους του σχολείου (Hemmingsson και Penman, 2010). Η πρόσβαση των μαθητών με κινητικές αναπηρίες στην αυλή και η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, είναι η βάση για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους και την ενσωμάτωσή τους στη ομάδα των συνομηλίκων. Ταυτόχρονα, διευκολύνει και την μάθησή τους με την συμμετοχή τους σε διδασκαλίες που πραγματοποιούνται εκτός τάξης (άτυπα περιβάλλοντα), γι’ αυτό πρέπει με προβλεφθεί έγκαιρα η άνετη μετακίνησή τους, με σκοπό τη αύξηση της συμμετοχής τους σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής ζωής.

Τέλος, τα ηγετικά στελέχη των σχολείων πρέπει να αξιοποιούν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη μάθηση, την διδασκαλία και την κοινωνική τους ζωή στο σχολείο. Η ειλικρινής ενασχόληση τους με αυτές θα συμβάλλει στην αναγνώριση εκείνων που κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση. Όταν η ηγεσία του σχολείου ακούει τους μαθητές, δημιουργείται μια ανησυχία ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές ή μη, που αναπτύσσονται στο σχολείο. Αυτό οδηγεί στη δέσμευση για την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την ανάληψη δράσης για να αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό των μαθημάτων, στην λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το σχολείο, στην αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στην οργάνωση τρόπων που θα ενδυναμώσει τις φωνές τους (Αγγελίδης, 2019).

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Both και Ainscow, όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2019), η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με τα εμπόδια τα οποία συναντούν οι μαθητές που φέρονται ως να έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και αυτούς που η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η φυλή, η γλώσσα και το φύλο τους, τους διαφοροποιούν, από τους υπόλοιπους μαθητές. Αντικείμενό της αποτελεί η ανάπτυξη κουλτουρών, εκπαιδευτικών πρακτικών που να μπορούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα τους. Με βάση αυτήν τη διαπίστωση, η ανάπτυξη πρακτικών για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τα συναισθήματά τους, πρέπει να αποτελεί το μέλημα όλων των σχολείων προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή τους στη μάθηση, στην σχολική ζωή, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του ίδιου του σχολείου, προς όφελος όλων των μαθητών.

Το θέμα, όμως, είναι, αν είμαστε έτοιμοι να ακούσουμε τις φωνές των μαθητών μας, γιατί αυτά που έχουν να μας πουν μπορεί να προκαλέσουν, όπως αναφέρουν οι Ainscow και Messiou (2018), «αναταράξεις», σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικότερα. Έτσι σκοπός είναι να ξεπεραστεί ο αρχικός προβληματισμός και να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθοδήγηση του σχολικού ηγέτη, να δεσμευτούν σε μια συνεχή κοινωνική διαδικασία, ώστε να βρεθούν και να ξεπεραστούν τα εμπόδια που αποκλείουν τους μαθητές από τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή.

Ακούγοντας τις φωνές των μαθητών προωθείται η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την διοργάνωση έρευνας δράσης. Συνεργάζονται, συνδιοργανώνουν και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες, αναστοχάζονται, αν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν ανταποκρίνονται στις στην ετερότητα των αναγκών των μαθητών τους. Έτσι το σχολείο μεταμορφώνεται σε μια κοινότητα που ενισχύει την ομαδοσυνεργατική δράση και τη συμμετοχή όλων, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, που προάγουν την ισότητα των ευκαιριών, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατία. Μια τέτοια προσπάθεια είναι συνεχής, επίπονη, απαιτεί χρόνο και ειλικρινή διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά το αποτέλεσμα θα είναι θετικό για όλους τους εμπλεκόμενους, για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π.(2019).*ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.* Αθήνα: Διάδραση

Γεροσίμου, Ε. (2016). Διαχείριση της διαφορετικότητας: τεχνικές πρόληψης και παρέμβασης. *Παρουσίαση άρθρου στο 16ο Συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 15 Οκτωβρίου.*

Γεροσίμου, Ε. (2019). Ενδυναμώνοντας τις «φωνές» των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 199-226). Αθήνα: Διάδραση.

Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π.(2012). Η σιωπή που ξεκουφαίνει: Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια αποτελεσματική τεχνική για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών. Στο συλλογικό, *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση αμφίδρομη* . Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Adderley, R., Hope, M., Hughes, G., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. (2014). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education,* 30(1), 106 -121. DOI:10.1080/08856257.2014.964580

Ainscow, M. & Messiu, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change,*19, 1-17. Doi:10.1007/s10833-017-9312-1

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015) Listening to children's voices on international educational policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 28(1), 112-130.DOI:10.1080 / 09518398.2013.872813

Hemmingsson, E., & Penman, M.(2010). Making Children's Voices Visible. The School Setting Interview (SSI). *Kairaranga*, 11(1), 45-49. Retrieved 21 March, 2021from https://eric.ed.gov/?id=EJ925407

Messiou, K. (2012) *Confronting marginalization in education: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.

Murray, J. (2019). Listening to the voices of young children. *International Journal of Early Years Education.* 27 (1). Doi:10.1080/09669760.2018.1563352

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to Young Citizens: the Struggle to Make Real the Participatory Paradigm in Research with Young Children. *European Early Childhood Research Journal* 17 (2): 240–262. Doi:10. 1080/13502930902951486.

Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, Special Issue, 65-80. Retrieved March 20, 2021 from https://eric.ed.gov/?id=EJ1142322

Shaw, P. A. (2019): Engaging with young children's voices: implications for practitioners' pedagogical practice, *Education 3-13.* Doi:10.1080/03004279.2019.1622496

Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood,* 16(1), 124–142. Doi:10.1177%2F0907568208101694

20.

ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ODD)

Ξενίδου Θένια
ΠΕ 70 ΕΑΕ

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα ένα παιδί που παρουσιάζει εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, ο Α. αντιμετωπίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες του δημιουργούν προβλήματα στην κοινωνική του συμπεριφορά στο σχολείο. Στην τάξη παρουσιάζει αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, τόσο προς τους δασκάλους, όσο και προς τους συμμαθητές του. Έχουν παρατηρηθεί κάποια σοβαρά περιστατικά βίας (λεκτικής και σωματικής) μέσα και έξω από την τάξη καθώς και μια απόπειρα αυτοκτονίας. Οι γονείς δεν ξέρουν τι να κάνουν μιας και έχουν ήδη αλλάξει μια φορά σχολικό περιβάλλον στο παιδί και ενώ έχει παραπεμφθεί στο ΚΕΔΔΥ παλαιότερα για εξέταση, εκείνο δεν συνεργάστηκε.
Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου μαθητή μέσα από το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής του. Το υλικό για την μελέτη συλλέχθηκε μέσω συνεντεύξεων από δύο δασκάλες του παιδιού κατά το παρόν έτος, η μια της τάξης γενικής εκπαίδευσης και η άλλη της ειδικής, τους δύο γονείς (κυρίως της μητέρας) και μέσω παρατήρηση του ίδιου του παιδιού μιας και δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμο για συζήτηση. Όλα τα δεδομένα που παρατίθενται έχουν την γραπτή συγκατάθεση των γονέων, συμφωνούν με τους κανόνες δεοντολογίας και προορίζονται αποκλειστικά για επιστημονική χρήση. Επίσης το κομμάτι της εργασίας που αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης υποστηρίζεται βιβλιογραφικά.

Abstract
This paper is a case study of a child with behavioral problems and more specifically a child who exhibits oppositional defiant behavior. More specifically, A. faces some learning difficulties which create problems in his social behavior at school. In the classroom he exhibits antisocial and aggressive behavior, both towards teachers and his classmates. Some serious incidents of violence (verbal and physical) have been observed inside and outside the classroom as well as a suicide attempt. The parents do not know what to do since they have already changed the child's school environment once and while he has been referred to the KEDDY in the past for examination, he did not cooperate.
The purpose of the paper is to study the behavior of this particular student through his socio-developmental history and the possible ways of dealing with him. The material for the study was collected through interviews with two teachers of the child in the current year, one from the general education class and the other from the special education class, the two parents (mainly the mother) and through observation of the child himself since he was not particularly willing to discuss. All

data presented have the written consent of the parents, agree with the rules of ethics and are intended exclusively for scientific use. Also, the part of the work that concerns the ways of coping is supported by bibliography.

1. Εισαγωγή

Με τον όρος επιθετικότητα, αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις μορφές διεκδικητικής προσπάθειας και όλες εκείνες τις ενέργειες που στόχο έχουν να τραβήξουν την προσοχή του περιβάλλοντος και να επιβληθούν σε αυτό (Herbert, 1998). Οι επαναλαμβανόμενοι και επίμονοι τρόποι συμπεριφοράς, οι οποίοι παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων ή τους κανόνες και τα επιτρεπτά όρια συχνά αναφέρονται ως διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα στα κλινικά εγχειρίδια παρουσιάζονται, η διαταραχή της συμπεριφοράς και η εναντιωματικά προκλητική διαταραχή. Σε περιπτώσεις που μιλάμε για τέτοιου είδους διαταραχές, οι οποίες τείνουν πολλές φορές να αλληλεπικαλύπτονται (Χριστιανόπουλος, 2012), εκδηλώνονται με υπερβολικά θυελλώδη τρόπο ενώ τείνουν να συννοσυρούν με κατάθλιψη (Muratori, Pisano, Milone & Masi, 2016)

Πιο συγκεκριμένα, εναντιωτική προκλητική διαταραχή, εμφανίζει αρκετά έντονα συμπτώματα ανυπακοής σε οδηγίες των γονιών και των δασκάλων του. Μερικές φορές μάλιστα, η άρνηση του παιδιού να συνεργαστεί μπορεί να εκδηλωθεί με ιδιαίτερα εχθρικό ή επιθετικό τρόπο. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν συχνά υψηλά επίπεδα άγχους, ευερεθιστότητα και επιθετικής συμπεριφοράς σε οικεία πρόσωπα ή πρόσωπα εξουσίας. Χαρακτηρίζονται από ασταθή ψυχολογική διάθεση τάσεις απομόνωσης, ακραίες εξάρσεις θυμού ή εκδικητική συμπεριφορά που σκοπό έχει να τρομάξει ή να βλάψει τους άλλους. Οι αντιδράσεις θυμού του είναι ανεξέλεγκτες και συχνά επικίνδυνες τόσο για το ίδιο όσο και για το ευρύ κοινωνικό του περιβάλλον. (Καλαντζή- Αζίζη, Ζαφειροπούλου,2004).

2. Κοινωνικό Ιστορικό Παιδιού

Ο Α. είναι μαθητής της Γ΄ Δημοτικού. Είναι ένα ψηλό μελαχρινό και όμορφο αγόρι που με την πρώτη ματιά φαίνεται αρκετά ήσυχο και μαζεμένο χωρίς κοινωνικά ή μαθησιακά προβλήματα. Του αρέσει να κάθεται μόνος του και δεν μιλάει σε κανέναν ενώ συνηθίζει να ζωγραφίζει σε ένα τετράδιο. Συχνά φαίνεται αδιάφορος έχοντας ένα συνεχώς θυμωμένο βλέμμα ενώ όταν του απευθύνουν το λόγο, ενοχλείται, έχει πολύ έντονες αντιδράσεις και ασκεί συχνά βία τόσο σωματική όσο και λεκτική.

Στην αρχή της χρονιάς η συμπεριφορά αυτή θεωρήθηκε φυσιολογική μιας και ο Α. είχε μόλις έρθει από άλλο σχολείο και δεν αισθανόταν ιδιαίτερα άνετα. Στις ερωτήσεις της δασκάλας απαντούσε με αδιαφορία και δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες της τάξης ενώ στα πρώτα γραπτά που παρέδωσε φάνηκε ότι είχε τρομερά γλωσσικά ελλείμματα. Παλαιότερη παραπομπή του στο ΚΕΔΔΥ αναφερόταν σε μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που τον έκανε να περνά κάποιες ώρες της ημέρας στο τμήμα ένταξης.

Στα διαλλείματα συχνά έμπλεκε σε καβγάδες τους οποίους δεν δημιουργούσε αλλά αμυνόταν με έντονο θυμό όταν τον προκαλούσαν. Δεν ήταν λίγες οι φορές που φοβίζει όσους τον πλησίαζαν λέγοντας τους τρομακτικές ιστορίες και φρικιαστικά σενάρια . Όταν τον επέπληττε η δασκάλα ήταν ιδιαίτερα επιθετικός , μιλούσε άσχημα και πρόσβαλε όχι μόνο την ίδια αλλά και τους συμμαθητές του.

Μέσα στην τάξη επιχείρησε να πνίξει μια συμμαθήτρια του με ένα σχοινί γιατί γέλασε με κάτι που είπε ενώ την ίδια μέρα γρατσούνισε άσχημα μια άλλη στην αυλή. Όταν η δασκάλα προσπάθησε να τον ηρεμίσει εκείνος είπε ότι δεν ήθελε κανένα παιδί για φίλο τους ενώ συχνά ανέφερε ότι δεν θέλει τη ζωή του και θέλει να πεθάνει. Μάλιστα μια φορά μια δασκάλα υπηρεσίας τον πρόλαβε στο παράθυρο της τάξης και τον κατέβασε ενώ εκείνος ανέφερε ότι ήθελε να πηδήξει και να δώσει τέρμα στη ζωή του.

2.1 Αναπτυξιακό Ιστορικό Παιδιού

Κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, που όπως αναφέρει η μητέρα του Α., η οποία ήταν προγραμματισμένη και επιθυμητή, δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα στην κύηση. Η μητέρα συμπλήρωσε τον ένατο μήνα εγκυμοσύνης και ο τοκετός έγινε φυσιολογικά. Το μωρό γεννήθηκε υγιέστατο, ζύγιζε 3,100 κιλά κι έκλαψε αμέσως. Η σωματική υγεία της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη και μετά τον τοκετό αναφέρεται ως καλή όχι όμως και η ψυχολογία της στην οποία διαφαίνονται συμπτώματα κατάθλιψης.

Οι πρώτοι μήνες του παιδιού κύλησαν φυσιολογικά αν και οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί γέλασε πρώτη φορά ως αντίδραση σε οικείο πρόσωπο γύρω στον τέταρτο μήνα. Η μητέρα αναφέρει ότι ο Α. ήταν ιδιαίτερα ήσυχο βρέφος, έκλεγε όταν είχε κωλικούς και αργότερα όταν άρχισε να βγάζει δόντια. Επίσης ανέφερε ότι ο Α. μίλησε πάνω στον χρόνο και η πρώτες του λέξεις ήταν «μαμά» «μπαμπά». Παρόλα αυτά η μητέρα αναφέρει ότι η κακή ψυχολογική διάθεση συνεχίστηκε και μετά τον τοκετό με αποτέλεσμα η ίδια να μην θηλάσει καθόλου το παιδί.

Η αποκόλληση από την μητέρα έγινε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα ενώ η απόκτηση ελέγχου των σφιγκτήρων έγινε και αυτή σε φυσιολογική ηλικία. Συγκεκριμένα γύρω στα δυόμιση έτη υπήρχε πλήρης έλεγχος και κατά τη διάρκεια της ημέρας αλλά και το βράδυ.

Σαν νήπιο ο Α. διέφερε από τα άλλα παιδιά λόγω των κοινωνικών του επαφών. Δεν ήταν αρκετά κοινωνικός, δεν μιλούσε με τα άλλα παιδιά, συχνά καθόταν μόνος του ενώ του άρεσε να ζωγραφίζει από μικρή ηλικία. Αναφέρεται ότι δεν έπαιζε με τα άλλα νήπια ενώ απείχε από τις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης του.

Στην πρώτη τάξη, συνέχισε να μην έχει πολλές κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές του ενώ έγιναν εμφανή προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού αλλά και προφορικού λόγου. Η δασκάλα τον παρέπεμψε στο ΚΕΔΔΥ για εξέταση με εμφανή συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξία αλλά ο Α. δεν συνεργάστηκε. Ως αποτέλεσμα, δεν υπάρχει πλήρης και σαφής διάγνωση για την κατάσταση του Α. και σαφώς δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπισή της.

2.2 Ιστορικό οικογένειας

Ο Α. είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας. Η μητέρα του έχει ένα ακόμα παιδί από τον πρώτο της γάμο που είναι έξι χρόνια μεγαλύτερο από τον Α. και αναφέρεται ως πολύ περίεργο και ιδιότροπο παιδί. Η μητέρα του Α. παντρεύτηκε τον πατέρα του και ο ερχομός του παιδιού πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο αργότερα, επιθυμητά και προγραμματισμένα.

Και οι δυο γονείς εργάζονται σε καλή θέση και οικονομική κατάσταση της οικογένειας ,όπως το βιοτικό και μορφωτικό της επίπεδο, θεωρείται πολύ

ικανοποιητικό. Σαν ζευγάρι είναι πολύ κοντά και μοιάζουν αρκετά αγαπημένοι χωρίς προβλήματα μεταξύ τους.

Η μητέρα είναι πολύ ήρεμη και πολύ συνεργάσιμη. Σαν άνθρωπος είναι αρκετά υπεύθυνη χωρίς σκαμπανεβάσματα στην διάθεση πέρα του φυσιολογικού αν και ανέφερε ότι κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης και μετά τον τοκετό δεν είχε καθόλου καλή ψυχολογική διάθεση. Γνωρίζει για την κατάσταση του Α. και αναφέρει ότι η ίδια πλέον δεν του φέρνει αντίρρηση όταν έχει τις εκρήξεις θυμού κυρίως γατί το μόνο που καταφέρνει είναι να κάνει τα πράγματα χειρότερα. Θέλει να βοηθήσει το παιδί και είναι ανοιχτή σε συμβουλές και παραπομπές των δασκάλων. Παρόλα αυτά αναφέρει ότι ο σύζυγος της δεν είναι τόσο ανοιχτός σχετικά με το θέμα του Α. όσο εκείνη και δεν θέλει να απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό για το πρόβλημα. Για τον λόγο αυτό πολλές φορές κάνει πίσω σε και δεν περιορίζει το παιδί όσο εκείνη θα θεωρούσε σωστό.

Ο πατέρας του Α. φαίνεται πιο μαζεμένος δεν μιλάει πολύ και έχει μονίμως ένα θυμωμένο βλέμμα. Ο ίδιος απέφυγε να μιλήσει με το πρόσχημα ότι έχει δουλειά αν και δεν έφερε αντίρρηση να δοθεί το ιστορικό του από την σύζυγο. Ο πατέρας περνά πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή και στο διαδίκτυο είτε για λόγους δουλειάς, είτε για λόγους χαλάρωσης. Του αρέσει πολύ η μέταλ μουσική και τα βιντεοπαιχνίδια, συνήθειες που έχει υιοθετήσει και ο Α. Σχετικά με το πρόβλημα του γιού του, ο πατέρας φαίνεται διστακτικός και δεν θέλει να μιλήσει. Γνωρίζει ότι η συμπεριφορά του Α. δεν είναι φυσιολογική αλλά ο ίδιος αρνείται να το παραδεχτεί και δεν είναι αρκετά πρόθυμος σε συμβουλές και γνώμες ειδικών. Η μητέρα αναφέρει ότι στην ηλικία του Α. και ο πατέρας δεν ήταν εύκολο παιδί χωρίς βεβαία να έχει προβεί σε ακρότητες. Παρόλα αυτά ο ίδιος, είναι ιδιαίτερα προβληματισμένος σχετικά με την κατάσταση του γιού του αλλά δεν επιθυμεί να επισπευτεί το παιδί σε κάποιον ειδικό.

Ο αδελφός του Α. είναι παιδί στην Γ΄ γυμνασίου, απομονωμένο και ήσυχο. Δεν έχει ιδιαίτερες σχέσεις με τον αδελφό του, ούτε φαίνεται να θέλει να τον προσεγγίσει ή ότι τον εχθρεύεται. Τα δυο αδέλφια δεν έχουν επαφές αν και ζουν στο ίδιο σπίτι αλλά αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Ο μεγάλος αδελφός του είναι αδιάφορος ως προς τον Α. ενώ η συμπεριφορά του και προς τους γονείς είναι επίσης αδιάφορη.

Όσον αφορά τις συνήθειες του Α. η μητέρα αναφέρει ότι το παιδί έδειχνε δείγματα απομόνωσης από το νηπιαγωγείο αν και αυτό θεωρήθηκε στη αρχή φυσιολογικό. Στο νηπιαγωγείο δεν είχε ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε είχε εμφανίσει άγχος αποχωρισμού ποτέ αλλά είχε δυσκολίες προσαρμογής. Το μόνο γεγονός που προβλημάτιζε και την μητέρα και τους εκπαιδευτικούς είναι ότι ο Α. όταν έμενε μόνος του ζωγράφιζε. Αυτό που τους προβλημάτιζε ήταν το περιεχόμενο των σχεδίων του Α., μιας και το παιδί συχνά ζωγράφιζε τέρατα και εξωγήινους. Στην αρχή θεωρήθηκε ότι τα σχέδια αυτά είναι επιρροή των ταινιών και των βιντεοπαιχνιδιών που έπαιζε το παιδί και δεν θεωρήθηκε κάτι το μεμπτό.

Στο δημοτικό τα σχέδια έγιναν εντονότερα, με περισσότερες λεπτομέρειες, πολύ πιο τρομακτικά και σε συνδυασμό με συμπτώματα δυσλεξίας η δασκάλα ζήτησε παραπομπή του Α. στο ΚΕΔΔΥ όπου και πήγε αλλά δεν συνεργάστηκε. Ο Α. δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες της τάξης, καθόταν μόνος και ζωγράφιζε συνεχώς. Στην αρχή της χρονιάς οι εκρήξεις θυμού και η προκλητική συμπεριφορά του Α. έγιναν εντονότερες και οι γονείς πίστευαν ότι όλο αυτό ήταν απόρροια της αλλαγής

σχολικού περιβάλλοντος. Μετά τα περιστατικά που μειώθηκαν όμως στην τάξη θορυβήθηκαν.

2.3 Αναφορές Εκπαιδευτικών

Η δασκάλα του Α. αναφέρει ότι το παιδί είναι ιδιαίτερα επιθετικό μέσα στην τάξη. Εκτός ότι αρνείται να συμμετέχει στην διαδικασία μάθησης ο μαθητής μιλάει άσχημα και επιθετικά στην δασκάλα ενώ βρίζει ή χτυπά όποιον τολμάει να τον προσεγγίσει είτε σωματικά είτε λεκτικά. Μαλώνει και απειλεί τους συμμαθητές του ενώ ασκεί λεκτική βία κυρίως στα μικρότερα παιδιά. Συχνά τους λέει τρομακτικές ιστορίες και τα φοβίζει. Αυτό φαίνεται να τον ευχαριστεί και να τον κάνει να αισθάνεται ασφάλεια. Κάθεται μόνος του και συχνά είναι σκυθρωπός και λυπημένος. Όταν οι εκπαιδευτικοί τον επιπλήττουν και προσπαθούν να τον επαναφέρουν στην τάξη εκείνος αρνείται να συμμορφωθεί ενώ μέσα στο παραλήρημά του συχνά αναφέρει ότι «δεν έχει φίλους» και ότι «θέλει να πεθάνει». Κάθεται μόνος του και ζωγραφίζει σε ένα τετράδιο που φέρνει από το σπίτι. Έχει δείξει τα σχέδια του στην δασκάλα του, η οποία αναφέρει ότι είναι ιδιαίτερα βίαιες και σκληρές οι εικόνες που απεικονίζει και έχουν ως θέματα τέρατα και πολέμους.

Η δασκάλα της ειδικής αγωγής αναφέρει ότι της έλεγε τρομακτικά πράγματα, βίαια που έβλεπε στην τηλεόραση ή στον υπολογιστή όπου παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια ενώ της έδειχνε μια σειρά κόμικς που έφτιαχνε επίσης με παρόμοιο περιεχόμενο. Παρά την ιδιαίτερα βαριά-για την ηλικία ενός παιδιού- θεματολογία και οι δυο δασκάλες αναφέρουν ότι ο Α. είχε τρομερό ταλέντο στη ζωγραφική ακόμα και αν χρησιμοποιούσε μόνο μαύρο για να σχεδιάζει ενώ αρνιόταν κατηγορηματικά να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε άλλο χρώμα.

2.4 Αντιμετώπιση

2.4.1 Σχολική Παρέμβαση

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η θεραπεία είναι ένα σύνθετο κόπημα που εξαρτάται από όλο το περιβάλλον του παιδιού. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να πλαισιώσει το παιδί γνωστικά, συμπεριφορικά αλλά και συναισθηματικά. Αυτή η διαδικασία θα ακολουθήσει μια ακολουθία ενεργειών ώστε να μπορέσει να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε πρώτη φάση, στοχεύοντας στην συναισθηματική διαχείριση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού και να προσπαθήσει να παραμείνει δίπλα στο παιδί όταν έχει εξάρσεις θυμού καθώς και περιόδους θλίψης και μοναξιάς. Είναι σημαντικό να μην περιθωριοποιηθεί το παιδί κατά τη διάρκεια της αναβίωσης των συγκεκριμένων συναισθημάτων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει το παιδί συστηματικά. Απαραίτητη χρίζει η καταγραφή της έναρξη των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού ώστε να μπορέσει να εντοπίσει την συχνότητα αλλά και την πυροδότησή τους. Θα είναι ευκολότερο να χειριστεί τα συναισθήματα αυτά, όταν το παιδί είναι σε περίοδο ύφεσης. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να ηρεμεί το παιδί, καθώς θα μπορεί να τα εντοπίσει ταχύτερα και να τα αποδεχτεί ώστε να δράσει.. Η ενέργεια αυτή σταδιακά θα βοηθήσει και το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται μόνο του τα συναισθήματά του, να μπορεί να τα εντοπίσει όταν αυτά αρχίζουν και να ψάξει να βρει τρόπους να ηρεμεί μόνο του τον εαυτό του (Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου, Προδρομίδης,2009).

Σε επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συντονιστεί με τα συναισθήματα του παιδιού και να εστιάσει στην γλώσσα του σώματος, ώστε να μπορεί να καταλάβει πότε το παιδί είναι σε περίοδο έξαρσης. Σε περίπτωση ξεσπάσματος ή συμπεριφοράς κατά την οποία το παιδί έχει ανάγκη να προκαλέσει την προσοχή του δασκάλου την ώρα του μαθήματος, εκείνος θα πρέπει να τον αγνοήσει ή να τον περιορίσει λέγοντας του να συνεχίσει αυτά που έχει να πει στο διάλειμμα. Επίσης καλό είναι να διακρίνει πιο θέμα είναι όντως σοβαρό για το παιδί, ώστε να μπορούν να αφιερώσουν χρόνο σε αυτό για την επίλυσή του έτσι ώστε το παιδί να αισθανθεί ασφάλεια και κατανόηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να εκφράζει με κάθε τρόπο τα συναισθήματά του όταν τα αναγνωρίζει. Επίσης με διευκρινιστικές ερωτήσεις βάζει το παιδί να αναζητά ποια είναι η αιτία του θυμού και γιατί επέλεξε να το εκφράσει έτσι. Τέλος, το πιο σημαντικό που οφείλει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να επιβραβεύει το παιδί όταν πετυχαίνει έναν στόχο, είτε είναι μαθησιακός, είτε συμπεριφορικός, είτε συναισθηματικός. Η θετική ενίσχυση είναι πολύ σημαντική για το παιδί γιατί θα το βοηθήσει να ξεχωρίσει τις επιθυμητές από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να μάθει να ελέγχει τις παρορμήσεις του. Επίσης με αυτό τον τρόπο το παιδί θα πάρει την προσοχή που αποζητά χωρίς να φτάνει στα άκρα ενώ θα του παρέχει κίνητρο για κάθε στόχο που αφορά το σχολείο.

Γνωστικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί τους στόχους που έχει για τον συγκεκριμένο μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι μικροί στόχοι είναι πιο εύκολο να επιτευχθούν καθώς το παιδί κάνει μικρές προόδους και με την κατάλληλη ενίσχυση θα έχει κίνητρο και για μεγαλύτερους. Αυτοί, μπορούν να τροποποιούνται όσο η συναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση του παιδιού βελτιώνεται (Heward,2009).

Η θετική και η αρνητική ενίσχυση είναι μια πολύ χρήσιμη στρατηγική όταν υπάρχει μια περίπτωση παιδιού με προκλητική συμπεριφορά στην τάξη. Η αρνητική ενίσχυση για συμπεριφορές μη αποδεκτές στο σχολικό χώρο (π.χ. αγνόηση παιδιού όταν πετάγεται, μη ανάθεση επιθυμητής αρμοδιότητας λόγω κακής συμπεριφοράς κ.α.) μπορούν να ωθήσουν το παιδί να αποσύρει την αρνητική συμπεριφορά ενώ η θετική ενίσχυση (π.χ. επιβράβευση για επίτευξη στόχου, επικρότηση μιας καλής συμπεριφοράς κ.α.) βοηθά το παιδί να κατανοήσει τα επιτρεπτά πρότυπα συμπεριφοράς και να τα υιοθετήσει. (Heward, 2009) Επίσης ένα γνωστικό μοντέλο που έχει άμεση σχέση με την ενίσχυση και βοηθάει ένα επιθετικό παιδί είναι η ένταξη του σε μια ομάδα εργασίας μέσα στην τάξη. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση το παιδί προτρέπεται να ακολουθήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές με αποτέλεσμα να συμμορφώνεται με βασικούς κανονισμούς της τάξης ενώ μέσα από την επαφή με τους συνομηλίκους, κοινωνικοποιείται και αισθάνεται χρήσιμο. Με αυτή τη στοχευμένη δράση ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να διαπιστώσει εάν είναι μια παρέμβαση επιτυχής και να την αξιολογήσει σύμφωνα με τα αποτελέσματα της (Iovannone, Greenbaum,Wang, Kincaid, Dunlap, Strain, 2009).

2.4.2 Συστημική Θεραπεία

Τον σημαντικότερο ρόλο στην θεραπεία ενός παιδιού που παρουσιάζει εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά τον έχει η οικογένεια. Από τη στιγμή της διάγνωσης μέχρι και το τέλος της παρέμβασης καλείται να στηρίξει το παιδί και να

φανεί αρωγός στην προσπάθεια του σχολείου να επιχειρήσει μια αποτελεσματική καταστολή των συμπτωμάτων.

Το στρατηγικό μοντέλο θεραπείας της οικογένειας επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας με σκοπό την βελτίωση των σχέσεων τους. Η συγκεκριμένη θεραπεία επικεντρώνεται όχι τόσο στη δομή της οικογένειας αλλά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ώστε τα μέλη της οικογένειας να εστιάζουν στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται. Στόχος της συστηματικής θεραπείας είναι να εστιάσει στην θέσπιση διακριτών ορίων και ρόλων μέσα στην οικογένεια ώστε να μπορούν να αποφευχθούν ακραίες συμπεριφορές αλλά και να διευκολυνθεί η επικοινωνία των μελών. Αυτό θα βοηθήσει τα άτομα να εντοπίζουν την αλλαγή αυτών των επαναλαμβανόμενων και μη επιτυχών προσπαθειών επίλυσης ενός προβλήματος το οποίο γίνεται αφορμή για εκδήλωση συμπεριφορών που καταστρέφουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Παράλληλα δε θα επιρρίπτονται ευθύνες σε κάποιο συγκεκριμένο μέλος για τα αίτια ενός προβλήματος ενώ χάρη στην βελτίωση των σχέσεων θα μπορούν να εντοπιστούν εγκαίρως οι επιθετικές συμπεριφορές και να προληφθούν (Σιδιροπούλου & Περπερίδου 2010).

Η στρατηγική αυτή έχει ως στόχο να μειώσει την τάση της οικογένειας να αναζητά τα αίτια του προβλήματος σε εξωτερικά αίτια και να επικεντρωθεί στο επιθετικό άτομο. Με αυτό τον τρόπο δε θα εντείνεται το πρόβλημα καθώς δε θα δημιουργούνται εντάσεις ακόμα και σε μέλη που δεν εμπλέκονται άμεσα. Η συστημική θεραπεία επικεντρώνεται στην αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της οικογένειας, λεκτική και μη, ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητό τόσο το ίδιο το πρόβλημα όσο και τα αίτια του ώστε να μπορέσει από κοινού να περιοριστεί σταδιακά η επιθετική συμπεριφορά. Αυτό θα βελτιώσει την επικοινωνία της οικογένειας και θα ενισχύσει τους δεσμούς των μελών της ώστε να μπορούν σιγά σιγά να αποκατασταθούν τα όποια ρήγματα έχουν δημιουργηθεί λόγω της διαταραχής του παιδιού (Σιδιροπούλου & Περπερίδου 2010).

3. Συμπεράσματα

Η εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά ανήκει στις διαταραχές αγωγής οι οποίες χρίζουν άμεσης παρέμβασης τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και μέσα στην οικογένεια. Το παιδί που προκαλεί, δεν έχει εμπιστοσύνη στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ενώ αποζητά την προσοχή και την αποδοχή και από τις δύο ομάδες. Παρόλα αυτά μια τέτοια διαταραχή δε θα πρέπει να παραμεληθεί μιας και η αδιαφορία του περιβάλλοντος μπορεί να εντείνει το πρόβλημα, ιδιαίτερα εάν το πρόβλημα συννοσυρεί με άλλες διαταραχές, μιας και το παιδί είναι πιθανό να βλάψει όχι μόνο άλλα άτομα αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό.

Η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς πρέπει να προσεγγιστεί συλλογικά από το σχολείο και την οικογένεια. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων του παιδιού και την οριοθέτηση τους ενώ σημαντικό ρόλο παίζει προσπάθεια κοινωνικοποίησης τους παιδιού με την ένταξη του σε ομάδα. Από την άλλη μεριά η οικογένεια έχει μεγάλη ευθύνη στην αντιμετώπισης της παρούσας διαταραχής. Η Συστημική θεραπεία προτείνεται σε τέτοιες περιπτώσεις μιας και στοχεύει στην καλύτερη επικοινωνία των μελών της οικογένειας και στην αποτελεσματικότερη επίλυση κοινών προβλημάτων μέσω της εξομάλυνσης των σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Καλαντζή – Αζίζι Αν. & Ζαφειροπούλου Μ., (2004), Προσαρμογή στο σχολείο, Ελληνικά

Σιδιροπούλου, Ε. & Περπερίδου, Θ., (2010) Συστημική θεωρία : ο ρόλος του νοσηλευτή ψυχικής υγείας

Χάσκου, Σ., Κωνσταντακοπούλου, Ε., Προδρομίδης, Χ., (2009) Μελέτη Περίπτωσης Επιθετικού Παιδιού – Προτάσεις για την Αντιμετώπιση της Επιθετικής Συμπεριφοράς

Χριστιανόπουλος, Κ., (2012) Κλινικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων, Εκδόσεις ,«Προμηθεύς»

Barry, T., D., Marcus, D.,K., Barry C.,T., Coccaro E.,F., (2013) The latent structure of oppositional defiant disorder in children and adults, Journal of Psychiatric Research 47 (2013) 1932e1939

Herbert Martin, (1998), Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, Εκδόσεις Ελληνικά

Heward,W.,L. (2009) Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση, Επιμέλεια Δαβάζογλου Α., Κόκκινος Κ., Αθήνα, Εκδόσεις: Τόπος

Iovannone, R., Greenbaum, E.P., Wang, W., Kincaid, D., Dunlap, G., Strain, P. (2009) Randomized Controlled Trial of the Prevent– Teach–Reinforce (PTR) Tertiary Intervention for Students With Problem Behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 17*(4), 213-255.

Jahangard L., Akbarian, S., Haghighi, M., Ahmadpanah, M., Keshavarzi, H., Bajoghli, H., Bahmani D., S., Trachsler, E., Brand,S., (2016) Children with ADHD and symptoms of oppositional defiant disorder improved in behavior when treated with methylphenidate and adjuvant risperidone, though weight gain was also observed – Results from a randomized, double-blind, placebo-controlled clinical trial, Psychiatry Research Volume 251, May 2017, Pages 182–191

Muratori, P., Pisano, S., Milone, A., Masi, G., (2016) Is emotional dysregulation a risk indicator for auto-aggression behaviors in adolescents with oppositional defiant disorder? , Journal of Affective Disorders 208 (2017) 110–111

21.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ Γ' ΚΑΙ Δ' ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Κυριακή Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60.5

Περίληψη
Η διαγνωστική διαδικασία και η διορθωτική παρέμβαση αποτελούν αμφίδρομη σχέση και συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε δεν μπορεί εύκολα κανείς να ερμηνεύσει την αυτονομία τους (Δήμου, 2008). Αρκετά προγράμματα αναγνωστικής ευχέρειας σχεδιάστηκαν για μαθητές μέχρι Β' δημοτικού, με αποτέλεσμα όσο αλλάζει τάξη ο μαθητής, η διαφορά όσων έχουν μαθησιακά προβλήματα να μεγαλώνει (Hiebert, 2005). Τα προγράμματα παρέμβασης στην Ελλάδα κατασκευάστηκαν για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μη, όπως του Γουδέλη και Τζανετάκη, της Φλωράτου, του Ράντου και άλλα (Μπελίτσου, 2009). Αρχικά, για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα χρειάζεται να αναφερθούν τα στοιχεία του σχολείου, των μαθητών και η παρούσα κατάστασή τους. Επίσης, το πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ολιστική προσέγγιση του μαθητή (Δοΐκου –Αυλίδου, 2002).
Λέξεις-Κλειδιά: ανάγνωση, πρόγραμμα, παρέμβαση, μαθησιακές δυσκολίες

Abstract
The diagnostic process and the corrective intervention are a two-way relationship and are connected in such a way that one cannot easily interpret their autonomy (Dimou, 2008). The student would do well to realize that the purpose of reading is comprehension and not just decoding (Torgesen & Hudson 2006). Several reading fluency programs were designed for students up to second grade, with the result that as the student changes grades, the gap between those with learning problems grows (Hiebert, 2005). The intervention programs in Greece were built for special learning difficulties or not, such as Goudelis and Tzanetakis, Floratos, Rados and others (Belitsou, 2009). First, in order to formulate a program, it is necessary to report the details of the school, the students and their current situation. Also, the program should be characterized by a holistic approach to the student (Doikou - Avlidou, 2002).

1. Εισαγωγή

Η παρέμβαση αναφέρεται σε ομάδα παιδιών δημοτικού γενικών τάξεων που απαρτίζεται από 4 μαθητές (δύο παιδιά της Γ' Δημοτικού και δύο παιδιά της Δ' δημοτικού ίδιας αναγνωστικής δυσκολίας). Τα παιδιά αυτά θα διδάσκονται ξεχωριστά το πρόγραμμα παρέμβασης στην ευέλικτη ζώνη, ώστε να μπορούν να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Παρατηρείται ότι στην ανάγνωση το παιδί έρχεται σε επαφή με τα οπτικά σύμβολα, ανακαλεί πληροφορίες και επιλέγει αυτές που του είναι χρήσιμες και αποτελούν τη βάση της ανάγνωσης. Στη λειτουργία της

ανάγνωσης εμπλέκονται το γραφοφωνητικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό είδος και διακρίνονται τέσσερα στάδια: α) εξελικτική ανάγνωση, β) μελέτη, γ) λειτουργική ανάγνωση, δ) ανάγνωση για προσωπική ευχαρίστηση (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Τα παιδιά, ζώντας σε ένα περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα μαθαίνουν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα (Παπαδοπούλου, 2000). Για να επιτευχθεί αναγνωστική ικανότητα χρειάζεται να υπάρχει πληρότητα στη γλώσσα, σωστή άρθρωση ήχων και οπτικο-κινητικός συντονισμός στη γραφή. Η σημασιολογική μνήμη, γνωστικές λειτουργίες και κριτικός στοχασμός είναι απαραίτητα στην αναγνωστική κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015). Παλιά και καινούρια γνωστικά σχήματα δίνουν πληροφορίες που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης, επιτελώντας νέες ερμηνείες (Παντελιάδου, Μπότσας, & Σιδερίδης, 2000).

Από την άλλη πλευρά η αναγνωστική ευχέρεια είναι απαραίτητη στην αναγνωστική επίδοση και την εκτίμηση αναγνωστικών προβλημάτων. Το παιδί για να έχει αναγνωστική ευχέρεια απαιτείται να αναγνωρίζει λέξεις με ταχύ ρυθμό, σύμφωνα με την αυτοματοποίηση των δυσκολιών ανάγνωσης (Πρωτόπαπας, Σκαλούμπακας, 2008). Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι εξελισσόμενη διαδικασία που ξεκινούν τα παιδιά από την προσχολική ηλικία. Οι δυσκολίες σε αυτήν είναι απόρροια πολλών παραγόντων που κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει εξατομικευμένα, εντοπίζοντας την πηγή του προβλήματος (Τζιβινίκου, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Παρουσίαση Παρεμβατικών Προγραμμάτων

Το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί το γραπτό και προφορικό λόγο (Τζουριάδου, 1995). Παρακάτω θα παρουσιαστούν δύο προγράμματα τα οποία εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες και αφορούν την αναγνωστική κατανόηση-αποκωδικοποίηση και ευχέρεια και μπορούν να προσαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα.

Το πρόγραμμα «Ντετέκτιβ κειμένων» στηρίζεται στην ακριβή διδασκαλία τεσσάρων μεθόδων αναγνωστικής κατανόηση, πριν-κατά τη διάρκεια-μετά την ανάγνωση (παρατήρηση επικεφαλίδας, αντιμετώπιση των δυσκολιών κειμένου, περίληψη-αφηγηματικών και πραγματολογικών κειμένων, αυτορρύθμιση μέσα από λίστα ελέγχου) (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, 2008). Η Αντωνίου (2006) αναφέρει εκπαιδευτικό λογισμικό με το ίδιο όνομα και περιγράφει ένα πρόγραμμα αναγνωστικής κατανόησης από την έντυπη σε ηλεκτρονική μορφή. Επίσης, η ίδια το 2007 εφάρμοσε σε παιδιά με ειδικές ανάγκες το πρόγραμμα ντετέκτιβ σε γηγενή, δίγλωσσα και παιδιά που μαθαίνουν δεύτερη ξένη γλώσσα και παρατήρησε βελτίωση στα δίγλωσσα παιδιά στο πρόγραμμα «στρατηγική ανάγνωσης».

Στο άρθρο των Antoniou και Souvignier (2007) συμμετέχουν 73 μαθητές δημοτικού (45-πειραματική ομάδα, 28-ομάδα ελέγχου) με μαθησιακές δυσκολίες στη Γερμανία για ένα χρόνο. Οι δάσκαλοι έλαβαν εγχειρίδιο με τις οδηγίες και οι μαθητές τετράδιο και σημειωματάριο. Οι τελευταίοι χρειάζεται να ολοκληρώσουν κάποια τεστ ικανότητας, διδασκόμενοι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης.

Η βασική ιδέα ήταν να προσποιηθούν τα παιδιά τους ντετέκτιβ σε ένα κείμενο, αναζητώντας συγκεκριμένες πληροφορίες. Έτσι συνειδητοποίησαν ότι αυτό ήταν δυνατό μόνο με συγκεκριμένες στρατηγικές. Κάθε τεστ διαρκούσε 45 λεπτά και ολοκληρώθηκε σε 29 ακαδημαϊκές ώρες. Πριν το ξεκίνημα του προγράμματος οι

μαθητές αξιολογήθηκαν στην ευφυΐα, στη γνώση λεξιλογίου και στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης, ενώ κατά τη διάρκεια στη γνώση στρατηγικών ανάγνωσης, στην αναγνωστική κατανόηση και στην ανάγνωση αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνώση στρατηγικών ανάγνωσης, ενώ στην αναγνωστική κατανόηση η ομάδα που πειραματίστηκε είχε υψηλότερα ποσοστά από την ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμόζοντας τις προαναφερόμενες στρατηγικές θα παρουσιάσουν ακαδημαϊκή πρόοδο. Στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές επιδράσεις στην αναγνωστική κατανόηση και στην αυτό-αποτελεσματικότητα, αν και το πρόγραμμα παρέμβασης έχει άμεση απόδοση (Antoniou & Souvignier, 2007).

Σε συνέχεια της προηγούμενης έρευνας οι Αντωνίου, Souvignier και Gold (2008) εφάρμοσαν το αναγνωστικό πρόγραμμα παρέμβασης 29 ωρών (6 διδακτικές ενότητες) στους 147 μαθητές δημοτικού-γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες (πειραματική ομάδα). Η ομάδα ελέγχου (121μαθητές) ακολούθησε συνηθισμένη διδασκαλία ανάγνωσης. Αλλαγές σε σύγκριση με το προηγούμενο πρόγραμμα παρατηρήθηκαν μόνο στο περιεχόμενο και τη διαδικασία. Η μεθοδολογία ήταν ίδια και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις έναντι της ομάδας ελέγχου, αλλά και βελτίωση στρατηγικών ανάγνωσης στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Σημαντικό να αναφερθεί ότι η αναγνωστική ευχέρεια είναι βασικό συστατικό, ώστε να γίνουν οι μαθητές επιτυχείς αναγνώστες (Begeny & Silber, 2006). Το πρόγραμμα RAVE-O (ανάκτηση, αυτοματοποίηση, επεξεργασία λεξιλογίου, ορθογραφία) επικεντρώνεται στη φωνολογία, σημασιολογία, ορθογραφία και στο λεξιλόγιο. Αυτά θέτονται ως στόχοι και βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες. Ακόμη, το πρόγραμμα τονίζει την ταχύτητα και την αυτοματοποίηση σε κάποιες δεξιότητες, όπως α) οπτικές διαδικασίες (αριστερά προς δεξιά, σάρωση, αναγνώριση γραμμάτων, ορθογραφική αναγνώριση, β) ακουστικές διαδικασίες (αναγνώριση ριμών και αρχικών-τελικών φωνημάτων) (Wolf & Katzir-Cohen, 2009). Επίσης, οι Wolf, Gottwald και Orkin (2009) σημειώνουν ότι για να τονιστεί η αξία του συγκεκριμένου προγράμματος θα πρέπει οι μαθητές να αναλύσουν ό,τι γνωρίζουν για μια λέξη.

Οι συγγραφείς Wolf, Miller και Donnelly (2000) αναφέρουν ότι το πρόγραμμα που ακολουθήθηκε περιλάμβανε μισή ώρα φωνολογία και μισή ώρα το RAVE-O για 70 ώρες (Οκτώβριο-Μάρτιο) σε παιδιά $2^{ας}$-$3^{ας}$ τάξης δημοτικού. Σε μία συνεδρία διδάσκονται να αναλύουν κάποια φωνήματα και να επινοήσουν τον τρόπο, ώστε χρησιμοποιώντας αυτά τα φωνήματα να επιταχύνουν την αναγνώριση λέξεων. Για παράδειγμα, ένα παιδί γνωρίζει τον ήχο του φωνήεντος–a και του σύμφωνου –m, μαθαίνοντας βασικές λέξεις, όπως jam, ram. Κατόπιν, αφού συζητηθούν οι σημασίες των λέξεων, τα παιδιά διδάσκονται τις λέξεις μέσω των καρτών-ομοιοκαταληξίας (χρωματική κωδικοποίηση), με αποτέλεσμα μέσα σε μια βδομάδα δύνανται να χωρίζουν σε συλλαβές, να ανασυνθέτουν πέντε κύριες λέξεις και να αναγνωρίζουν άλλες με την ίδια ρίμα. Παράλληλα, συνειδητοποιούν βαθμιαία ότι μπορούν να δημιουργήσουν νέες λέξεις και να τις διαχωρίσουν από άλλες.

Αξίζει να σημειωθεί η έρευνα των Katzir, Goldberg, Aryeh, Donnelley και Wolf (2013) όπου εξέτασαν 80 παιδιά $1^{ης}$-$3^{ης}$ δημοτικού σε δύο περιόδους παρέμβασης (9μηνη-44ώρες μετά το σχολείο, 1μήνα-44ώρες το καλοκαίρι), μέσω δύο τεστ αναγνωστικής

απόδοσης. Υπήρχαν 6 γκρουπ διαφορετικών συνδυασμών παρεμβάσεων. Η ομάδα «μετά το σχολείο» που συμμετείχε εν συνεχεία και στο καλοκαιρινό πρόγραμμα παρέμβασης παρουσίασε σημαντικά οφέλη σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Αρνητικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η πολύωρη παρέμβαση και ο μικρός αριθμός μαθητών σε κάποιους συνδυασμούς ομάδων παρέμβασης.
Άλλη ποσοτική έρευνα των Lovett, Frijters, Wolf, Steinbach, Sevcik και Morris (2017) διεξήχθη σε παιδιά 172 μαθητές $1^{ης}$-$3^{ης}$ δημοτικού (47ομάδα ελέγχου) για 1-3 χρόνια. Χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα PHAST και RAVE-O και τονίστηκε η σημαντικότητα της έγκαιρης παρέμβασης σε μικρή ηλικία για προβλήματα ανάγνωσης.

2.2 Πλεονεκτήματα-Μειονεκτήματα Προγραμμάτων

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης είναι εύστοχο, εφόσον οι μαθητές διδάσκονται άμεσα και με σαφήνεια στρατηγικές ανάγνωσης. Στην τελευταία στρατηγική του προγράμματος «Ντετέκτιβ κειμένου», μέσω της λίστας ελέγχου οι μαθητές έρχονται σε επαφή και διδάσκονται με ακρίβεια στρατηγικές ανάγνωσης και αυτό-ρύθμισης. Επίσης, το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές γενικής τάξης και όχι μόνο σε αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, 2008).
Άλλο πλεονέκτημα είναι ότι ολοκληρώνεται σε περισσότερες από 12 διδακτικές ώρες και λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατανοούν και εφαρμόζουν στο κείμενο στρατηγικές ανάγνωσης σε πραγματικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα ωφελεί μαθητές όλων των επιπέδων και ιδιαίτερα αυτούς με μαθησιακά προβλήματα, διότι μαθαίνουν να εφαρμόζουν ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά και μέσω του ενεργητικού τους ρόλου εφαρμόζουν γνωστικές-μεταγνωστικές στρατηγικές (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, 2008).
Είναι φανερό ότι το πρόγραμμα RAVE-O παρέχει οφέλη, καθώς περιέχει δραστηριότητες οικείες στους δασκάλους, μόνο που εδώ θέτονται διαφορετικοί στόχοι. Οι δάσκαλοι ‘’εκμεταλλεύονται’’ τη φαντασία των παιδιών και τους ωθούν στο να απολαύσουν την εκμάθηση της γλώσσας. Βοηθάει ακόμη, στο να τεθούν βάσεις στους μαθητές με δυσκολία στην ευχέρεια ανάγνωσης. Επίσης, τα παιδιά διασκεδάζουν με τις κάρτες και η οπτικοποίηση λέξεων μέσω των καρτών βοηθά τα παιδιά με δυσλεξία στην ανάκλησή τους (Wolf, Miller, & Donnelly, 2000). Το πρόγραμμα είναι διαδραστικό και πολύ-αισθητηριακό, οι χαρακτήρες μοναδικοί και παρέχει αυτοπεποίθηση στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Ακόμη, γίνεται αρωγός στην ταχεία ανάγνωση, καλύπτει τα κενά που μπορεί να υπάρχουν στην ανάγνωση, βελτιώνει την απόδοση σε βασικούς τομείς αλφαβητισμού, γενικότερα προωθεί την ευχέρεια, την κατανόηση και τη βαθιά ανάγνωση (Wolf & Katzir-Cohen, 2009).
Σαν μειονέκτημα μπορεί να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες όσο αναφορά στο κριτήριο της αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτό γιατί τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα χρειάζονται στην κατοχή τους περισσότερο χρόνο για τον εντοπισμό των λαθών τους (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, 2008). Επίσης, άλλο αρνητικό στοιχείο είναι ότι ο εκπαιδευτικός απαιτείται να χρησιμοποιήσει αρκετό υλικό για να καλύψει το πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να

υπερφορτωθεί η μνήμη των παιδιών και να μειωθούν οι ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση (Kuhn & Schwanenflugel, 2008).

2.3 Πρόγραμμα Παρεμβατικής Διδασκαλίας

Ο μαθητής καλό θα ήταν να συνειδητοποιήσει ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και όχι μόνο η αποκωδικοποίηση (Torgesen & Hudson 2006). Αρκετά προγράμματα αναγνωστικής ευχέρειας σχεδιάστηκαν για μαθητές μέχρι Β' δημοτικού με αποτέλεσμα όσο αλλάζει τάξη ο μαθητής, η διαφορά όσων έχουν μαθησιακά προβλήματα, να μεγαλώνει (Hiebert, 2005). Τα προγράμματα παρέμβασης στην Ελλάδα κατασκευάστηκαν για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μη, όπως του Γουδέλη και Τζανετάκη, της Φλωράτου, του Ράντου και άλλα (Μπελίτσου, 2009).

Η επιλογή για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας-αποκωδικοποίηση συντελέστηκε, διότι είναι σημαντική για την κατανόηση. Το κείμενο που διαβάζει ο αναγνώστης καθορίζει την αναγνωστική του ευχέρεια. Ταυτόχρονα, στην αναγνωστική κατανόηση ενεργοποιούνται γνωστικές λειτουργίες. Παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης δεν εντοπίζουν εύκολα τις πληροφορίες, ούτε χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης και δε συνειδητοποιούν τη σειρά σε ένα κείμενο (Πόρποδας, 2003). Για αυτό κατασκευάστηκε ένα πρόγραμμα κατάλληλο για παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση, ώστε να βελτιωθεί η αναγνωστική τους ευχέρεια-αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Οι στόχοι και τα κριτήρια στηρίζονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003).

Το πρόγραμμα θα χωριστεί σε 3 φάσεις. Στην πρώτη φάση (προϋπάρχουσα γνώση) ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το επίπεδο των μαθητών, κάτι το οποίο έχει εφαρμοστεί ήδη εδώ από τον προηγούμενο μήνα πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, αφού σύμφωνα με αυτό το κριτήριο επιτέλεσε ο εκπαιδευτικός την επιλογή της ομάδας. Δεύτερη φάση (συνεδρίες σύμφωνα με στόχους και αναλυτικό πρόγραμμα) και τρίτη φάση (αξιολόγηση προγράμματος-παιδιών-δασκάλου-αυτοαξιολόγηση), ώστε να εντοπιστούν τυχόν παραλείψεις ή λάθη στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

2.4 Προφίλ μικροομάδας παρέμβασης

Αρχικά, για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα χρειάζεται να αναφερθούν τα στοιχεία του σχολείου, των μαθητών και η παρούσα κατάστασή τους. Επίσης, το πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ολιστική προσέγγιση του μαθητή (Δοϊκου – Αυλίδου, 2002). Εδώ, λοιπόν, αναφέρεται σε ομάδα παιδιών δημοτικού γενικών τάξεων που απαρτίζεται από 4 μαθητές (2παιδιά της Γ' Δημοτικού και 2παιδιά της Δ' δημοτικού ίδιας αναγνωστικής δυσκολίας). Τα παιδιά αυτά θα διδάσκονται ξεχωριστά το πρόγραμμα παρέμβασης στην ευέλικτη ζώνη, ώστε να μπορούν να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017 οι μαθητές Γ΄-Δ΄ Δημοτικού συμμετέχουν μαζί στην ευέλικτη ζώνη.

Επίσης, τα δύο παιδιά που φοιτούν στη Δ΄ Δημοτικού, αφού αξιολογήθηκαν από το επιστημονικό προσωπικό των ΚΕΔΔΥ (παιδίατρο, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής) διαγνώστηκαν με αναγνωστικές δυσκολίες. Σε συνεργασία με τους γονείς τα παιδιά θα ακολουθήσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης κατάλληλο ως προς τις επιδόσεις τους.

2.5 Τομείς-Στόχοι-Ρουτίνα

Τομείς παρέμβασης: Αναγνωστική αποκωδικοποίηση-ευχέρεια, αναγνωστική κατανόηση.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Να μπορούν να διαβάζουν με ακρίβεια και με ταχύτητα κείμενα επιπέδου τους.
- Να αποκωδικοποιούν μεμονωμένα γράμματα και συλλαβές σε μια λέξη.
- Να μπορούν να κατανοούν ένα κείμενο.
- Να συνειδητοποιούν τη σύνδεση προφορικής-γραπτής γλώσσας.
- Να εμπλουτιστούν οι γνώσεις τους στις στρατηγικές ανάγνωσης.

Διάρκεια: 3 μήνες από Ιανουάριο-Μάρτιο

Συχνότητα: 3 συνεδρίες/ βδομάδα για 45΄

Διαδικασία: Το παρακάτω πρόγραμμα θα ακολουθηθεί για ένα μήνα. Στη συνέχεια τους επόμενους δύο μήνες θα παραλλάσσεται και θα εμπλουτίζεται από τον εκπαιδευτικό. Τον πρώτο μήνα μπορεί να γίνει παρουσίαση του προγράμματος, οπότε να μη γίνονται πολλές επαναλήψεις των ασκήσεων στα 45΄. Η σειρά μπορεί να αλλάξει, αλλά μπορούν να επαναληφθούν και κάποιες δραστηριότητες που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός ότι υστερούν οι μαθητές. Από 1-8 είναι οι συνεδρίες του πρώτου μήνα, από 1^{α}-8^{α} οι συνεδρίες του δεύτερου μήνα και από 1^{β} -8^{β} οι συνεδρίες του τρίτου μήνα. Κάθε φορά που συμμετέχουν τα παιδιά στο πρόγραμμα μπορούν να υποδυθούν ρόλους, όπως στην πρώτη συνεδρία, ώστε να γίνει πιο ευχάριστη και διασκεδαστική η συνεδρία.

$1^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Υλικά: Χάρτινους μεγεθυντικούς φακούς, 4 ανθολόγια Γ΄-Δ΄ Δημοτικού, 4 σκουφιά καλικαντζάρων, 4 τετράδια, χρωματιστές μπογιές, μολύβια.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: α) Να εντοπίζουν τον τίτλο και να κατανοούν το κείμενο,
β) Να διακρίνουν τις δύσκολες λέξεις μέσα στο κείμενο.

Κριτήριο επιτυχίας: Να μπορέσουν με ευχέρεια να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου και να εντοπίσουν δύσκολες λέξεις σε 7 λεπτά, $7^{β)}$ Σε 5 λεπτά.

Ο δάσκαλος ξεκινάει τη δραστηριότητα, μοιράζοντας στα 4 παιδιά σκούφους. Τους προτρέπει (ερέθισμα) να ψάξουν στην τάξη τους μεγεθυντικούς φακούς που θα χρειαστούν οι καλικάντζαροι, ώστε να μπορέσουν να διαβάσουν το κείμενο «Ο Πρασινοσκούφης» από το Ανθολόγιο. Πρώτα παρατηρούν την επικεφαλίδα με το φακό και αναρωτιούνται τι θα επακολουθήσει στο κείμενο. Ο καθένας γράφει τις απαντήσεις του στο τετράδιο. Συζητάνε μεταξύ τους και βρίσκουν την τελική απάντηση που την αναφέρουν στο δάσκαλο.

Στη συνέχεια, τα παιδιά εντοπίζουν δύσκολες λέξεις (αγιαστούρα, ανήλιαγο, κ.α.), τις κυκλώνουν και συζητούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο για τη σημασία τους. Εδώ μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο ή λεξικό. Καταγράφουν τις σημασίες των λέξεων στο τετράδιό τους.

$1^{α}$) Παρατηρούν την επικεφαλίδα, γράφουν τι θεωρούν ότι περιέχει το κείμενο και καταγράφουν τις άγνωστες λέξεις. Με τις τελευταίες κατασκευάζουνε μια αφίσα με διάφορες προτάσεις.

$1^{β)}$ Εντοπίζουν σε 5 λεπτά τις άγνωστες λέξεις.

$2^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Υλικά: Κάρτες με ήρωες του κειμένου, ανθολόγιο.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: α) Να αφηγούνται περιληπτικά μια παράγραφο του κειμένου, βλέποντας τις κατάλληλες κάρτες, β) Να διακρίνουν πραγματολογικό-αφηγηματικό κείμενο.

Κριτήριο επιτυχίας: Να μπορέσουν να εφαρμόσουν τους παραπάνω στόχους σε ποσοστό <70%.
Το κείμενο χωρίζεται από το δάσκαλο σε 4 μέρη (παραγράφους) όσα είναι και τα παιδιά. Τα παιδιά χρειάζεται να αφηγηθούν περιληπτικά μια παράγραφο του κειμένου (ήρωες, πλοκή ιστορίας) σε 7 λεπτά, παρατηρώντας ανάλογες κάρτες.
Τα παιδιά εντοπίζουν διάφορα κείμενα στο ανθολόγιο και προσπαθούν να διαφοροποιήσουν ένα αφηγηματικό από ένα πραγματολογικό κείμενο. Καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Ακόμη, συγκρατούν τις βασικές πληροφορίες και αφηγούνται με δικά τους λόγια τα κείμενα στην ομάδα και στο δάσκαλο σε 7 λεπτά.
2^{α}) Αφηγούνται μια παράγραφο σε 5 λεπτά.
$2^{\beta)}$ Σε 3 λεπτά.
$3^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ
Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να περιγράφουν συνοπτικά πραγματολογικά-αφηγηματικά κείμενα.
Κριτήρια επιτυχίας: Να μπορούν να κάνουν περιλήψεις πραγματολογικών-αφηγηματικών κειμένων σε 10λεπτά.
Υλικά: Ανθολόγια, Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού.
Τα παιδιά ανά δύο εντοπίζουν πραγματολογικά και αφηγηματικά κείμενα στα εγχειρίδια που αναφέρονται παραπάνω. Τα παρουσιάζουν ανά ζευγάρια στους συμμαθητές τους και στο δάσκαλο. Αλλάζουν ζευγάρια και επαναλαμβάνουν το ίδιο.
3^{α}) Διαφοροποιούν τα παραπάνω κείμενα σε 5 λεπτά.
$3^{\beta)}$ Σε 3 λεπτά.
$4^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ
Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να ανακαλούν προηγούμενες μεθόδους και να τις εφαρμόζουν.
Κριτήριο επιτυχίας: Να ανακαλέσει 3 από τις 4 μεθόδους σε 2 προσπάθειες.
Υλικά: όλα της $1^{ης}$-$2^{ης}$-$3^{ης}$ συνεδρίας, καθώς θα γίνει επανάληψη.
Επανάληψη των προηγούμενων μεθόδων (παρατήρηση επικεφαλίδας, εντοπισμός άγνωστων λέξεων, διαχωρισμός αφηγηματικού-πραγματολογικού κειμένου).
$4^{\alpha)}$-$4^{\beta)}$ Επανάληψη.
$5^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: α) Να καταγράφουν λέξεις-κλειδιά σύμφωνα με αυτό που ακούνε, β) Να συνδέουν το κείμενο με λέξεις-κλειδιά.
Κριτήρια επιτυχίας: Να διαβάζουν το κείμενο ταυτόχρονα χωρίς να αργεί κάποιος από το ζευγάρι σε ποσοστό 70% και να αφηγηθούν σωστά την ιστορία του κειμένου σε 10λεπτά.
Υλικά: Ανθολόγιο
Διαβάζει πρώτα το ένα ζευγάρι φωναχτά και μετά το άλλο ζευγάρι το κείμενο. Το ζευγάρι που ακούει καταγράφει λέξεις-κλειδιά στο τετράδιό του. Στη συνέχεια, αφού διαβάσουν και τα δύο ζευγάρια ανταλλάσσουν σημειώσεις και προσπαθεί το κάθε ζευγάρι να ανακαλέσει το κείμενο που διάβασε με αυτές τις λέξεις που βλέπει.
5^{α}) Αφηγούνται σε 5 λεπτά
$5^{\beta)}$ Σε 3 λεπτά.
$6^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:
Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να διακρίνουν τα φωνήματα και τις συλλαβές σε διάφορες λέξεις.

Κριτήρια επιτυχίας: Να εκτελέσουν σωστά τη δραστηριότητα, σημειώνοντας 8 από 10 λέξεις.
Υλικά: Κείμενο με κυκλωμένες λέξεις
Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά ένα κείμενο με κυκλωμένες κάποιες λέξεις. Τα παιδιά αναλύουν και καταγράφουν στο τετράδιό τους, τα φωνήματα των λέξεων και τις συλλαβές .
6^{α}) Να εκτελέσει σωστά 9/10.
$6^{\beta)}$ Να εκτελέσει σε 3 λεπτά 9/10.
$7^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:
Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να μπορούν να ενώσουν συλλαβές, δημιουργώντας λέξεις.
Κριτήρια επιτυχίας: Να δημιουργήσουν λέξεις σε ποσοστό 80%.
Υλικά: Κάρτες με λέξεις, ανθολόγιο.
Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω στο θρανίο συλλαβές που αν ενωθούν δημιουργούνται διάφορες λέξεις από ένα κείμενο.
7^{α}) Να ενωθούν οι συλλαβές σε χρόνο 5 λεπτών.
$7^{\beta)}$ Να ενωθούν σε χρόνο 3 λεπτών.
$8^{η}$ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:
Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να μπορούν να διακρίνουν τα προθέματα και τις καταλήξεις.
Κριτήρια επιτυχίας: Να αναγνωρίζουν σε ένα κείμενο 30 λέξεων 20 τουλάχιστον προθέματα και καταλήξεις.
Υλικά: Λέξεις με χρώμα πράσινο στο πρόθεμα και κόκκινο στην κατάληξη.
Διαβάζουν τις λέξεις και εντοπίζουν τα προθέματα και τις καταλήξεις.
8^{α}) Τα χρωματικά ερεθίσματα ατονούν και τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν ξανά το κείμενο.
$8^{\beta)}$ Τα παιδιά εντοπίζουν χωρίς χρωματική βοήθεια πλέον, τα προθέματα και τις καταλήξεις.

2.6 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός θα έχει καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο και θα υποχωρεί σταδιακά, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει αυτονομία ο μαθητής. Επίσης, θα είναι ενισχυτικός και ενθαρρυντικός όσο διαρκεί το πρόγραμμα και θα παρέχει ανατροφοδότηση.
Ο δάσκαλος είναι ανάγκη να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στη διαφορετικότητα των μαθητών. Έμφαση δίνεται στο μαθητή (επίδοση, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) και το αναλυτικό πρόγραμμα (περιεχόμενο, επεξεργασία περιεχομένου, τελικό προϊόν). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτείται συνεχής αξιολόγηση, τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, υπάρχει ευέλικτη ομαδοποίηση και ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας (Τζιβινίκου, 2015).
Ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει την αίθουσά του, ώστε να δουλεύει αυτή η ομάδα ξεχωριστά και με αρκετή ησυχία. Μπορεί να αλλάζει τους χρόνους των ασκήσεων τον πρώτο μήνα, μέχρι την πρώτη επαφή με το πρόγραμμα. Επίσης, καλό θα ήταν να καταγράφει στις συνεδρίες την πρόοδο του κάθε παιδιού και να τη συγκρίνει κάθε φορά, ανακοινώνοντάς την και στα ίδια τα παιδιά, ώστε να ενθαρρυνθούν και να συνεχίσουν (πριν-κατά-μετά την παρέμβαση). Αν κάποιο παιδί είναι σταθερό το προτρέπει να συνεχίσει και στην επόμενη συνεδρία του δίνει τις ίδιες ασκήσεις ή

κάνουν κάποιο ιδιαίτερο μάθημα για να εντοπίσει τις δυσκολίες. Τέλος, παρέχεται αξιολόγηση του προγράμματος από τα παιδιά, αλλά και τον εκπαιδευτικό.

3. Συμπεράσματα

Το παραπάνω πρόγραμμα στηρίχθηκε στα προγράμματα «Ντετέκτιβ κειμένου» και «RAVE-O», υιοθετώντας κάποια βασικά στοιχεία. Έτσι το πρόγραμμα θεωρείται αξιόπιστο και έγκυρο. Το πρόγραμμα θεωρείται οικείο στους μαθητές και τους δασκάλους, καθώς σαν βασικό εργαλείο χρησιμοποιούνται το ανθολόγιο της Γ΄-Δ΄ Δημοτικού και η Γλώσσα της Γ΄ Δημοτικού τα οποία περιέχουν ευχάριστα για τον αναγνώστη κείμενα. Οι στόχοι τέθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού Σχολείου (2013). Επίσης, το πρόγραμμα προσεγγίζεται με παιγνιώδη τρόπο και βοηθά τους μαθητές να μην το βλέπουν ως διδασκαλία ενός μαθήματος, αλλά ως παιχνίδι που στοχεύει στην εκμάθηση ανάγνωσης. Οι διαφορετικές τάξεις που φοιτούν οι μαθητές δείχνουν ότι μπορεί να υπάρξει συνεργασία και αλληλοβοήθεια σε διαφορετική ηλικία. Οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού εξισορροπούνται με τις γνώσεις των παιδιών στην ανάγνωση της Γ΄ Δημοτικού με αποτέλεσμα να βρίσκονται όλα τα παιδιά στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο.

Είναι σημαντικό να υπάρχουν προγράμματα που βοηθούν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς έτσι νιώθουν ότι μπορούν, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και προοδεύουν σταδιακά. Τέλος, ολοκληρώνεται η εικόνα της εργασίας με την ανακεφαλαίωση, συνοπτικά, της σημασίας και της συνολικής αξίας της, των βασικών της σημείων και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, F., Souvignier, E., Gold, A. (2008). Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 52,* 195-217.

Δοϊκου–Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (2015). *Γλώσσα Γ΄Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια.* Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ.Σ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (2015). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Στο σκολειό του κόσμου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπελίτσου, Α. (2009). *Κατασκευή και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες με χρήση διαβαθμισμένων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας.* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 24668).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού, *Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4,* 53 – 65.
Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πάτρα.
Προεδρικό διάταγμα 79/2017 (Π.Δ. 79/1.8.2017), «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών», ΦΕΚ 109.
Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία, 15*(3), 267-289.
Τζιβινίκου,Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ξενόγλωσση

Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs.* Aachen: Shaker Verlag.
Antoniou, F. (2007, May). *Reading comprehension as a function of a reading-strategy program in monolingual and bilingual students with Special Educational Needs: An experimental study.* Paper presented at the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Psycholinguistics, Thessaloniki.
Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 5*(1), 41-57.
Begeny, J.C., & Silber, J.M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183-195.
Hiebert E. (2005). "The Effect of Text Difficulty on second graders' fluency development. *In Reading Psychology, 26*, 183-209.
Katzir, T., Goldberg, A., Aryeh, J.B.T., Donnelley, K., & Wolf. M. (2013). Intensity vs. Duration: Comparing the Effects of a Fluency-Based Reading Intervention Program, in After-School vs. Summer School Settings. *Journal of Education and Training Studies, 1* (2), 61-73.
Kuhn, M.R., & Schwanenflugel, P.J. (2007). *Fluency in the Classroom*. New York, United States: Guilford Press.
Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early Intervention for Children at Risk for Reading Disabilities: The Impact of Grade at Intervention and Individual Differences on Intervention Outcomes. *Journal of Educational Psychology,109*(7), 889-914.
Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Ed.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success* (pp. 1-24). Newark, DE: International Reading Association.

Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O). *Journal of learning disabilities, 33*(4), 375-386.
Wolf, M., Gottwald, S., & Orkin, M. (2009). Serious Word Play: How Multiple Linguistic Emphases in RAVE-O Instruction Improve Multiple Reading Skills. *Perspectives on Language and Literacy, 35 (4),* 21-24.
Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2009). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211–239.

22.

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατερίνα Θ. Φραντζή
Καθηγήτρια, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσαμπίκα Π. Παπασάββα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Εκπαιδευτικός ΠΕ 02.50, ΜΑ

Περίληψη
Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η αποτελεσματικότητα των μοντέλων ένταξης και συνεκπαίδευσης σε μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία λαμβάνουν χώρα σε γυμνάσια γενικής αγωγής στο νομό Δωδεκανήσου. Αρχικά, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε δομές γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε γλωσσικά μαθήματα. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια καταγραφής απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο με τη χρήση ερωτηματολογίου όσο και συνεντεύξεων. Τέλος, μελετάται η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γενική τάξη. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται πως η συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα θεωρείται τις περισσότερες φορές επιτυχημένη. Ο βαθμός επιτυχίας εξαρτάται από το συνολικό αριθμό των μαθητών/τριών μέσα στην αίθουσα, το συγκεκριμένο αριθμό αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, το είδος των μαθησιακών δυσκολιών και την ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και τη συνεργασία του/της με τον/την διδάσκοντα/ουσα γενικής αγωγής.
Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ειδική αγωγή, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικά μαθήματα

Abstract
The object of this research is the effectiveness of models of inclusive education for students with learning difficulties in secondary schools of general education, specifically on the prefecture of Dodecanese. The factors which influence the inclusive education of children with learning difficulties in general secondary schools will be examined first, especially in language courses, at each one of these schools. Furthermore, an attempt will be made to record the opinions of the educational staff both with the use of a questionnaire and through interviews. Research findings show that the inclusion of students with learning difficulties in language courses is considered successful most of the time. The degree of success depends on the total number of students in the classroom, the exact number of those with learning difficulties, the type of learning difficulties and the presence or absence of a special education teacher and his/her cooperation with the teacher of general treatment.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ολοένα και περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες παγκοσμίως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Απόρροια αυτών είναι η αδυναμία των μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να έχουν πρόσβαση και να αφομοιώνουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους γνώσεις. Στους μαθητές και στις μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαίο να παρέχεται ειδικό πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Με αυτό τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και να το αφομοιώσουν μέσα στη γενική σχολική τάξη τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αγαλιώτης, 2009, Αγαλιώτης, 2012).

Τελευταία, γίνονται ενδιαφέρουσες αναφορές στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σε θέματα που αφορούν στην ένταξη, στην ενσωμάτωση και στην συνεκπαίδευση, έννοιες που «συνενώθηκαν» αποδίδοντας την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2011).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη υλοποιείται σε σχολεία γενικής αγωγής όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ακολουθώντας το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013), η ένταξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και προϋποθέτει να έχουν οι σχολικές μονάδες άμεση ανταπόκριση, με αποδοτικό τρόπο στη διαφορετικότητα, τις κλίσεις και τις ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή χωρίς. Ωστόσο, με την σχολική ενσωμάτωση, οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας στοχεύουν στην εφαρμογή της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτυγχάνεται η πλήρης ενσωμάτωσή τους στο σύνολο, διασφαλίζοντας τον ενεργό τους ρόλο στις εκπαιδευτικές αλλά και στις κοινωνικές δράσεις (Νάνου και συν., 2013).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στοχεύει στη διεξαγωγή δράσεων υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την αποδοχή τους στο κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, αφορά στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένο με γνώμονα τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Ένα τέτοιο σχολείο προωθεί εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες δεν συμβαδίζουν με τις παραδοσιακές και «παρωχημένες» μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Ηλιοπούλου, 2018). Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, είναι απαραίτητη η υλοποίηση αναμόρφωσης των σύγχρονων σχολείων, σε ότι αφορά στη δράση τους, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να καλυφθούν πλήρως οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών.

Εστιάζοντας στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζεται ότι η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών πρέπει να έχει ως βάση αρχές που σχετίζονται με τη νοητική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή και της εκάστοτε μαθήτριας, η οποία παίρνει μορφή μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την ανάπτυξη των γλωσσικών του/της δεξιοτήτων (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Οι Anastasiou & Polychronopoulou (2009) υποστηρίζουν ότι η επίτευξη της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην γενική τάξη, σε γλωσσικά μαθήματα, υλοποιείται αφενός με

την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών που θα προωθούν την ένταξη των παιδιών αυτών, αφετέρου με την επιτυχημένη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού.
Πολύ σημαντικό ρόλο επιτελούν οι εκπαιδευτικοί τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και την αποτελεσματικότητα που αυτές έχουν, ενθαρρύνουν την ενεργή παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία των μαθητών και μαθητριών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στις γενικές τάξεις τους. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που μπορεί να προκύψουν, για να θεωρηθεί πετυχημένη η συμπερίληψη όλων των μαθητών και μαθητριών στο μάθημά τους (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των παραπάνω, σε γλωσσικά μαθήματα που διεξάγονται σε γυμνάσια γενικής αγωγής που εδρεύουν στο νομό Δωδεκανήσου.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2022-23. Τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από το εκπαιδευτικό προσωπικό γυμνασίων γενικής εκπαίδευσης (διευθυντές, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής), στο νησιωτικό νομό της Δωδεκανήσου, τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα. Λόγω της φύσης της έρευνας και του δείγματος, επιλέχθηκε συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση. Όσον αφορά στα πρωτογενή δεδομένα, χρησιμοποιήθηκαν α) το ερωτηματολόγιο και β) ημί-δομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2007, σ.178). Το εκπαιδευτικό προσωπικό που έλαβε μέρος στην έρευνα, ανήκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικών σχολείων του νομού Δωδεκανήσου.
Οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έξι (6) Γυμνάσια Γενικής Αγωγής που εδρεύουν στο νομό Δωδεκανήσου: τρία (3) Γυμνάσια Γενικής Αγωγής στο νησί της Κω, δύο (2) στο νησί της Λέρου και ένα (1) στο νησί της Καλύμνου. Στους/στις φιλόλογους αυτών των σχολείων, στάλθηκαν, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή (Google Forms). Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν ήταν πενήντα πέντε (55) ενώ απαντήθηκαν τα τριάντα (30) από αυτά.
Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν δεκαεννέα (19) συνεντεύξεις. Έντεκα (11) από αυτές πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων της Κω: έξι (6) σε φιλολόγους Γενικής Αγωγής (ΠΕ02), δύο (2) σε φιλολόγους ειδικής αγωγής (ΠΕ02.05) και τρεις (3) στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Στο νησί της Λέρου, πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) συνεντεύξεις από τις δύο (2) σχολικές μονάδες: δύο (2) στους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, δύο (2) σε φιλολόγους γενικής αγωγής (ΠΕ02) και μία (1) σε φιλόλογο ειδικής αγωγής (ΠΕ02.05). Τέλος, στο νησί της Καλύμνου πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) συνεντεύξεις: μία (1) στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, μία (1) σε φιλόλογο γενικής αγωγής (ΠΕ02) και μία (1) σε φιλόλογο ειδικής αγωγής (ΠΕ02.50). Οι συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό έγιναν δια ζώσης, εντός του σχολείου και στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (πρωινές ώρες). Ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μέσω φόρμας συγκατάθεσης, με την οποία ενημερώθηκαν για την παρούσα έρευνα και συναίνεσαν στη διεξαγωγή και ηχογράφηση της συνέντευξης.

Τα δευτερογενή δεδομένα αφορούν σε στοιχειά που έχουν εξαχθεί από σχετικές έρευνες και αφορούν σε πηγές, οι οποίες έχουν σχέση με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δομές γενικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό.

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες της έρευνας ήταν τριάντα (30). Οι τέσσερις (4) από αυτούς/ες κατείχαν διευθυντική θέση, ενώ οι υπόλοιποι είκοσι έξι (26) ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικότητα φιλολόγου. Οι είκοσι δύο (22) από αυτούς/ες ήταν φιλόλογοι γενικής αγωγής (ΠΕ02) ενώ οι υπόλοιποι/ες οκτώ (8) ήταν φιλόλογοι ειδικής αγωγής (ΠΕ02.50). Από το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών, οι είκοσι τρεις (23) ήταν γυναίκες και οι επτά (7) άντρες. Δεκαέξι (16) συμμετέχοντες/ουσες, ποσοστό 57,1%, είχαν ηλικία 40-50 έτη, εννέα (9), ποσοστό 28,6%, είχαν ηλικία 30-40 έτη και τέσσερις (4) φιλόλογοι, ποσοστό 14,3%, είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών.

Οι είκοσι έξι (26) από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, ποσοστό 85,7%, υπηρετούσαν στη γενική εκπαίδευση ενώ αρκετά μικρότερος αριθμός, μόνο τέσσερις (4), 14,3%, στην ειδική εκπαίδευση. Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας του δείγματος στην εκπαίδευση ήταν τα δέκα (10) χρόνια. Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι δεκαεφτά (17), ποσοστό 57,1%, κατείχαν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών ενώ οι δεκατρείς (13), 42,9%, κατείχαν Πτυχίο Πρώτου Κύκλου Σπουδών. Ειδικότερα, είκοσι ένα (21) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 71,4%, είχαν εξειδίκευση την ειδική αγωγή, σε αντίθεση με αρκετά μικρότερο αριθμό, εννέα (9), ποσοστό 28,6%, οι οποίοι/ες δεν είχαν σχετική εξειδίκευση.

2.1 Αποτελέσματα

Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις γενικές τάξεις, και οι τριάντα (30) εκπαιδευτικοί, είχαν στα τμήματα που δίδασκαν κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτά, τα περισσότερα ήταν κορίτσια. Αναφέρθηκε πως ο αριθμός των παιδιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης μέσα στη γενική τάξη κυμαινόταν από δεκαπέντε (15) έως είκοσι πέντε (25). Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες ήταν από δύο (2) έως τέσσερα (4), σε αντίθεση με των αριθμό των κοριτσιών που ανερχόταν από τέσσερα (4) έως έξι (6). Οι συνηθέστερες δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών ήταν δυσλεξία και διάσπαση προσοχής (ΔΕΠ-Υ). Αναφέρθηκε περίπτωση αγοριού στο φάσμα του αυτισμού και κοριτσιού με δυσγραφία. Μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, υπήρχαν παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σχετικά με το αν η ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην γενική τάξη επηρεάζει τη διαδικασία του μαθήματος, η απάντηση από τους/τις δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς ήταν ότι την επηρεάζει «σίγουρα», ποσοστό 50%, ενώ οι άλλοι/ες δεκαπέντε (15), το υπόλοιπο 50%, απάντησαν «αρκετά». Όλοι κι όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο ότι η ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην γενική τάξη επηρεάζει την επιλογή εργασιών που δίνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και για το σπίτι. Οι συνηθέστερες απαντήσεις που δόθηκαν και αφορούσαν του τύπους εργασιών που χρησιμοποιούνται ήταν οι ομαδικές εργασίες, για τις οποίες οι ομάδες που δημιουργούνται απαρτίζονται τόσο από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και από παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί

τόνισαν πως η συνύπαρξη των μαθητών και μαθητριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε μια ομάδα κάθε φορά είναι αναγκαία ώστε να συμπορευθούν και να φέρουν εις πέρας την εκάστοτε εργασία. Τα αποτελέσματα των ομαδικών αυτών εργασιών ήταν τις περισσότερες φορές επιτυχημένα και ενδιαφέροντα. Ακόμα, μέσα από αυτά αντικατοπτρίζεται η σχέση των μαθητών και μαθητριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η αποδοχή ή όχι της διαφορετικότητας. Αναφέρθηκε ενδιαφέρουσα εργασία για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, η οποία εκπονήθηκε ομαδικά και είχε αντικείμενο τη σχεδίαση κόμικς, με σκοπό την επαφή με το διάλογο και την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πρακτική ήταν η συχνή χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, ερωτήσεων σωστού-λάθους και ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών σε δοκιμασίες και διαγωνίσματα, για τη διευκόλυνση των μαθητών και μαθητριών αλλά και την εξοικονόμηση χρόνου κατά τη διόρθωση και ανατροφοδότηση. Σημειώνεται πως είκοσι ένα (21) εκπαιδευτικοί (71%) απάντησαν θετικά στον αν χρησιμοποιούν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι συνηθέστερες απαντήσεις στο ερώτημα αυτό ήταν η χρήση πολυτροπικών κειμένων, η χρήση Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η χρήση φύλλων εργασίας, προσαρμοσμένα όλα στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών. Στην ερώτηση αν παρατηρούνται κοινές δυσκολίες κατά τη διαδικασία του μαθήματος στους μαθητέςκαι στις μαθήτριες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρονταν σε δυσκολίες σε θέματα γραμματικής και συντακτικού.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές απάντησαν θετικά στο αν είναι επιτυχημένη η συνεκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη. Προτάσεις για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης αφορούσαν στη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στη χρήση ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και στην ύπαρξη μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είτε μέσα στην γενική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε στα τμήματα ένταξης.

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία σε αυτήν της τη φάση εστιάζει στο νομό Δωδεκανήσου, φαίνεται πως η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σε γλωσσικά μαθήματα, μέσα στη γενική τάξη γυμνασίων της Δωδεκανήσου είναι πραγματικότητα.

Το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο οι διευθυντές και οι διευθύντριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, είτε με μεταπτυχιακό τίτλο, είτε με εξειδικευμένο/α σεμινάριο/α, με αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τις απαντήσεις τους τονίζεται πως η συνύπαρξή των μαθητών και μαθητριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, εντός και εκτός τάξης, είναι αρμονική και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Βεβαίως, επηρεάζεται ο τρόπος διδασκαλίας τους και το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών τονίζει τη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως χρήση πολυτροπικών κειμένων, αξιοποίηση ΤΠΕ, όπως για παράδειγμα προβολέα ή ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά και διαμόρφωση του

τρόπου εξέτασης, όπως για παράδειγμα με χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, σωστού- λάθους και πολλαπλής επιλογής.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Σε γενικές γραμμές, η συνεργασία τους φαίνεται επιτυχημένη, όμως συχνά δεν είναι ξεκάθαρα τα όρια δράσης και δικαιοδοσίας του/της καθενός/μιάς. Σε πολλές συνεντεύξεις υπήρχε προβληματισμός για το πώς θα πρέπει να βαθμολογούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, δεν είναι ξεκάθαρο από τις σχετικές οδηγίες ποιος/α εκπαιδευτικός βαθμολογεί τον μαθητή ή τη μαθήτρια, ο/η οποίος/α παρακολουθεί κάποιο από τα γλωσσικά μαθήματα στο τμήμα ένταξης. Στις περισσότερες απαντήσεις εκπαιδευτικών, τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής, φαίνεται πως για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός του μαθήματος από κοινού. Έτσι, μπορεί, για παράδειγμα, να σχεδιαστεί ο «σκελετός» του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και στη συνέχεια να προσαρμόζεται και για τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες από τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Αρκετοί/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάθε χρόνο αφού οι συνάδελφοι με τους/τις οποίους/ες θα πρέπει να συνεργάζονται δεν παραμένουν οι ίδιοι/ες λόγω μεταθέσεων/αποσπάσεων/μετακινήσεων. Αξιοσημείωτη ήταν η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Όσον αφορά στην οπτική των διευθυντών/τριών των γυμνασίων γενικής αγωγής, υποστηρίχθηκε ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες προωθούν τη συνεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των γλωσσικών αλλά και άλλων μαθημάτων. Σύμφωνα με τις θέσεις τους, είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί/ες, τόσο με το προσωπικό όσο και με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, υπογράμμισαν πως καταφέρνουν πολλές φορές το «αδύνατο», αφού έλλειψη προσωπικού, έλλειψη χώρου αλλά και υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να υπάρξει σε κάθε φάση του σχολικού έτους. Ωστόσο, κατέδειξαν πως η σωστή διαχείριση των προβλημάτων οδηγεί σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη του στόχου, τη συνεκπαίδευση, τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε έξι (6) γυμνάσια γενικής αγωγής της Δωδεκανήσου, στα νησιά Κω, Κάλυμνο και Λέρο. Στο πλαίσιο μελλοντικής εργασίας, είναι σημαντική η διεύρυνση της έρευνας, τόσο σε μεγαλύτερο αριθμό νησιών του νομού Δωδεκανήσου και της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, όσο και σε άλλες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας. Παράλληλα, ενδιαφέρουσα είναι η διεύρυνση της έρευνας στη μελέτη της συνεκπαίδευσης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και άλλες θετικές επιστήμες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση.* Τόμος 1ος : Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών. (ΑΣΜΑ)(4η έκδοση). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : Το αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών *Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Συλλογικό έργο). Αθήνα: Διάδραση

Ηλιοπούλου, Ε. (2018). *Δυσκολίες μάθησης, συμπεριληπτική εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός

Νάνου, Ανδρ., Πατσίδου, Μ., Γκαράνης, Ανδρ. & Χαριοπολίτου, Αικ. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Αθήνα: Γράφημα.

Σαλβαράς, Γ. (2013) *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). *"Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece".* Learning Disability Quarterly, 32(2), pp 55-69

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches.* London: Sage Publications.

Tsakiridoy, H. & Polyzopoulou, K. (2014). *"Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs".* American Journal of Educational Research, 2(4), pp 208-218.

23.

Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Βασιλική Πατένταλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη συνεισφορά των Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π., που αποτελούν βασικό εκπαιδευτικό θεσμό, στη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη στο σχολείο των μαθητών που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Οι πρώτες τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 με το ΦΕΚ 1105 (τ.Β'/4-11-1980) και από τότε έως σήμερα το νομοθετικό πλαίσιο έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές. Η αναπροσαρμογή του πλαισίου λειτουργίας τους ήταν αναγκαία και απαραίτητη εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης πληθυσμών που είχε ως αποτέλεσμα τη φοίτηση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και προσφύγων μαθητών. Η έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει τα θετικά σημεία της λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής και κατά πόσο συμβάλλουν στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνάμα να επισημάνει τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λειτουργία τους.
Λέξεις-Κλειδιά: τμήμα υποδοχής, διαπολιτισμικότητα, ένταξη

Abstract
This study focuses on the contribution of Reception Classes (known as ZEP) as a fundamental educational institution for the academic and social integration of students coming from socially vulnerable groups in the school. The first Reception Classes were established in 1980 with the Government Gazette 1105 (B'/4-11-1980), and since then, the legislative framework has been amended several times. The adaptation of their operational framework was necessary and essential due to globalization and population migration, resulting in the enrollment of a large number of foreign and refugee students in our educational system. The research aims to identify the positive aspects of the operation of Reception Classes and to what extent they contribute to the equal integration of all students into the educational system while highlighting the obstacles that hinder their effective operation.

1. Εισαγωγή
Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην πολυπολυτισμική και πλουραλιστική πλέον κοινωνία μας το σχολείο να προσφέρει σε όλους τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ισότιμη εκπαίδευση, αποσκοπώντας στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο ώστε να γίνουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Οι

τάξεις υποδοχής (ΖΕΠ) αποτελούν βασικό εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος στήριζεται στην αρχή της ισότιμης πρόσβασης και της αποτελεσματικής ένταξης των προαναφερθέντων μαθητών όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην κοινωνία μέσω της δημιουργίας ενός φιλόξενου και ενισχυτικού περιβάλλοντος για αυτούς. Η ύπαρξη αυτών των τάξεων προσπαθεί να διασφαλίσει ότι κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως προέλευσης, γλώσσας ή πολιτιστικού και κοινωνικού πλαισίου θα αισθανθεί καλοδεχούμενος και υποστηριγμένος.

Αντικατοπτρίζοντας λοιπόν την ποικιλομορφία του κόσμου οι τάξεις υποδοχής (ΖΕΠ) δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει την πολυπολιτισμικότητα εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους. Μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού και της κοινότητας οι τάξεις υποδοχής διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου οι διαφορές αντιμετωπίζονται ως πλούτος και η μάθηση γίνεται δυνατή για όλους.

Στην εργασία μας εξερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο οι τάξεις υποδοχής συνεισφέρουν στην εκπαίδευση, διαμορφώνοντας ένα φιλόξενο, υποστηρικτικό και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές που προέρχονται από διάφορες χώρες αλλά και από διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά υπόβαθρα. Ταυτόχρονα επισημαίνουμε δυσκολίες-ελλείψεις που εντοπίζονται και δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία τους και συνάμα διατυπώνουμε προτάσεις για την ενίσχυσή τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Το θεσμικό πλαίσιο των τάξεων υποδοχής (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)

Η ενίσχυση των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας μέσω των τάξεων υποδοχής ξεκίνησε το 1980 (Φ.Ε.Κ. 1105, τ.Β΄/4-11-1980) θέτοντας τις βάσεις για την στήριξη και ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των *«ελληνόπαιδων που προέρχονται από ελληνικά ή ξένα σχολεία του εξωτερικού και σκοπό «οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».*

Τα μετέπειτα χρόνια το νομοθετικό πλαίσιο που αφορούσε στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής τροποποιήθηκε αρκετές φορές.

Τρία χρόνια αργότερα με το ν. 1404/83, άρθρο 45 (Φ.Ε.Κ. 173/τ.Β΄/24-11-1983) το Υπουργείο Παιδείας δημιουργεί ένα νέο θεσμό, τα φροντιστηριακά τμήματα, στα οποία οι παλιννοστούντες μαθητές μπορούν να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου και στη συνέχεια να συμμετέχουν σε 6ωρη ενισχυτική διδασκαλία.

Κατά τη δεκαετία του 1990 φαίνεται ότι δεν υπάρχει ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο για την στήριξη και ένταξη των δίγλωσσων μαθητών όπως αναφέρουν οι Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001) κι αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην ένταξή τους.

Η Υπουργική Απόφαση του 1994 (Φ.Ε.Κ.930/τ.Β΄/14-12-1994) ορίζει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να φοιτήσει ένας μαθητής σε τμήμα υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων αυτών.

Με το νόμο 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124/τ.Β΄/17-6-1996) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία που αποτελούν σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002) ένα σημαντικό θεσμό που θα συμβάλλει στην ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και όχι στην αφομοίωσή τους. Ο νόμος αυτός

επιτρέπει στα σχολεία στα οποία φοιτούν πάνω από 45% αλλαδαποί μαθητές/τριες να μετατραπούν σε διαπολιτισμικά σχολεία, εφόσον το επιθυμούν. Στα σχολεία αυτά υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις που έχουν ως στόχο να προσαρμοστεί το σχολικό πρόγραμμα στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού δυναμικού. Ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση του 1997 (Φ.Ε.Κ. 598/τ.Β΄/17-7-1997) που αναφέρεται στις διαδικασίες και στις προϋποθέσεις για τις μεταθέσεις εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Δύο χρόνια αργότερα, η Υπουργική Απόφαση Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999 καθορίζει ότι αφού σταθμιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών στη συνέχεια επιλέγεται η θεσμική και διδακτική παρέμβαση που θεωρείται κατάλληλη για το μαθητή/τρια και μπορεί να είναι η ακόλουθη:

Τάξη Υποδοχής Ι

Τάξη Υποδοχής ΙΙ

Φροντιστηριακό Τμήμα

Διευρυμένο ωράριο

Επιπλέον η ανωτέρω Υ. Α. καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους, το πρόγραμμα σπουδών τους, θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, την εποπτεία και την παιδαγωγική καθοδήγησή τους καθώς και τη διαδικασία για την προετοιμασία και την ίδρυση των προαναφερόμενων υποστηρικτικών δομών.

Ο νόμος 3879/2010 εισήγαγε το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας τονίζοντας ότι αυτές έχουν ως στόχο *«την ισότιμη ένταξη των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής...»* για κοινωνικά αποκλεισμένους μαθητές, που συνήθως είναι μετανάστες (Κουντούρη, 2017).

Τα επόμενα χρόνια όμως η έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων μαθητών δημιούργησε και μεγάλες ανάγκες φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαίδευση. Για αυτό τον λόγο, το Υπουργείο Παιδείας κάθε χρόνο έως και σήμερα δίνει τη δυνατότητα ίδρυσης τάξης υποδοχής σε όλα τα σχολεία, τα οποία αιτούνται την ίδρυση της προαναφερόμενης τάξης κι εφόσον βέβαια πληρούν κάποιες προϋποθέσεις.

2.2 Βιβλιογραφία και σχετικές έρευνες για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μία μονοπολιτισμική κατεύθυνση, δίνοντας βαρύτητα στην ενσωμάτωση των μεταναστών και όχι στην ικανοποίηση της ανάγκης για διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους (Κάτσικας και Πολίτου, 1999; Κεσίδου, 2008). Από το 2008 οι Gundara & Portera τόνιζαν την ανάγκη να αναπροσαρμοστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές και να υπάρχει μέριμνα φοίτησης και για αυτά τα παιδιά, η οποία θα συμβάλλει και όχι μόνο στη μόρφωσή τους αλλά και στην ομαλή ψυχική και νοητική τους ανάπτυξη μέσω της κοινωνικοποίησης τους (Shim, 2012). Η Εθνική Στρατηγική του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ιανουάριος του 2022) προτείνει να δοθεί βαρύτητα στη διασφάλιση της πρόσβασης σε ποιοτική, χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς εκπαίδευση, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης του επιπέδου της εκπαίδευσης και των

δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και μέσω του σχεδιασμού μαθημάτων με γνώμονα τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία η μη γνώση της γλώσσας υποδοχής αποτελεί σημαντικό εμπόδιο (Jones & Quach, 2007). Επίσης η έλλειψη φροντίδας για εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης ξένης γλώσσας καθώς και η μη ένταξη της υποχρέωσης αυτής στα προγράμματα σπουδών δεν συμβάλλει στην αποτελεσματική ένταξή των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα (Palaiologou & Faas, 2012). Η ένταξη κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες στις μαθητών θα συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Ensing, 2009).

Η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα αναφέρεται σε πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Βεργίδης, 2012, Γίβα & Στάμου, 2014, Stathopoulou & Dassi, 2020, Γόγολα, 2021). Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η ανάθεση διδακτικού έργου σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα σύμφωνα με την Tsaliki (2016). Ο Magos (2007) προτείνει την υποστήριξη των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών από μέρους της Πολιτείας με την έγκαιρη, συστηματική και εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές αυτών των τμημάτων πρέπει να υποστηρίζονται από ειδικούς επιστήμονες (π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους) αλλά και οι οικογένειες τους από κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες (Γόγολα,2021).

Αναφέρεται ότι συχνά η διδασκαλία των προσφύγων δεν γίνεται σε αυτόνομη αίθουσα για το Τμήμα Υποδοχής αλλά σε κοινόχρηστους χώρους ή σε διάφορες αίθουσες εκ περιτροπής (Γόγολα, 2021). Επιπρόσθετα έρευνες αναφέρουν ότι εντοπίζονται σημαντικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στις κτηριακές εγκαταστάσεις των σχολείων που φιλοξενούν τμήματα υποδοχής (Tsaliki, 2016; Γόγολα, 2021).

2.3 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2023. Ως μέθοδος έρευνας επιλέχτηκε η «Μελέτη Περίπτωσης» διότι σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997) η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί στην εκπαίδευση μία από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης στη δική μας περίπτωση, είναι να εξετάσει σε βάθος τα χαρακτηριστικά μιας τάξης και μιας ομάδας εκπαιδευτικών, να αναλύσει εκείνα τα στοιχεία που την συνθέτουν ώστε να κάνει γενικεύσεις σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η ομάδα. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών που απασχολήθηκε ως εκπαιδευτικό προσωπικό του Τμήματος Υποδοχής σε ένα 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας τα τελευταία 5 χρόνια που λειτουργεί στο σχολείο η υποστηρικτική αυτή δομή. Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να απαντήσουν είναι πλέον όλοι μόνιμοι υπάλληλοι του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. ωστόσο τη χρονική περίοδο που απασχολούνταν στο Τμήμα Υποδοχής του σχολείου ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι όλες γυναίκες.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου που αποσκοπούσε όχι μόνο στη συγκέντρωση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών στοιχείων με την ένταξη

σε αυτό και αρκετών ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και περιελάμβανε 14 ερωτήσεις κλειστού και 5 ανοιχτού τύπου. Στις 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι συμμετέχουσες επέλεξαν την απάντησή τους μέσω μίας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (καθόλου έως πάρα πολύ) ώστε να καλυφθεί όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων και υπήρχαν και 3 ερωτήσεις του τύπου ναι-όχι. Επίσης, όπως προαναφέραμε, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των απαντήσεων. Δεν ήταν δυνατή η πραγματοποίηση συνέντευξης διότι οι ερωτώμενοι δεν κατοικούν πλέον στην ίδια πόλη και επομένως οι λεκτικές αντδράσεις, οι εκφράσεις, τα αισθήματα των συμμετεχουσών δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν. Έγινε προσπάθεια να αναλυθεί σε βάθος το εξεταζόμενο θέμα ώστε να κατανοήσει η ερευνήτρια τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκαν, να περιγράψει τη λειτουργία του Τμήματος Υποδοχής και στη συνέχεια τη συμβολή του στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο.

2.4 Στατιστικά στοιχεία της σχολικής μονάδας

Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο ήταν εξαθέσιο και ο συνολικός αριθμός των μαθητών αλλά και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν σε αυτό αναφέρεται αναλυτικά παρακάτω.

Σχολικό Έτος 2018-2019

Σύνολο μαθητών: 83
Αλλοδαποί μαθητές: 16
Μαθητές από ευπαθείς ομάδες:10

- **Σχολικό Έτος 2019-2020**
  Σύνολο μαθητών: 73
  Αλλοδαποί μαθητές:17
  Μαθητές από ευπαθείς ομάδες: 9
- **Σχολικό Έτος 2020-2021**
  Σύνολο μαθητών: 67
  Αλλοδαποί μαθητές: 13
  Μαθητές από ευπαθείς ομάδες: 6
- **Σχολικό Έτος 2021-2022**
  Σύνολο μαθητών: 59
  Αλλοδαποί μαθητές:15
  Μαθητές από ευπαθείς ομάδες:5
- **Σχολικό Έτος 2022-2023**
  Σύνολο μαθητών: 59
  Αλλοδαποί μαθητές: 17
  Μαθητές από ευπαθείς ομάδες: 3

Παρατηρούμε λοιπόν ότι στα πέντε αυτά σχολικά έτη το ποσοστό του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα κυμαίνεται από 19,27% (2018-19) έως 28,81% (2022-23) κι αν προσθέσουμε και τους μαθητές που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αγγίζει το 35,61%% (2019-20).

Στο σχολείο, τα σχολικά έτη που αναφέρθηκαν, λειτούργησε Τμήμα Υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθητές που προέρχονταν από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα και από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Οι περισσότεροι από τους

μαθητές είχαν μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας και πολύ λίγοι ελάχιστη και όλοι δυσκολεύονταν στην παρακολούθηση μαθημάτων στην κανονική τάξη. Η υποστήριξή τους έλαβε χώρα είτε εκτός τάξης είτε μέσα στην τάξη με παράλληλη διδασκαλία από την εκπαιδευτικό του Τμήματος Υποδοχής. Η φοίτησή τους στο εν λόγω τμήμα διήρκησε το ανώτερο τρία χρόνια στις περισσότερες των περιπτώσεων.
Ο αριθμός των μαθητών που φοίτησαν στο Τμήμα Υποδοχής του Σχολείου κατά τα ακόλουθα σχολικά έτη αναφέρεται παρακάτω:
2018-2019:13 μαθητές/τριες
2019-2020: 13 μαθητές/τριες
2020-2021: 12 μαθητές/τριες
2021-2022: 9 μαθητές/τριες
2022-2023: 14 μαθητές/τριες
Η παράθεση αυτών των στατιστικών στοιχείων αποδεικνύει τη μεγάλη σημασία που έχει για τη σχολική μονάδα η αποτελεσματική λειτουργία κάθε μορφής υποστήριξης αυτών των μαθητών και στη συγκεκριμένη περίπτωση δια μέσου της λειτουργίας του Τμήματος Υποδοχής.

2.5 Ερευνητικά ερωτήματα
Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα μας απασχολήσουν οι απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν, μαθησιακά και ψυχολογικά, τους μαθητές του Τμήματος Υποδοχής
- Τι λήφθηκε υπόψη για την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος του Τμήματος Υποδοχής
- Αν οι εκπαιδευτικοί ήταν επιμορφωμένοι για να αναλάβουν τα καθήκοντα της εκπαιδευτικού του Τμήματος Υποδοχής και με ποιον τρόπο επιμορφώθηκαν
- Αν υπήρχε συνεργασία με τους γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου
- Ζητήθηκε να καταγράψουν τις δυσκολίες-προβλήματα που αντιμετώπισαν ως εκπαιδευτικό προσωπικό του Τμήματος Υποδοχής
- Τη συμβολή του τμήματος Υποδοχής στην ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν σ’ αυτό
- Πώς αντιμετώπιζαν οι άλλοι μαθητές του σχολείου τους φοιτούντες στο Τμήμα Υποδοχής
- Προτάσεις για την ενίσχυση της λειτουργίας του Τμήματος Υποδοχής

2.6 Αποτελέσματα-Συζήτηση
Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι το 60% των εκπαιδευτικών υποστήριζαν τους μαθητές του Τ.Υ. με διάφορους τρόπους, όπως με το να επαναλαμβάνουν το πρόγραμμα της τάξης, να διδάσκουν γνώσεις που δεν έχουν κατακτηθεί αλλά και να εφαρμόζουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή ανάλογα με τις μαθησιακές του ανάγκες. Το 20% αυτών δίδασκαν απλώς γνώσεις που δεν είχαν κατακτηθεί και το άλλο 20% δηλώνει ότι δεν ασχολούνταν με το πρόγραμμα της τάξης αλλά εφάρμοζαν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για κάθε μαθητή/τρια.
Στον κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80%) δηλώνει ότι υποστήριζαν τους μαθητές/τριες του Τ.Υ.

ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες, προσφέροντας τους συναισθηματική εμψύχωση και διδάσκοντάς τους κανόνες συμπεριφοράς. Μόνο το 20% δηλώνει ότι προσπαθούσε να υποστηρίξει κοινωνικά και συναισθηματικά τους μαθητές/τριες ενισχύοντας αποκλειστικά και μόνο τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Για την διαμόρφωση και κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος του Τ.Υ. φαίνεται ότι το 60% στηρίχτηκε αποκλειστικά στην άτυπη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τάξης της γενικής παιδείας, ένα 20% δηλώνει ότι αυτό συνδιαμορφώθηκε με τον εκπαιδευτικό του τμήματος της γενικής παιδείας και ένα άλλο 20% ότι έλαβε υπόψη πολλούς παράγοντες, όπως την πρόταση και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων, την άτυπη αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τη διάγνωση από το ΚΕΔΑΣΥ (εφόσον υπήρχε) καθώς και τις προσδοκίες των γονέων.

Σχετικά με το αν είχαν επιμορφωθεί κατάλληλα για να αναλάβουν τα καθήκοντα της εκπαιδευτικού του Τ.Υ. το 80% απάντησε πώς ήταν επιμορφωμένες και το 40% αυτών δήλωσε ότι η επιμόρφωσή τους προήλθε από σχετική επιμόρφωση του Συμβούλου Εκπαίδευσης και το άλλο 40% με προσωπική τους πρωτοβουλία.

Με τις απαντήσεις τους οι συμμετέχουσες στην έρευνα τονίζουν ότι υπήρχε με τους γονείς σχέση συνεργασίας (80%) και μόνο μία εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν συνεργάστηκε καθόλου με τους γονείς. Ενώ στην ερώτηση αν υπήρχε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων καθολικά (100%) απάντησαν ότι συνεργάστηκαν στον μέγιστο βαθμό και χαρακτηρίζουν αυτή τη σχέση ως άριστη το 60% και ως πολύ καλή το 40%. Για τη σχέση γενικότερα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου φαίνεται να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση αφού το 60% την χαρακτηρίζει ως άριστη και το 40% ως πολύ καλή. Μια άλλη πτυχή της συνεργασίας τους, αυτή με τη διεύθυνση του σχολείου, το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) την χαρακτηρίζει ως άριστη και υποστηρικτική στο έργο τους αναφέροντας χαρακτηριστικά «*η Διευθύντρια καθοδηγούσε και βοηθούσε την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής στο έργο της και έδινε λύσεις σε οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαζόταν*», «*προσέφερε καθοδήγηση, ψυχολογική στήριξη, επιστημονική ενημέρωση*».

Όσον αφορά στην ύπαρξη δυσκολιών –προβλημάτων που αντιμετώπισαν ως εκπαιδευτικοί του Τ.Υ. οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις πολλές απουσίες των μαθητών, τις δυσκολίες λόγω τηλεκπαίδευσης (λόγω Covid), αλλά κυρίως την έλλειψη σταθερού χώρου για να φιλοξενήσει το Τ.Υ. στα δύο σχολικά κτίρια στα οποία στεγάζεται η σχολική μονάδα (διεδρικότητα). Μία εκπαιδευτικός αναφέρει την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια ερωτήθηκαν να αναφέρουν ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που θεωρούν ότι δεν συμβάλλουν γενικότερα στην εύρυθμη λειτουργία του Τμήματος Υποδοχής. Σημαντικές δυσκολίες θεωρούν την έλλειψη κατάλληλου και αποκλειστικού χώρου που θα φιλοξενεί το Τ.Υ., τη μη συστηματική φοίτηση των μαθητών, τη μη στελέχωση του τμήματος με μόνιμο προσωπικό, την έλλειψη συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, την ανομοιογένεια του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών, την μη ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού υλικού (βιβλία, τεχνολογικός εξοπλισμός κτλ) αλλά και τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να μην αποκλείεται από γνωστικά αντικείμενα που του αρέσουν.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως το κυριότερο θετικό σημείο της λειτουργίας του Τμήματος Υποδοχής. Επιπρόσθετα αναφέρουν τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη

των μαθητών λέγοντας χαρακτηριστικά «*εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό ΤΥ και του εκφράζονται άνετα στην αίθουσα. Αφιερώνεται στους μαθητές περισσότερος προσωπικός χρόνος για ελεύθερη συζήτηση και κουβέντα οποιουδήποτε προβλήματος τους*». Αναφέρουν επίσης ότι το Τ.Υ. «*δίνει τη δυνατότητα στους αλλόγλωσσους να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τις ελληνικές παραδόσεις, αναδεικνύει τη σχέση της ελληνικής γλώσσας και της μητρικής τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ώστε να υπάρξει μία ομαλή ένταξη τους στο πλαίσιο της τάξης γενικής παιδείας*».

Όλες οι συμμετέχουσες (100%) τονίζουν ότι ο θεσμός του Τμήματος Υποδοχής είναι πάρα πολύ υποστηρικτικός για τους αλλόγλωσσους μαθητές αλλά και τους μαθητές από ευπαθείς ομάδες.

Οι προτάσεις τους για να ενισχυθεί ο θεσμός του Τμήματος υποδοχής αναφέρονται παρακάτω:

- Πρόσληψη των εκπαιδευτικών από την αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.
- Δημιουργία κατάλληλου και σύγχρονου διδακτικού υλικού διότι το βιβλίο «Γεια σας» είναι αρκετά παλιό.
- Μείωση του ορίου του αριθμού μαθητών που απαιτείται για την ίδρυση του Τμήματος Υποδοχής.
- Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων με τους γονείς όλων των μαθητών του σχολείου για θέματα σχετικά με τον ρατσισμό και την ξενοφοβία.

Τέλος οι λέξεις ή οι φράσεις που χρησιμοποιούν για να χαρακτηρίσουν την τάξη του Τμήματος Υποδοχής είναι «Σχολείο για όλους!», «Εναλλακτική μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας», «Πολύπλευρη στήριξη των μαθητών/τριών» και «Απαραίτητο».

3. Συμπεράσματα

Κάνοντας έναν απολογισμό του υποστηρικτικού θεσμού του Τμήματος Υποδοχής, ο οποίος «μετράει» πλέον 43 χρόνια και λαμβάνοντας υπόψη τις αυξανόμενες ανάγκες που έχει δημιουργήσει η φοίτηση του όλου και μεγαλύτερου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να γίνει μία αναπροσαρμογή του πλαισίου λειτουργίας του ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Η ενίσχυση των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

Η συνολική προσέγγιση πρέπει να είναι ευαίσθητη, σεβαστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, προωθώντας ένα κλίμα που ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα και την αμοιβαία μάθηση.

Αναζητώντας τρόπους ενίσχυσης –στήριξης του θεσμού αναφέρονται παρακάτω ορισμένες προτάσεις:

- Εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής ώστε να αναπτύσσουν δεξιότητες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι τομείς στους οποίους πρέπει να δοθεί έμφαση είναι: προσαρμοσμένη διδασκαλία, κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, διαπολιτισμικές δραστηριότητες, υποστήριξη για την

εκμάθηση της κύριας γλώσσας, αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, επιμόρφωση για το ρατσισμό και τη ξενοφοβία κτλ.

- Στελέχωση των Τμημάτων Υποδοχής με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς ή ακόμη και σύσταση οργανικών θέσεων ώστε να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος για την υποστήριξη των μαθητών.
- Αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών για το Τμήμα Υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΖΕΠ ΙΙ και συγγραφή σύγχρονων βιβλίων που θα συνοδεύονται από ψηφιακό υλικό.
- Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των Τμημάτων Υποδοχής για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Η βελτίωση αναφέρεται στον εκσυχρονισμό του τεχνολογικού εξοπλισμού, στη δημιουργία κατάλληλων χώρων εκπαίδευσης (αυτόνομη αίθουσα που θα φιλοξενεί το Τ.Υ.) εξοπλισμένη με με σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, εποπτικά όργανα, μέσα διδασκαλίας και εκπαιδευτικά λογισμικά κατάλληλα για τη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών.
- Συναισθηματική στήριξη των μαθητών από τις Ε.Δ.Υ. (Ψυχολόγο και Κοινωνική Λειτουργό) του εκάστοτε σχολείου. Οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά τα τμήματα έχουν να αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες που προέρχονται από τη μη γνώση της γλώσσας υποδοχής, τις δυσκολίες που βίωσαν για να φθάσουν στη χώρα (πρόσφυγες), αρκετά από αυτά τα παιδιά έχουν χάσει κάποιο γονέα ή και τους δυό (ασυνόδευτα) και φυσικά είναι αρκετά συνηθισμένο να παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες (φοβίες, άγχος αποχωρισμού, άρνηση φοίτησης και μάθησης, ανασφάλειες, προβλήματα συμπεριφοράς κτλ).
- Στήριξη των γονέων των μαθητών μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους. Συνεργασία με φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση ζητημάτων που οι γονείς αντιμετωπίζουν και δυσκολεύονται λόγω της γραφειοκρατίας να ανταποκριθούν.
- Δημιουργία δικτύου σχολείων ανάμεσα σε σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργεί Τ.Υ. ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, καλών ιδεών και πρακτικών και αξιοποίηση της εμπειρίας καθώς και των προτάσεων των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής.

Συμπερασματικά λοιπόν προτείνουμε τη διεξαγωγή μίας πανελλήνιας έρευνας ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία, να αναδειχθούν καλές ιδέες και πρακτικές αλλά και να επισημανθούν όλες εκείνες οι δυσκολίες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική υποστήριξη και ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας. Οι τάξεις υποδοχής θα πρέπει να αναδεικνύουν την ποικιλομορφία και τη συνεργασία στον εκπαιδευτικό χώρο διαμορφώνοντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον μάθησης που θα αντανακλά την πολυμορφία της σύγχρονης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29, σ.σ. 97-126.

Γόγολα, Α. (2021).Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. . Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, τεύχος 22 (120-134). 2021
Γίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg.
Κεσίδου, Α. (2008). Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
Κουντούρη, Κ. (2017). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή Διατριβή.
Νόμος 1404/1983 (Φ.Ε.Κ. 173/24-11-1983). Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
Νόμος 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124/τ.Α/17-6-1996). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
Νόμος 3879/2010 (Φ.Ε.Κ. 163/τ.Α/21-9-2010). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης & λοιπές διατάξεις (άρθρο 26, § 1α και 1β – εισαγωγή του θεσμού των Ζ.Ε.Π.– λειτουργία Τ.Υ., τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών).
Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ.818/2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105/τ.Β/4-11-1980). Ίδρυση πρώτων Τ.Υ.
Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ.2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930/τ.Β/14-12-1994). Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ. 361.23/159/Δ1/5271/26-6-97 (Φ.Ε.Κ. 598/τ.Β/177-1997)
Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ.10/20/Γ1/708/7-9-99 (Φ.Ε.Κ. 1789//τ.Β/28-9-1999). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση-λειτουργία Τ.Υ-Φ.Τ.

Ξενόγλωσση

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Research methods in education. London: Routledge.
Gundara, J. & Portera, A., (2008) Theoretical reflections on intercultural education. Intercultural Education 19:6, pages 463-468.
Jones, A., & Quach, X. (2007). Intercultural communication. The University of Melbourn.
Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. Teaching and Teacher Education, 23(7), 1102-1112.
Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural'is education in Greece? Insights from policymakers and educators. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42(4), 563-584
Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others. Intercultural Education, 23(3), 209-220.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? Journal Plus Education, 14(1), 357-374.

24.

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ETWINNING ΕΡΓΟΥ

Γρηγόριος Σιλιγκούνας
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, MEd

Μαρία-Ελένη Σάλτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, MA, MEd

Περίληψη
Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ευρωπαϊκού eTwinning έργου με έναν από τους κύριους στόχους την ψηφιακή συμπερίληψη. Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχείς ρυθμούς, αυξάνεται και η ανάγκη για ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού στα σχολεία ενώ η απόσταση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην καθημερινότητα και του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται στο σχολείο μεγενθύνεται ακόμη περισσότερο όταν αφορά μαθητές των ειδικών σχολείων. Κατά την υλοποίηση του έργου δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό κοινωνικό συμπεριληπτικό δίκτυο στο οποίο μαθητές με αναπηρία, μαθητές τυπικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν και ανέπτυξαν πληροφορίες με σκοπό τη δημιουργία και αφομοίωση της γνώσης. Στην ειδική εκπαίδευση είναι σημαντική η περαιτέρω εξέλιξή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές με αναπηρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με μαθητές από διαφορετικά μέρη και παράλληλα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες.
Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή συμπερίληψη, ψηφιακός γραμματισμός, eTwinning, ειδική εκπαίδευση

Abstract
The present work addresses the process of designing and implementing a European eTwinning project with one of its main objectives being digital inclusion. As technology advances rapidly, the need for the development of digital literacy in schools increases. The gap between how students use technology in their daily lives and how technology is utilized in schools widens even further, especially for students in special education schools. During the project implementation, an online inclusive social network was created, where students with disabilities, students of typical development, and educators shared and developed information with the aim of creating and assimilating knowledge. In special education, the further advancement of Information and Communication Technologies (ICT) is crucial to enable students with disabilities to communicate and collaborate with students from different locations while acquiring new knowledge and skills simultaneously.

1. Ψηφιακός γραμματισμός και ψηφιακή συμπερίληψη στην ειδική εκπαίδευση

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε για να τονίσει τη σημασία της eTwinning πλατφόρμας και τη χρήση Web 2.0 εργαλείων σε ομάδα μαθητών με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες ως μέσο για την εφαρμογή της ψηφιακής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μία αρκετά ετερογενή ομάδα η οποία χαρακτηρίζεται από σύνθετες ανάγκες και αιτιολογίες και συχνά συννοσηρότητα. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2022), στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2020-2021 φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή 12.422 μαθητές και μαθήτριες ενώ ο αριθμός αυτός κάθε έτος αυξάνεται σημαντικά. Ενδεικτικά, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής από 477 κατά το σχολικό έτος 2019-2020 έφτασαν τις 515 μόλις σε διάστημα ενός έτους (2020-2021). Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τη σημαντικότητα χρήσης ψηφιακών πόρων με σκοπό τον διαμοιρασμό της γνώσης, καθώς και την αυτόνομη, αυθεντική και μόνιμη μάθηση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και σχολικών μονάδων σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο.

Η χρήση της τεχνολογίας με σκοπό την επικοινωνία αποτελεί πλέον μία ουσιαστική και κοινωνικά αποδεκτή όψη της ζωής της πλειοψηφίας των ανθρώπων και ολοένα και περισσότερο δυσκολεύει η διάκριση μεταξύ του “ψηφιακού” και του “πραγματικού” κόσμου (Helsper, 2008; Ritchie & Blanck, 2003). Για αυτόν το λόγο, η ψηφιακή συμπερίληψη αποτελεί ένα κοινωνικό ζήτημα αυξανόμενης σημαντικότητας δημιουργώντας ευκαιρίες αλλά και προβληματισμούς σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας, κοινωνικής συμμετοχής και κοινότητας (Castells, 1997; Warschauer, 2003). Σχετικά με τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις διακρίνεται μία αρκετά μεγάλη απόσταση μεταξύ του τι βιώνουν και πως χειρίζονται την τεχνολογία οι νέοι καθημερινά και του τι προσφέρεται τεχνολογικά από τις σχολικές μονάδες (Sánchez-López et. al, 2021). Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτή η απόσταση μεγαλώνει ακόμη περισσότερο.

Η ψηφιακή συμπερίληψη μπορεί να οριστεί ως “οι απαραίτητες δραστηριότητες ώστε να διασφαλιστεί πως όλα τα άτομα και οι κοινότητες, συμπεριλαμβανομένων των μη προνομιούχων, έχουν προσβαση και χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφορίας (ΤΠΕ) (National Digital Inclusion Alliance, 2017). Ενώ η ψηφιακή συμπερίληψη αφορά γενικότερα τις ευπαθείς ομάδες, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε σε εφήβους με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες. Η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα και τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη με βάση τα σύγχρονα δεδομένα. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο μάθησης, διαμοιρασμού και παραγωγής πληροφοριών με κύριο σκοπό τη γνώση (Sloep & Berlanga, 2011). Για τη δημιουργία αυτού του δικτύου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα eTwinning η οποία συγχρηματοδοτείται από το Erasmus+ προσφέροντας τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των συνεργαζόμενων ευρωπαϊκών σχολείων κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (Papadakis, 2016) μέσω ψηφιακής συνδεσιμότητας (Chayko, 2014).

2. Υλοποίηση της ψηφιακής συμπερίληψης αξιοποιώντας την ευρωπαϊκή πλατφόρμα eTwinning

2.1 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν αυτή της μελέτης περίπτωσης η οποία αποτελεί μία από τις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιείται ώστε να αποκαλύψει φαινόμενα και αντιλήψεις με ρεαλιστικό και πλήρη τρόπο αναλύοντας δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί με ποιοτικές μεθόδους συλλογής όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη καθώς και ποσοτικές μεθόδους όπως το ερωτηματολόγιο. (Mazzitelli, 2011). Συγκεκριμένα, στο έργο eTwinning, διερευνήθηκε η ψηφιακή συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της ανάπτυξης ψηφιακού γραμματισμού και επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Στο έργο συμμετείχαν ένα σχολείο ειδικής αγωγής (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) και ένα γενικής αγωγής (γυμνάσιο) από την Ελλάδα, ένα σχολείο από την Πορτογαλία (γυμνάσιο) και ένα σχολείο από την Τουρκία (ιδιωτικό γυμνάσιο). Όλες οι σχολικές μονάδες ανήκαν στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

2.2 Συμμετέχοντες

Ένα σύνολο 56 ατόμων συμμετείχαν, 3 μαθητές με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες, όλοι αρσενικού γένους, ηλικίας 14 εώς 16 ετών; 48 μαθητές τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 12 εώς 16 ετών, 41% θηλυκού και 59% αρσενικού γένους; 5 καθηγητές εκ των οποίων 20% αρσενικού και 80% θηλυκού γένους όλοι με εκπαιδευτική εμπειρία από 6 εώς 15 έτη. Για την εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας, τα ονόματα των σχολικών μονάδων αλλά και των συμμετεχόντων είναι ανώνυμα.

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα βήματα τα οποία απαιτούνται κατά την υλοποίηση ενός έργου είναι τα εξής: αρχικά, μία ιδέα διαμοιράζεται στην πλατφόρμα eTwinning με σκοπό την εξεύρεση συνεργατών. Το συγκεκριμένο έργο είχε ως θεματική την υλοποίηση μίας εκστρατείας ευαισθητοποίησης για τα αδέσποτα ζώα. Όταν όλοι οι συνεργάτες και οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν οριστεί τότε η ομάδα διοργανώνει μία διαδικτυακή συνάντηση ώστε να διαμοιράσει τα καθήκοντα και να σχεδιάσει την πορεία του έργου. Κάθε συνεργάτης επικοινωνεί με σαφήνεια τις ανάγκες του, τον αριθμό των μαθητών που θα συμμετέχουν και τις φόρμες προστασίας προσωπικών δεδομένων υπογεγραμμένων από τους γονείς και κηδεμόνες των συμμετεχόντων μαθητών. Στο σημείο αυτό πραγματοποιήθηκε συνέντευξη ανοιχτού τύπου με τους γονείς των μαθητών του ειδικού σχολείου. Κάθε συνεργάτης είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση της ομάδας μαθητών του. Η επικοινωνία των συνεργατών πραγματοποιήθηκε μέσα από την εφαρμογή Messenger. Η επικοινωνία των μαθητών πραγματοποιήθηκε σε δωμάτια συνομιλίας στο Twinspace το οποίο αποτελεί μέρος της πλατφόρμας eTwinning. Το αποτέλεσμα ήταν ένας αριθμός συνεργατικών προϊόντων για τα οποία οι μαθητές εργάστηκαν από τον Φεβρουάριο εώς και τον Μάιο (Πίνακας 2.3).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή γνωριμία με τη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού πίνακα με την online εφαρμογή Padlet και ακολούθως οι μαθητές ερεύνησαν τους νόμους και τις συνήθειες της κάθε χώρας σε σχέση με τα αδέσποτα ζώα δημιουργώντας ένα συνεργατικό εννοιολογικό χάρτη με το Web2.0 εργαλείο Coggle. Στη συνέχεια, με σκοπό την υλοποίηση της ενημερωτικής εκστρατείας προέκυψαν διάφορες ομάδες μαθητών: η ομάδα των αφισών η οποία ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία ενημερωτικών αφισών στο Web2.0 εργαλείο

Canva. Η ομάδα του παιχνιδιού ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός παιχνιδιού με το λογισμικό Scratch. Η ομάδα βίντεο δημιούργησε ένα βίντεο με το διαδικτυακό λογισμικό Canva. Τέλος, η ομάδα του ήχου, επεξεργάστηκε δεδομένα ήχου στο Bandlab for Education δημιουργώντας ηχητικά σποτάκια. Όταν όλες οι δραστηριότητες έφτασαν στο τέλος τους, πραγματοποιήθηκε μία τελική συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών του ειδικού σχολείου σχετικά με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων, την ψηφιακή συμπερίληψη, τον ψηφιακό γραμματισμό και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής αφορούσαν τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποίησαν οι μαθητές και στην ενότητα ψηφιακής συμπερίληψης κατά πόσο οι μαθητές χρειάστηκαν βοήθεια για τη χρήση των εργαλείων και την επικοινωνία.

Η εργασία του κάθε συνεργάτη διαμοιράστηκε στο Twinspace. Οι διαδικτυακές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε σε εθνικό είτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο στην πλατφόρμα του eTwinning και όταν αυτό δεν ήταν εφικτό λόγω τεχνικών προβλημάτων της πλατφόρμας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Zoom. Οι συναντήσεις ήταν εξαιρετικής σημασίας για τους μαθητές καθώς αντιλαμβάνονταν την πρόοδο του έργου και τη δημιουργία ενός κοινού προϊόντος. Το σύνολο των μαθητών και των καθηγητών εργάστηκε με συνεργατικό τρόπο για την ολοκλήρωση των εργασιών.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Σχετικά με τους στόχους της έρευνας και συγκεκριμένα τον πρώτο στόχο ο οποίος ήταν η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ σχολικών μονάδων και μαθητών μέσω της πλατφόρμας eTwinning και με τη χρήση ΤΠΕ, το 100% των καθηγητών στο τέλος της διαδικασίας δήλωσε πως η κοινή εργασία σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο ενθαρρύνει την ανταλλαγή γνώσεων Web2.0 εργαλείων αλλά και την παροχή κινήτρων για μάθηση καθώς μια τέτοιου είδους γνώση εφαρμόζεται στην πράξη και παρατηρούνται συνεχώς τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν.

Η υλοποίηση της ψηφιακής συμπερίληψης χωρίστηκε σε τρεις άξονες: την βελτίωση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού μέσω της χρήση Web 2.0 εργαλείων από τους μαθητές, τη βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση δεξιοτήτων συνεργασίας των μαθητών. Το 100% των μαθητών του ειδικού σχολείου δεν γνώριζαν εκ των προτέρων τα εργαλεία Web2.0 τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο έργο. Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των γονέων μεταξύ της αρχικής συνέντευξης και του τελικού ερωτηματολογίου, καθώς και καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων οι οποίες πραγματοποιήθηκαν καθ’ όλη τη διάρκεια του έργου από τους καθηγητές. Σχετικά με τις συνεντεύξεις, το 33,3% των γονέων ήταν αρσενικού γένους ενώ το 66,6% ήταν θηλυκού γένους. (Εικόνα 2.4)

Στην αρχική συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία, φάνηκε πως κανένας από τους μαθητές δε χρησιμοποιούσε τα εν λόγω Web 2.0 εργαλεία ενώ το 100% των μαθητών θα έκαναν χρήση και έπειτα από το έργο αλλά με την παροχή βοήθειας. Η αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών έδειξε πως το 33,3% είχε επαρκείς επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ αυτές αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του έργου στο σύνολο των μαθητών και μόνο ένας από αυτούς (33,3%) χρειάστηκε βοήθεια για την διαδικτυακή επικοινωνία με τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας του. Τέλος, όσον αφορά τις συνεργατικές δεξιότητες, το 33,3% είχε

επαρκείς δεξιότητες συνεργασίας στην αρχή του έργου, ενώ το 100% συνεργάστηκε επαρκώς με παροχή βοήθειας για την υλοποίηση του έργου (Γράφημα 2.4).

3. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του έργου, οι συνεργάτες συμφώνησαν πως η χρήση της πλατφόρμας eTwinning βελτίωσε την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες υπερίσχυσαν των επικοινωνιακών εμποδίων διαδρώντας με άλλους ανθρώπους εκτός του καθημερινού τους περιβάλλοντος (Kajamma & Kumpulainen, 2019) και δείχνοντας πως μπορούν να επιτύχουν τα πάντα όταν τους δοθεί η ευκαιρία να δημιουργήσουν, να μάθουν, και να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες. Οι εν λόγω μαθητές είχαν ισχυρό κίνητρο για μάθηση και για βελτίωση το οποίο οδήγησε στο "άνοιγμα" των οριζόντων τους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Portalés, 2019).

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψιν τους Johnson & Johnson (1999) και την Rule (2006), δημιουργήθηκε συνεργατική, αυτόνομη και αυθεντική μάθηση μέσω της χρήσης ενός μεγάλου εύρους σημαντικών παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών στις οποίες οι μαθητές ανέλαβαν τόσο το ρόλο του ερευνητή όσο και του μέντορα κατά την υλοποίηση συνεργατικών και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων. Παρατηρήθηκε επίσης αλλαγή στις στάσεις και στις ενέργειες των συμμετεχόντων, καθώς οι δραστηριότητες ήταν βασισμένες στην ενεργό συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών οι οποίοι διευκόλυναν την παροχή της γνώσης (Vygotski, 2004) παρόλο που κάποιοι καθηγητές χρειάστηκαν υποστήριξη διότι ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα eTwinning και τα ψηφιακά εργαλεία.

Η εξέλιξη σε αυτούς τους τομείς είναι εξαιρετικά σημαντική αν και σε κάποιες σχολικές μονάδες παρατηρείται αντίσταση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ειδικά σε μονάδες ειδικής αγωγής αυτό το φαινόμενο εντείνεται ακόμη περισσότερο καθώς η τεχνολογία δεν είναι επαρκώς ενσωματωμένη στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Το σύνολο των οικογενειών των μαθητών με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησε πως οι δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο έργο είχαν επίδραση στην καθημερινή ζωή των μαθητών ενώ η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης αποδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματική με τη χρήση Web2.0 ψηφιακών εργαλείων (Matthews, 2020). Η πλατφόρμα eTwinning αποδείχθηκε ένα σημαντικό εργαλείο βελτίωσης των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων καθώς επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Stetsenko, 2019).

Σύμφωνα με τους García-Valcárcel-Muñoz-Repiso et al. (2014), όταν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμπλουτίζονται με καινοτόμες εφαρμοσμένες δραστηριότητες τότε αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ μέσω της χρήσης εργαλείων Web2.0 ενισχύεται και η δια βίου μάθηση καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να εμπλέκονται στη διαδικασία. Επιπλέον, αναπτύσσουν την αισθητηριακή τους νοημοσύνη μέσω της συνεργατικότητας ώστε η διαδικασία αυτή να έχει θετικό αντίκτυπο και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, ένας από αυτούς ήταν το πολύ μικρό δείγμα μαθητών. Παρόλα αυτά η έρευνα μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα τόσο για επαγγελματίες όσο και για τους μαθητές τους ώστε να δουν πως μπορεί να

πραγματοποιηθεί συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων σε κοινωνικό, προσωπικό και συναισθηματικό επίπεδο ενισχύοντας τη δύναμη της συλλογικότητας. Ως εκ τούτου, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η συνέχιση τέτοιου είδους ερευνών στις οποίες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους και πραγματοποιούν δραστηριότητες μάθησης οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η καταγραφή των ψηφιακών δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου ώστε να φανεί εάν αυτού του είδους η γνώση παραμένει σε διάρκεια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΕΛΣΤΑΤ (2022). *Έρευνα Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λήξης σχολικού έτους 2021-2022*. Ελληνική Στατιστική Αρχή, Πειραιάς. Ελλάδα.

Ξενόγλωσση

Castells, M. (1997). An introduction to the information age. *City*, *2*(7), 6-16.

Chayko, M. (2014). Techno-social life: The internet, digital technology, and social connectedness. *Sociology Compass*, *8*(7), 976-991.

García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [ICT in Collaborative Learning in the Primary and Secondary Classroom]. *Comunicar, 42*, 65-74.

Helsper, E. (2008). *Digital inclusion: an analysis of social disadvantage and the information society*. Department for Communities and Local Government.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, *38*(2), 67-73.

Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity, 26*(3), 266-281.

Mazzitelli, A. (2011). Analysis of the opinions of parents of high school students about the sciences and their possible influence on learning. *Journal of Educational Guidance, 25*(47), 81-93.

National Digital Inclusion Alliance. (2017). Definitions. *National Digital Inclusion Alliance*. Retrieved from https://www.digitalinclusion.org/definitions

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *8*(3-4), 279-296.

Portalés, M. (2019). *Media literacy and new digital environments*. [Doctoral dissertation], Universitat Autònoma de Barcelona., Barcelona, Spain.

Ritchie, H., & Blanck, P. (2003). The promise of the Internet for disability: a study of on-line services and web site accessibility at Centers for Independent Living. *Behavioral sciences & the law*, *21*(1), 5-26.

Rule, A. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning, 3*(1), 1-10.

Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I. O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, *29*(69), 113-123.

Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red= Learning Networks, Networked Learning. *Redes de aprendizaje, aprendizaje en red= Learning Networks, Networked Learning*, 1-19.
Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education, 4*, 1-13.
Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(1), 7-97.
Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American*, *289*(2), 42-47.

Παράρτημα

Πίνακας 2.3

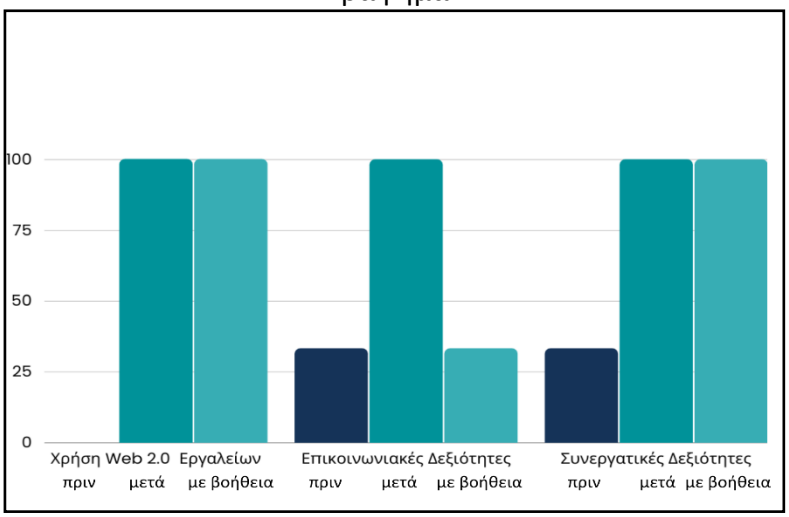
Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο eTwinning Έργο

Μήνας	Δραστηριότητες
Φεβρουάριος	παρουσίαση Netiquette - κινούμαι στο διαδίκτυο με ασφάλεια δημιουργία λογότυπου 1η διαδικτυακή συνάντηση δημιουργία πίνακα γνωριμίας
Μάρτιος	έρευνα ομάδων μαθητών επισκέψεις σε δομές φιλοξενίας ζώων, στην κοινότητα, στους εκάστοτε δήμους 2η διαδικτυακή συνάντηση δημιουργία εννοιολογικού χάρτη
Απρίλιος	καθορισμός ομάδων εργασίας σχεδιασμός πορείας έργου υλοποίηση εκστρατείας ευαισθητοποίησης: σχεδιασμός αφισών, παιχνιδιού, ηχητικών σποτ, βίντεο
Μάιος	υλοποίηση εκστρατείας ευαισθητοποίησης: σχεδιασμός αφισών, παιχνιδιού, ηχητικών σποτ, βίντεο 3η διαδικτυακή συνάντηση διαμοιρασμός υλικού εκστρατείας αξιολόγηση του έργου

Εικόνα 2.4

Εικόνα 1 Συνεργατικά παραγόμενα προϊόντα του eTwinning έργου

Γράφημα 2.4



Γράφημα 1 Υλοποίηση ψηφιακής συμπερίληψης στους τρεις άξονες

25.

ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΤΥΠΙΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ελένη Π. Σαμσάρη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MEd., Διδάκτωρ Παν/μίου Πατρών

Μαρία Σιομπότη
Φιλόλογος - Διευθύντρια Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου - Λυκείου Σερρών

Περίληψη
Το ζήτημα για τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριων με και δίχως αναπηρία φαίνεται να απασχολεί σήμερα όχι μόνο τους κύκλους των Παιδαγωγών, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Σκοπός της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των γονέων που έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς την καταλληλόλητα των δομών εκπαίδευσης όπου φοιτούν οι μαθητές/τριες με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 γονείς (n=50) οι οποίοι είχαν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και στους οποίους χορηγήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των γονέων θεωρούσε ως πιο κατάλληλη δομή εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικές μορφές αναπηρίας την από κοινού εκπαίδευση στο γενικό σχολείο με την ταυτόχρονη υποστήριξη αυτών των παιδιών από Ειδικό Παιδαγωγό είτε στο Τμήμα Ένταξης είτε στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να δημιουργηθεί ένα «Σχολείο για Όλους», όπου η ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία όλων των εμπλεκομένων θα έχει κυρίαρχη θέση
Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, μαθητές με αναπηρία, γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών

Abstract
Inclusive education is a growing concern for both teachers and the wider community. This quantitative study aims to examine the attitudes of parents who have typically developing children regarding the appropriateness of the education structures in the Greek school system where students with disabilities and without disabilities attend. Fifty parents (n=50) who had typically developing children participated in the study and were given a written questionnaire. The results showed that the majority of parents considered the most suitable education structure for students with different forms of disabilities to be co-education in the mainstream school either with parallel support by a Special Education teacher or in the Integration Class. The findings of the study can be used to form the appropriate

conditions in order to create a "School for All", where the essential cooperation and communication of all involved play a prominent role.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις προωθούν την κοινή εκπαίδευση των παιδιών με και δίχως αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ώστε με την κατάλληλη υποστήριξη να ικανοποιούνται οι διαφοροποιημένες ανάγκες όλων των μαθητών. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος δε βρίσκεται πλέον η αναπηρία, την οποία φέρει το άτομο, αλλά η αρχή της διαφορετικότητας, η οποία κυριαρχεί στο σχολείο και αναγνωρίζεται από όλους τους εμπλεκομένους της σχολικής κοινότητας.

Το σχολείο ως παιδαγωγικός οργανισμός έχει ως βασική επιδίωξη την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών και την συμπερίληψή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Η φοίτηση σε ένα γενικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η ύπαρξη ενός διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος στερεί από αυτούς τους μαθητές σημαντικά οφέλη τα οποία αφορούν όχι μόνο τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και τη μελλοντική δημιουργία μίας πιο ανοιχτής κοινωνίας, όπου θα επικρατεί η αλληλοαποδοχή και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μελών της.

Σύμφωνα με τον Σούλη (2002, σελ. 118) ο διαχωρισμός των μαθητών με και δίχως αναπηρία «προβάλλει μία προοπτική, η οποία απορρίπτει το ξένο, δυσπιστεί, απομακρύνει το διαφορετικό αλλά ταυτόχρονα αρνείται και την ίδια την ολότητα της ζωής». Έτσι, δημιουργούνται προκαταλήψεις απέναντι στην κατάσταση της αναπηρίας και στερεότυπα για τη σχολική δομή, όπου φοιτούν τα παιδιά με αναπηρία, με αποτέλεσμα αυτά να στιγματίζονται και να οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση.

Επομένως, κρίνεται αναγκαίο για αυτούς τους μαθητές να φοιτούν σε ένα «όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment), ώστε το σχολείο να μπορεί να συμβάλει θετικά και αποτελεσματικά στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη. Γι’ αυτό το λόγο, η εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς προτάσσει την ιδέα της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ή «συνεκπαίδευσης» (inclusive education ή inclusion) όλων των μαθητών σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο. Η «συνεκπαίδευση» θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία επιχειρείται να γίνουν συστηματικές, μεθοδικές και συνεχιζόμενες μεταβολές στο σχολικό σύστημα και ως προς την κουλτούρα απέναντι στη διαφορετικότητα, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, που θα επιτρέψουν σε όλους τους μαθητές να φοιτούν σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο.

Η συνεκπαίδευση λοιπόν στοχεύει στη διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών για την παροχή μίας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Με άλλα λόγια, θεωρείται συστατικό στοιχείο για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, είναι μία διαδικασία, κατά την οποία το σχολείο αποδέχεται όλους τους μαθητές και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, μειώνοντας τον κίνδυνο αποκλεισμού και απομόνωσής τους (Sebba & Ainscow, 1996). Η Ζώνιου- Σιδέρη (2009, σελ. 134) υποστηρίζει ότι η συνεκπαίδευση είναι «ο συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων». Το ζήτημα που τίθεται βέβαια

δεν αφορά την αναγκαιότητα ή μη της συνεκπαίδευσης, αλλά το εάν και υπό ποιες προϋποθέσεις η συνεκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γενά, 1997).

Ωστόσο, για να πραγματοποιηθούν ουσιαστικές αλλαγές, χρειάζεται χρόνος, ενώ η σύγκρουση και η διαφωνία θεωρούνται αναπόφευκτες, εφόσον οι μεταβολές αυτές είναι ριζικές και όχι επιφανειακές (Fullan, 2002). Η συνεκπαίδευση θέτει στο προσκήνιο το πώς, το πού, το γιατί και με ποιες συνέπειες μπορούν να εκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές, χωρίς να αρκείται απλά στην τοποθέτηση των παιδιών με και δίχως αναπηρία στο γενικό σχολείο (Barton, 1997). Έτσι, θα τεθούν οι απαραίτητες βάσεις για την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Η αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης κατοχυρώνεται παιδαγωγικά, κοινωνικά και οικονομικά. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνουν περισσότερες επιτυχίες στον ακαδημαϊκό τομέα και επιλύουν προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο, ενώ τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά καλλιεργούν καλύτερα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Από την κοινωνική διάσταση, αναδεικνύονται και υιοθετούνται κοινωνικές αξίες και αρχές, προκειμένου οι μαθητές να διαμορφώσουν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να τεθούν οι βάσεις για τη δόμηση μίας πιο συνεκτικής κοινωνίας. Από την οικονομική πλευρά, η εφαρμογή ενός ενιαίου σχολικού συστήματος είναι λιγότερο δαπανηρή από ό, τι η λειτουργία ξεχωριστών σχολικών δομών, δηλαδή των γενικών σχολείων και των ειδικών σχολείων (Σούλης, 2008, σ. 58-59).

Γενικά, η συνεκπαίδευση στηρίζεται στο ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο απαιτεί την πρόσβαση και την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους (Florian, 2008). Επιδίωξη, λοιπόν των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως είναι να προβούν στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των απαιτούμενων αλλαγών σε όλα τα πεδία (π.χ. μεθοδολογία διδασκαλίας, Αναλυτικά Προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού), ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, το οποίο θα διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχολικές δραστηριότητες και θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

2. Η σημασία της μελέτης των στάσεων των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση

Για την προώθηση της ιδέας της κοινής εκπαίδευσης και τη δόμηση ενός «Σχολείου για Όλους», σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι απόψεις και οι πεποιθήσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, οι στάσεις αντανακλούν τις τάσεις του ατόμου να αποδέχεται ή να απορρίπτει ομάδες, ιδέες ή αντικείμενα (Gay et al., 2006). Εξάλλου, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ξεκινάει από τον ίδιο μας τον εαυτό. Ο καθένας που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει να σκεφτεί κατά πόσο οι δικές του πράξεις δημιουργούν εμπόδια στη συνεκπαίδευση και συμβάλλουν στη διατήρηση ενός διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος (Slee, 2001).

Για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης χρειάζεται όλοι οι συμμετέχοντες να κατανοούν τον πυρήνα των αξιών της και να έχουν θετικές στάσεις για την εφαρμογή της. Άρα, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο διευθυντής να γνωρίζουν τις αρχές της

συνεκπαίδευσης και να ακούγονται οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι πιθανότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αυξάνονται, όταν αυτή δεν επιβάλλεται, αλλά αποτελεί επιλογή των μαθητών και των γονέων τους (Hodkinson, 2010).

Οι στάσεις των γονέων οι οποίοι έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, απέναντι στη συνεκπαίδευση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προθυμία τους να υποστηρίξουν το θεσμό της συνεκπαίδευσης συμμετέχοντας ενεργά για την επίλυση των οποιωνδήποτε προκλήσεων. Αρχικά, είναι πιθανόν τυχόν αρνητικές στάσεις που έχουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές για την κατάσταση της αναπηρίας να έχουν καλλιεργηθεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη, οι πεποιθήσεις των γονέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στο είδος όσο και στην ποιότητα της συνεργασίας που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των γονέων που έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς την καταλληλόλητα των δομών εκπαίδευσης όπου φοιτούν οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τίθενται είναι τα εξής:

- Ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία σύμφωνα με τους συμμετέχοντες γονείς;
- Οι συμμετέχοντες γονείς τίθενται υπέρ ή κατά της συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους μαθητές με αναπηρία;
- Ποια δομή εκπαίδευσης θεωρούν οι γονείς κατάλληλη για την κάθε κατηγορία μαθητών με αναπηρία;
- Ποιες συνέπειες επιφέρει η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα παιδιά δίχως αναπηρία;
- Ποιες συνέπειες επιφέρει η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία;

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 50 γονείς (n=50), οι οποίοι έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι συμμετέχοντες ήταν γονείς που ζούσαν στην περιφέρεια Ηπείρου. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, τον αριθμό παιδιών, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 1. *Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, αριθμό παιδιών, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση*

	Φύλο		
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)	**Σύνολο (%)**
Αριθμός παιδιών			
1 παιδί	9 (18%)	7 (14%)	16 (32%)
2 παιδιά	9 (18%)	17 (34%)	26 (52%)
3 παιδιά	3 (6%)	3 (6%)	6 (12%)
4 παιδιά και άνω	0 (0%)	2 (4%)	2 (4%)
Ηλικία			

20-35 ετών	3 (6%)	13 (26%)	16 (32%)
36-45 ετών	8 (16%)	11 (22%)	19 (38%)
46-55 ετών	10 (20%)	5 (10%)	15 (30%)
Οικογενειακή κατάσταση			
Έγγαμος/-η	19 (38%)	23 (46%)	42 (84%)
Άγαμος/-η	2 (4%)	5 (10%)	7 (14%)
Διαζευγμένος/-η	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)
Σύνολο	21 (42%)	29 (58%)	50 (100%)

2.1.2 Εργαλείο της έρευνας

Στους συμμετέχοντες της έρευνας χορηγήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 16 κλειστές ερωτήσεις. Η καθεμία ερώτηση ήταν σαφώς διατυπωμένη, ενώ οι συμμετέχοντες επέλεγαν από τις απαντήσεις που δίνονταν, αυτή με την οποία συμφωνούσαν περισσότερο. Το περιεχόμενο του γραπτού ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες και καθορίστηκε με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας.

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν μετά από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε κυρίως περιγραφική στατιστική. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά ερευνητικό ερώτημα.

2.2.1 Ο σκοπός της εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για το ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία. Από το σύνολο των 50 γονέων, το 28% (n=14) θεωρεί ότι η εκπαίδευση αυτών των μαθητών αποσκοπεί στην εκμάθηση κάποιων βασικών πραγμάτων, ώστε να εξυπηρετούνται στην καθημερινή ζωή. Ακόμη, το 20% (n=10) των αποκρινόμενων, υποστηρίζουν ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ατομική εξέλιξη αυτών των παιδιών, ενώ ένα άλλο 20% (n=10) θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί το σκοπό της εκπαίδευσης για αυτούς τους μαθητές σύμφωνα με το 18% (n=9) των γονέων και τέλος, το 14% (n=7) των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι σκοπός είναι η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. *Αντίληψη των γονέων για το πού αποβλέπει η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία*

Αντίληψη για το σκοπό της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία	**Συμμετέχοντες (%)**
εκμάθηση βασικών πραγμάτων για εξυπηρέτηση στην καθημερινή ζωή.	14 (28%)
ατομική εξέλιξη	10 (20%)
ανάπτυξη δεξιοτήτων	10 (20%)
κοινωνικοποίηση	9 (18%)
συμμετοχή σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες	7 (14%)

2.2.2 Αντίληψη των γονέων για την προώθηση της συνεκπαίδευσης των παιδιών τους με τους μαθητές με αναπηρία

Στην ερώτηση για το αν θα προωθούσαν τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους μαθητές με αναπηρία, το 92% (n=46) των γονέων απάντησαν θετικά, ενώ το 8% (n=4) δήλωσε ότι δε θα προωθούσε τη συνεκπαίδευση. Όταν τους ζητήθηκε να δικαιολογήσουν τη θετική ή αρνητική στάση τους απέναντι στην κοινή εκπαίδευση, το 34% (n=17) υποστήριξε ότι καλλιεργείται το αίσθημα αποδοχής, ενώ το 24% (n=12) απάντησε ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν ίσα δικαιώματα στην κοινή σχολική εκπαίδευση. Επίσης, οι γονείς σε ποσοστό 22% (n=11) δικαιολόγησαν τη θετική στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, επιλέγοντας την απάντηση ότι το παιδί τους θα μάθει να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου. Το 10% (n=5) εκφράζει τη θετική του στάση πιστεύοντας ότι αυτά τα παιδιά βοηθιούνται στην κοινωνικοποίησή τους και ένα μικρότερο ποσοστό Το 4% (n=2) των γονέων, απάντησε ότι μέσω της συνεκπαίδευσης το παιδί τους θα εξοικειώνονταν με την κατάσταση της αναπηρίας. Οι γονείς, οι οποίοι εξέφρασαν αρνητική στάση στην προώθηση της συνεκπαίδευσης των παιδιών τους με τους μαθητές με αναπηρία δηλώνουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής σε ποσοστό 4% (n=2) και ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή σε ποσοστό 2% (n=1) (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Συσχέτιση της αντίληψης των γονέων για την προώθηση ή μη της συνεκπαίδευσης και της δικαιολόγησης της άποψής τους*

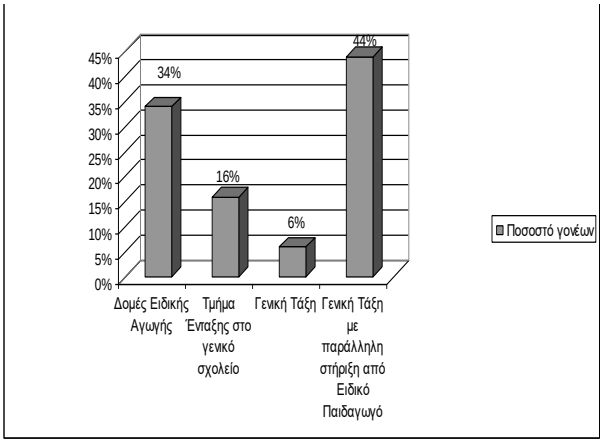
		Δικαιολόγηση της άποψης για την προώθηση ή μη της συνεκπαίδευσης							
		Καλλιεργείται το αίσθημα αποδοχής	Τα παιδιά με αναπηρία έχουν ίσα δικαιώματα στην κοινή σχολική εκπαίδευση	Το παιδί μου θα μάθει να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου	Τα παιδιά με αναπηρία βοηθούνται στην κοινωνικοποίησή τους	Το παιδί μου θα εξοικειωνόταν με την κατάσταση της αναπηρίας	Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής	Δεν υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή	Σύνολο
Προώθηση της συνεκπαίδευσης	Ναι	16 (32%)	12 (24%)	11 (22%)	5(10%)	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	46 (92%)
	Όχι	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	1 (2%)	4 (8%)

2.2.3 Καταλληλόλητα δομής εκπαίδευσης για την κάθε κατηγορία μαθητών με αναπηρία

Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ποιος τύπος εκπαίδευσης ταιριάζει σε διάφορες ομάδες παιδιών με αναπηρία. Οι κατηγορίες που δόθηκαν ήταν οι εξής: 1) παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, 2) παιδιά με νοητική αναπηρία, 3) παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία ακοής, 4) παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία όρασης, 5) παιδιά με ΔΕΠΥ και 6) παιδιά με κινητική αναπηρία. Οι δομές εκπαίδευσης που προτάθηκαν αντίστοιχα ήταν: α) η φοίτηση σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, β) η φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο, γ) η φοίτηση στη γενική τάξη και δ) η φοίτηση στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από Ειδικό Παιδαγωγό.

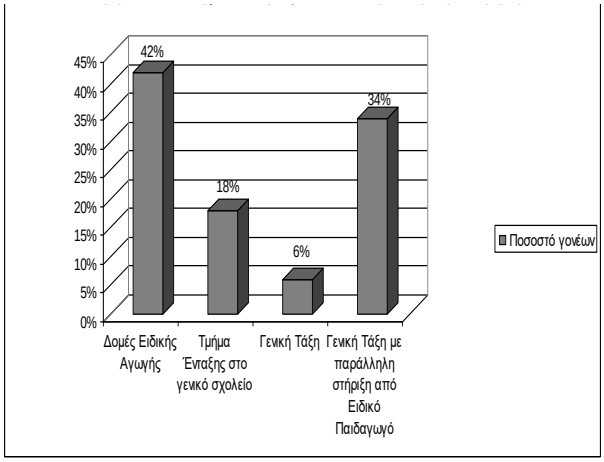
Για τα παιδιά με ΔΑΦ το 44% (n=22) των γονέων δήλωσε ότι θεωρεί ως κατάλληλο τύπο εκπαίδευσης τη φοίτηση στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από Ειδικό Παιδαγωγό. Το 34% (n=17) πιστεύει ότι η φοίτηση σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αρμόζει σε αυτά τα παιδιά, ενώ το 16% (n=8) προτείνει τη φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο. Ένα μικρό ποσοστό (6%, n=3) θεωρεί ότι η φοίτηση στη γενική τάξη είναι κατάλληλη για τα παιδιά με ΔΑΦ (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με ΔΑΦ*



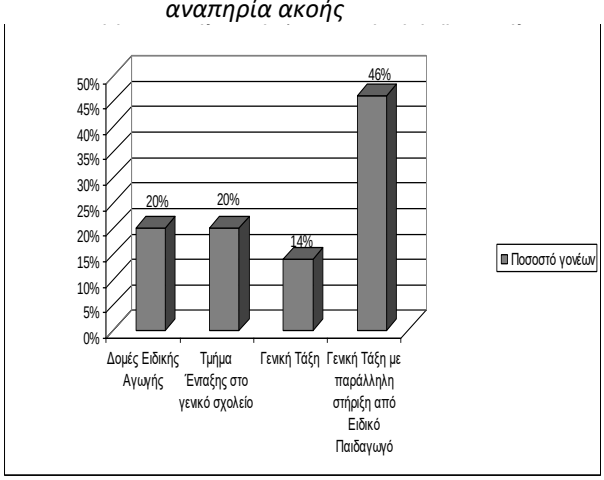
Απέναντι στην κατηγορία των παιδιών με νοητική αναπηρία, το 42% (n=21) των ερωτηθέντων θεωρεί ως πιο κατάλληλες τις δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ το 34% (n=17) δήλωσε ότι αρμόζει η φοίτησή τους στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από Ειδικό Παιδαγωγό. Ακόμη, το 18% (n=9) θεωρεί προσήκουσα τη φοίτησή τους σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο και το 6% (n=3) τη φοίτηση αυτών των παιδιών στη γενική τάξη. (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 2. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με νοητική αναπηρία*



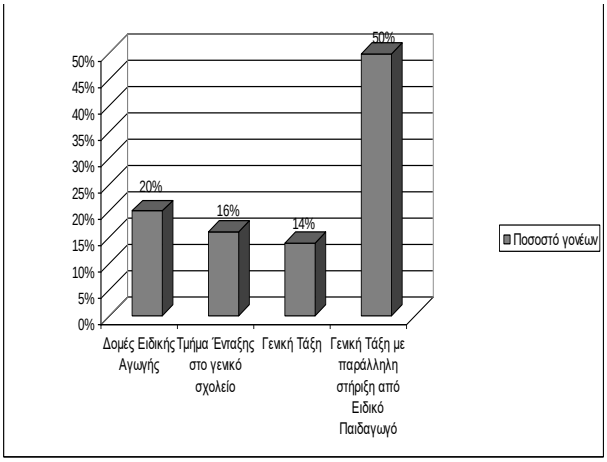
Εξετάζοντας την άποψη των γονέων απέναντι στον κατάλληλο τύπο εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία ακοής, το 46% (n=23) απάντησε ότι η δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε αυτά είναι η φοίτηση στη γενική τάξη με την παράλληλη στήριξη ενός Ειδικού Παιδαγωγού. Ένα 20% (n=10) επέλεξε ως κατάλληλη τη φοίτηση σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενώ ένα άλλο 20% (n=10) τη φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο. Τέλος, το 14% (n=7) δήλωσε ότι τα παιδιά με αναπηρίες ακοής πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία ακοής*



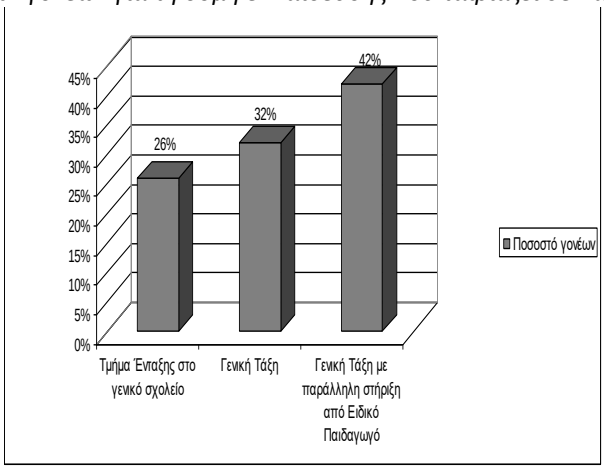
Όσον αφορά την κατηγορία των παιδιών με αναπηρία όρασης, το 50% (n=25) των ερωτώμενων συμφώνησαν ότι η κατάλληλη δομή εκπαίδευσης είναι η γενική τάξη με παράλληλη στήριξη αυτών των παιδιών από έναν Ειδικό Παιδαγωγό. Το 20% (n=10) θεωρεί ότι η φοίτηση σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι αυτή που ταιριάζει για αυτούς τους μαθητές, ενώ το 16 % (n=8) προτείνει τη φοίτησή τους σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο. Το 14% (n=7) υποστηρίζει ότι ο τύπος εκπαίδευσης που τους αρμόζει είναι η γενική τάξη (βλ. Γράφημα 4).

Γράφημα 4. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία όρασης*



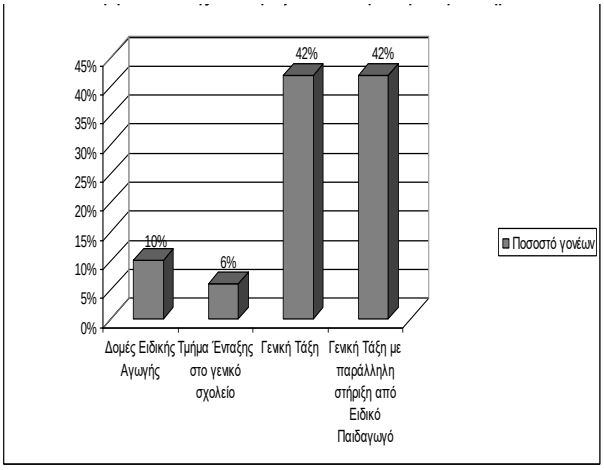
Για την κατηγορία των παιδιών με ΔΕΠΥ, το 42% (n=21) των γονέων θεωρεί ως κατάλληλη τη φοίτησή τους στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από Ειδικό Παιδαγωγό. Το 32% (n=16) πιστεύει ότι αυτοί οι μαθητές είναι πιο σωστό να φοιτούν στη γενική τάξη χωρίς Ειδικό Παιδαγωγό, ενώ το 26% (n=13) προτείνει τη φοίτησή τους σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο. Μελετώντας την κατανομή του δείγματος διαπιστώνουμε ότι κανένας συμμετέχων δε θεώρει κατάλληλη για τα παιδιά αυτά τη φοίτηση σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με ΔΕΠΥ*



Τέλος, ζητήθηκε από τους γονείς να εκφράσουν τη γνώμη τους για το ποιος τύπος εκπαίδευσης είναι ο πιο κατάλληλος για τα παιδιά με σωματική αναπηρία. Ένα 42% (n=21) προτείνει τη φοίτηση τους στη γενική τάξη, ενώ ένα άλλο 42% (n=21) δήλωσε τη φοίτηση αυτών των μαθητών στη γενική τάξη, αλλά με την παράλληλη στήριξη από έναν Ειδικό Παιδαγωγό. Το 10% (n=5) των γονέων θεωρεί ότι τα παιδιά με σωματική αναπηρία πρέπει να φοιτούν σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και ένα 6% (n=3) απάντησε ως αρμόζουσα δομή εκπαίδευσης για αυτή την κατηγορία των μαθητών το Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο (βλ. Γράφημα 6).

Γράφημα 6. *Άποψη των γονέων για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε παιδιά με κινητική αναπηρία*



2.2.4 Συνέπειες της εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα παιδιά δίχως αναπηρία

Οι συμμετέχοντες γονείς ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με τις συνέπειες που επιφέρει η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα παιδιά τους. Το 38% (n=19) θεωρεί ως πλεονέκτημα την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών τους με τα παιδιά με αναπηρία, ενώ το 30% (n=15) δήλωσε την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για την κατάσταση της αναπηρίας. Ακόμη, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 28% (n=14) των γονέων εξέλαβαν ως πλεονέκτημα της συνεκπαίδευσης, την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου. Το 4% (n=2) χαρακτήρισε τη δυσκολία στην ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μειονέκτημα της σχολικής ένταξης που αφορά τα παιδιά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δύο γονείς, αν και δήλωσαν αρνητική στάση απέναντι στην προώθηση της συνεκπαίδευσης, αναγνωρίζουν ως πλεονέκτημα της συνεκπαίδευσης για το παιδί τους την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στην αναπηρία (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4. *Συσχέτιση της άποψης των γονέων για την προώθηση ή μη της συνεκπαίδευσης και της άποψης για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά τους*

		Άποψη για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά τους				
		Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τα παιδιά με αναπηρία	Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων την αναπηρία	Αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου	Δυσκολία στην ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Σύνολο
Άποψη για την προώθηση της συνεκπαίδευσης	Ναι	18 (36%)	14 (28%)	13 (26%)	1 (10%)	46 (92%)
	Όχι	0 (0%)	2 (4%)	0 (0%)	2 (4%)	4 (8%)

2.2.5 Συνέπειες της εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία

Όσον αφορά τις συνέπειες που επιφέρει η εφαρμογή της συνεκπαίδευση στους μαθητές με αναπηρία, οι γονείς σε ποσοστό 36% (n=18) πιστεύουν ότι πλεονέκτημα αποτελεί η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Το 32% (n=16) δήλωσε ότι η συμμετοχή στις κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείται ως πλεονέκτημα, ενώ το 26% (n=13) απάντησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Από το σύνολο των γονέων, το 6% (n=3) θεωρεί ότι μειονέκτημα που προκύπτει από το θεσμό της συνεκπαίδευσης είναι η μη παροχή εξειδικευμένης βοήθειας και υποστήριξης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. Πίνακα 5).

Αναφορικά με αυτήν την ερώτηση, δύο γονείς, παρόλο που έδωσαν αρνητική απάντηση για την προώθηση της συνεκπαίδευσης, απάντησαν ότι θεωρούν ως πλεονέκτημά της τη συμμετοχή στις κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τα παιδιά με αναπηρία. Αντίθετα, ένας γονέας, ο οποίος ήταν ευνοϊκά διακείμενος απέναντι στην προώθηση της συνεκπαίδευσης, επισημαίνει ως μειονέκτημα για τους μαθητές με αναπηρία το γεγονός ότι δεν παρέχεται εξειδικευμένη βοήθεια και υποστήριξη (βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5. *Συσχέτιση της άποψης των γονέων για την προώθηση ή μη της συνεκπαίδευσης και της άποψης για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία*

		Άποψη για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία				
		Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές	Συμμετοχή στις κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Μη παροχή εξειδικευμένης βοήθειας και υποστήριξης	Σύνολο
Άποψη για την προώθηση της συνεκπαίδευσης	Ναι	18 (36%)	14 (28%)	13 (26%)	1 (10%)	46 (92%)
	Όχι	0 (0%)	2 (4%)	0 (0%)	2 (4%)	4 (8%)

2.3 Συζήτηση

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων που έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά απέναντι στις δομές εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία. Για τους συμμετέχοντες ο σκοπός της εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία δε φαίνεται να διαφέρει από αυτόν για τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Με άλλα λόγια, η παρεχόμενη εκπαίδευση σύμφωνα με τους ερωτηθέντες χρειάζεται να προσφέρει δυνατότητες για προσωπική και κοινωνική εξέλιξη και για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Βέβαια, ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει πρωτίστως να μάθουν κάποια βασικά πράγματα, ώστε να διευκολύνονται στην καθημερινότητα ανταποκρινόμενα στην ανάγκη για αυτοεξυπηρέτηση και αυτονομία.

Σχεδόν όλοι οι γονείς τίθενται υπέρ της συνεκπαίδευσης, επιλέγοντας όμως διαφορετικά επιχειρήματα, για να δηλώσουν τις θετικές τους στάσεις. Η καλλιέργεια του αισθήματος αποδοχής και το δικαίωμα αυτών των μαθητών για την κοινή σχολική εκπαίδευση αναδεικνύονται ως τα πιο σημαντικά από αυτά. Επομένως, οι γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια αξιών, όπως είναι η αλληλοαποδοχή. Γενικά, οι πρακτικές συνεκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές να να ενστερνιστούν την αξία του αμοιβαίου σεβασμού και της ανεκτικότητας μέσω της συνεργατικής μάθησης (Morcom, & MacCallum, 2011).

Επίσης, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και ίδιες ευκαιρίες με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Η ιδέα της συνεκπαίδευσης, εξάλλου, στηρίζεται στις διακηρύξεις για τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, δηλώνοντας ότι κάθε μορφές διαχωρισμού δεν είναι ηθικά σωστή (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

Καθώς οι γονείς εξέφρασαν την άποψή τους για τη δομή εκπαίδευσης που ταιριάζει σε κάθε κατηγορία αναπηρίας, διαπιστώνεται ότι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο θεσμό της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη, ο οποίος μπορεί να μας οδηγήσει στη δημιουργία ενός «Σχολείο για Όλους». Για πολλές από τις κατηγορίες αναπηρίας, θεωρούν την ύπαρξη του Ειδικού Παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη ως την πιο ιδανική λύση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι διαφοροποιημένες ανάγκες αυτών των μαθητών, χωρίς να στερούνται τα θετικά αποτελέσματα της συνύπαρξης και της κοινής εκπαίδευσης. Ωστόσο, για ορισμένες σοβαρές μορφές αναπηρίας π.χ. νοητική αναπηρία, οι γονείς του δείγματος προτιμούν τις δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ερωτώμενοι για τις συνέπειες της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά τους δίχως αναπηρία, οι γονείς του δείγματος επιλέγουν σε μεγάλο ποσοστό τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών τους με τους μαθητές με αναπηρία, την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για την αναπηρία καθώς επίσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας του Άλλου. Εξάλλου, η συνεκπαίδευση απαιτεί τη συνύπαρξη, ώστε να είναι δυνατή η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους (Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011). Άρα, θεωρείται σημαντικό για αυτούς το γεγονός ότι μέσω της συνεκπαίδευσης τα παιδιά τους θα γνωρίσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας αυτών των μαθητών και θα αλληλοεπιδράσουν μαζί τους, εφόσον θα κατανοήσουν τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν και θα αποβάλλουν την εσφαλμένη εικόνα που πιθανώς έχουν για την κατάσταση της αναπηρίας.

Παράλληλα και για τα παιδιά με αναπηρία, οι συμμετέχοντες θεωρούν ως σπουδαίο πλεονέκτημα της συνεκπαίδευσης αρχικά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές και έπειτα τη συμμετοχή αυτών των παιδιών στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επομένως, η συνεκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί για τους γονείς την κατάλληλη βάση, ώστε να αντιμετωπιστούν πρακτικές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των μαθητών που φοιτούν στις διαχωριστικές σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το πρώτο βήμα για να ενδυναμωθούν οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό περιβάλλον και να ακουστούν οι «φωνές» τους, είναι να αγκαλιάσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας την αναπηρία ως μορφή διαφορετικότητας. Εξάλλου, η επιτυχία ξεκινά

όταν είμαστε «ανοικτοί» στη διαφορετικότητα και η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να γεφυρώσει και όχι να εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες.

3. Συμπεράσματα

Η αποδοχή θετικών στάσεων των γονέων που έχουν παιδιά δίχως αναπηρία απέναντι στη συνεκπαίδευση, απαιτεί χρόνο και τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις, ώστε το σχολικό πλαίσιο να είναι ευέλικτο και ικανό να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών. Ένα πετυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προωθεί και εφαρμόζει τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, οφείλει να δημιουργεί ασφάλεια στην ευρύτερη κοινότητα αναφορικά με τις δυνατότητές του να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Η δόμηση ενός «Σχολείου για Όλους» μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον ληφθούν υπόψη τρεις σημαντικές διαστάσεις, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η δημιουργία μίας κουλτούρας συνεκπαίδευσης, η ανάπτυξης πολιτικών για τη συνεκπαίδευση και η εφαρμογή πρακτικών για την πραγματοποίησή της αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες, οι οποίοι καλύπτουν όλες τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας (Ainscow, 2001). Η πρώτη διάσταση αναδεικνύει και τη σημασία της υιοθέτησης θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση όχι μόνο από τους εμπλεκομένους στη σχολική πραγματικότητα, αλλά από όλα τα μέλη της κοινωνίας, η οποία αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προωθεί την ισότητα των ευκαιριών. Ως βάση της συνεκπαίδευσης τίθεται η αρχή ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν δικαίωμα να φοιτούν σε ένα προσαρμοσμένο μαθησιακό περιβάλλον και αυτό το πλαίσιο είναι το γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2001) Using research to encourage the development of inclusive practices. In P. Farrell & M. Ainscow (Eds.), *Making Special Education Inclusive.* London: David Fulton Publishers.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.

Barton, L. (1997) Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 231–242.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Γενά, .Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και οι εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (13η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Fullan, M. (2002) *Leading in a culture of change*. London: Leannta Education Associations.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education, 37*(2), 61-67.

Morcom, V. E., & MacCallum, J. A. (2011). Getting personal about values: Scaffolding student participation towards an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1323-1334.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, *26*(1), 5-17. doi: 10.1080/0305764960260101.

Slee, R. (2001) Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 5*(2/3), 167–178.

Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 15-28.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Gutenberg.

26.

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΠΙΘΑΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Ευδοξία Σιόλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, PhD, MSc, 1ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Γ΄Αθήνας

Περίληψη
Οι πιθανότητες αποτελούν ένα πεδίο των μαθηματικών που σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, καθώς συνδέονται με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, υπό συνθήκες αβεβαιότητας, μιας λειτουργικής δεξιότητας που σχετίζεται με την ανεξαρτησία τους και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της ικανότητας των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία να κατανοούν θεμελιώδεις πιθανολογικές έννοιες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το πιο πιθανό αποτέλεσμα ενός τυχαίου πειράματος αλλά και μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αιτιολογώντας τις επιλογές τους ποσοτικά. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ένταξη των πιθανοτήτων στην εκπαίδευση τους, αλλά και την αφετηρία για την κατασκευή κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων για την προώθηση του πιθανολογικού τους συλλογισμού.
Λέξεις-Κλειδιά: Νοητική αναπηρία, πιθανότητες, πιθανολογικός συλλογισμός**.**

Abstract
Probabilities are a field of mathematics that is directly related to people's daily lives, as they are associated with the ability to make decisions under uncertainty, a functional skill related to their independence and integration into society. The aim of this research is to study the ability of students with moderate intellectual disability to understand fundamental probabilistic concepts. Data collection was carried out using the structured interview method. According to the results of the study, students with moderate intellectual disability are able to identify the most probable outcome of a random experiment and also between two probabilistic situations which one is most likely to have the desired outcome, justifying their choices quantitatively. The findings of the study can form the basis for the integration of probability in their education, but also the starting point for the construction of appropriate teaching activities to promote their probabilistic reasoning.

1. Εισαγωγή

Οι πιθανότητες αποτελούν ένα μαθηματικό πεδίο που σχετίζεται άμεσα με την καθημερινότητα των ανθρώπων, καθώς πολλά από τα γεγονότα που συμβαίνουν δεν είναι απολύτως προβλέψιμα, για αυτό και πολλές αποφάσεις λαμβάνονται έπειτα από την ποσοτικοποίηση της αβεβαιότητας (Tversky & Kahneman, 1983, Παγγέ, 2002). Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και κατανοούν

τις πιθανότητες αναφέρεται ως πιθανολογική σκέψη. Μεταξύ των δομικών εννοιών της πιθανολογικής σκέψης είναι: α) η πιθανότητα ενός γεγονότος, που αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να δικαιολογεί ποιο είναι το πιο πιθανό αποτέλεσμα ενός τυχαίου πειράματος και β) η σύγκριση πιθανοτήτων που αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να δικαιολογεί μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων, ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η πιθανολογική σκέψη, στο αρχικό στάδιο χαρακτηρίζεται από υποκειμενική σκέψη, το επόμενο στάδιο είναι μεταβατικό και στη συνέχεια εξελίσσεται σε άτυπη ποσοτική, ενώ το τελικό στάδιο χαρακτηρίζεται από την αριθμητική αιτιολόγηση (Jones, Langrall, Thornton & Mogill, 1997). Σύμφωνα με τους Σιόλου, Λέκκα, Σακελλαρίου και Παγγέ (2014), οι μαθητές με νοητική αναπηρία διαθέτουν άτυπες γνώσεις σε σχέση με το δειγματικό χώρο ενός πειράματος τύχης, που αποτελεί δομική έννοια της πιθανολογικής σκέψης, τις οποίες μπορούν να προάγουν και να εμπλουτίσουν, έπειτα από την εμπλοκή τους με κατάλληλα δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, ως προς το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αλλά και τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά (Στρογγυλός, 2011), τα οποία εξαρτώνται από τον δείκτη νοημοσύνης τους σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στα βασικά τους χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται, ο πιο αργός ρυθμός μάθησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Algozzine & Ysseldyke, 2006), αρκετές δυσκολίες στην αντίληψη, τη συγκέντρωση της προσοχής, την επεξεργασία των πληροφοριών (Στρογγυλός 2011, Holden & Cooke, 2005, Stakes & Hornby, 2000), τη γενίκευση της γνώσης αλλά και τις περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων (Polloway, Patton & Nelson, 2011). Ωστόσο, η εμπλοκή των μαθητών με νοητική αναπηρία με κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί ειδικά για αυτούς, έπειτα από τη διαδικασία της «αξιολόγησης για τη μάθηση», οδηγούν στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Στρογγυλός, 2011).

Η πραγματοποίηση της «αξιολόγησης για τη μάθηση» στοχεύει στον εντοπισμό και την ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών με νοητική αναπηρία, προκειμένου να αξιοποιηθούν κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Stavroussi, Papalexopoulos & Vavougios, 2010), ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη και τα ενδιαφέροντά τους, θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες (Αγαλιώτης, 2012, Romero, Carrillo & López-Mojica, 2020). Η διαδικασία της αξιολόγησης χρειάζεται να πραγματοποιείται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012), μέσα από τη δόμηση δραστηριοτήτων σύντομης διάρκειας (Singh, 2016) με τη χρήση πολυαισθητηριακών υλικών και μέσων, αλλά και παραδειγμάτων που συνδέονται με τη καθημερινή ζωή (Westling & Fox, 2009). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η μείωση της παθητικής συμπεριφοράς που ενδεχομένως να εμφανίζουν οι μαθητές με νοητική αναπηρία (Στρογγυλός, 2011) και η ανάληψη ενεργού ρόλου, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όπου κρίνεται αναγκαία (Westwood, 2009).

Ειδικότερα, η συλλογή ερευνητικών δεδομένων που να σχετίζονται με την πιθανολογική σκέψη των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την εισαγωγή των πιθανοτήτων στην εκπαίδευσή τους. Καθώς, η παραμέληση της

ανάπτυξης της πιθανολογικής σκέψης των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία μπορεί να οδηγήσει στην ανεπαρκή διαμόρφωση της κριτική τους σκέψης, αλλά και την ελλιπή προετοιμασία τους για τη λήψη αποφάσεων σε καταστάσεις αβεβαιότητας, δημιουργώντας εμπόδια στην ανεξάρτητη διαβίωσή τους, κατά την ενηλικίωσή τους (López-Mojica , Lario Trejo & Rivera Abrajan, 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της ικανότητας των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία α)να αναγνωρίζουν και να δικαιολογούν ποιο είναι το πιο πιθανό αποτέλεσμα ενός τυχαίου πειράματος και β)να αναγνωρίζουν και να δικαιολογούν μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 8 μαθητές, όλοι αγόρια, ηλικίας 14 ετών, στους οποίους είχε γίνει πρόσφατα αξιολόγηση του νοητικού τους δυναμικού, σύμφωνα με την οποία, ο Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης τοποθετείται στη μέτρια νοητική αναπηρία, με βάση τη χρονολογική τους ηλικία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1ο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) Γ΄ Αθήνας από τον Απρίλιο του 2022 έως και το Μάιο του 2023. Οι μαθητές, σύμφωνα με τα στοιχεία που υπήρχαν στον ατομικό τους φάκελο, δεν είχαν εμπλακεί ξανά με δραστηριότητες σχετικές με τις πιθανότητες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης, η οποία για κάθε μαθητή είχε διάρκεια περίπου 20 λεπτών. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τα υλικά (κάρτες, δοχείο με μπάλες, τροχοί) που χρησιμοποιούνται κυρίως, σε δραστηριότητες που αφορούν τις δομικές έννοιες της πιθανολογικής σκέψης (Skoumpourdi & Kalavassis, 2003) δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια μια ιστορία, η οποία αφορούσε την επίσκεψη ενός έφηβου σε ένα πάρκο ψυχαγωγίας και την εμπλοκή του στην εκτέλεση πειραμάτων τύχης. Η ερευνήτρια αφηγήθηκε την ιστορία σε κάθε μαθητή και κατά της διάρκεια της αφήγησης, τον καλούσε να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με δραστηριότητες, που αφορούσαν είτε την πιθανότητα ενός γεγονότος (δραστηριότητες 1,2 και 3), είτε τη σύγκριση πιθανοτήτων (δραστηριότητες 4, 5 και 6), τοποθετώντας μπροστά τους και το αντίστοιχο εποπτικό υλικό.

Ειδικότερα, ο ήρωας της ιστορίας κατά την είσοδο του στο πάρκο ψυχαγωγίας συνάντησε έναν κύριο, ο οποίος κρατούσε δύο ροζ τριαντάφυλλα και ένα λευκό, τα οποία πουλούσε. Ο ήρωας θέλησε να αγοράσει ένα, αλλά μη μπορώντας να αποφασίσει ποιο να αγοράσει, γιατί ήταν όλα πολύ όμορφα, αποφάσισε να κλείσει τα μάτια του και να πιάσει ένα από το κοτσάνι του. «Θέλεις να κλείσεις και εσύ τα μάτια σου και να διαλέξεις ένα από τα λουλούδια που κρατάω; Τι χρώμα μπορεί να έχει το λουλούδι που θα πιάσεις; Πως το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.1, δραστηριότητα 1).

Εικόνα 2.1.1. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 1

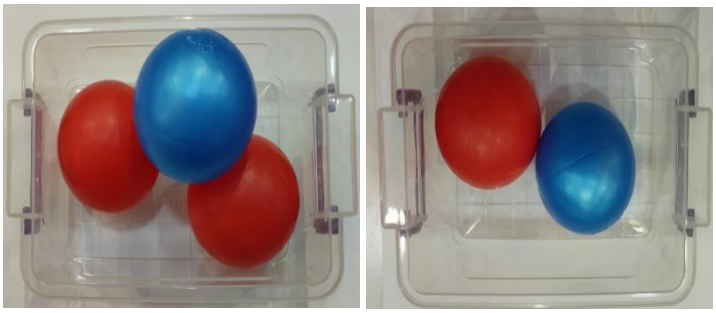
Στη συνέχεια, ο ήρωας είδε έναν τροχό της τύχης. Ο τροχός ήταν χρωματισμένος με μπλε, πράσινο και κόκκινο χρώμα σε αναλογία 25%, 25% και 50% αντίστοιχα. Ο ήρωας θέλησε να γυρίσει τον τροχό. Αφού παρουσιάστηκε στο μαθητή ο τρόπος λειτουργίας του τροχού, στη συνέχεια κλήθηκε να απαντήσει στις εξής ερωτήσεις: «Σε ποιο χρώμα πιστεύεις ότι είναι πιο εύκολο να σταματήσει ο τροχός, αν τον γυρίσεις; Πως το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.2, δραστηριότητα 2).

Εικόνα 2.1.2. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 2

Έπειτα, ο ήρωας της ιστορίας είδε και έναν άλλο τροχό της τύχης. Αυτή τη φορά, ο τροχός ήταν χρωματισμένος με μπλε, κίτρινο και κόκκινο χρώμα σε αναλογία 25%, 25% και 50%, με το κόκκινο μέρος να χωρίζεται εξίσου σε δύο κομμάτια. Ο ήρωας ήθελε να γυρίσει και αυτόν τον τροχό. «Μπορείς να σκεφτείς σε ποιο χρώμα είναι πιο εύκολο τώρα να σταματήσει ο τροχός, αν τον γυρίσεις; Πως το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.3, δραστηριότητα 3).

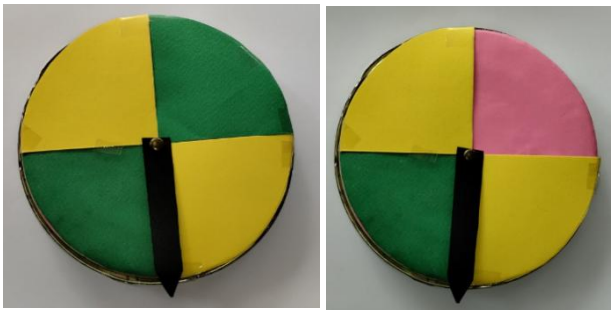
Εικόνα 2.1.3. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 3

Ο ήρωας συνεχίζοντας τη βόλτα του στο πάρκο βρέθηκε μπροστά σε δύο δοχεία με μπάλες. Το πρώτο περιείχε μία μπλε μπάλα και δύο κόκκινες και το δεύτερο περιείχε μία μπλε και μία κόκκινη. Ο ήρωας μπορούσε να επιλέξει ένα από τα δύο δοχεία και με κλειστά μάτια, να πάρει μια μπάλα. Ο ήρωας θέλει να πάρει μια κόκκινη μπάλα. «Από ποιο δοχείο πιστεύεις ότι είναι πιο εύκολο να πάρει μια κόκκινη μπάλα; Πώς το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.4, δραστηριότητα 4).



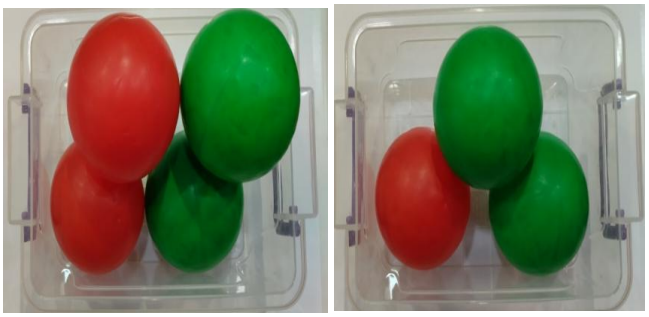
Εικόνα 2.1.4. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 4

Έπειτα, ο ήρωας αποφάσισε να παίξει άλλο ένα παιχνίδι στο οποίο υπήρχαν δύο τροχοί της τύχης. Ο κάθε τροχός ήταν χωρισμένος σε τέσσερα ίσα μέρη. Ο πρώτος τροχός είχε χρωματισμένα δύο μη διαδοχικά μέρη με κίτρινο και δύο μη διαδοχικά μέρη με πράσινο χρώμα. Συνεπώς, το κίτρινο και το πράσινο χρώμα στον τροχό ήταν σε αναλογία 50% και 50%. Ο δεύτερος τροχός είχε χρωματισμένο ένα μέρος με ρόζ, ένα με πράσινο και δύο μη διαδοχικά μέρη με κίτρινο χρώμα. Ο ήρωας θέλει ο τροχός να σταματήσει στο πράσινο χρώμα. «Ποιο τροχό πιστεύεις ότι πρέπει να γυρίσει για να είναι πιο εύκολο να το πετύχει; Πώς το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.5, δραστηριότητα 5).



Εικόνα 2.1.5. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 5

Τέλος, ο ήρωας λίγο πριν βγει από το πάρκο βρέθηκε ξανά μπροστά σε δύο δοχεία με μπάλες. Το πρώτο περιείχε δύο πράσινες και δύο κόκκινες μπάλες και το δεύτερο περιείχε δύο πράσινες και μία κόκκινη. Ο ήρωας μπορούσε να επιλέξει ένα από τα δύο δοχεία και με κλειστά μάτια, να πάρει μια μπάλα. Ο ήρωας θέλει να πάρει μια πράσινη μπάλα. «Από ποιο δοχείο πιστεύεις ότι είναι πιο εύκολο να πάρει μια πράσινη μπάλα; Πώς το σκέφτηκες;» (Εικόνα 2.1.6, δραστηριότητα 6).



Εικόνα 2.1.6. Εποπτικό υλικό δραστηριότητας 6

2.2 Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της ακρόασης της ιστορίας, οι μαθητές ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν τον ήρωα της ιστορίας απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν.

Αναφορικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις ερωτήσεις που αφορούσαν την πιθανότητα ενός γεγονότος προέκυψαν τα εξής (Πίνακας 2.1):

Στην πρώτη δραστηριότητα, εφτά μαθητές απάντησαν ότι ο ήρωας είναι πιο πιθανό να πιάσει ένα ροζ τριαντάφυλλο. Πέντε από αυτούς αιτιολόγησαν την επιλογή τους ποσοτικά αναφερόμενοι στο πλήθος των ροζ λουλουδιών (π.χ. «τα ροζ είναι πιο πολλά»), ενώ από τους υπόλοιπους δύο, ο ένας δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσει την απάντησή του («δε ξέρω»), ενώ ο άλλος, αιτιολόγησε την απάντησή του υποστηρίζοντας ότι το ροζ λουλούδι είναι πιο κοντά. Ο όγδοος μαθητής που επέλεξε το άσπρο τριαντάφυλλο δεν μπορούσε να αιτιολογήσει την απάντησή του («που να ξέρω»).

Στη δεύτερη δραστηριότητα, έξι μαθητές απάντησαν ότι ο τροχός είναι πιο πιθανό να σταματήσει στο κόκκινο χρώμα. Από αυτούς, οι πέντε αιτιολόγησαν την επιλογή τους ποσοτικά (π.χ «το κόκκινο είναι μεγαλύτερο»), ενώ ο έκτος δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσει την απάντηση του («είναι πιο εύκολο»). Οι υπόλοιποι δύο μαθητές επέλεξαν το πράσινο χρώμα αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους ως εξής: «γιατί στο πράσινο θέλω», «παντού είναι εύκολο, θα σταματήσει στο πράσινο».

Στην τρίτη δραστηριότητα, εφτά μαθητές απάντησαν ότι είναι ευκολότερο για τον τροχό να σταματήσει στο κόκκινο χρώμα. Έξι από αυτούς, αιτιολόγησαν την απάντησή τους ποσοτικά (π.χ. «έχει πιο πολύ κόκκινο»), ενώ ο έβδομος δεν αιτιολόγησε την απάντησή του. Ο όγδοος μαθητής, απάντησε ότι είναι εξίσου πιθανό το περιστρεφόμενο μέρος του τροχού να σταματήσει στο μπλε, το κίτρινο ή το κόκκινο χρώμα, πιο συγκεκριμένα ανέφερε «παντού είναι εύκολο».

Πίνακας 2.1 Απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που αφορούσαν την πιθανότητα ενός γεγονότος.

Δραστηριότητα	Απάντηση		
	Σωστή (ποσοτική αιτιολόγηση)	Σωστή (μη ποσοτική αιτιολόγηση)	Λανθασμένη
1	5	2	1
2	5	1	2
3	6	1	1

Αναφορικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που αφορούσαν τη σύγκριση πιθανοτήτων προέκυψαν τα εξής (Πίνακας 2.2):
Στην τέταρτη δραστηριότητα, εφτά μαθητές απάντησαν ότι ο ήρωας είναι ευκολότερο να πάρει μια κόκκινη μπάλα από το πρώτο δοχείο. Έξι από αυτούς αιτιολόγησαν την απάντησή τους ποσοτικά (π.χ. «εδώ έχει πολλές κόκκινες»), ενώ ο έβδομος αιτιολόγησε την απάντηση του ως εξής: «είναι πιο εύκολο από εδώ γιατί έχει πιο πολλές μπάλες». Ο όγδοος μαθητής, απάντησε ότι ο ήρωας είναι ευκολότερο να πάρει μια κόκκινη μπάλα από το δεύτερο δοχείο, αιτιολογώντας την απάντηση του ως εξής «γιατί εδώ έχει μια κόκκινη και μια μπλε».
Στην πέμπτη δραστηριότητα, εφτά μαθητές απάντησαν ότι ο ήρωας πρέπει να γυρίσει τον πρώτο τροχό προκειμένου να πετύχει πιο εύκολα το πράσινο χρώμα. Έξι από αυτούς αιτιολόγησαν την απάντησή τους ποσοτικά (π.χ. «εδώ έχει δύο πράσινα κομμάτια») και οι υπόλοιποι δύο δεν έδωσαν κάποια σαφή αιτιολόγηση. Ο όγδοος μαθητής, απάντησε ότι ο ήρωας πρέπει να γυρίσει τον δεύτερο τροχό χωρίς να αιτιολογήσει την απάντησή του.
Στην έκτη δραστηριότητα, τέσσερις μαθητές απάντησαν ότι ο ήρωας είναι πιο εύκολο να πάρει μια πράσινη μπάλα από το δεύτερο δοχείο, αιτιολογώντας την απάντησή τους ποσοτικά (π.χ. «έχει δύο πράσινες και μία κόκκινη μπάλα»). Από τους υπόλοιπους τέσσερις μαθητές που απάντησαν ότι ο ήρωας πρέπει να επιλέξει το πρώτο δοχείο, οι τρεις στήριξαν την επιλογή τους στο γεγονός ότι στο πρώτο δοχείο περιέχει περισσότερες μπάλες, ενώ ο τέταρτος δεν έδωσε κάποια σαφή αιτιολόγηση.

Πίνακας 2.2 Απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που αφορούσαν τη σύγκριση πιθανοτήτων

Δραστηριότητα	Απάντηση		
	Σωστή (ποσοτική αιτιολόγηση)	Σωστή (μη ποσοτική αιτιολόγηση)	Λανθασμένη
4	6	1	1
5	5	2	1
6	4	0	4

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η ικανότητα των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία να κατανοούν την πιθανότητα ενός γεγονότος, αλλά και να αναγνωρίζουν και να δικαιολογούν μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες που αφορούσαν την πιθανότητα πραγματοποίησης ενός γεγονότος και τη σύγκριση πιθανοτήτων. Ήταν εξοικειωμένοι με τα χρώματα και τα απτά υλικά που περιλάμβαναν οι δραστηριότητες της ιστορίας (λουλούδια, τροχοί και δοχεία με μπάλες), υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως σε δραστηριότητες για τη μελέτη των ικανοτήτων των μαθητών σε σχέση με τις θεμελιώδεις πιθανολογικές έννοιες (Skoumpourdi & Kalavassis, 2003).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που αφορούσαν την πιθανότητα ενός γεγονότος, προέκυψε ότι οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το πιο πιθανό αποτέλεσμα ενός τυχαίου πειράματος, αιτιολογώντας τις επιλογές τους ποσοτικά. Επιπλέον, οι κρίσεις τους δε φάνηκε να επηρεάζονται από το είδος αλλά και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε δραστηριότητα.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις δραστηριότητες που αφορούσαν τη σύγκριση πιθανοτήτων, προέκυψε ότι οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να δικαιολογούν μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, όταν μεταβάλλεται μόνο το πλήθος από τις μπάλες ή τα μέρη ενός τροχού που έχουν το επιθυμητό χρώμα (δραστηριότητες 4 και 5). Ωστόσο, δε συμβαίνει το ίδιο, όταν το πλήθος από τις μπάλες που έχουν το επιθυμητό χρώμα παραμένει σταθερό και μεταβάλλεται το πλήθος από τις μπάλες που δεν έχουν το επιθυμητό χρώμα (δραστηριότητα 6). Από τις αιτιολογήσεις των μαθητών, προέκυψε ότι χρησιμοποίησαν ποσοτικά κριτήρια για την επιλογή του κατάλληλου δοχείου ή τροχού. Εντούτοις, φαίνεται να εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στο πλήθος από τις μπάλες ή τα μέρη του τροχού που έχουν το επιθυμητό χρώμα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη και το πλήθος από τις μπάλες που δεν έχουν το επιθυμητό χρώμα.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία διαθέτουν άτυπες γνώσεις σε σχέση με την πιθανότητα ενός γεγονότος και τη σύγκριση πιθανοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την ενασχόληση τους με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Tversky & Kahneman, 1983) και εξαρτώνται από τον δείκτη νοημοσύνης τους αλλά και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (Πολυχρονοπούλου, 2012). Πρόκειται για γνώσεις, οι οποίες δύναται να αποτελέσουν τη βάση για τη δόμηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων που σχετίζονται με τις θεμελιώδεις πιθανολογικές έννοιες (López-Mojica κ.ά., 2019) και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους με στόχο την ανεξάρτητη διαβίωση και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Romero κ.ά., 2020, López-Mojica κ.ά., 2019, Saunders κ.ά., 2013, Standen κ.ά., 2009).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν ποιο είναι το πιο πιθανό αποτέλεσμα ενός τυχαίου πειράματος, αλλά και μεταξύ δύο πιθανολογικών καταστάσεων ποια είναι η πιο πιθανή να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, μας επιτρέπουν να επιχειρηματολογήσουμε θετικά για την ένταξη των πιθανοτήτων στην εκπαίδευσή τους. Συνεπώς, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα συνδέονται με την καθημερινή ζωή, με χρήση ποικιλίας

κατάλληλων διδακτικών υλικών, για την εισαγωγή των πιθανοτήτων στην εκπαίδευσή τους αποτελούν την επόμενη ερευνητική πρόκληση (Skoumpourdi & Kalavassis, 2003, López-Mojica κ.ά., 2019).

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να υπάρχει συνέπεια μεταξύ των σταδίων της πιθανολογικής τους σκέψης σε σχέση με τις δυο δομικές έννοιες του πιθανολογικού συλλογισμού, που μελετήθηκαν. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Jones κ.ά. (1999), στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές δεν υπάρχει συνέπεια μεταξύ των σταδίων που βρίσκεται η πιθανολογική τους σκέψη σε σχέση και με τις τέσσερις δομικές έννοιες της πιθανολογικής σκέψης. Γι αυτό προτείνεται η πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας, η οποία θα στοχεύει στη μελέτη της πιθανολογικής σκέψεις των μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία, σε σχέση και με τις υπόλοιπες δομικές έννοιες της πιθανολογικής σκέψης. Επιπλέον, καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείτο μόνο από αγόρια, προτείνεται η πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει και κορίτσια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2012*). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη* (σ. 437-449). Αθήνα: Πεδίο

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιόλου, Ε., Λέκκα, Ά., Σακελλαρίου, Μ., & Παγγέ, Τ.(2014). Διδασκαλία εννοιών πιθανοτήτων και στατιστικής σε εφήβους με νοητική υστέρηση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 487-494. doi:http://dx.doi.org/10.12681/icw.17998

Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σ. 253-299). Αθήνα: Πεδίο

Ξενόγλωσση

Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with mental retardation:* A practical guide for every teacher. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Holden, C. and Cooke, A. (2005*). Meeting SEN in the Curriculum:* Science. London: David Fulton Publishers.

Jones, G., A., Langrall, C., W., Thornton, C., A., & Mogill A., T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational Studies in Mathematics, 32*, 101- 12. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/15657979/A_framework_for_assessing_and_nurturing_young_childrens_thinking_in_probability

López-Mojica, J. M., Lario Trejo, J. A., y Rivera Abrajan, M. (2019). Experiencia con estocásticos en el segundo grado de educación especial en México. *Infancias Imágenes*, *18*(2), 268–277. https://doi.org/10.14483/16579089.13487

Pange, J. (2002). Can we teach probabilities to young children using educational material from the internet? *Proceedings of ICOTS 6*. 1-3. Ανακτήθηκε από: https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/1/10_81_pa.pdf

Polloway, E. A., Patton, J. R., & Nelson, M. A. (2011). Intellectual and developmental disabilities. Στο J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Επιμ.), *Handbook of special education* (σσ. 175-186). New York, NY: Routledge.

Romero, P., Carrillo, C., & López-Mojica, J. M. (2020). Características del pensamiento relacional de niños con discapacidad intelectual. *Acta Latinoamericana de Mathematica Educativa 33*(1),240-250. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/340789201_Caracteristicas_del_pensamiento_relacional_de_ninos_con_discapacidad_intelectual

Saunders, A. F., Bethune, K. S., Spooner, F., & Browder, D. (2013). Solving the common core equation: Teaching mathematics CCSS to students with moderate and severe disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, *45*(3), 24-33. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/6644583/Solving_the_Common_Core_Equation_Teaching_Mathematics_CCSS_to_Students_With_Moderate_and_Severe_Disabilities

Standen, P., Rees, F., & Brown, D. (2009). Effect of playing computer games on decision making in people with intellectual disabilities. *Journal of Assistive Technologies, 3*(2), 4-12. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/228420809_Effect_of_playing_computer_games_on_decision_making_in_people_with_intellectual_disabilities

Singh, N. (2016). *Handbook of Evidence- Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities.* Switzerland: Springer.

Skoumpourdi, C., & Kalavassis, F. (2003). Didactic materials used in probabilistic activities. *Proceedings of CIEAEM55: The use of didactic materials for developing pupil's mathematical activities*, 35-37. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/233421435_Didactic_materials_used_in_probabilistic_activities

Stakes, R. and Hornby, G. (2000). *Meeting Special Needs in Mainstream Schools:* A Practical Guide for Teacher Second Edition. London: David Fulton Publishers.

Stavroussi, P., Papalexopoulos, P. F., & Vavougios, D. (2010). Science education and students with intellectual disability: Teaching approaches and implications. *Problems of Education in the 21st Century*, *19*, 103-112. Ανακτήθηκε από: http://oaji.net/articles/2014/457-1399917637.pdf

Tversky, A., & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: the conjunction fallacy in probabilistic judgement. *Psychological Review, 90*(4), 293-315. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.90.4.293

Westling, D.L., Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson

Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about students with disabilities*. Australia, Aust: Council for Ed Research.

27.

ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΑΘΜΙΔΑΣ ΤΟΥ Α' ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ ΑΘΗΝΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ»

Θεοδώρα Σισμανίδου
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30 (MSc)

Περίληψη
Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης χρειάζονται οι μαθητές οι οποίοι, για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας. Η πολιτεία δεσμεύεται τόσο από το Σύνταγμα, όσο και από τις διεθνείς υποχρεώσεις που έχει αναλάβει, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και/ή διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, με κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Ελληνική Δημοκρατία, Ελεγκτικό Συνέδριο, 2021).
Η εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων ετών στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές. Παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις που έχουν εφαρμοστεί σε ζητήματα της διαπολιτισμικής και της ειδικής εκπαίδευσης, θα ήταν δύσκολο να υποστηριχθεί ότι έχουν διευθετηθεί αποτελεσματικά τα ποικιλόμορφα προβλήματα που επιτακτικά αναζητούν λύσεις στους εν λόγω τομείς εκπαίδευσης.
Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών

Abstract
Special Education is the set of educational services provided to students with disabilities and identified special educational needs or to students with special educational needs. Special Education and Training Services are needed by students who, for the whole or a certain period of their school life, show significant learning difficulties, which, according to the interdisciplinary assessment, affect the process of school adaptation and learning. Special Education and Training is an integral part of compulsory and free public education. The state is bound both by the Constitution and by the international obligations it has undertaken, to ensure to all citizens with disabilities and/or identified special educational needs, equal opportunities for full participation and contribution to society, by guaranteeing their rights in education and social and professional inclusion (Hellenic Republic, Audit Court, 2021).
The evolution of education policy in Greece in recent years is characterized by rapid changes. Despite the legislative arrangements that have been implemented in

matters of intercultural and special education, it would be difficult to argue that the diverse problems that urgently seek solutions in these areas of education have been effectively addressed.

1. Εισαγωγή

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει κερδίσει σημαντικό έδαφος έναντι των «ειδικών τάξεων» και των ειδικών σχολείων. Η επιδίωξη της εφαρμογής του «Σχεδιασμού για όλους (Design for all)» τόσο σε θέματα προσβασιμότητας, όσο και σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πραγμάτωσης της παιδαγωγικής πράξης, σε θεσμικό επίπεδο κρίθηκε αναγκαία και επιθυμητή. Ωστόσο, αρκετοί παράγοντες που αφορούν στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης, όπως είναι τα αδιαφοροποίητα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι υπεράριθμες τάξεις, το εκπαιδευτικό υλικό, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, καθώς και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι διαπιστώνεται πως στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν παραμείνει ίδιοι χωρίς τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις (Kourkoutas, Stavrou, & Loizidou, 2017).

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), τα οποία ιδρύθηκαν με την παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 4547/2018 (Α’ 102), μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και σύμφωνα με το άρθρο 11 του ν. 4547/2018 (Α’ 102) σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των ΕΚ της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση ης ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Με βάση την παρ. 2 του άρθρου 17 του ν. 4058/ 2012 (Α’ 63) τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συνεργάζονται με τα Κέντρα Πιστοποίησης της Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.) και τις Ανώτατες Υγειονομικές Επιτροπές Πιστοποίησης Αναπηρίας. Παράλληλα, ένα επιστημονικό πεδίο, το οποίο συναντάται κατά τη διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης μαθητών αποτελεί η διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση, η οποία αφορά τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Άρθρο 20 του ν. 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών (Άρθρο 21 του ν. 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016). Η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Άρθρο 4 του ν. 4823/2021).

Παρότι έχουν δημιουργηθεί διαπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η Ελληνική Επικράτεια δεν μερίμνησε στο να συμπεριλάβει την προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το πρώτο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και είναι στην ουσία το πρώτο σχολείο για παιδιά μεταναστών χωρίς προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία (Ντολιοπούλου, 2000).

Με βάση τα ανωτέρω στην εν λόγω παρουσίαση θα συζητηθεί ο τρόπος λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. όπως ορίζεται, περιγράφεται και αναλύεται στη νομοθεσία και συγκεκριμένα θα ακολουθήσει παρουσίαση της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των

ομάδων της προσχολικής βαθμίδας και οι προκλήσεις που δέχονται, στα πλαίσια της συνεργασίας τους με διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφόρων μορφών αναπηρίας των μαθητών που επισκέπτονται την υπηρεσία για εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξή τους στο σχολικό πλαίσιο.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Ειδική Εκπαίδευση και Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.)

Σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 11 του Νόμου 4823/2021: Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ιδρύθηκαν με την παρ. 1 του άρθρου 6 του Ν. 4547/2018 (Α΄ 102) μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για τα ζητήματα, για τα οποία επιφυλάσσεται αποκλειστική αρμοδιότητα στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., δεν έχουν αρμοδιότητα άλλες δημόσιες υπηρεσίες ή φορείς.

Οι αρμοδιότητες που ασκούν τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι ιδίως οι εξής: Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και υπάγονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες τους παρέχονται σε άτομα από 4 έως 22 ετών τα οποία φοιτούν ή όχι σε κάποια σχολική μονάδα (πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Σ΄ αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν: Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση). Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). Κινητικές αναπηρίες – χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα. Διαταραχές ομιλίας λόγου. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία) Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού). Ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Άλλες δυσκολίες (συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς κ.α). Ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα Δε θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτά που δεν έχουν τις παραπάνω προϋποθέσεις και, η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική και εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση

2.1.1 Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΑΣΥ είναι:

- διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών
- σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών
- παρεμβάσεων υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων

2.1.2 Διερεύνηση αναγκών

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή εμποδίων στη μάθηση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης. Κατ' αποκλειστικότητα σύνταξη εξατομικευμένων αξιολογικών εκθέσεων για τους μαθητές της περιοχής αρμοδιότητάς τους, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα μέσα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισήγηση στη σχολική μονάδα για την κατάρτιση των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), καθώς και η εισήγηση για την εφαρμογή κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες, στην έδρα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή κατ' οίκον. Πρόταση στη σχολική μονάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης διεπιστημονικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης. Διατύπωση των βασικών αξόνων των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) Προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων, του μορφότυπου των προσβάσιμων διδακτικών βιβλίων, των υποστηρικτικών τεχνολογιών και των εύλογων προσαρμογών που διευκολύνουν την πρόσβαση στον χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική μονάδα ή στο σπίτι, η παροχή υπηρεσιών υποστηρικτικών τεχνολογιών για την οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση, καθώς και η υποστήριξη κάθε αρμόδιου φορέα για την εξασφάλιση της ανεμπόδιστης πρόσβασης και παραμονής των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης, όπως επιτάσσει η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (ν. 4074/2012, Α'88).

2.1.3 Γενικές Αρχές Δεοντολογίας του Προσωπικού (Άρθρο 11)

Το εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό α) Ενεργεί στο πλαίσιο των παγκόσμιων διακηρύξεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού που κυρώθηκε με το άρθρο του ν. 2101/1992 (Α΄ 192), η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του ν. 4074/2012 (Α΄ 88), σύμφωνα με τις δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής και επαγγελματικής ιδιότητάς του. β) Επιδεικνύει σεβασμό στη διαφορετικότητα και συμβάλλει στην καταπολέμηση κάθε διάκρισης λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. γ) Κατανοεί και εντοπίζει τις διαστάσεις της εκπαίδευσης που παρεμποδίζουν τις λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση και την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. δ) Προωθεί τις αρχές και τις πρακτικές της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό αγαθό. ε) Έχει την ευθύνη για την διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα των μαθητών/τριών και των μελών των οικογενειών τους, καθώς και για τη διαφύλαξη του επαγγελματικού απορρήτου στις συνεργασίες τους με το Εκπαιδευτικό Προσωπικό των σχολικών μονάδων. στ) Συνεργεί με τους/τις

μαθητές/τριες και τις οικογένειες που απευθύνονται στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., με το προσωπικό των σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με τους λοιπούς φορείς και θεσμικά όργανα καθώς και με τα μέλη της κοινότητας με στόχο την προαγωγή των στόχων της εκπαίδευσης καθώς και τη διασφάλιση της μαθησιακής προόδου και της ψυχοκοινωνικής υγείας όλων των μαθητών/τριών. ζ) Εκπληρώνει τα καθήκοντά του σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και τους κανόνες επαγγελματικής δεοντολογίας της κάθε ειδικότητας. η) Χρησιμοποιεί κατάλληλες διαδικασίες και εργαλεία μέτρησης για την αξιολόγηση των πάσης φύσεως αιτημάτων (αξιολογητικών, συμβουλευτικών κ.α.) και ενημερώνεται συνεχώς για όλες τις παραμέτρους, όπως την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, την κατάλληλη τεχνική εφαρμογή και τους περιορισμούς αυτών των μεθόδων. Δεν κάνει χρήση ψυχομετρικών εργαλείων ή λοιπών μέσων αν δεν είναι εκπαιδευμένος σε αυτά. θ) Χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους και μεθοδολογία διερεύνησης αναγκών, αξιολόγησης, και διατύπωσης εισηγήσεων, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του έργου του. ι) Συνεργάζεται με τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και τις αρμόδιες δικαστικές αρχές για την αντιμετώπιση περιστατικών παιδικής κακοποίησης.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες Ψυχολόγου (Άρθρο 17)

Ο/Η Ψυχολόγος φροντίζει για την προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής, κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και την ενδυνάμωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, ο Ψυχολόγος ασκεί τις παρακάτω αρμοδιότητες: α) Διερευνά και αξιολογεί σε συνεργασία με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής υποομάδας και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου το είδος των δυσκολιών αλλά και των πιθανών φραγμών στη μάθηση και στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και το σύνολο των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης του Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. β) Αξιολογεί μαθητές που χρήζουν υποστήριξης αξιοποιώντας σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους και μέσα όπως παρατήρηση, συνέντευξη με τον/την μαθητή/τρια και την οικογένεια, ενημέρωση από το προσωπικό του σχολείου και κατάλληλα ψυχοτεχνικά μέσα, αποσκοπώντας στο να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εκτίμηση των αναγκών.

2.1.4 Καθήκοντα και αρμοδιότητες εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Άρθρο 15)

Οι εκπαιδευτικοί των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) μεριμνούν για ζητήματα μαθησιακής αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών/τριών της περιοχής αρμοδιότητάς τους, καθώς και για την υποστήριξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και αναβάθμισης συνολικά του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου Νηπιαγωγών, εκτός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων της παρ. 1, σχεδιάζουν και υποστηρίζουν την υλοποίηση: α) αντισταθμιστικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία, με σκοπό την υποστήριξη των νηπίων που ενδέχεται λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και β) προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., και γενικά έχουν την ευθύνη για την πρώιμη και έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση και τη στήριξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας και των οικογενειών τους.

2.1.5 Καθήκοντα και αρμοδιότητες Κοινωνικού/ ής Λειτουργού (Άρθρο 18)

Ο/Η Κοινωνικός Λειτουργός έχει αρμοδιότητα για θέματα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο/Η Κοινωνικός Λειτουργός εστιάζει ιδιαίτερα: α) σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών/τριών στο σχολείο, επηρεάζοντας την ομαλή σχολική φοίτηση, τη μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική επίδοση, β) σε παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής που οδηγούν σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στη συμμετοχή σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού και γ) στη διαμόρφωση ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος της κοινότητας των μαθητών/τριών, με σκοπό την ανάδειξη της ανάγκης κάλυψης της φροντίδας και προστασίας των παιδιών, με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής της ένταξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης. Ειδικότερα ο/η Κοινωνικός Λειτουργός ασκεί τις παρακάτω αρμοδιότητες: α) Διερευνά και αξιολογεί, σε συνεργασία με τα μέλη της διεπιστημονικής υποομάδας και τους εκπαιδευτικούς, το είδος των δυσκολιών αλλά και των πιθανών φραγμών στη μάθηση και στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και το σύνολο των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων. β) Αντλεί πληροφορίες από τους γονείς ή κηδεμόνες και αν κρίνεται απαραίτητο από εκπαιδευτικούς του σχολείου φοίτησης του/της μαθητή/τριας με σκοπό, αφενός, την κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του/της μαθητή/τριας, το οποίο καταχωρίζεται στον ατομικό του φάκελο και, αφετέρου, τον σχεδιασμό των αναγκαίων παρεμβάσεων υποστήριξης των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους. γ) Ενημερώνει τους γονείς για το έργο και τους στόχους του Κ.Ε.Σ.Υ. και εστιάζει ιδιαίτερα στον εντοπισμό των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και οικογενειακών παραγόντων που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών/τριών στο σχολείο, επηρεάζοντας την ομαλή σχολική φοίτηση, τη μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική επίδοση. δ) Εντοπίζει τους παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής που οδηγούν, σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στη συμμετοχή σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού. ε) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης καθώς και πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης. στ) Συνεργάζεται με την οικογένεια με στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης για τον σχολικό θεσμό, την εξασφάλιση των κατάλληλων όρων για την απρόσκοπτη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη σχολική ζωή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων και για τον σκοπό αυτό μπορεί να διενεργεί επισκέψεις στο οικογενειακό περιβάλλον του/της μαθητή/τριας. ζ) Ενημερώνει, διασυνδέει και διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με υπηρεσίες πρόνοιας και αρμόδιους φορείς παροχής κοινωνικών υπηρεσιών και υποστήριξης και δύναται να συνοδεύει τον/την μαθητή/τρια και την οικογένειά του/της, κατόπιν αιτήματός τους, κατά τις

συναντήσεις τους με αρμόδιους φορείς, όταν χρειάζεται, ιδίως σε έκτακτες ανάγκες. η) Στηρίζει συστηματικά, σε συνεργασία με τους/τις εκ- παιδευτικούς των σχολικών μονάδων, μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν προσωπικές ή άλλου είδους δυσκολίες. θ) Μεριμνά και καθοδηγεί την οικογένεια για τη διαμόρφωση εξωσχολικού περιβάλλοντος με σκοπό την κάλυψη των βασικών αναγκών, της φροντίδας και προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών, με βάση τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης. ι) Αναλαμβάνει την επικοινωνία του Κ.Ε.Σ.Υ. με τις υπηρεσίες και τους φορείς της κοινωνικής πρόνοιας και εντοπίζει και συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με τη σχολική διαρροή. ια) Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις οικογενειακής παραμέλησης ή κακοποίησης ή άλλων σοβαρών προβλημάτων συνεργάζεται με αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες του οικείου Δήμου και τις αρμόδιες δικαστικές αρχές. ιβ) Συνεργάζεται, όταν απαιτείται, με τους εκπαιδευτικούς των Σ.Μ.Ε.Α.Ε και τους Κοινωνικούς Λειτουργούς που υπηρετούν σε αυτές ή/και στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. ιγ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας σχεδιάζει και υλοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. ιδ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας σχεδιάζει και υλοποιεί στοχευμένες δράσεις ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ομάδων της μαθητικής κοινότητας, όπως μαθητές/τριες με αναπηρία, πρόσφυγες, ρομά ή/και άλλες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. ιε) Σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στη συμβουλευτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό του Κ.Ε.Σ.Υ. μεριμνά για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα καθώς και στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας. ιστ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ζητήματα αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών, ψυχοκοινωνικής στήριξης όλων των μαθητών/τριών και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης. ιζ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, τους εκπαιδευτικούς των μαθητών/τριών, τους Διευθυντές, τους γονείς και άλλους επαγγελματίες υγείας και πρόνοιας μεριμνά ώστε να εξασφαλιστεί ότι κάθε παιδί μαθαίνει σε ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον και ενδυναμώνει το σχολείο ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές/τριες χωρίς διακρίσεις και να προλαμβάνει τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή. ιη) Υποστηρίζει την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο σχολείο, καθώς και τις σχολικές μονάδες συνολικά ως προς την εγκαθίδρυση μίας ασφαλούς και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που να ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών/τριών. ιθ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες ως προς την διατύπωση προτεραιοτήτων και στόχων ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών/τριών, εντοπισμού εμποδίων στη μάθηση καθώς και εισαγωγής υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. κ) Συνεργάζεται με υπηρεσίες των Υπουργείων Υγείας και Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης για περιπτώσεις περαιτέρω αξιολόγησης ή/και υποστήριξης μαθητών/τριών και των οικογενειών

τους. κα) Συμμετέχει στα προγράμματα ευαισθητοποίησης και πρώιμης παρέμβασης που διοργανώνει το Κ.Ε.Σ.Υ.. κβ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, προωθεί συνεργασίες ανάμεσα στα σχολεία, τις οικογένειες, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, υπηρεσίες της Δημοτικής και Περιφερειακής αυτοδιοίκησης και συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

2.1.6 Καθήκοντα και αρμοδιότητες Λογοθεραπευτή/τριας (Άρθρο 19)

Ο/Η Λογοθεραπευτής/τρια έχει αρμοδιότητα επί ζητημάτων πρόληψης, αξιολόγησης, εισήγησης πλαισίου παρέμβασης και συμβουλευτικής σε θέματα αντιμετώπισης των δυσκολιών και διαταραχών λόγου, φωνής, ομιλίας και επικοινωνίας. Ειδικότερα, ο/η Λογοθεραπευτής/τρια συμμετέχει στη διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην παρ. 2 του άρθρου 5 του ν. 3699/2008, και ασκεί τις παρακάτω αρμοδιότητες: α) Αξιολογεί με ειδικά μέσα, δοκιμασίες και μεθόδους τις γλωσσικές-επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών/τριών και συμμετέχει στη συνεδρίαση της διεπιστημονικής ομάδας για την έκδοση της έκθεσης αξιολόγησης-γνωμάτευσης του/της μαθητή/τριας που έχει αξιολογήσει. β) Εισηγείται τους στόχους ειδικού προγράμματος λογοθεραπείας, για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη, εντός του πλαισίου καθορισμού των βασικών αξόνων των Ε.Π.Ε. των μαθητών/τριών.

2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας συνδυαστικά με την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα καθιστά απαραίτητη την εννοιολογική προσέγγιση του όρου 'πολιτισμός'. Ο Hofstede (1980), όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, (2011), παρουσιάζει την έννοια «πολιτισμός» ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν μια ομάδα από μια άλλη. Συνεπώς, η ετερότητα αποτελεί το βασικό στοιχείο της σύγκρισης δύο ή περισσότερων πολιτισμικών ομάδων.

Με βάση την UNESCO (2005) αναφορά Γεροσίμου, (2013) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια στατική έννοια, αλλά μια δυναμική με απώτερο στόχο και σκοπό την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, αλλά η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και απόκτησης δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες με έμφαση στην επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Αθανασίου, 2007).

2.2.1 Διαπολιτισμική Αξιολόγηση

Υπάρχουν διάφορες υπηρεσίες που εμπλέκονται στην αξιολόγηση των μαθητών μεταναστών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τους διαφορετικούς κανονισμούς και μεθόδους αξιολόγησης των διαφόρων χωρών. Οι περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται αποτελούν καθιερωμένα μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές της χώρας υποδοχής. Κάποια από αυτά τα εργαλεία και τεστ αξιολόγησης είναι μεταφρασμένα σε διαφορετικές γλώσσες· σε άλλες περιπτώσεις, η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται με την υποστήριξη ενός διερμηνέα· Ακόμη, ενθαρρύνεται η χρήση μη λεκτικών εργαλείων

αξιολόγησης. Ενώ καταβάλλονται προσπάθειες από επαγγελματίες, ο αντίκτυπος των πολιτισμικών πλευρών που υπάρχουν στα εργαλεία, εξακολουθεί να αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να υπερνικηθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια και τα, κατά πάσα πιθανότητα, προκατειλημμένα αποτελέσματα των σταθμισμένων διαδικασιών αξιολόγησης, θα πρέπει να εξετασθεί η εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης που εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη του παιδιού (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009).

2.2.2 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και διγλωσσία

Τα δίγλωσσα παιδιά συχνά εντάσσονται στην ειδική αγωγή και αποδίδονται σε μαθησιακές δυσκολίες, νομιμοποιώντας τον χαρακτηρισμό των παιδιών αυτών ως «ανίκανα» (Baker, 2001).

Η εναλλακτική αξιολόγηση αποτελεί έναν νέο τρόπος κατανόησης της ίδιας μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και της σχέσης μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού. Το σημαντικότερο σημείο αξιοποίησης της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι ότι μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού και του εκπαιδευτικού (κοινές προσπάθειες και στόχοι, οι κοινές εμπειρίες και η άμεση συμμετοχή τους), προσφέρει μια πιο ανοιχτή προοπτική αξιολόγησης (Τσαγγαρή, 2011).

Εάν η αξιολόγηση πραγματοποιούταν στην ισχυρή γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών και ιδανικά και στις δύο γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των τεστ, των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τον επαγγελματία, θα οδηγούσε στη μείωση της πιθανότητας λανθασμένης διάγνωσης και της ψευδής εντύπωσης για το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών (Baker, 2001).

Οι ειδικοί ξεκίνησαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε εναλλακτικούς τρόπους μαθητοκεντρικής αξιολόγησης. Οι πιο συχνές και αποτελεσματικές μέθοδοι είναι:

1) Φάκελος αξιολόγησης (Portfolio)
2) Ημερολόγια μαθητή και εκπαιδευτικού (diaries)
3) Συνθετικές εργασίες (Project) σχέδια δράσης βασίζονται στις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και εξασφαλίζουν έτσι την συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της δράσης από τον σχεδιασμό, την διαμόρφωση, την οργάνωση, την πραγματοποίηση αλλά και την αξιολόγηση. Με την μέθοδο των σχεδίων δράσης οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και διαμορφώνουν οι ίδιοι την δράση που επιθυμούν.
4) Αυτοαξιολόγηση (self – assessment)
5) Αλληλοαξιολόγηση (peer – assessment)
6) Συστηματική Παρατήρηση (observations)
7) Παιχνίδια (games)
8) Δραματοποίηση (dramatization)
9) Αφήγηση παραμυθιού/ ιστορίας (story retelling)
10) Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)
11) Αντιπαράθεση γνωμών (debates) (Τσαγγαρή, 2011).

Είναι απαραίτητο να υπάρχει διάκριση μεταξύ των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων (Τσαγγαρή, 2011). Οι πιο διαδεδομένες μορφές συλλογής δεδομένων είναι οι παρακάτω:

- Περιγραφικές κλίμακες (checklists)
- Ερωτηματολόγια (questionnaires)
- Κλίμακες διαβάθμισης (rating scales)
- Ποιοτική περιγραφή μαθητών (learner profiles)
- Υποκειμενικές καταγραφές (anecdotal records)
- Ποιοτικές κάρτες ελέγχου (progress cards)
- Πλέγματα αξιολόγησης (grids) Herman et al. (1992), Short (1993) και Hamayan (1995).

Η εναλλακτική αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται συνδυαστικά με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης διότι μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο έχουμε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε μια ξεκάθαρη εικόνα της γλωσσικής ανάπτυξης και εξέλιξης του μαθητή, η οποία θα βοηθήσει στο σχεδιασμό αρτιότερων προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, που θα οδηγήσουν σε υψηλής ποιότητας μάθηση. Επομένως αποτελεί σημαντική παράμετρος για την ορθή αξιολόγηση των δίγλωσσων μαθητών, οι μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης να επιλέγονται και εφαρμόζονται με προσοχή στην καθημερινή πρακτική, μέσα και έξω από την τάξη (Τσαγγαρή, 2011).

Σύμφωνα με τους Shepard, Kagan & Wurtz (1998), όπως αναφέρεται στη Ρουσουλιώτη (2015), η αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών αυτών, μέχρι την ηλικία των οχτώ ετών περίπου, είναι δύσκολη εξαιτίας της γρήγορης ανάπτυξής τους, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, από την ποιότητα φροντίδας που τους παρέχεται και από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Προβληματισμοί και ερωτήματα που γεννούνται με βάση τα ανωτέρω είναι:

- Πώς θα επηρεάσει στην εικόνα του δίγλωσσου μαθητή αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί στην ισχυρή γλώσσα δεδομένου ότι μπορεί να μην είναι κατάλληλη (π.χ. επίσημα αραβικά, διάλεκτοι κ.α.).
- Πόσο εύκολη και λειτουργική είναι η εύρεση και η χρήση μεταφρασμένων ψυχομετρικών τεστ αξιολόγησης στην ισχυρή γλώσσα του εκάστοτε δίγλωσσου μαθητή ή η παρουσία διερμηνέα κατά την αξιολόγηση δεδομένης της διαμεσολάβησης για μετάφραση;
- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών μπορούν να οριοθετηθούν στα αυστηρά δομημένα τεστ που χορηγούνται; Έχουμε πλήρη εικόνα για τις δυνατότητες των δίγλωσσων μαθητών;
- Βοηθάει ο προσανατολισμός της οικογένειας ως προς την αξία της εκπαίδευσης; (Baker, 2001).

Καμιά φορά απαιτείται διάστημα μηνών προκειμένου να αποφανθεί κανείς για την ορθή διάγνωση ενός δίγλωσσου μαθητή. Απαραίτητη και σημαντική αποτελεί η συλλογή πληροφοριών από τους γονείς (αν υπήρξαν τραυματικές ρατσιστικές εμπειρίες, αν ζει η οικογένεια απομονωμένη κ.α.) (Χατζηδάκη, 2015).

3. Συμπεράσματα

Η Ελλάδα αποτελεί πλέον μια διαπολιτισμική χώρα, στην οποία η υιοθέτηση και η συμφιλίωση με την διαπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα για τη διάπλαση του μαθητικού δυναμικού. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο εντείνει την αναγκαιότητα επαναξιολόγησης του μεθοδολογικού του μοντέλου. Η απάντηση στο νέο διαπολιτισμικό σκηνικό οδηγεί στην

προσπάθεια για μεθοδολογική και διδακτική ανανέωση του σχολείου (Νικολάου, 2011).

Όταν λοιπόν η γλώσσα «μεταφράζεται» ως πρόβλημα, αυτόματα οδηγεί στην επιτακτική ανάγκη για αφομοίωση και ενσωμάτωση, ενώ στις περιπτώσεις που η γλώσσα θεωρείται δικαίωμα, αυτόματα μετατρέπεται σε πολιτιστικό και οικονομικό κέρδος, εκφράζοντας την επιθυμία για διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής ετερότητας. Αποτελεί στην πραγματικότητα μια διαμάχη μια διαμάχη ανάμεσα στην αφομοίωση και τον πλουραλισμό, στην ενσωμάτωση και την πολυπολιτισμικότητα (Calvet, 19988" Fairclough, 1989' Baker, 2001).

Η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η φροντίδα και η αμοιβαία κατανόηση, αποτελούν χαρακτηριστικά, τα οποία είναι σημαντικό να ενσωματωθούν στις εκπαιδευτικές ρητορικές και πρακτικές, εστιάζοντας τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στο μαθητικό σύνολο, μέσα από την έκθεση τους σε συναφείς μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικό υλικό (Crispel & Kasperski, 2019).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009) *Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή* στο: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-EL.pdf

Ζαχαριάδου, Ε. (2012). Διγλωσσία και γονεϊκή εμπλοκή: στάσεις και πρακτικές των γονέων δίγλωσσων παιδιών. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 (Κωδικοποιημένος): Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html

Νόμος 4415/2016: Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html

Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 (Κωδικοποιημένος): Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html

Νόμος 4547/2018 : Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html

Νόμος 4823/2021 - Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 1- 103) (Κωδικοποιημένος): Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Νόμος 4547/2018, Άρθρο 18, Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα

και αρμοδιότητες του προσωπικού τους, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 211076/ΓΔ4/ 13.12.2018).
Ντολιοπούλου Ε. (2000), Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011).Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών. Αθήνα: Πεδίο.
Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). Εναλλακτική αξιολόγηση. Στο Ρουσουλιώτη, Θ., Παναγιωτίδου, Β. (επιμ.): Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
Τσαγγαρή, Ν. (2011). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. Στο: http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf στις 21/3/2021
Τσοκαλίδου, Ρ. (2012^{α}). Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
Χατζηδάκη, Α. (2015-2016) Η αξιολόγηση των επιδόσεων και των ειδικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών. Πανεπιστήμιο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Baker, C., (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg
Calvet, L. (1998). Language wars and lingustic politics. New York: Oxford University Press Inc.
Crispel, O. & Kasperski, R. (2019) The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. International Journal of Inclusive Education, 25(9): 1079-1090.
Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. (μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg
Fairclough N. (1989). Language and power. London: Longman.
Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 15: 212-226.
Herman, J. L., P. R. Aschbacher & L. Winters (1992). A Practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
HOFSTEDE, G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills; London: Sage Publications, 1980.
Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. American Journal of Educational Research, 5, 124-130. Retrieved 04 13, 2020 στο: http://dx.doi.org/10.12691/education-5-2-3
Lambert, W. & Peal, E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. In Lawbert n. (1972) Language, psychology and culture. Stanford University Press, Stanford, California (111-159).

Shepard, L., Kagan L. S. & Wurtz, E. (Eds.)(1998). Principles and recommendations for early childhood assessments. National Education Goals Panel. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. United States: Diane Publishing Co.
Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. TESOL Quarterly 27/4: 627-656.
Unesco, (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, Paris: UNESCO. Στο: http://portal.unesco.org/en/ev.php
Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε & Κοντάκος, Α., (επιμ.) Η Παιδαγωγική Πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Αθήνα: Ατραπός.
Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ, (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές.Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376)
Γκόντζου, Α. (2018). Οι στάσεις των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία. Η περίπτωση του σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.
Ελληνική Δημοκρατία, Ελεγκτικό Συνέδριο (2021) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Έχει οργανωθεί κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών; Στο: https://www.elsyn.gr/sites/default/files/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%93%CE%A7%CE%9F%CE%A5%209%20%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97.pdf

28.

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Παναγιώτα Τσαχαλίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη
Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά κύριο λόγο παρουσιάζουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση. Επομένως, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση σε μαθητές Δ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 254 μαθητές Δ' Δημοτικού (127 τυπικής ανάπτυξης και 127 με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι συμπλήρωσαν δύο υποθετικά ηθικά σενάρια ενσυναίσθησης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι όλων των ειδών της ενσυναίσθησης των δύο ομάδων μαθητών και διερευνήθηκαν οι διαφορές στην ενσυναίσθηση ως προς το φύλο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε όλα τα είδη ενσυναίσθησης και στα δύο σενάρια, κάτι το οποίο συμβαίνει ακόμα και όταν κάποιος εξετάσει τις διαφορές των δυο ομάδων μαθητών ως προς το φύλο.
Λέξεις-Κλειδιά: ενσυναίσθηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, υποθετικά ηθικά σενάρια ενσυναίσθησης.

Abstract Empathy is related with the existence of specific learning difficulties, because students with specific learning difficulties mainly present lower levels of empathy. Therefore, the purpose of the present research was to investigate the levels of empathy in fourth-grade primary school students with and without specific learning difficulties. In this research participated 254 fourth-grade primary school students (127 without specific learning difficulties and 127 with specific learning difficulties), who were given two hypothetical moral stories of empathy. For the results' analysis the average of all kinds of empathy of the two groups was compared and the differences in empathy according to gender were investigated. According to the results of this research students with specific learning difficulties had lower levels of empathy in all kinds of empathy compared to those without specific learning difficulties in both stories, which is still present even when gender differences of the two groups were investigated.

1. Εισαγωγή

1.1 Ορισμός και είδη της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κάποιος να καταλαβαίνει και να μοιράζεται τη συναισθηματική κατάσταση ή το συναισθηματικό περιεχόμενο κάποιου άλλου (Jolliffe & Farrington 2006, Reid et al. 2013, Τσιούμης 2014).

Με βάση αυτό τον ορισμό, η ενσυναίσθηση αποτελείται από δυο είδη: το γνωστικό και το συναισθηματικό (Boele et al. 2019, Chrysikou & Thompson 2016, Jolliffe & Farrington 2006, Reid et al. 2013, Αλατζάς 2012, Τσιούμης 2014). Το γνωστικό είδος αναφέρεται στην δυνατότητα που έχει κάποιος να μπαίνει στη θέση του άλλου και να καταλαβαίνει τον τρόπο σκέψης και λειτουργίας του (Boele et al. 2019, Chrysikou & Thompson 2016, Αλατζάς 2012, Καπετανάκης & Σεπετζή 2016).
Το συναισθηματικό είδος αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση ενός ανθρώπου λόγω της κατάστασης ενός άλλου ή στη συναισθηματική αντίδραση για την κατάσταση του άλλου και στη διαχείριση των συναισθημάτων του (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008 στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016) (Boele et al. 2019, Chrysikou & Thompson 2016, Reid et al. 2013, Αλατζάς 2012, Καπετανάκης & Σεπετζή 2016, Σερέτη 2017, Τσιούμης 2014).
Ωστόσο, κατά την άποψη πολλών ερευνητών, η ενσυναίσθηση έχει και ένα τρίτο είδος: το συμπεριφορικό (Cheng et al. 2010, Αλατζάς 2012). Αυτό το είδος ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να προτείνουν τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση του άλλου ή, αλλιώς, *«αφορά προσαρμοστικές συμπεριφορές σε σχέση με το συναισθηματικό σενάριο»* (Bensalah et al. 2015, Καπετανάκης & Σεπετζή 2016).

1.2 Ενσυναίσθηση και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά τη σχέση της ενσυναίσθησης με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με την έρευνα της Μιχαήλ (2014), οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν πιο ανεπτυγμένη την ενσυναίσθησή τους. Ακόμα, ο Αλατζάς (2012) σε μια έρευνα σε μαθητές δημοτικού, διαπίστωσε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και στα τρία είδη της από ό,τι αυτοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
Με βάση όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά κύριο λόγο παρουσιάζουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση (Αλατζάς 2012, Μιχαήλ 2014).

1.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση σε μαθητές Δ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διαπιστωθεί:

- αν και κατά πόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (σε όλα τα είδη της) σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και
- αν και κατά πόσο τα αγόρια και τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης έχουν αντίστοιχα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (σε όλα τα είδη της) σε σύγκριση με τα αγόρια και τα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά συνέπεια, με βάση τους παραπάνω στόχους, επιμέρους υποθέσεις αυτής της έρευνας ήταν οι εξής:

- Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (σε όλα τα είδη της) σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

- Τα αγόρια και τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης έχουν αντίστοιχα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (σε όλα τα είδη της) σε σύγκριση με τα αγόρια και τα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

2.1.1 Στοιχεία του δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 254 μαθητές Δ' Δημοτικού (127 τυπικής ανάπτυξης και 127 με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία με τμήματα ένταξης από 64 δημοτικά σχολεία της Ανατολικής και Κεντρικής Μακεδονίας. Ειδικότερα, συμμετείχαν 77 αγόρια και 50 κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 55 αγόρια και 72 κορίτσια τυπικής ανάπτυξης.

2.1.2 Εργαλεία της έρευνας

Οι μαθητές συμπλήρωσαν μέσα σε 15 λεπτά περίπου δυο υποθετικά ηθικά σενάρια ενσυναίσθησης (Αλατζάς, 2012) (μέσα Ιανουαρίου 2020 ως τέλη Φεβρουαρίου 2020). Αυτά τα σενάρια αναφέρονται σε δυο ιστορίες για την ενσυναίσθηση, οι οποίες έχουν ως θεματική την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης διαφορετικής για τον κάθε πρωταγωνιστή και διερευνούν τα τρία είδη ενσυναίσθησης (γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό). Μετά από την κάθε ιστορία υπάρχουν 3 ερωτήσεις, όπου η καθεμία από αυτές αντιστοιχεί σε ένα είδος ενσυναίσθησης. Η βαθμολόγηση των σεναρίων έγινε με βάση μια κλίμακα, όπου το 0-1 αντιπροσωπεύει το χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, το 2-3 το μέσο επίπεδο και το 4-5 το υψηλό επίπεδο.

2.1.3 Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, με τη βοήθεια του εργαλείου SPSS28.00 και τη χρήση της δοκιμασίας του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), πραγματοποιήθηκε διερεύνηση και σύγκριση των μέσων όρων των ειδών της ενσυναίσθησης και στις δυο ομάδες μαθητών. Έπειτα, καταγράφηκαν οι διαφορές που υπήρχαν στους μέσους όρους των ειδών της ενσυναίσθησης ως προς το φύλο στην καθεμιά ομάδα εστιάζοντας σε αγόρια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κορίτσια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

2.1.4 Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 συγκρίνονται οι μεταβλητές της ενσυναίσθησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για όλες τις μεταβλητές εκτός από τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική ενσυναίσθηση στο σενάριο 2. Γενικότερα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Πίνακας 1: Σύγκριση μεταβλητών της ενσυναίσθησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές	**Μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N=127)**	**T-value**	**P-value (p<0.05)**

	δυσκολίες (N=127)					
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**		
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	3.0	0.77	3.4	0.74	-3.496	**<0.001**
Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	2.0	1.5	2.8	1.5	-4.149	**<0.001**
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	3.1	1.7	3.6	1.6	-2.003	**0.046**
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.3	0.84	3.3	0.78	-0.386	0.700
Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.0	1.5	3.8	1.4	-4.242	**<0.001**
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.0	1.1	3.2	1.3	-1.673	0.096

Στον Πίνακα 2 συγκρίνονται οι μεταβλητές της ενσυναίσθησης των αγοριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για όλες τις μεταβλητές εκτός από τη συναισθηματική ενσυναίσθηση στο σενάριο 1 και 2 και στη συμπεριφορική ενσυναίσθηση στο σενάριο 2. Γενικότερα, τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Πίνακας 2: Σύγκριση μεταβλητών της ενσυναίσθησης των αγοριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

	Αγόρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (N=77)		**Αγόρια τυπικής ανάπτυξης (N=55)**		**T-value**		**P-value (p<0.05)**
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**	**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**	**Τυπικής ανάπτυξης**	
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	3.0	0.9	3.2	0.6	-1.391	-1.391	0.167
Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	1.9	1.4	2.9	1.2	-4.137	-4.223	**<0.001**

Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	2.9	1.9	3.7	1.4	-2.743	-2.743	**0.007**
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.2	0.7	3.1	0.6	0.881	0.893	0.380
Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	2.6	1.6	3.5	1.4	-3.427	-3.495	**0.001**
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.0	1.0	3.0	1.3	-0.309	-0.299	0.758

Στον Πίνακα 3 συγκρίνονται οι μεταβλητές της ενσυναίσθησης των κοριτσιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στη συναισθηματική ενσυναίσθηση στο σενάριο 1. Γενικότερα, τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης.

Πίνακας 3: Σύγκριση μεταβλητών της ενσυναίσθησης των κοριτσιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

	Κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (N=50)		**Κορίτσια τυπικής ανάπτυξης (N=72)**		**T-value**		**P-value (p<0.05)**
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**	**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**	**Τυπικής ανάπτυξης**	
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	3.1	0.6	3.5	0.8	-2.995	-3.148	**0.003**
Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	2.1	1.7	2.7	1.6	-1.938	-1.931	0.055
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 1)	3.5	1.5	3.4	1.8	0.159	0.165	0.874
Συναισθηματική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.2	1.1	3.3	0.9	-0.950	-0.917	0.344

Γνωστική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.5	1.3	3.9	1.4	-1.672	-1.681	0.097
Συμπεριφορική ενσυναίσθηση (σενάριο 2)	3.0	1.2	3.4	1.3	-1.683	-1.707	0.095

2.1.5 Συζήτηση

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κατά κύριο λόγο, είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σύγκριση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαίρεση κάποιες φορές στην συναισθηματική ενσυναίσθηση, όπου δεν παρατηρούνται αξιόλογες διαφοροποιήσεις στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες του Αλατζά (2012) και της Μιχαήλ (2014), σύμφωνα με τις οποίες η ενσυναίσθηση σε όλα τα είδη της στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι υψηλότερη από ό,τι σε αυτούς με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το ίδιο συμβαίνει και όταν κάποιος εστιάσει στις διαφορές ως προς το φύλο, όπου και πάλι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από ό,τι αυτοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανεξάρτητα από το αν είναι αγόρια ή κορίτσια.

3. Συμπεράσματα

3.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται σημαντική, διότι εξετάζει τις διαφορές ως προς τα είδη της ενσυναίσθησης μεταξύ μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης σε συγκεκριμένη περιοχή σε έναν συγκεκριμένο αριθμό μαθητών. Επιπρόσθετα, εστιάζει στις διαφορές αυτών των μαθητών ως προς το φύλο (αγόρια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κορίτσια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) σε όλα τα είδη της ενσυναίσθησης. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, η οποία διενεργήθηκε έχοντας ως βασικό στόχο να επισημάνει τα επίπεδα ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ’ Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στα σχολεία που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

3.2 Βασικά σημεία της έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνεται ότι η ενσυναίσθηση ως προς όλα τα είδη της σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατά κύριο λόγο είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με αυτούς με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από ορισμένες φορές στην συναισθηματική ενσυναίσθηση, όπου δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών, ακόμα και όταν κάποιος εστιάσει στις διαφορές τους ως προς το φύλο. Αυτή η διαπίστωση προκύπτει και από διάφορες έρευνες που έχουν κατά καιρούς διενεργηθεί (Αλατζάς 2012, Μιχαήλ 2014).

3.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Επειδή αυτή η έρευνα δεν διενεργήθηκε σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, σε περισσότερα σχολεία και άλλων γεωγραφικών περιοχών και σε άλλες ηλικίες μαθητών, θα μπορούσε στο μέλλον να πραγματοποιηθεί μια παρόμοια έρευνα σε περισσότερα σχολεία, τα οποία θα ανήκουν γεωγραφικά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και σε μαθητές από άλλες ηλικίες. Κάτι τέτοιο θα ενίσχυε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από μια τέτοια έρευνα και θα βοηθούσε στη μελέτη των επιπέδων της ενσυναίσθησης σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλατζάς, Κ. (2012). *Η έννοια της ενσυναίσθησης και διαφορές ανάμεσα σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Καπετανάκης, Δ., & Σεπετζή, Α. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Μιχαήλ, Μ. (2014). *Ψυχο-κοινωνικά γνωρίσματα και διανθρώπινες σχέσεις σε δείγμα μαθητών από την Κύπρο.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Σερέτη, Ε. (2017). *Διερεύνηση ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Κατεύθυνση Α': Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη.

Τσιούμης, Κ. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 244-260). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche-Richard, C. (2015). The Basic Empathy Scale adapted to french middle childhood: Structure and development of empathy. *Behavior Research Methods*, *48*(4), 1410–1420. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0650-8

Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(6), 1033–1055. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5

Cheng, Y., Chiang, H., Ye, J., & Cheng, L. (2010). Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions. *Computers & Education*, *55*(4), 1449–1458. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.008

Chrysikou, E. G., & Thompson, W. J. (2016). Assessing cognitive and affective empathy through the Interpersonal Reactivity Index: An argument against a two-

factor model. *Assessment*, *23*(6), 769–777. https://doi.org/10.1177/1073191115599055
Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, *29*(4), 589–611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010
Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(2), 231–256. https://doi.org/10.1111/bjdp.12002

Παράρτημα

Υποθετικά ηθικά σενάρια ενσυναίσθησης (ιστορία πρώτη)

Ιστορίες και ερωτήσεις

Ιστορία πρώτη

Ο Θανασάκης είναι 10 χρονών και φοιτά στην Τετάρτη τάξη σε ένα δημοτικό στην Θεσσαλονίκη. Ο Θανασάκης είναι ένα αγόρι με μερική τύφλωση, ο οποίος όμως φοιτά σε γενικό σχολείο και παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης πέντε ώρες την εβδομάδα, ενώ δέχεται και παράλληλη στήριξη.

Μια μέρα λοιπόν, κάτι παιδιά παίζανε με τις κάρτες και ο Θανασάκης ζήτησε να παίξει κι αυτός μαζί τους. Οι φίλοι του, όμως, όχι μόνο δεν τον άφησαν να παίξει μαζί τους αλλά άρχισαν να τον κοροϊδεύουν, να γελάνε μαζί του, να τον διώχνουν και να του πετάνε πέτρες.

- Πώς πιστεύεις ότι νοιώθει ο Θανασάκης μετά από αυτό;
- Ποια συμπεριφορά εκείνης της παρέας θα έκανε τον Θανασάκη να νοιώσει καλύτερα;
- Πιστεύεις ότι έχουν να χάσουν κάτι σημαντικό οι φίλοι του που έδιωξαν τον Θανασάκη; Γιατί το θεωρείς σημαντικό;

Υποθετικά ηθικά σενάρια ενσυναίσθησης (ιστορία δεύτερη)

Ιστορία δεύτερη

Ο Philip είναι ένα παιδί από την Ζάμπια (μια χώρα της Αφρικής) και είναι κάπως υπέρβαρο και φοιτά στην πέμπτη δημοτικού. Ο Philip όταν ήρθε στην Ελλάδα και άργησε να πάει σε ελληνικό σχολείο και για τον λόγο αυτό, μιλάει την ελληνική γλώσσα με σπαστή προφορά. Γι αυτό τα υπόλοιπα παιδιά τον κοροϊδεύουν, αλλά δεν παίζουνε μαζί του ούτε ποδόσφαιρο, παρόλο που είναι δυνατό παιδί και πολύ καλός τερματοφύλακας. Μια μέρα, ο δάσκαλος της τάξης, υποσχέθηκε, πως όποιος πάρει τον μεγαλύτερο βαθμό στα μαθηματικά θα του κάνει ένα δώρο. Το δώρο ήταν μια μπάλα και ο δάσκαλος την έδωσε στον Philip, επειδή έγραψε τον μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη, μιας και τα μαθηματικά είναι το αγαπημένο του μάθημα. Ακόμη, ο δάσκαλος έκανε τον Philip βασικό τερματοφύλακα στην ομάδα του σχολείου.

- Πώς πιστεύεις ότι ένοιωθε ο Philip όταν δεν του έδινε κανείς σημασία;
- Πώς ένιωθε τώρα ο Philip;
- Πώς πιστεύεις ότι θα έπρεπε τα παιδιά να συμπεριφέρονται στον Philip ώστε να μην νοιώθει κανείς άσχημα;

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

29.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ Δ.Σ. ΙΑΣΜΟΥ

Ελευθερία Καρανικολάου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Αναστασία Παπαχρήστου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc

Περίληψη
Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται πλέον από πολυσυλλεκτικότητα, τόσο σε θρησκευτικό όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον που θα διακατέχεται από τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και κυρίως της αποδοχής. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός με την εφαρμογή καλών πρακτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εντός και εκτός της τάξης και αφετέρου στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου, από το 2017 και μετά, προχωρήσαμε σε μια σειρά από καινοτόμες διαδικασίες, έχοντας ως εφαλτήριο τις αρχές που προαναφέραμε. Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών, ήταν η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής και η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις δράσεις. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές (οι έχοντες ως μητρική την ελληνική και αυτοί που είχαν ως μητρική την τουρκική, την πομακική, την αλβανική και τη ρομανί), συνεργάστηκαν άριστα μεταξύ τους στη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στην εξάλειψη των διακρίσεων εντός και εκτός σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, καινοτόμες δράσεις, Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

Abstract
Today's society is now characterized by pluralism, both religiously and socio-culturally. Therefore, teachers are called upon to shape a school environment that will be governed by the principles of democracy, equality and, above all, acceptance. This is achieved on the one hand by the application of good practices during the educational process, inside and outside the classroom and on the other hand by the cultivation of intercultural communication at the level of the school unit. At the Intercultural Primary School of Iasmos, from 2017 onwards, we proceeded with a series of innovative procedures, following the above principles. The result of the above procedures was to overcome school failure and achieve equal participation. In addition, all the students (those whose mother tongue was Greek and those whose mother tongue was Turkish, Pomacian, Albanian and Romany), cooperated excellently with each other in forming a positive learning and educational environment and in eliminating discrimination inside and outside the school.

1. Εισαγωγή
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ένας δυναμικός τομέας που συμβάλλει στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ανάπτυξης ενός πιο ανοικτού και ανθρωπιστικού πνεύματος. Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην εξέλιξη της κοινωνίας, ιδιαίτερα λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης της χώρας. Από το 1990 και μετά, όπου η εισροή μεταναστών από τις χώρες της Αλβανίας και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης άρχισε να γίνεται εμφανής σε όλα τα επίπεδα, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση κλήθηκε να διαχειριστεί την ένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία και κατ' επέκταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον Νόμο 2413 (ΦΕΚ 124, Α', 17-6-1996) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γίνεται ουσιαστικά μια πρώτη προσπάθεια από πλευράς ελληνικού κράτους για τη δημιουργία ενός σαφούς πλαισίου που θα περιλαμβάνει αυτού του είδους την ιδιαίτερη εκπαίδευση. Ιδρύονται τα πρώτα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που στόχο έχουν την ένταξη παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και όχι στην αφομοίωση τους στο παραδοσιακό εθνοκεντρικό μοντέλο μάθησης. Σύμφωνα με τον Νόμο, σε αυτά τα σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές αλλά και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών.
Σε έναν κόσμο που οι πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις είναι συνεχείς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την ανταλλαγή ιδεών και την αναγνώριση της πολυμορφίας των ανθρώπινων εκφράσεων. Είναι ένα βήμα προς την κατανόηση του «άλλου» και την ανάπτυξη μιας πιο δίκαιης, ισότιμης και συνεργατικής κοινωνίας. Προάγει την κατανόηση, την ανοχή και την αμοιβαία συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Η περίπτωση του Διαπολιτισμικού Δ.Σ. Ιάσμου

2.1.1 Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής

Η περιοχή του Ιάσμου χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλομορφία όσον αφορά τον πληθυσμό της. Αποτελείται από χριστιανούς και μουσουλμάνους κατοίκους (μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης) και από ανθρώπους που ανήκουν στη ρομά κοινότητα καθώς και λίγους κατοίκους αλβανικής καταγωγής. Πρόκειται για μια αγροτική περιοχή, όπου η κύρια ασχολία των κατοίκων είναι οι γεωργικές και κτηνοτροφικές εργασίες.

2.1.2 Μαθητική σύνθεση

Η μαθητική σύνθεση των μαθητών, αντίστοιχα, αποτελείται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από μαθητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (σχεδόν το 74 %), από μαθητές ρομά (10 %), από χριστιανούς μαθητές (25 %) και από λίγους μαθητές αλβανικής καταγωγής (1 %). Στην πρώτη κατηγορία οι μαθητές/τριες έχουν ως μητρική την τουρκική ή την πομακική, στη δεύτερη τη ρομανί και στην τελευταία την αλβανική. Και στις τρεις κατηγορίες οι μαθητές/τριες διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη.

2.1.3 Χαρακτηριστικά του σχολείου

2.1.3.1 Ιστορικά στοιχεία

Το πρώτο Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου ιδρύθηκε στον Ίασμο, την εποχή της Τουρκοκρατίας, το 1850, από τους κατοίκους του χωριού. Λειτουργούσε ως διθέσιο και η συντήρησή του γινόταν με χρήματα των κατοίκων. Το πρώτο δημόσιο σχολείο λειτούργησε στον Ίασμο το 1920 με τη θεμελίωσή του να πραγματοποιείται την 24η Ιουλίου 1923 και την αποπεράτωσή του το 1928 οπότε και δόθηκε για σχολική χρήση. Το 1945 το κτίριο καταστράφηκε από πυρκαγιά. Ξαναχτίστηκε από την αρχή, το 1949 και δόθηκε για σχολική χρήση την 6η Δεκεμβρίου του ίδιου έτους (1949). Το 1951 κτίσθηκε καινούριο περιτοίχισμα σε αντικατάσταση του παλιού, που είχε καταστραφεί κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου. Με το υπ' αριθμ. 1172 τ. Β΄/22-9-2000 ΦΕΚ το Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου μετατράπηκε σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Διαπολιτισμικού Δ.Σ. Ιάσμου, 2023).

2.1.3.2 Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου

Το σχολείο στεγάζεται σε καινούριο κτίριο, από το σχολικό έτος 2016-17**.** Παρόλο που πληροί τις προδιαγραφές 12/θέσιου σχολείου, όλα τα χρόνια λειτουργεί ως 6/θέσιο. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν οι επιπλέον χώροι και αίθουσες προς το συμφέρον των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, στους εναπομείναντες χώρους αποφασίστηκε από τον σύλλογο Διδασκόντων η δημιουργία θεματικών αιθουσών ως εξής: Μία αίθουσα εικαστικών, μουσικής και θεατρικής αγωγής, μια αίθουσα διερευνητικής μάθησης, μια αίθουσα χαλάρωσης με άνετο καναπέ και βιβλιοθήκες με βιβλία τελευταίας κυκλοφορίας και διαδραστικά παιχνίδια. Η τελευταία αίθουσα ονομάστηκε «Αίθουσα Μοντεσόρι» προς τιμήν της μεγάλης παιδαγωγού. Επιπλέον, μετά από μια μεγάλη χορηγία που έγινε στο σχολείο μας από το «Μαζί για το Παιδί» οι αίθουσες εξοπλίστηκαν με διαδραστικούς πίνακες τελευταίας τεχνολογίας, το εργαστήριο πληροφορικής απέκτησε πολλά κιτ

ρομποτικής, ενώ το εργαστήριο Φυσικής ανανέωσε το υλικό του με σύγχρονα εργαλεία και πακέτα μάθησης φυσικών επιστημών. Τέλος, αξιοποιήθηκαν δύο άδειες αίθουσες για τη δημιουργία μουσείου σχολικής ζωής. Στους χώρους αυτούς τοποθετήθηκαν μηχανήματα, χάρτες, παλιά θρανία και λοιπά αντικείμενα, τα οποία συλλέχθηκαν από σχολεία του Δήμου Ιάσμου, καθώς τα τελευταία καταργήθηκαν οριστικά λόγω έλλειψης μαθητών. Το Μουσείο είναι επισκέψιμο από μαθητές των Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Ροδόπης.

2.2 Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στο Διαπολιτισμικό Δ. Σ. Ιάσμου

Έχοντας ως γνώμονα τη σύνθεση των μαθητών μας και τη δυσκολία που έχουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, κρίθηκε αναγκαία η αναπλαισίωση και αναπροσαρμογή της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλους τους τομείς. Τα περισσότερα μαθήματα διδάσκονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αφού ζητούμενο είναι η κατάκτηση της γνώσης μέσω βιωματικών διαδικασιών. Η διαχείριση των γνωστικών πεδίων γίνεται σε πολλές περιπτώσεις με τη βοήθεια της τεχνολογίας αλλά και με την επαφή των μαθητών με τη φύση και τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω μερικές από τις καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά τα έτη 2017-2023 στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου και αφορούν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

- Εκπαίδευση μέσω STEAM/STEM

Με τη χρήση του διαθέσιμου σχολικού εξοπλισμού και των διαφόρων εργαλείων αυτοματισμού, μηχανικής και ρομποτικής, η γνώση κατακτάται εύκολα και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων. Η μάθηση έρχεται ολιστικά και σε συνδυασμό πάντα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάσκονται στην πράξη βασικές έννοιες της Φυσικής (αιολική-ηλεκτρική ενέργεια, μαγνητισμός κ.α.), κάνοντας χρήση εξειδικευμένων προγραμμάτων και λογισμικών, που τους δίνουν τη δυνατότητα να ακούσουν τις καινούριες έννοιες μέσω ηχητικών αποσπασμάτων στη μητρική τους γλώσσα (πρόγραμμα ΕΛεΦυΣ – Εικονογραφημένο Λεξικό Φυσικής για το Σχολείο). Τέλος, με τη συμμετοχή του σχολείου στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Κωδικοποίησης (EUCODEWEEK), οι μαθητές όλων των τάξεων γνώρισαν τις βασικές λειτουργίες του προγραμματισμού.

- Καλλιτεχνική/Εικαστική-Μουσική-Θεατρική Αγωγή

Προσβλέποντας στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών μας και στην καθιέρωση μιας ξεχωριστής κουλτούρας του σχολείου, δημιουργήσαμε μια ξεχωριστή αίθουσα Καλλιτεχνικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής. Με την απομάκρυνση από τις αίθουσες, που περνούν τον περισσότερο χρόνο της εκπαίδευσης τους, επιτυγχάνεται η σταδιακή καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, μέσω εικαστικών δραστηριοτήτων, μουσικοκινητικής και θεατρικών δρώμενων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ενασχόληση των μαθητών μας με ευρωπαίους λογοτέχνες και η αποτύπωση σε χαρτί του μέτρου, των σημαντικότερων σημείων των κειμένων που τους έκαναν εντύπωση. Οι μαθητές ανάγνωσαν κείμενα στα ελληνικά, τα επεξεργάστηκαν, ζωγράφισαν τους πρωταγωνιστές σε χαρτί του μέτρου και στο τέλος «στόλισαν» τις πόρτες των αιθουσών τους με αυτές τις δημιουργίες. Επίσης, την Παγκόσμια Ημέρα Γλωσσών αναπτύχθηκαν σχέδια δράσης, που στόχευαν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους συνείδησης, έμαθαν λέξεις από διάφορες χώρες

(όπως π.χ. τη λέξη «αγάπη» σε κάθε γλώσσα) και κατασκεύασαν κολλάζ με τις σημαίες των χωρών.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης αλλά και η αποδοχή της κουλτούρας των παιδιών με μητρική γλώσσα κάποια άλλη (όχι την ελληνική) εφαρμόζεται στο σχολείο και μέσω μουσικοκινητικών δράσεων. Με τη χρήση διαφόρων μουσικών οργάνων, βοηθούμε τους μαθητές μας να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους και να λειτουργούν συνεργατικά, επιτυγχάνοντας την προσδοκώμενη κοινωνικοποίηση, καλλιεργώντας παράλληλα τη φαντασία και την κριτική σκέψη. Μέσω διαφόρων πρότζεκτ οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μάς παρουσιάζουν τα αγαπημένα τους τραγούδια και στη συνέχεια οι μαθητές με μητρική την ελληνική παρουσιάζουν τα αντίστοιχα δικά τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, υπάρχουν τα ίδια τραγούδια, με την ίδια μελωδία, σε άλλη όμως γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο γνωρίζουμε και φέρνουμε κοντά τους μαθητές με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμική προέλευση. Οι ίδιοι οι μαθητές του σχολείου μας προέβησαν σε σύνθεση τραγουδιού, το οποίο μελοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της μουσικής. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να καταφέρουν οι μαθητές μας και ειδικότερα όσοι δεν έχουν ως μητρική την ελληνική, να σκεφτούν λέξεις ή φράσεις στα ελληνικά και πολύ περισσότερο να μπορούν να δημιουργήσουν ομοιοκαταληξίες. Τέλος, η εξόρμηση όλου του σχολείου την άνοιξη για τα χελιδονίσματα και τον Δεκέμβρη κάθε χρόνου για τα παραδοσιακά κάλαντα σε εμπορικά καταστήματα και ιδρύματα της περιοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την ομαδικότητα αλλά και την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Στο θεατρικό παιχνίδι, η ατομική προσπάθεια δίνει τη θέση της στην ομαδικότητα. Το θέατρο καλεί τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, να δημιουργήσουν λόγο αληθινό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κάθε στιγμής. Η γλώσσα αποκτά νόημα και δύναμη, αγγίζοντας τον κόσμο της πραγματικότητας, ενώ γίνεται όχημα για την ενίσχυση των δεσμών και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά συνεργάζονται για να στήσουν μια παράσταση, να μοιραστούν ρόλους και να εκφράσουν τις ιδέες τους. Μέσω του θεάτρου καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα και η αισθητική τους. Στην συγκεκριμένη αίθουσα έχει τοποθετηθεί ένα μεγάλο κουκλοθέατρο, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μέσα από μικρούς διαλόγους, επικοινωνούν όπως οι ίδιοι επιθυμούν και διδάσκονται την ελληνική γλώσσα με παιγνιώδη τρόπο. Επίσης, λόγω της χιλιομετρικής απόστασης του σχολείου από το κέντρο του νομού και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες να ανταπεξέλθουν οικονομικά, καλούμε θέατρα στο σχολείο, δίνοντας την ευκαιρία σε πολλά παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο του θεάτρου και να έρθουν σε επαφή με ελληνικά και ευρωπαϊκή έργα (κουλτούρα και πολιτισμός). Τέλος, στοχεύοντας στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής και τοπικής κοινότητας, οι μαθητές σκηνοθέτησαν το δικό τους θεατρικό δρώμενο με θέμα την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, με το οποίο πήραν μέρος και στον Πανελλήνιο διαγωνισμό BravoSchools.

- Αίθουσα Διερευνητικής Μάθησης

Με τη δημιουργία ενός ξεχωριστού χώρου μάθησης επιτυγχάνουμε να διοχετεύσουμε τις απαραίτητες γνώσεις για τη ζωή και τον κόσμο στους μαθητές μας με παιγνιώδη τρόπο, διδάσκοντας τις βασικές έννοιες της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος κ.α. μέσα

από την ανάγνωση εξειδικευμένων βιβλίων, παιχνιδιών, ευχάριστων δραστηριοτήτων και κατασκευών.

Η συγκεκριμένη αίθουσα δεν θυμίζει καθόλου τις υπόλοιπες αίθουσες διδασκαλίας, αφού δεν έχει θρανία, αλλά μεγάλα τραπέζια, οι καρέκλες έχουν χρώμα μπλε και βρίσκονται περιμετρικά των τραπεζιών, ενώ από το πάνω μέρος της αίθουσας κρέμονται οι πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος. Υπάρχουν βιβλία για το διάστημα αλλά και για την ελληνική ιστορία, χάρτες, τηλεσκόπια και υδρόγειες σφαίρες της Γης και της Σελήνης. Με τα διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων και εξάσκησης μυαλού, μαθαίνουν να σκέφτονται και να απαντούν στα ελληνικά, να ακολουθούν κανόνες και να συνεργάζονται αρμονικά.

- Επιστήμες – Φυσικά

Οι σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν τις διάφορες έννοιες και διαδικασίες βιωματικά, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τον απαραίτητο επιστημονικό γραμματισμό. Η διδασκαλία σε παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο φέρνει στο προσκήνιο μια σειρά από προκλήσεις. Η ετερογένεια όσον αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις, το πολιτισμικό υπόβαθρο και την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, καθιστά απαραίτητη την υιοθέτηση μίας ευέλικτης και εξατομικευμένης προσέγγισης.

Η διερευνητική μάθηση αναδεικνύεται ως ένα ιδανικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της εν λόγω πρόκλησης. Μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή, την ανακάλυψη και την κριτική σκέψη, τα παιδιά παίρνουν την πρωτοβουλία να εξερευνήσουν με τον δικό τους ρυθμό και να νιώσουν την ικανοποίηση της επιτυχίας. Το εργαστήριο της Φυσικής του Διαπολιτισμικού Δ.Σ. Ιάσμου εξοπλίστηκε με όλον τον απαραίτητο εξοπλισμό, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με τα πειράματα και να κατανοήσουν με ευκολία τις δύσκολες έννοιες της Φυσικής. Οι μαθητές όλων των τάξεων αλλά κυρίως των δύο τελευταίων, προσλαμβάνουν τη γνώση με ευχάριστο τρόπο, όπως π.χ. το φαινόμενο τήξη – πήξη γίνεται αντιληπτό μέσα από το λιώσιμο της σοκολάτας ή η διδασκαλία των μιγμάτων, μέσα από συνταγές μαγειρικής.

Η εγκατάσταση μετεωρολογικού σταθμού εντός της αυλής του σχολείου μας, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο της μετεωρολογίας και να συλλέγουν δεδομένα που σχετίζονται με τον καιρό της περιοχής μας, σε καθημερινή βάση, κρατώντας ημερολόγιο και διερευνώντας τα αποτελέσματα της κλιματικής αλλαγής ανά περιόδους.

- Οικολογία

Το σχολείο μας προσπαθώντας να καλλιεργήσει την οικολογική συνείδηση των μαθητών και των οικογενειών τους και προβάλλοντας τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης λειτουργεί ως εργαλείο ευαισθητοποίησης του μαθητικού πληθυσμού απέναντι σε θέματα που σχετίζονται με το Περιβάλλον και την Οικολογία, συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης και επαναχρησιμοποίησης υλικών, σε δράσεις για οικολογικά σχολεία (EcoSchools) και σε εκδηλώσεις σποράς και διάδοσης τοπικών σπόρων (ΣΠΟΡΙΤΕΣ). Επιπλέον έχουμε δημιουργήσει τον δικό μας σχολικό κήπο, έχουμε οργανώσει δεντροφυτεύσεις σε συνεργασία με δασοπόνους και τοπικούς γεωπόνους και έχουμε κατασκευάσει και τοποθετήσει σε διάφορα σημεία του χωριού ταΐστρες για σκύλους, γάτες και πουλιά. Τέλος, κάθε χρόνο οργανώνουμε δράσεις με στόχο την εύρεση του

οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου μας, μέσα από συλλογή και καταγραφή δεδομένων που βασίζονται σε καθημερινές μετρήσεις των ίδιων των μαθητών.

- Ενίσχυση εξωστρέφειας

Οι μαθητές συναναστρεφόμενοι με τις Δομές και τις Δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής, εξοικειώνονται με την ελληνική γλώσσα μέσα από την επικοινωνία, τον διάλογο και τη διαδικασία συνδιαλλαγής με τους υπαλλήλους των υπηρεσιών. Μερικές από τις δράσεις του σχολείου που ενδυναμώνουν την προσπάθεια αυτή, είναι η ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας για τη σωστή διατροφή (μοιράζουμε ενημερωτικά φυλλάδια στους κατοίκους της περιοχής αλλά και στα γύρω σχολεία), η αφισοκόλληση σε κεντρικά σημεία με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, η δημιουργία σχολικής εφημερίδας και οι επισκέψεις σε διάφορα μουσεία και οργανισμούς (Ταχυδρομείο, Δημαρχείο, Τράπεζα, Πυροσβεστική, Ελαιοτριβείο, Λαογραφικά μουσεία Ιάσμου-Κομοτηνής, ΚΠΕ Μαρώνειας, Βιβλιοθήκη Κομοτηνής, Σωματεία και Αθλητικούς συλλόγους)

- Συμμετοχή σε διαγωνισμούς

Με τη συμμετοχή σε Πανελλήνιους Διαγωνισμούς αλλά και σε Ευρωπαϊκά και πανελλήνια ερευνητικά προγράμματα οι μαθητές αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν και να συναγωνιστούν άλλους μαθητές ανά την Ελλάδα, ισότιμα, ακόμα και με μαθητές που έχουν ως μητρική την ελληνική. Μερικοί από τους διαγωνισμούς που συμμετείχαμε είναι: BravoSchool, Lions, Μαθηματικών, Φυσικής, Γλώσσας-Ελληνικής ως Δεύτερης, ενώ κάποια από τα προγράμματα μας ενδεικτικά είναι: ESERO, CODEWEEK, ERASMUS, E-Twinning, CERN, Λεξιγέφυρες , λεξικογράφοι – πρόγραμμα ΕλΕΦυς και διάφορα ερευνητικά προγράμματα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

- Αίθουσα Μοντεσόρι

Δημιουργήσαμε μία αίθουσα χαλάρωσης όπου τα παιδιά θα μπορούν να επεξεργάζονται βιβλία, παιχνίδια και να ασχολούνται με κατασκευές. Η διακόσμησή της παραπέμπει σε κάτι τελείως διαφορετικό από κάθε άλλη αίθουσα, αφού σε αυτήν έχουμε τοποθετήσει άνετους καναπέδες και πουφ για να μπορούν να ηρεμούν διαβάζοντας ένα βιβλίο ή επεξεργάζοντας κάποια από τα ιδιαίτερα παιχνίδια που υπάρχουν εκεί. Σε συνδυασμό με την ανανεωμένη βιβλιοθήκη που υπάρχει σε αυτόν τον χώρο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πλήθος λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων, τα δανείζονται και δημιουργούν διάφορα πρότζεκτ με αυτά.

- Το Μουσείο του σχολείου μας

Στο Μουσείο του σχολείου μας υποδεχόμαστε επισκέπτες από όλη τη Ροδόπη, και όχι μόνο! Μαθητές, σπουδαστές και άλλοι συντοπίτες μας το επισκέπτονται και ξεναγούνται στα εκθέματά του! Η προσφορά του είναι διπλή. Αφενός οι μαθητές του σχολείου που το επισκέπτονται έρχονται σε επαφή με εικόνες και αντικείμενα μιας άλλης εποχής και αφετέρου οι μαθητές του σχολείου μας γνωρίζουν, συνδιαλέγονται και αποκτούν σχέσεις με άλλα παιδιά της ηλικίας τους από την περιοχή της Ροδόπης. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές μας είναι οι ίδιοι που ξεναγούν άλλους μαθητές στα εκθέματα, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

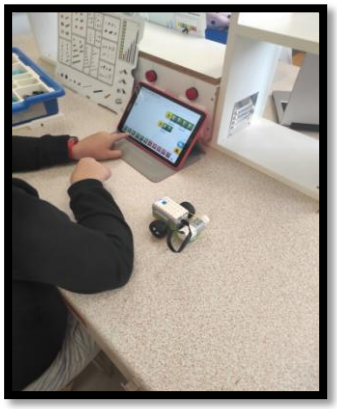
3. Συμπεράσματα

3.1 Αποτελέσματα των Δράσεων

Μέχρι σήμερα τα αποτελέσματα των παραπάνω καινοτόμων δράσεων ήταν αποδοτικά, κυρίως ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και ως προς την εξάλειψη της σχολικής διαρροής των μαθητών μας. Παρατηρήσαμε ότι μαθητές που κατά τα προηγούμενα χρόνια παρουσίαζαν ελλιπή φοίτηση στο σχολείο, πλέον φοιτούν κανονικά. Επιπλέον, νιώθουν σίγουροι και ασφαλείς να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές μας δραστηριότητες, αφού δεν αποτελεί κριτήριο συμμετοχής η μη καλή γνώση της ελληνικής. Οι μαθητές μας, φοιτούν κανονικά στο Γυμνάσιο της περιοχής, με τη δυσκολία της γλώσσας να έχει αποκατασταθεί σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, πετύχαμε την ανάπτυξη των βασικών ήπιων δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία αυριανών πολιτών του κόσμου, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η επικοινωνία και η διαπολιτισμική συνείδηση και ευαισθητοποίηση.

Παράρτημα

Εικόνα1. Δημιουργία ρομπότ μέσω κιτ ρομποτικής (εκπαίδευση μέσω STEAM/STEM)



Εικόνα 2. Τραγουδάμε τα Χελιδονίσματα σε όλο το χωριό

Εικόνα 3. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται και να απαντούν ελληνικά, να ακολουθούν κανόνες και να συνεργάζονται αρμονικά

Εικόνα 4. Φυτεύοντας αρωματικά φυτά στην αυλή του σχολείου

Εικόνα 5. Δραματοποιώντας παραμύθια

Εικόνα 6. Η Σχολική μας Εφημερίδα

30.

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βικτωρία Κόνδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Msc-Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Αθανασίου Δράμας

Περίληψη
Η Διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ιδανικό μοντέλο αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Είναι η ανάγκη στοιχειοθέτησης μιας καινούργιας ισορροπίας μεταξύ εθνικών και υπερεθνικών μεγεθών μιας εθνικής και διαπολιτισμικής ταυτότητας.
Η Θεμελιώδης αξία της Εκπαίδευσης έρχεται να παίξει το δικό της ρόλο στην καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων στα μέλη μιας κοινωνίας οδηγώντας το άτομο καθώς και την ομάδα στην οποία ανήκει στην πρόοδο και στην δημιουργία.
Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμός, δίγλωσση εκπαίδευση, πολυαλφαβητισμός, συνεκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή.

Abstract
Interculturalism is the ideal model of interaction among different cultural groups. It constitutes an established requirement of balance between national and supranational dimensions of national and intercultural identity.
The Fundamental value of education plays a key role in cultivating certain attitudes and perceptions in the members of society, by leading each individual as well as its group of people to progress and creation.

1.Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις που απαιτούν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Οι σχολικές μονάδες έχουν μετατραπεί σε χώρους συνάντησης πολιτισμών.
Η μονοδιάστατη εκπαιδευτική πολιτική δεν λειτουργεί προς όφελος των πολυπολιτισμικών ομάδων που φιλοξενεί η σχολική τάξη. Η ανάγκη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έρχεται να εντάξει παιδιά διαφόρων λαών και πολιτισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό τη δημιουργία σωστών «αυριανών» πολιτών.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Μέθοδοι διαχείρισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης & αποτελέσματα ερευνών

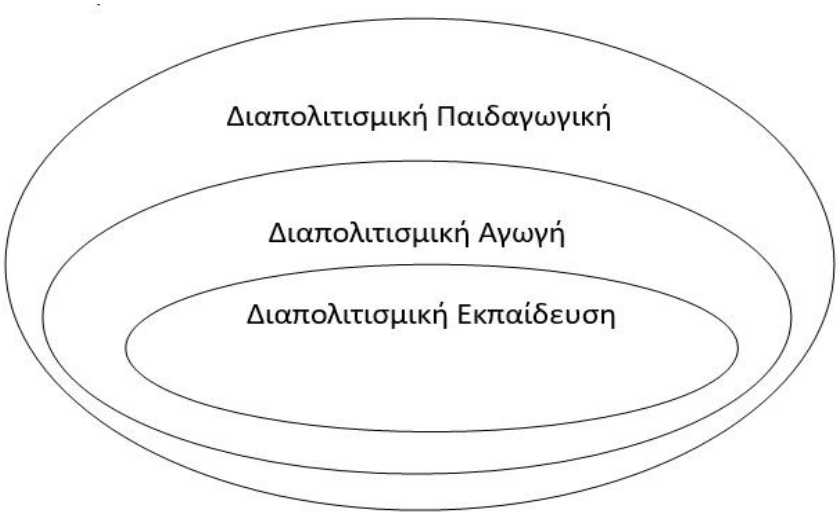
2.1.1 Διαπολιτισμός και Εκπαίδευση - Μετανάστευση

Η υπέρβαση των πολιτισμικών συνόρων επιβάλλεται μέσα από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη νέα εποχή που ωθεί στη διαμόρφωση ιδιαίτερων αξιών καθώς και τη δημιουργία ικανών πολιτών να επιβιώνουν και να αναπτύσσονται σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Δραγώνα και Φραγκουδάκη,1998). Το μωσαϊκό των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά αναγκαία τη συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων, την ειρηνική αξιοποίηση των κοινωνικών δυνάμεων και την ομαλή ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται καλλιέργεια στάσεων και αξιών από μικρή ηλικία. Το σχολείο ως επίσημος φορέας της εκπαίδευσης μπορεί να αναπτύξει και να παγιώσει θετικές συμπεριφορές και αντιλήψεις στα μέλη της κοινωνίας ώστε να οδηγήσει στην πρόοδο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Banks, 2001).

Προτεραιότητα της σύγχρονης Εκπαίδευσης που προέκυψαν από την αλλαγή της πληθυσμιακής σύνθεσης των χωρών και από την ανάγκη ενσωμάτωσης των μετακινούμενων προσώπων στις νέες κοινωνίες είναι :

- Η αναγνώριση και ο σεβασμός της ταυτότητας και της διαφοράς των άλλων,
- Η παροχή ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους,
- Η προώθηση συνεργατικών συμπεριφορών,
- Η ενίσχυση και καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων,
- Η υποστήριξη της πρωτοβουλίας,
- Η ομαλή ένταξη ετών στην κοινωνία όλων των μαθητών,
- Η εδραίωση και σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής.

Ο Δια-πολιτισμός εμπεριέχει συγκεκριμένες υπό-έννοιες και συγκεκριμένα την διαπολιτισμική παιδαγωγική, τη διαπολιτισμική αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.



- Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διαδικασία και άσκηση αγωγής στο σχολείο (Γκότοβος, 2003),
- Η Διαπολιτισμική Αγωγή αναφέρεται στου στόχους καθώς και στη μεθοδολογία επίτευξής τους, όπως και στα προϊόντα – αποτελέσματα αυτής,
- Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι το σύνολο των ερευνών των θεωριών, των προσεγγίσεων και των διδασκαλιών της διαπολιτισμική αγωγής και εκπαίδευσης. Αποτελεί τον επιστημονικό λόγο και μας προσκαλεί να ξανασκεφτούμε τα καθολικά καθήκοντα της εκπαίδευσης και του παιδαγωγού.

2.1.2 Προϋπόθεση του Σύγχρονου Σχολείου

Το σχολείο του παρελθόντος ασχολούνταν με τον εθνικό πολιτισμό και την προώθηση του. Σήμερα όμως το σχολείο εργάζεται πάνω στη δύναμη της ισορροπίας της εθνική ταυτότητας του διαπολιτισμικού και υπερ - εθνικού μεγέθους.

Ζητείται να εφοδιάσει τι νέες γενιές με το αίσθημα της αποδοχής και του σεβασμού των άλλων λαών και των πολιτισμών τους. Η δημοκρατική συμβίωση που έπεται των μεταναστεύσεων απαιτεί ισορροπημένες αναζητήσεις διαπολιτισμικών υποθέσεων. Ο μαθητής είναι απαραίτητο να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης για να κατανοήσει συνδέσμου και διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς. Έτσι μαθαίνει να σκέφτεται διαπολιτισμικά. Ο καθένας έχει δικαίωμα να εκφραστεί με το δικό του τρόπο σύμφωνα με το δικό του πολιτισμό. Το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη του οικείου πολιτισμού, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και της ανοιχτής σκέψης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σχέση με τα προβλήματα σχολείου – οικογένειας μέσα από την ανάπτυξη της διαφορετικότητας και της ορθής αξιολόγησης μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Το διαπολιτισμικό σχολείο είναι σχολείο συνεκπαίδευσης με σεβασμό στις κουλτούρες των μαθητών που μέσα από το διάλογο τη συν-εργατικότητα στηρίζει την αλληλεγγύη και τις ανώτατες αξίες ενισχύοντας τον εθελοντισμό και τις κοινές δράσεις (Χατζηπαναγιωτίδη, 2018).

2.1.3 Διαπολιτισμική & Δίγλωσση Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με άμεσο τρόπο με τη δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Αφετηρία αποτελεί ο «ενδιάμεσος πολιτισμός», ο πολιτισμός που αποτελεί επιρροή δύο πολιτισμών της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής. Η ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες βασίζεται στο ρόλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι πέρα από την καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας του σχολείου) θα πρέπει να βρίσκει τη δική της αναγνώριση μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών τόσο ως αντικείμενο όσο και ως μέσο διδασκαλίας. Η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, αποτελεί στόχο του συγκεκριμένου πλαισίου. Συγκεκριμένα, η σωστή εκμάθηση τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Cummins, 2001).

Η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής στη Γ1 (μητρική γλώσσα) αποτελεί θεμέλιο στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων και στη Γ2 (γλώσσα χώρας υποδοχής του σχολείου). Η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα.

Το παιδί μεταναστών που δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική αλλά ούτε και την ξένη γλώσσα (διπλή «ημιγλωσσία») αντιμετωπίζει προβλήματα πολιτιστικής σύγχυσης, φτωχή εικόνα του εαυτού του, διχασμό της προσωπικότητας και σύγκρουση με την ευρύτερη κοινωνία (Χατζηπαναγιωτίδου,2018). Η εκπαίδευση σε δύο γλώσσες αποτελεί πλεονέκτημα των μαθητών στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη (Cummins, 2001).

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν χώρους συνάντησης πολιτισμών με την παρουσία μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, σε Ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών είναι απούσα. Μια σειρά ερευνών έρχεται να τονίσει τη σημασία και σημαντικότητα της παρουσίας της μέσα στο σχολικό πρόγραμμα καθώς φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ένταξη των μαθητών αυτών και τις σχολικές επιδόσεις τους. Η πλειοψηφία όμως των εκπαιδευτικών συστημάτων προσφέρει στους μαθητές – μετανάστες τις τάξεις υποδοχής όπου μετά από εντατικά μαθήματα πάνω στην επίσημη γλώσσα (της χώρας υποδοχής) θεωρούνται έτοιμοι να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Μια μονόγλωσση πολιτική όπου η μητρική γλώσσα αντικαθίστανται από την επίσημη γλώσσα. Στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στην Αθήνα στο 132^{ο} Δημοτικό Σχολείο δημιουργήθηκαν τμήματα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας σε Αλβανούς και Άραβες μαθητές καθώς και μια σειρά διαπολιτισμικών δράσεων.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπροστά στο μεγάλο αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών ανέπτυξαν πρωτοβουλίες με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας. Τα συμπεράσματα που αντλήθηκαν από τι δράσεις αυτές έδειξαν πως οι αλλοδαποί μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ελευθερία σκέψης, έκφραση, και ενδιαφέρον για μάθηση. Οι σχολικές τους επιδόσεις βελτιώθηκαν όπως και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών. Επίσης υπήρξε καλύτερη συνεργασία μεταξύ γονέων.Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν οδηγήθηκαν σε μια αλλαγή παιδαγωγικής προσέγγισης των μαθητών αυτών. (Πρωτονοτάριου & Χαραβιτσίδης, 2006).

Στο Παρίσι επίσης η δημιουργία δίγλωσσων τάξεων για όλους του μαθητές Δημοτικού σχολείου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Διδάσκονται 5ώρες την εβδομάδα Αραβικά καθώς και μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία, γυμναστική στην αραβική γλώσσα. Οι μαθητές διευκολύνθηκαν στην εκμάθηση άλλων γλωσσών και παρουσίασαν ιδιαίτερη πρόοδο. Το ποσοστό επιτυχίας των δίγλωσσων τάξεων ήταν κατά 15% μεγαλύτερο από αυτό των παραδοσιακών τάξεων (Castellotti, 2008).

Το 2005 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δήλωσε πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση όπου θα διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Ευρωπαϊκή πολιτική που οδηγεί στη γλωσσική πολυμορφία και δίγλωσση εκπαίδευση.

2.2 Ανάλυση προβλέψεων – στρατηγικών – πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης & αγωγής

2.2.1 Πρόβλεψη για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών

Στη χώρα υποδοχής ένα «ξένο» παιδί νιώθει «ατελές», «διαφορετικό», «άδειο». Ποιος τύπος σχολείου είναι ικανός να βοηθήσει στην κάλυψη αναγκών των μαθητών αυτών;

- ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΥΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ: Ένα σχολείο που θα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην πολλαπλότητα της γλώσσας (εθνική – μεταναστών – ξένη) και άλλων γλωσσικών συστημάτων (εικονικών, μουσικό – ηχητικών, μέσων μαζικής ενημέρωσης, τηλεοπτικών και ηλεκτρονικών), στην ικανότητα χρήσης του προφορικού λόγου, στους πολλαπλούς τρόπους γραφής, στο συνδυασμό σκέψεων, γλωσσών, και πολιτισμών,
- ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ: Ένα σχολείο που μέσα από την πολλαπλότητα των στρατηγικών, των μορφωτικών προσφορών και των διδακτικών διαδρόμων αποβλέπει στην κάλυψη των αναγκών. Ένα σχολείο που προβλέπει δίκτυο

διδακτικών χώρων για εξατομικευμένες δράσεις επιστημονικής αξίας όπως (εργαστήρια, ιστορικό-γεωγραφικά, γλωσσικά, περιβαλλοντικά, μαθηματικά, πληροφορικής) ή εκφραστικής ικανότητας όπως (εργαστήρια ζωγραφικής, μουσικής, θεάτρου, φωτογραφίας, κίνησης-μίμησης). Παράλληλα, ιδιαίτερη σύνδεση με εξωσχολικά εργαστήρια και πολιτικού – κοινωνικούς φορείς (Βιβλιοθήκες – μουσεία – πινακοθήκες – γυμναστήρια – εργαστήρια φυσικών επιστημών κ.α.). Ένα σχολείο που διατηρεί αρνητική στάση στις ανάγκες εκμάθησης και εφαρμογής στο εσωτερικό κλειστών ομάδων (Χατζηπαναγιωτίδη, 2018), (Μπερερής,2007).

2.3 Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Η Διαπολιτισμική κατάσταση θέτει ως αρχή ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στους νέους ανεξάρτητα από την φυλετική, εθνική, πολιτισμική και κοινωνική του προέλευση. Δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία αλληλεγγύη, αλληλοκατανόηση και «αλληλοαποδοχή».

Χρήσιμες στρατηγικές για κάθε εκπαιδευτικό ώστε να νικήσει την προκατάληψη και να θεμελιώσει την συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών – μελών τη σχολικής κοινότητας αποτελούν οι ακόλουθες:

- Να γνωρίσουμε και να αναλύσουμε τις ροπές των ιστορικών διαδικασιών που βρίσκονται σε εξέλιξη, και κυρίως τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμορφώσεως μια κατάστασης που μπορεί να διαπαιδαγωγήσει,
- Να αποδεχτούμε τους εαυτούς μας και την επικοινωνία με τους άλλους αντιμετωπίζοντας καταστάσεις, χωρίς να επιβαρύνουμε τη θέση του άλλου με τα δικά μας ανικανοποίητα «θέλω» σε μια διαπροσωπική σχέση,
- Να επικοινωνούμε χειριζόμενοι σωστά του κανόνες και τις δυναμικές της επικοινωνίας για να γίνουμε γνώστες καταστάσεων ορίων και ατόμων με τα οποία είμαστε σε επαφή και να τα χειριζόμαστε όχι ω αντικείμενα αλλά με σεβασμό και σύμφωνα με τους ρυθμούς, τους τρόπους, και τους χρόνους του καθενός,
- Ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιπαράθεση βοηθούν να γνωρίζουμε καλύτερα και να αξιολογούμε σωστά ιδέες και αξίες που προκαλούν ικανοποίηση και καλή διάθεση. Ανεκτικότητα και κατανόηση στην αναγνώριση και εκτίμηση των αγαθών που απορρέουν από τις συναντήσεις των ατόμων και των ομάδων και βοηθούν τους ανθρώπους να ολοκληρώνονται,
- Επιλέγοντας τρόπους γνώσης και αποκόμιση πείρας θα πρέπει να σιωπούμε, να ακούμε και να μιλάμε όποτε χρειάζεται, γνωρίζοντας πάντα πως να συμμετέχουμε και να παρεμβαίνουμε συνυπεύθυνα σε κοινού ενδιαφέροντος πρωτοβουλίες. Στηριζόμενοι στην αλληλεγγύη μπορούμε μέσα από γιορτές και παιχνίδια, να προωθήσουμε κοινές πρωτοβουλίες ώστε να πραγματοποιούμε «μικροπράγματα» δουλεύοντας μαζί, συμμετέχοντας σε κάτι κοινό,
- Η θρησκεία ως πράξη και θεωρία αλλά και ως εκδήλωση ανθρωπιστικού περιεχομένου ξέχωρα από τη λειτουργία και την προσευχή, μπορεί να θεωρηθεί
- σημείο συνάντησης διαφορετικών ανθρώπων που ξέρουν να εκτιμούν και να σέβονται δόγματα και θρησκείες.

- Οι παραπάνω στρατηγικές μπορούν να θεωρηθούν μέσο διαμορφώσεως ανοιχτών οριζόντων σκέψης και αλληλεγγύης που θα ωθήσουν στην επίτευξη κοινών σκοπών (Μπερερής,2007), (Χατζηπαναγιωτίδη,2018).

2.4 Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

- Η «συνεκπαίδευση παιδιών» διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσικών κεφαλαίων συνίσταται ως Βασική πρακτική. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά των μειονοτήτων και της κυρίαρχης ομάδας φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων και επιτυγχάνεται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση (Κεσίδου,2008).
- Διαπολιτισμική διερεύνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας (συζήτηση θεμάτων όπως η σχέση της κυριαρχίας ομάδας και μειονοτήτων, η ξενοφοβία, η κατανόηση του μη μονοδιάστατου και αυτονόητου κόσμου, αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών και αντίληψη της σχετικότητας των κρίσεων και των απόψεων. (Κεσίδου, 2008). Η συνεκπαίδευση των παιδιών δεν έχει νόημα αν τα προγράμματα δεν περιλαμβάνουν τους «άλλους» καθώς και την θεώρηση της οπτικής τους γωνίας.
- Απαλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων διδασκαλίας από στερεότυπα, προκαταλήψεις και εικόνες εχθρού. Ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς. (Καψάλης/Μπονίδης/ Σιπητάνου, 2000).
- Εφαρμογή προσεγγίσεων εναλλακτικής διδακτικής που συνάδουν με την διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και κατάλληλη οργάνωση συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μέσω κοινών προγραμμάτων και αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών (γνώσεις, δεξιότητες, ταλέντα που έχουν μεταφερθεί από τη χώρα προέλευσης τους).
- Π.χ. Η οργάνωση κοινών προγραμμάτων μεταξύ σχολείων τη Ελλάδας και άλλων χωρών ,που αποτελούν χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αγγίζει τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εμπλουτισμένη και τεκμηριωμένη με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το ρόλο-κλειδί στην καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία. Η παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προσεγγίζει την πολυπολιτισμική τάξη (Χατζηπαναγιωτίδη,2018).

2.5 Διαπολιτισμική Διάσταση στη Διδασκαλία Μαθημάτων

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργική συμβίωση διαφορετικών ομάδων. Έτσι, τόσο για τους αλλοδαπούς δεν σημαίνει μόνο προσαρμογή όσο και για τους ντόπιους δεν σημαίνει μόνο κατανόηση των ξένων προβλημάτων. Στην πραγματικότητα και για τους δύο σημαίνει επεξεργασία των υπάρχων καταστάσεων στο σχολείο και κατάληξη σε συμπεράσματα.

Η διδασκαλία των μαθημάτων θα στοχεύει σε πολιτισμικές συγκλίσεις αλλά και σε πολιτισμικές αποκλίσεις. Όπως, για παράδειγμα, το μάθημα τη γλώσσας διασχίζει

τις πολιτισμικές αποκλίσεις ανάμεσα στη μητρική και στη γλώσσα στόχο. Με τον τρόπο αυτό διαφυλάσσεται ο συναισθηματικός κόσμος του μαθητή και η ζωντανή πραγματικότητα τη γλώσσας του.
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί και σε σχολεία που δεν υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Ακόμα και εκεί οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν σε όλη την ποικιλομορφία του τον πολιτισμικό πλούτο άλλων λαών. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να εμπεδωθεί μια συνείδηση για την Ευρωπαϊκή συνύπαρξη στη νέα γενιά, ώστε να ξυπνήσει το αίσθημα της κοινής λήψης αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή διάσταση στη μόρφωση συνδέεται με την κοινή ευρωπαϊκή κουλτούρα, την πολυγλωσσία στην Ευρώπη, τον πολιτιστικό της πλούτο, την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την οικονομική σταθερότητα και την ειρήνη στην Ευρώπη (Χατζηπαναγιωτίδη, 2018).

2.6 Διαπολιτισμική Αγωγή κ Εκπαίδευση

Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών παρέχει πολλές δυνατότητες ανάδειξης της διαπολιτισμικής διάστασης. Όπως:

- Το ρόλο της Εκπαίδευσης για την ειρήνη,
- Την ενίσχυση της αντίληψης «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι»,
- Την κατανόηση της πολιτιστικής πολυμορφίας,
- Την ορθή κριτική αντιμετώπιση των πολιτισμικών και γλωσσικών προκαταλήψεων.

Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο, εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή, και κατ' επέκταση εντάσσεται στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, μιας και διαθέτει τα δικά της κεντρικά σημεία.
Η επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιτυγχάνεται μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όπως:

- Προτροπή των παιδιών να παρατηρήσουν το Χ και το Υ σε ζεύγη και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές,
- Παρατήρηση εικόνων που δείχνουν άτομα διαφορετικών φυλών ή φύλου,
- Παραδοσιακό παιχνίδι με κούκλες διαφόρων χρωμάτων φυλών και εθνικοτήτων,
- Συζήτηση για τον τρόπο ζωής των παιδιών από άλλες χώρες,
- Εικόνες με κατοικίες παιδιών από διάφορα μέρη του κόσμου,
- Ανάγνωση παραδοσιακών παραμυθιών από όλο τον κόσμο,
- Ενθάρρυνση στο άκουσμα τραγουδιών – μουσικής από διάφορες χώρες του κόσμου όπως και αναπαράσταση παραδοσιακών παιχνιδιών άλλων χωρών,
- Πρόκληση γονέων ή φίλων διαφόρων εθνικοτήτων στο σχολείο ώστε να μιλήσουν για ήθη και έθιμα, να μαγειρέψουν φαγητό της πατρίδας τους, να τραγουδήσουν, να χορέψουν με τα παιδιά χορούς διαφόρων εθνοτήτων,
- Δημιουργία συλλογής φωτογραφιών, ανθρώπων άλλων χωρών σε διάφορες στιγμές της καθημερινής τους ζωής,
- Παιχνίδι ρόλων – Παιδιά Δημοσιογράφοι ώστε να ζητήσουν συνέντευξη από κάποιο παιδί τη τάξης τους άλλης εθνικότητας,
- Προτροπή των παιδιών από τον Εκπαιδευτικό στη γνωριμία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και δημιουργία ενός διαβατηρίου,

- Προώθηση της διαπολιτισμικότητας με αφορμή ενδεικτικών παραμυθιών (Συζήτηση – Ζωγραφική – Δημιουργία) ,
- Ανίχνευση πολιτισμικών αποτυπωμάτων σε διάφορα έργα τέχνης και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Χατζηπαναγιωτίδη,2018).

3. Συμπεράσματα

Μπροστά σε ένα πρόσφατο φαινόμενο για τα ελληνικά δεδομένα της διαρκούς αυξανόμενης εισροής μεταναστών , η ελληνική πολιτεία στέκεται αμήχανη και αμέτοχη. Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται αδύναμο και αρνείται να δώσει μια θέση στη γλώσσα τους, στον πολιτισμό τους στα πλαίσια του σχολείου.

Ταυτόχρονα, το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών – μεταναστών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς όφελος όχι μόνο των ίδιων αλλά και όλης της σχολικής κοινότητας. Παρά τα θετικά αποτελέσματα των ερευνών για την ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών αυτών η Πολιτεία δύσκολα αποδέχεται τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας μέσα στο σχολείο.

Οι Εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς καλούνται να ξεπεράσουν στερεότυπα και η Πολιτεία τους φόβους της. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός της σχολικής αποτυχίας των παιδιών αυτών μας καλεί να αναλάβουμε τις ευθύνες μας , να βρούμε τρόπους να κρατήσουμε τα παιδιά αυτά στο σχολείο παρέχοντας τους την εκπαίδευση που θα τους κάνει υπεύθυνους πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος,Α. (2003) «Εκπαίδευση και Ετερότητα».

Ευαγγέλου,Ο. (2007) Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα.

Καψάλης, Α. Μπονίδης, Κ. Σιπητάνου, Α. (2000), Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών.

Κεσίδου, Α. (2008), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή.

Μπερερής, Π. (2007), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πρωτονοταρίου,Στ. και Χαραβιτσίδης,Π. (2006), Για ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Εκπαιδευτική κοινότητα, τ.78 σελ.24-33.

Τοκατλή,Ε. & Χαραλαμπίδου,Χ. & Φωστηρόπουλος,Κ. (2018), Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση».

Φραγκουδάκη,Α./ Δραγώνα,Θ. (1998) «Τι είναι η πατρίς μας;», Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηπαναγιωτίδη,Α. (2018) Διοίκηση και Ενιαία Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

Banks,J. (2001) Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.

Castellotti, V. (2008)Immigration Ecole et didactique du frannais, Paris, Didier.

Cummins,J. (2001)Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα.

31.

ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Γιώργος Λυμπέρης
Θεατρολόγος-Εκπαιδευτικός ΠΕ91.01, Υποψήφιος Δρ. Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Περίληψη
Το αρχαίο ελληνικό θέατρο αποτελεί ένα κύριο κομμάτι του ελληνικού πολιτισμού που έχει επηρεάσει ολόκληρο τον κόσμο. Η αξία και η οικουμενική συμβολή του έχει συμβάλει στη διδασκαλία του στα σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας είναι ένα ζήτημα διαχρονικό και οφείλει να επανεξετάζεται όσο αλλάζουν οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και το δυναμικό των μαθητών. Οι τέχνες στην εκπαίδευση και ειδικά η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, αποτελούν κατάλληλα διδακτικά εργαλεία για τη γνωριμία με το αρχαίο ελληνικό θέατρο καθώς συνιστούν μία κοινή γλώσσα για όλους τους μαθητές. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν τρόποι προσέγγισης και πρακτικές διδασκαλίας του αρχαίου ελληνικού θεάτρου στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων.
Λέξεις-Κλειδιά: αρχαίο ελληνικό θέατρο, εκπαίδευση, πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract
Ancient Greek theater is a major part of Greek culture that has influenced the entire world. Its universal value and contribution has contributed to its teaching in schools around the world. The way it is approached and taught is a timeless issue and should be revisited as teaching methods and the potential of students change. The arts in education, and especially the use of theatrical techniques, are appropriate teaching tools for the introduction to ancient Greek theatre as they constitute a common language for all students. This paper will present ways of approaching and teaching practices of ancient Greek theatre in the education of minors and adults.

1. Εισαγωγή

1.1. Το αρχαίο ελληνικό θέατρο στην εκπαίδευση. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του.

Το αρχαίο ελληνικό θέατρο αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο έρευνας με αντίκτυπο σε πολλές εκφάνσεις του παγκόσμιου πολιτισμού και της τέχνης. Αρχικά μέσα από αυτό επιτυγχάνεται η προσέγγιση και η κατανόηση ιστορικών γεγονότων καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού. Στη δραματουργία των ποιητών, τραγικών και κωμικών, σκιαγραφείται το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο της αρχαίας Ελλάδας. Παράλληλα, τα μηνύματα και οι αξίες που διαφαίνονται μέσα από την αρχαιοελληνική δραματουργία χαρακτηρίζονται διαχρονικά και οικουμενικά, γεγονός που αποδεικνύεται από τη διάχυση των τραγικών και κωμικών έργων παγκόσμια, ακόμη και σήμερα.

Η αρχαία ελληνική δραματουργία χαρακτηρίζεται από ηθικά πρότυπα και κοινωνικά ερείσματα που μπορούσαν να οδηγήσουν τον θεατή, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, στην αναζήτηση νοημάτων που συμβάδιζαν με τις αξίες της αθηναϊκής δημοκρατίας του 5ου αιώνα π.Χ.. Η απουσία διδακτισμού, η μορφοπαιδευτική αξία, το αισθητικό περιεχόμενο και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του δράματος, σε συνδυασμό με τον παιδευτικό χαρακτήρα του θεάτρου είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το αρχαίο ελληνικό θέατρο καθολικά αποδεκτό (Γραμματάς, 2011: 60). Ο Walton (2006: 52) επισημαίνει τη σύνδεση που είχε το αρχαίο ελληνικό δράμα με την αληθινή ζωή, καθώς τα ηρωικά θέματα που πραγματεύονταν εύρισκαν αντίκρισμα στα βιώματα των καθημερινών Αθηναίων. Υπό αυτό το πρίσμα, επισημαίνει πως μπορούν να επιδράσουν και στο σύγχρονο κοινό.

Άμεσα συνδεδεμένη με τη δημιουργία και την εξέλιξη του αρχαιοελληνικού δράματος είναι και η εξέλιξη του θεατρικού οικοδομήματος. Το θεατρικό οικοδόμημα και η ανάπτυξή του ανά εποχή, σηματοδοτεί και τις λειτουργικές ανάγκες. Με την εξέλιξη του δράματος και την παγίωσή του στις κοινωνίες της εποχής, κρίθηκε αναγκαία η ύπαρξη ενός σταθερού θεατρικού οικοδομήματος.

Το αρχαίο ελληνικό δράμα χαρακτηρίζεται από την παρουσία του μύθου. Πρόκειται για ένα σύστημα συμβολικών σχέσεων που στοχεύει να δώσει νόημα, να ερμηνεύσει και να αναπαραστήσει όσα συμβαίνουν στον κόσμο. Όπως αναφέρει η Τζουμάκα (2006: 56), ο ελληνικός μύθος συμβάλει στην διαπολιτισμικότητα, καθώς απαρτίζει ένα σύστημα επικοινωνίας όπου οι διαφορετικοί λαοί μπορούν να ταυτιστούν μαζί του, συνεπώς και μεταξύ τους. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεάτρου διαφαίνεται όχι μόνο μέσα από τον μύθο, το αρχαιοελληνικό δράμα και τις οικουμενικές αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού αλλά και μέσα από τις ίδιες τις τεχνικές του θεάτρου. Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στην παιδαγωγική του θεάτρου, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με σύγχρονα κοινωνικά πρόβλημα και να τα επεξεργαστούν βιωματικά. Παράλληλα προτρέπουν τους συμμετέχοντες, που διδάσκονται μέσα από θεατρικές τεχνικές, να επικοινωνήσουν, να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν (Μανιάτης, 2014: 198). Στην προσπάθεια να αναδείξουμε την παιδαγωγική αξία του θεάτρου και στο πως αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές γίνεται αναφορά στην τυπική εκπαίδευση και μόνο σε ανήλικους μαθητές. Το θέατρο μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς μέσα από τον κριτικό στοχασμό οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να μετασχηματίσουν απόψεις που είχαν στο παρελθόν (Βρεττός & Χασίδου, 2014: 121).

Το αρχαίο ελληνικό θέατρο συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ως προς την ιστορία του και τη δραματουργία, και παράλληλα προσφέρει πολλές δυνατότητες για αξιοποίηση στην τάξη. Στις διδακτικές προτάσεις που υλοποιήθηκαν από τον γράφοντα και θα παρουσιαστούν σε επόμενη ενότητα, υπήρξαν ορισμένες οριοθετήσεις. Ως προς τη δραματουργία και τα δραματικά είδη, επιλέχθηκαν μόνο κωμωδίες του Αριστοφάνη. Κι αυτή η οριοθέτηση έγινε διότι οι δράσεις σχεδιάστηκαν πρωτίστως για ανήλικους μαθητές. Η αξιοποίηση της κωμωδίας είναι η κατάλληλη επιλογή καθώς πρόκειται για ένα είδος πιο προσιτό σε αυτές τις ηλικίες, πράγμα που αποδεικνύεται από την πληθώρα διασκευών για παιδιά. Όπως αναφέρει η Κολοκυθά (2010: 171), τα έργα του Αριστοφάνη χαρακτηρίζονται για τα

διαχρονικά μηνύματά τους, για τα πρότυπα αξιών που προβάλλουν και για το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Παράλληλα, μέσα από το χιούμορ που υπάρχει στις αριστοφανικές κωμωδίες, ο ανήλικος θεατής μπορεί να προσλάβει και να αφομοιώσει τα μηνύματα του έργου, χωρίς διδακτισμό. Παράλληλα, η ύπαρξη λαϊκών ή λαϊκότροπων στοιχείων, η συνύπαρξη του πραγματικού με το φανταστικό, οι πανανθρώπινες αξίες που προβάλλονται και η θεατρικότητα στα έργα του Αριστοφάνη, κάνουν τις κωμωδίες του ιδανικές για παιδιά μέσω διασκευών (Γραμματάς, 1999: 117-122).

1.2. Το αρχαίο ελληνικό θέατρο στα σχολικά εγχειρίδια.

Στην προηγούμενη ενότητα, έγινε μία σύντομη αναφορά των στοιχείων του αρχαίου ελληνικού θεάτρου που συμβάλλουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο θα εξετάσουμε τις αναφορές που γίνονται για αυτό μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, με στόχο να συμπεράνουμε σε τι βαθμό έρχονται σε επαφή οι μαθητές και οι μαθήτριες με το συγκεκριμένο αντικείμενο κατά τη διάρκεια της εκάστοτε τάξης αλλά και της βαθμίδας συνολικά.

Μελετώντας τα σχολικά βιβλία του δημοτικού γίνεται εμφανές πως η μελέτη του αρχαίου ελληνικού θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με αποσπασματικό τρόπο, αλλά διαθεματικά, μέσα από σύντομες αναφορές που διαχέονται σε ορισμένα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην Α δημοτικού υπάρχει μία μόνο απεικόνιση ενός αρχαίου ελληνικού θεάτρου, χωρίς κάποια επεξήγηση, στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στη Β δημοτικού, στο βιβλίο της Γλώσσας, γίνεται αναφορά στον Αριστοφάνη, ως δημιουργό έργων που προσέφεραν γέλιο στους θεατές και ταυτόχρονα υπάρχει μία εικόνα τριών υποκριτών πάνω στη σκηνή. Στη Γ δημοτικού οι αναφορές είναι περισσότερες στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο δίνονται πληροφορίες για τα κύρια μέρη του αρχαίου ελληνικού θεατρικού οικοδομήματος, για τη σκηνογραφία και την ενδυματολογία, για τη θεματολογία των έργων αλλά και το θεσμό της χορηγίας. Το πληροφοριακό υλικό δίνεται στους μαθητές μέσα από επεξηγήσεις εικόνων. Οι περισσότερες αναφορές γίνονται διαθεματικά στην Δ δημοτικού. Στο βιβλίο της Ιστορίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν για τους δραματικούς αγώνες και το πλαίσιο διεξαγωγής των θεατρικών παραστάσεων ενώ επιπρόσθετα δίνεται ένα σύντομο απόσπασμα από την τραγωδία του Αισχύλου *Πέρσες*. Στη Γλώσσα, δίνεται απόσπασμα της αριστοφανικής κωμωδίας *Όρνιθες*, από τη διασκευή σε κόμιξ του Αποστολίδη. Ως προτεινόμενο θέμα μελέτης, τίθεται η σύγκριση του αρχαίου ελληνικού θεάτρου με το σύγχρονο, μέσω της παράθεσης σκίτσου ενός αρχαίου θεάτρου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στην Ε Δημοτικού, γίνεται αναφορά στην παιδευτική αξία του θέατρου μέσω του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ενώ στο Μάθημα της Φυσικής γίνεται αναφορά στην ακουστική του θεατρικού οικοδομήματος. Στην ΣΤ Δημοτικού, στο μάθημα της Γλώσσας, συναντάμε για δεύτερη φορά αναφορά στην κωμωδία του Αριστοφάνη *Όρνιθες* μέσα από την αφίσα της παράστασης *Η χώρα των πουλιών*, μιας διασκευής του Καλατζόπουλου. Τέλος, στο ανθολόγιο της Ε και ΣΤ δημοτικού, δίνεται ένα απόσπασμα του έργου του Αισχύλου, *Προμηθέας Δεσμώτης*. Ολόκληρο έργο αρχαίας ελληνικής δραματουργίας διδάσκεται μόνο στη Β Γυμνασίου και πρόκειται για την *Ελένη* του Ευριπίδη.

Τάξη	Σχολικό Εγχειρίδιο	Ενότητα/Κεφάλαιο
Α Δημοτικού	Μελέτη Περιβάλλοντος	Τι είναι ο πολιτισμός;
Β Δημοτικού	Γλώσσα	23. Για να γελάσουμε…
Γ Δημοτικού	Μελέτη Περιβάλλοντος	Κεφάλαιο 2. Η παράσταση αρχίζει.
Δ Δημοτικού	Ιστορία	Κεφάλαιο 41α. Μια παράσταση αρχαίου θεάτρου
	Γλώσσα	9η ενότητα. Η παράσταση αρχίζει
	Μελέτη Περιβάλλοντος	Ενότητα 2.1. Ο πολιτισμός των Ελλήνων
Ε Δημοτικού	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Ενότητα Α4. Περικλής, πολίτης Αθηναίος
	Φυσικά	Ενότητα 8. Ήχος
Ε - ΣΤ δημοτικού	Ανθολόγιο	Προμηθέας Δεσμώτης, Αισχύλου
ΣΤ δημοτικού	Γλώσσα	Ενότητα 15. Κινηματογράφος-Θέατρο

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε πως το αρχαίο ελληνικό θέατρο αποτυπώνεται επιγραμματικά στα σχολικά βιβλία, χωρίς όμως να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμβαθύνουν. Οι πληροφορίες είναι αποσπασματικές και ενδείκνυται περαιτέρω αναζήτηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές για την ουσιαστική κατανόησή του, γεγονός που προβλημάτισε τον γράφοντα και τον οδήγησε στο σχεδιασμό δράσεων και προγραμμάτων που θα παρουσιαστούν παρακάτω. Κύριο ερώτημα της παρούσας εργασίας αποτελεί ο τρόπος διδασκαλίας του αρχαίου ελληνικού θεάτρου σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως τα σημερινά σχολεία. Παράλληλα ζητούμενο αποτελεί η δημιουργική αξιοποίηση όλων των παραπάνω πηγών, με στόχο το πληροφοριακό υλικό να μην μένει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στη δημιουργική αξιοποίησή του, ενισχύοντας την κριτική σκέψη αλλά και τη δημιουργικότητα.

2. Κυρίως μέρος

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται ορισμένες από τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τον γράφοντα για τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού θεάτρου, σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες πρακτικές ξεκίνησαν το σχολικό έτος 2016-2017 μεμονωμένα και κατέληξαν με την πάροδο του χρόνου να αποτελούν ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τίτλο «ΓνωρίΖω το αρχαίο θέατρο». Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε συστηματικά τις σχολικές χρονιές μεταξύ 2018-2022 σε δημοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης και στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Σαπών. Η εφαρμογή έγινε πρωτίστως μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στις τάξεις της Γ και Δ δημοτικού, μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Στ δημοτικού και μέσα από τον γραμματισμό της Αισθητικής και Πολιτισμικής Αγωγής στις τάξεις του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Η επιλογή των δραστηριοτήτων κάθε χρονιά έγινε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αλλά και με τον βαθμό εξοικείωσης που είχαν με τις θεατρικές τεχνικές.

2.1. Γνωριμία με τα βασικά στοιχεία του θεατρικού οικοδομήματος και της ενδυματολογίας

Η αρχιτεκτονική των αρχαίων ελληνικών θεάτρων αποτελεί ένα αντικείμενο διδασκαλίας το οποίο μπορεί να είναι δύσκολο αφενός διότι τα περισσότερα αρχαία ελληνικά θέατρα δε σώζονται όπως ήταν στην αρχαιότητα, αφετέρου πολλοί μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν κάποιο από αυτά. Οι φωτογραφικές απεικονίσεις, τα σκίτσα και ακόμη περισσότερο οι ψηφιακές αναπαραστάσεις ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, φέρνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες πιο κοντά στο παρελθόν.

Το σχολικό έτος 2016-2017 η Δ τάξη του δημοτικού σχολείου Αιγείρου, αξιοποίησε τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης και του stop motion animation για τη δημιουργία του βίντεο «Μαθαίνω για το αρχαίο ελληνικό θέατρο». Η ομάδα πραγματοποίησε έρευνα στο διαδίκτυο και συγκέντρωσε πληροφορίες σχετικά με τα βασικά μέρη των θεατρικών οικοδομημάτων, τα είδη της αρχαίας ελληνικής δραματουργίας και τους κύριους εκπροσώπους της τραγωδίας και της κωμωδίας. Στη συνέχεια κατασκεύασαν με πλαστελίνη τον κεντρικό ήρωα και τα σκηνικά και φωτογράφισαν καρέ καρέ την κίνηση των ηρώων. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, όλες οι φωτογραφίες μπήκαν σε σειρά, πραγματοποιήθηκε η ηχογράφηση των παιδιών, η προσθήκη ηχητικών εφέ και τέλος το μοντάζ. Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, περιπλανιέται σε ένα αρχαίο ελληνικό θέατρο όπου και ξεναγεί το κοινό, μεταφέροντας με αυτό τον τρόπο τις γνώσεις του. Το συγκεκριμένο βίντεο δημιουργήθηκε με αφορμή τις απορίες των μαθητών πάνω στο αρχαίο ελληνικό. Αξίζει να αναφερθεί πως η συλλογή των πληροφοριών στην αρχή δεν βρήκε ανταπόκριση από τους μαθητές. Το κίνητρο στην ομάδα δόθηκε όταν αποφασίστηκε ο μετασχηματισμός αυτών των πληροφοριών σε προϊόν ψηφιακής αφήγησης.

Μία άλλη πρόταση αξιοποίησης του πληροφοριακού υλικού πάνω στην αρχιτεκτονική των αρχαίων θεάτρων, αποτελεί η δημιουργία ενός παιχνιδιού καρτών (Λυμπέρης, 2021). Έπειτα από μελέτη 13 θεάτρων και συλλογή πληροφοριών, μαθητές και μαθήτριες της Δ τάξης του 10^{ου} δημοτικού σχολείου Κομοτηνής, το σχολικό έτος 2018-2019, δημιούργησαν ένα παιχνίδι τύπου «υπερατού». Το παιχνίδι αποτελείται από 13 κάρτες και ένα ταμπλό χρονογραμμής. Σε κάθε κάρτα απεικονίζονται η ονομασία και η εικόνα του θεάτρου και αναγράφονται η χρονολογία κατασκευής και η χωρητικότητα. Κάθε παίκτης διαλέγει μία κάρτα την οποία θα συγκρίνει με την επιλεγμένη κάρτα ενός συμπαίκτη του, είτε ως προς τη χρονολογία κατασκευής του θεάτρου, είτε ως προς την χωρητικότητα. Σε περίπτωση που ο παίκτης επιλέξει να συγκρίνει τη χρονολογία κατασκευής, νικητής είναι ο παίκτης που θα έχει το αρχαιότερο θέατρο. Σε περίπτωση που επιλέξει να συγκρίνει τη χωρητικότητα, νικητής είναι ο παίκτης που έχει την κάρτα με το θέατρο με τη μεγαλύτερη χωρητικότητα. Το παιχνίδι που δημιουργήθηκε από τους μαθητές εκείνης της σχολικής χρονιάς, αποτέλεσε εκπαιδευτικό υλικό για μελλοντικούς μαθητές δημοτικού αλλά και για μαθητές σχολείου δεύτερης ευκαιρίας.

Στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων του ΣΔΕ Σαπών, ορισμένες από τις δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν ήταν η ανομοιογένεια στο επίπεδο ελληνομάθειας αλλά και η απουσία πρότερων γνώσεων πάνω στο κομμάτι του αρχαίου ελληνικού θεάτρου. Πρωταρχικό ερέθισμα για την προσέγγιση του συγκεκριμένοι θέματος αποτέλεσε το αρχαίο θέατρο Μαρώνειας, που αποτελεί σημείο αναφοράς στη Ροδόπη. Η ψηφιακή περιήγηση μέσω εκπαιδευτικών βίντεο ήταν το πρώτο βήμα για την εξοικείωση με το αρχαίο θεατρικό οικοδόμημα. Η αξιοποίηση των εικαστικών

λειτούργησε καθοριστικά, μέσω της δημιουργίας μακέτας από αλατοζύμη. Με αυτό τον τρόπο έγινε κατανοητή η λειτουργία της σκηνής, της ορχήστρας και του κοίλου. Στη συνέχεια, έχοντας κατακτήσει κάποιες βασικές γνώσεις, έγινε αντιπαραβολή με τις σύγχρονες θεατρικές σκηνές. Οι εκπαιδευόμενοι μέσω αυτής της διαδικασίας κατανόησαν τους μηχανισμούς του αρχαίου θεάτρου και το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονταν οι παραστάσεις.

Αναπόσπαστο κομμάτι της αρχαιοελληνικής παράστασης υπήρξε και η ύπαρξη του προσωπείου. Η κατασκευή κωμικής μάσκας από μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ δημοτικού του 2ου Δημοτικού σχολείου Κομοτηνής το σχολικό έτος 2021-2022, στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Με αφορμή αυτοσχέδιο δρώμενο που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι μαθητές κατασκεύασαν τα δικά τους προσωπεία, ακολουθώντας το δραματικό είδος που επέλεξαν αλλά και τα χαρακτηριστικά των ρόλων τους.

2.2. Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων «ΓνωρίΖω το αρχαίο ελληνικό θέατρο»

Τα σχολικά έτη 2018-2021, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, εκπονήθηκε από τον γράφοντα, το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τίτλο «ΓνωρίΖω το αρχαίο ελληνικό θέατρο». Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές Δ δημοτικού, έχει υλοποιηθεί σε δημοτικά σχολεία της Κομοτηνής και στοχεύει στην ευρύτερη γνωριμία των μαθητών και των μαθητριών με το αρχαίο ελληνικό θέατρο. Χαρακτηρίζεται για την ευέλικτη δομή του, προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν το αρχαίο ελληνικό θέατρο, και πιο συγκεκριμένα το θεατρικό οικοδόμημα. Στο δεύτερο μέρος, έρχονται σε επαφή με μία αριστοφανική κωμωδία. Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα δύναται να πραγματοποιηθούν στο πρώτο μέρος του προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, έχουν αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια των χρόνων υλοποίησης οι αριστοφανικές κωμωδίες *Ειρήνη*, *Βάτραχοι*, *Λυσιστράτη*. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί ο τρόπος που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «ΓνωρίΖω το αρχαίο ελληνικό θέατρο» στους μαθητές και στις μαθήτριες των τριών τμημάτων της Δ δημοτικού του 3ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής, το σχολικό έτος 2020-2021.

Αναφορικά με τη στοχοθεσία, σε επίπεδο γνώσεων, στόχος ήταν με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες να αναγνωρίζουν ένα αρχαίο θέατρο, να περιγράφουν τα βασικά μέρη ενός αρχαίου και να είναι σε θέση να εξηγήσουν τις βασικές λειτουργίες του. Παράλληλα, να ονομάζουν τους βασικούς τραγικούς και κωμικούς ποιητές αλλά και να ερμηνεύουν τις στάσεις και τα κίνητρα των ηρώων που συναντάνε την κωμωδία του Αριστοφάνη *Ειρήνη*. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, να αναπαριστούν μέσα από δραματικές τεχνικές σκηνές της κωμωδίας, να οργανώνουν ατομικά και ομαδικά μικρά θεατρικά δρώμενα και να καλλιεργήσουν καλλιτεχνικές και υποκριτικές δεξιότητες. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων να έχουν θετική στάση απέναντι στην ομαδική εργασία, να εκτιμούν και να αντιλαμβάνονται την αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και να αποδέχονται τη διαχρονικότητα των ζητημάτων των αριστοφανικών έργων.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν οι διδακτικές μέθοδοι της παιδαγωγικής του θεάτρου, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και τη δραματοποίηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε μπορεί να αποτυπωθεί στο σχήμα «ερευνώ,

συνθέτω, δημιουργώ». Οι συμμετέχοντες με αφορμή ένα αρχικό ερέθισμα ερευνούν τις πληροφορίες που χρειάζονται, συνθέτουν το υλικό που βρήκαν για να λύσουν μια διλημματική κατάσταση και στο τέλος δημιουργούν ένα καλλιτεχνικό προϊόν.

Την πρώτη διδακτική ώρα του προγράμματος οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολούθησαν οπτικοακουστικό υλικό με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τα κύρια μέρη του αρχαίου θεατρικού οικοδομήματος, και συγκεκριμένα το κοίλον, την ορχήστρα και τη σκηνή, και παράλληλα να κατανοήσουν τους τρόπους χρήσης από τους υποκριτές και τον χορό. Στη συνέχεια χωρισμένοι σε ομάδες, έλυσαν μια σειρά από γρίφους και κλήθηκαν να φτιάξουν το σχηματισμό του θέατρου μέσα από ένα παιχνίδι τύπου παζλ. Στο τέλος της ώρας, σε ρόλο αρχαιολόγου, μαζί με τον γράφοντα, στο πλαίσιο θεατρικού παιχνιδιού, πραγματοποίησαν μια ανασκαφή. Μία επιγραφή από πηλό έδωσε στα παιδιά τρία στοιχεία, τις λέξεις «Ειρήνη», «Μεγάλα Διονύσια» και τη χρονολογία 421 π.Χ. Ως δραστηριότητα για το σπίτι, οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να συνδυάσουν τα τρία παραπάνω στοιχεία, κάνοντας έρευνα στο διαδίκτυο.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, στον υπολογιστή της τάξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω μίας εφημερίδας της εποχής, που λειτούργησε ως υλικό αφόρμησης, ενημερώθηκαν για την τύχη της Ειρήνης και το σχέδιο του Τρυγαίου. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας αντικείμενα της τάξης, οι ομάδες δημιούργησαν τη σπηλιά της Ειρήνης. Η δημιουργία της σκηνογραφίας ενίσχυσε τη θεατρική ψευδαίσθηση. Έτσι δραματοποιήθηκε η σκηνή όπου η Ειρήνη ήταν φυλακισμένη στη σπηλιά από τον Πόλεμο. Η απόδοση του δραματικού χώρου και η μύηση σε ρόλο κέντρισαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Ακολούθησε συζήτηση ανατροφοδότησης στην ολομέλεια που οδηγήθηκε σε μιας μορφής δραματουργική ανάλυση και ανάλυση χαρακτήρων της κωμωδίας.

Την τρίτη διδακτική ώρα, τα παιδιά έβαλαν σε σειρά την ιστορία μέσα από εικόνες, και αυτοσχεδίασαν τη σκηνή της διάσωσης της Ειρήνης από τους ανθρώπους. Τελευταία δραστηριότητα της συνάντησης αποτέλεσε η τεχνική ρόλος στον τοίχο. Στο εσωτερικό του περιγράμματος του χεριού του Τρυγαίου έγραψαν όσα πίστευαν πως ένιωσε ο Τρυγαίος κατά τη διάρκεια της κωμωδίας, ενώ στο εξωτερικό του περιγράμματος όσα ένιωσαν για τον ήρωα οι τα ίδια τα παιδιά ή όσα θα ήθελαν να του πουν.

Την τέταρτη διδακτική ώρα, μέσω της τεχνικής «ανακριτική καρέκλα», τα παιδιά εμβάθυναν στους κεντρικούς ήρωες της ιστορίας. Κάθε μαθητής που καθόταν στην καρέκλα αναλάμβανε έναν ρόλο και απαντούσε στις ερωτήσεις της υπόλοιπης ομάδας. Στο τέλος της διδακτικής ώρας έγινε καταγραφή ζητημάτων προς διερεύνηση που προέκυψαν από τη διαδικασία με στόχο την ανατροφοδότηση της ομάδας, την επιλογή κομματιών της κωμωδίας που ήθελε η ομάδα να δραματοποιήσει μελλοντικά και την αξιολόγηση του προγράμματος συνολικά. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα τα οποία ακολουθούν. Αν και οι περισσότεροι μαθητές είχαν ήδη κάποιες πρότερες γνώσεις πάνω στο αρχαίο ελληνικό θέατρο, ήταν αρκετά συγκεχυμένες. Για παράδειγμα, όλοι είχαν δει μέσω εικόνας στα σχολικά βιβλία κάποιο αρχαίο θέατρο. Ωστόσο δε γνώριζαν με ακρίβεια που εξυπηρετούσε το κάθε μέρος του θεάτρου. Ακόμη, η έννοια του χορού στο αρχαίο θέατρο δεν ήταν κάτι ξεκάθαρο για αυτούς. Δε γνώριζαν που κινείται στο θέατρο, δε γνώριζαν τη λειτουργία του και δεν

μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο που αυτό αποτυπωνόταν στο θεατρικό κείμενο.
Η δυνατότητα να προβάλλουν στο αριστοφανικό κείμενο τις δικές τους ανησυχίες και τα δικά τους βιώματα για τον πόλεμο και την ειρήνη, κέντρισε το ενδιαφέρον τους και τους έκανε να δούνε με άλλη ματιά το κείμενο. Πολλές από τις προσεγγίσεις των παιδιών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια καινούργια διασκευή/μεταγραφή του έργου στο σήμερα. Ενδεικτικό παράδειγμα, ο παραλληλισμός του εγκλεισμού της Ειρήνης στη σπηλιά με τον εγκλεισμό που είχαν βιώσει εκείνη τη χρονιά λόγω covid-19. Μία μη αναμενόμενη προσέγγιση που ξάφνιασε τον γράφοντα, ωστόσο αποδεικνύει πως έστω και με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βρήκαν αντίκρισμα στο έργο του Αριστοφάνη και το απέδωσαν στην εποχή τους.
Η ενεργή συμμετοχή τους μέσα από τις θεατρικές τεχνικές ενίσχυσε την κατανόηση των κινήτρων των ηρώων αλλά και της πλοκής. Ακόμη και τα πιο διστακτικά παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν, αφήνοντας στην άκρη το συναίσθημα της ντροπής ή της αμηχανίας που προκύπτει από την έκθεση στο κοινό. Ο ρόλος λειτούργησε ως «δίχτυ προστασίας» και ενίσχυσε την καλλιέργεια των υποκριτικών δεξιοτήτων.
Αξίζει να σημειωθεί πως πολλά από τα παιδιά αναζήτησαν κάποια διασκευή της *Ειρήνης* για να τη διαβάσουν και ανακάλυψαν και διαφορετικά είδη που δε γνώριζαν πριν, όπως τα κόμιξ. Ακόμη, σε βάθος χρόνου ανακάλεσαν πληροφορίες που απέκτησαν μέσα από το πρόγραμμα, σε άλλα μαθήματα. Ταυτόχρονα, η δυνατότητα να συμβάλλουν στο πρόγραμμα με τις γνώσεις που ήδη είχαν από άλλα μαθήματα, ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Στην περίπτωση των ενήλικων συμμετεχόντων, ενώ στην αρχή του σχολικού έτους ήταν αρνητικοί στην έκθεση μέσω αυτοσχεδιασμού, μετά το πρόγραμμα απέκτησαν πιο θετική στάση.

3. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, η προσφορά του αρχαίου ελληνικού θεάτρου είναι αδιαμφισβήτητη. Η δημιουργία του δράματος, η εξέλιξη του θεατρικού οικοδομήματος, η φιλοσοφία και τα μηνύματα των έργων καθώς και η σύνδεσή του με τα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά γεγονότα της εποχής, αποτελούν λίγους μόνο από τους λόγους που αξίζει το αρχαίο ελληνικό θέατρο να έχει μια ξεχωριστή θέση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, με το αρχαίο θέατρο είναι εφικτή η επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω των οικουμενικών αξιών που πρεσβεύει. Μέσα από αυτό ο θεατής της παράστασης, ο αναγνώστης του κειμένου αλλά και ο συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως υλικό το αρχαίο δράμα, μπορεί να αξιοποιήσει τα πολλαπλά μηνύματα των έργων. Ταυτόχρονα μπορεί να κατανοήσει και να προβάλλει τις δικές του ανησυχίες και τους σύγχρονους προβληματισμούς του.
Η διδασκαλία της αριστοφανικής κωμωδίας, ενδείκνυται για τους μαθητές και τις μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά μέσω των διασκευών για παιδιά. Λόγω των διαχρονικών μηνυμάτων, του χιούμορ, της ύπαρξης λαϊκών στοιχείων αλλά και της απουσίας διδακτισμού, τα παιδιά ταυτίζονται με τους αριστοφανικούς ήρωες.
Ωστόσο οι αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού είναι λίγες, σύντομες και αποσπασματικές, αν και διαχέονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Καθοριστική είναι η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών μέσω της αξιοποίησης του

πληροφοριακού υλικού που υπάρχει, με δημιουργικό τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο ο γράφων δημιούργησε μία σειρά από δραστηριότητες που σε βάθος χρόνου οργανώθηκαν και αποτέλεσαν το πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων «ΓνωρίΖω το αρχαίο ελληνικό θέατρο». Ένα πρόγραμμα που στοχεύει στη γνωριμία με το αρχαίο ελληνικό θέατρο, στο επίπεδο της αρχιτεκτονικής του θεατρικού οικοδομήματος αλλά και στο κομμάτι της δραματουργίας. Στις ενότητες που προηγήθηκαν παρουσιάστηκαν δραστηριότητες για τη γνωριμία με το θεατρικό οικοδόμημα στην αρχαιότητα. Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ψηφιακή αφήγηση, το παιχνίδι, τα εικαστικά και το θέατρο. Παράλληλα, στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, αναδείχτηκε η προσέγγιση που έγινε στην κωμωδία *Ειρήνη* με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών σε τμήματα της Δ δημοτικού.

Μέσα από τα συμπεράσματα του γράφοντα κατά της υλοποίηση των δραστηριοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, συμπεραίνεται πως το αρχαίο ελληνικό θέατρο μπορεί να αξιοποιηθεί ως υλικό για την τάξη. Η χρήση των εικαστικών, του θεάτρου και του παιχνιδιού μετασχηματίζουν το αρχαίο ελληνικό θέατρο ως ένα πεδίο έρευνας και δημιουργίας για τους μαθητές, όπου η κριτική σκέψη παίζει καθοριστικό ρόλο. Με το κλείσιμο της παρούσας εισήγησης, φιλοδοξία αποτελεί η συστηματική αξιοποίηση του αρχαίου ελληνικού θεάτρου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. & Χασίδου, Μ. (2014). Κριτικός στοχασμός και αρχαίο δράμα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράδειγμα: ο ‘Φιλοκτήτης’ του Σοφοκλή. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σ.119-136). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας.

Κολοκυθά, Σ. (2010). Η αρχαιοελληνική γραμματεία στο σύγχρονο ελληνικό θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σ.161-214). Αθήνα: Πατάκη.

Λυμπέρης, Γ. (2021). Η αξιοποίηση του παιχνιδιού και των δραματικών τεχνικών για τη διδασκαλία του Αριστοφάνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση, Αθήνα 14-15 Νοεμβρίου 2020* (σ.36-45). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. Ανακτήθηκε από: https://shorturl.at/dvyGU

Μανιάτης, Π. (2014). Θεατρικές τεχνικές και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το θέατρο ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σ.197-210). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Τζουμάκα, Ζ. (2006). Ο ελληνικός μύθος στο θέατρο του 20ου αιώνα. Ένας διαπολιτισμικός δίαυλος. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ.41-56). Αθήνα: Δαίδαλος.

Ξενόγλωσση

Walton, J.M. (2006). *Το αρχαίο ελληνικό θέατρο επί σκηνής* (Κ. Αρβανίτη & Β. Μαντέλη, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

32.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: CLIL ΚΑΙ TRANSLANGUAGING

Νικολέττα Χαραλαμπόγλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ06, ΜΑ

Περίληψη
Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα έγινε προορισμός για πλήθος μεταναστών και προσφύγων λόγω της παγκοσμιοποίησης, των εσωτερικών και διεθνών συγκρούσεων και της οικονομική κρίσης. Αν και τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών/στριών συμμετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζουν γλωσσικές προκλήσεις καθώς κυριαρχεί μια μονόγλωσση γλωσσική προσέγγιση. Οι προσεγγίσεις CLIL και Translanguaging αναδεικνύονται ως καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν τη γλωσσική ευχέρεια, την επικοινωνιακή ικανότητα και την διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών/τριών δίνοντας λύση στις πολιτισμικές και πολυγλωσσικές διαφορές.
Το συγκεκριμένο άρθρο επικεντρώνεται σε ένα μάθημα αγγλικής γλώσσας βασισμένο στις μεθόδους διδασκαλίας CLIL και Translanguaging, όπου οι Έλληνες/ίδες και μετανάστες/στριες μαθητές/τριες χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα ως υποστηρικτικό εργαλείο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας τους στα αγγλικά και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων και θετικές αντιλήψεις για άλλους πολιτισμούς.
Λέξεις-Κλειδιά: CLIL, Translanguaging, πολυπολιτισμικότητα, αγγλική γλώσσα, διαπολιτισμική συνείδηση

1. Εισαγωγή
Η αυξημένη ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία του 21ου αιώνα αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο. Η παγκοσμιοποίηση, τα ταξίδια, η μετανάστευση και οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επιτρέψει σε άτομα από διάφορες πολιτισμικές, γλωσσικές και εθνοτικές ομάδες να ζουν και να εργάζονται σε διάφορες χώρες και κοινότητες. Αναφορικά με την Ελλάδα, από το 2015 έως το 2019 έχει δεχθεί πλήθος μεταναστών από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (Hellenic Statistical Authority, 2019) ενώ από το 2020 και εφεξής, αποτελεί χώρα προορισμού προσφύγων από το Αφγανιστάν, Πακιστάν, Συρία, Ιράκ και Λίβανο (GCR, 2020). Το 35,73% των μεταναστών/στριών και προσφύγων είναι παιδιά (GCR, 2020) που συμμετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέποντας τις αίθουσες διδασκαλίας σε αίθουσες πολυγλωσσικότητας και πολυπολυτισμικότητας καθώς πέρα από τα ελληνικά που είναι η επίσημη γλώσσα της Ελλάδας υπάρχει επαφή με τις γλώσσες των μαθητών/τριών διαφορετικής προέλευσης.

1.1 Η μελέτη
1.1.1 Η Λογική της μελέτης

Οι τάξεις διδασκαλίας αγγλικών αποτελούν ιδανικό περιβάλλον για να αναδειχθεί η διαφορετικότητα, η ανοχή, ο σεβασμός και η ευαισθησία σε πολιτισμικά και γλωσσικά ζητήματα, μέσω καινοτόμων πρακτικών που προσαρμόζονται στις πολυπολιτισμικές ανάγκες των μαθητών/τριών και της κοινωνίας. Με βάση τα θετικά αποτελέσματα της προσέγγισης Content and Language Integrated Learning (CLIL) ή αλλιώς «Μέθοδος Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας» σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (Griva & Kasviskis, 2017) καθώς και τα ευεργετικά αποτελέσματα της Translanguaging ή αλλιώς «Διαγλωσσικότητα» στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη δημιουργία ενός μαθήματος αγγλικών που συνδυάζει αυτές τις δύο προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει :

α) πώς αντιλαμβάνονται οι ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες και οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο την μάθηση αγγλικών που βασίζεται στις προσεγγίσεις CLIL και Translanguaging,

β) εάν οι ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες και οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο επιδεικνύουν πρόοδο στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιώντας την μητρική τους γλώσσα ως υποστηρικτικό εργαλείο,

γ) το βαθμό κατά τον οποίο οι ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες και οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναπτύσσουν διαπολιτισμική συνείδηση σε ένα μάθημα αγγλικής γλώσσας που εφαρμόζει CLIL και Translanguaging.

Ο λόγος που πραγματοποιείται αυτή η διδασκαλία είναι ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που συνδυάζουν και τις δύο προσεγγίσεις, CLIL και Translanguaging (Garcia & Wei, 2014), επικεντρώνεται στην ανάπτυξη τριών γλωσσών (αγγλικά, ελληνικά, αλβανικά) και στην απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να εμπνεύσει άλλους/ες εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που προωθούν όλες τις πολιτισμικές ταυτότητες των παιδιών.

1.1.2 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη αγγλικών με παιδιά τρίτης δημοτικού σε ένα σχολείο της Δράμας κατά το διδακτικό έτος 2021/2022. Η τάξη αποτελείται από 13 μαθητές/τριες, πέντε εκ των οποίων έχουν αλβανική καταγωγή και γεννήθηκαν στην Ελλάδα από Αλβανούς μετανάστες/στριες γονείς. Επομένως, μιλάνε άπταιστα την αλβανική γλώσσα καθώς είναι η γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι, αλλά μπορούν μόνο να διαβάζουν και να γράφουν σε βασικό επίπεδο. Η ελληνική γλώσσα ακολούθησε ως δεύτερη γλώσσα στην ηλικία των τεσσάρων ετών και η αγγλική ως τρίτη γλώσσα όταν ξεκίνησαν μαθήματα αγγλικών στο δημοτικό σχολείο. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες είναι ελληνικής καταγωγής και μάθαν την αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το ακόλουθο μέρος ασχολείται με το θεωρητικό πλαίσιο που αποτελεί τη θεωρητική βάση αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, σκοπός είναι να συσχετίσει αυτές τις θεωρητικές έννοιες με το ελληνικό σχολείο και την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών.

2.1 Translanguaging και εκπαίδευση

Η translanguaging αποτελεί μία καινοτόμα παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείται στην πολύγλωσση εκπαίδευση και δίνει έμφαση στην επικοινωνία και όχι στην γλώσσα (Garcia, 2009). Αντί να περιορίζεται η διδασκαλία μόνο στη γλώσσα-στόχο, όπως για παράδειγμα οι μαθητές/τριες να επικοινωνούν μόνο στα αγγλικά κατά την διάρκεια ενός μαθήματος αγγλικών, επιτρέπεται η χρήση της μητρικής τους γλώσσας για την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης. Κατ' αυτό τον τρόπο, η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου δεν εμποδίζεται αλλά αντίθετα, ενισχύεται (Baker, 2001). Συμβάλλει επίσης, στην πολιτισμική ανοχή και κατανόηση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές/τριες να μοιραστούν και να εκφράσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσω της γλώσσας (Garcia et al., 2017).

Ο όρος "translanguaging" εισήχθη στην Ουαλία το 1980, ωστόσο, η χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση δεν είναι καινούρια. Σε πολλά πλαίσια εκπαίδευσης, η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών χρησιμοποιείται παραδοσιακά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσουν τα αγγλικά με τα ελληνικά σε ένα μάθημα αγγλικών με σκοπό να εξηγήσουν και να καταλάβουν οι μαθητές/τριες κάποιες έννοιες καλύτερα ή για να δημιουργήσουν ένα πιο θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Stylianou, 2015). Παρ' όλ' αυτά, η έννοια της διαγλωσσικότητας που περιγράφεται στο άρθρο αυτό αναφέρεται σε μια πιο στρατηγική και συνειδητή προσέγγιση του φαινομένου αυτού όπου η μητρική γλώσσα όλων των μαθητών/τριών λειτουργεί σαν υποστηρικτικό εργαλείο στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

2.2 CLIL και εκπαίδευση

Η CLIL είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος όπου τα μαθήματα διδάσκονται σε μια ξένη ή δεύτερη γλώσσα, ενώ δεν αποκλείεται η χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών. Στόχος της CLIL είναι να συνδυάσει την εκμάθηση της γλώσσας με το περιεχόμενο του μαθήματος. Αυτή η μέθοδος προωθεί την πολυγλωσσία και την πολυπολυτισμικότητα, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Αυτό τους βοηθά να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση και σεβασμό προς τους άλλους (Järvinen, 2007, in Marsh & Wolff, 2012). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η CLIL έχει ενσωματωθεί στα επίσημα προγράμματα σπουδών, ενώ στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί πιλοτικές εφαρμογές σε ορισμένα σχολεία, αλλά δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως ακόμη.

Υπάρχουν τρία μοντέλα υλοποίησης CLIL, τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς:

Hard/Strong (Δυνατό) CLIL: Το 50% του προγράμματος σπουδών διδάσκεται στην γλώσσα-στόχο, στην προκειμένη περίπτωση την αγγλική, και απαιτείται πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Ο στόχος είναι η απόκτηση τόσο γνώσεων περιεχομένου όσο και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Modular (Ενότητες) CLIL: Το μοντέλο αυτό συνδυάζει την εκμάθηση γλώσσας και περιεχομένου επιλεγμένων ενοτήτων στην γλώσσα-στόχο (Bentley, 2010).

Weak/Soft (Αδύναμο) CLIL: Σε αυτό, η γλωσσική μάθηση είναι το κύριο κίνητρο. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το περιεχόμενο διδασκαλίας του μαθήματος και αναπτύσσουν κατά κύριο λόγο τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα από την εξέταση του περιεχομένου (Ball, 2009).

Στην Ελλάδα, το τρίτο μοντέλο είναι το πιο κοινό, καθώς αρκετά βιβλία αγγλικής γλώσσας περιλαμβάνουν δραστηριότητες CLIL στο τέλος της κάθε ενότητας.

2.3 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο (Argibay, 2003). Η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι η ικανότητα να κατανοείς και να σέβεσαι αυτούς τους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή μεταξύ πολιτισμών, με σεβασμό στις διαφορές τους (Arévalo, 2010). Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αφορά την ικανότητα κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών και την επίδρασή τους στην καθημερινή ζωή (Jiménez Bernal, 2020). Οι έννοιες αυτές, σε κάθε περίπτωση, απαιτούν αυξημένη ευαισθητοποίηση και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, ενώ ο εκπαιδευτικός χώρος όπως οι τάξεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών παρέχουν ένα ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη αυτών των ευαισθητοποιήσεων.

2.4 Η αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα

Η αγγλική γλώσσα αποτελεί παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας στον σύγχρονο πολιτισμό, καθώς χρησιμοποιείται από το ¼ του παγκόσμιου πληθυσμού (Crystal, 2003).

Η Ελλάδα αποτελεί μια μονόγλωσση χώρα, με τα νέα ελληνικά να είναι η επίσημη γλώσσα και να χρησιμοποιείται από 10,7 εκατομμύρια ανθρώπους (European Comission, 2007). Λόγω των ευρύτερων ευρωπαϊκών αξιών, τα αγγλικά έχουν καθιερωθεί ως η κύρια ξένη γλώσσα στα νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, το κίνητρο των μαθητών/τριών για να μάθουν αγγλικά συνδέεται στενά με την απόκτηση πιστοποιητικών ,επιπέδων Lower, Advanced και Proficiency, καθώς η μελλοντική τους επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται από την επιβεβαιωμένη γνώση των πιστοποιητικών (Sougari & Hoyhannisyan, 2013). Η γλώσσα διδάσκεται και μαθαίνεται μηχανικά δίνοντας έμφαση στην ακρίβεια και όχι στην ρευστότητα και τον αυθορμητισμό του λόγου. Παράλληλα, αγνοείται η πολιτισμική ποικιλομορφία και οι διαπολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών, πράγμα που αντίκειται με την προσέγγιση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (2020), το οποίο υπογραμμίζει ότι τα αγγλικά πρέπει να χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση και ενδυνάμωση σχέσεων.

2.5 Μεθοδολογία

2.5.1 Ερευνητικό Σχέδιο

Η διερευνητική έρευνα αποτελεί μια μέθοδο ερευνητικής προσέγγισης που ανήκει στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ντριων και στην εξερεύνηση των πεποιθήσεων και συναισθημάτων τους (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.5.1 Σχεδιασμός και εφαρμογή του μαθήματος αγγλικών βασισμένο στις προσεγγίσεις CLIL και Translanguaging

Στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος, εφαρμόστηκε το Πλαίσιο Πολυγλωσσίας (MulDiLanguaging Framework), το οποίο είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που βοηθά στη σύνδεση των γλωσσικών και πολιτισμικών πτυχών στη γλωσσική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Griva & Papadopoulos, 2019). Το μάθημα

είχε ως θέμα την "Πολιτιστική Κληρονομιά" και παρουσίασε τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού και των πολιτισμών των μεταναστών μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις μητρικές τους γλώσσες ως υποστηρικτικά εργαλεία κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη διαπολιτισμική συνείδηση σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών μέσω προβλημάτων και παρουσιάσεων, όπου χρησιμοποιούσαν τα αγγλικά και τις μητρικές τους γλώσσες. Αυτή η προσέγγιση αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά των μεθόδων CLIL και Translanguaging.

2.5.2 Ερευνητικά εργαλεία

2.5.3.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι ένα εργαλείο με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με το πώς οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και πραγματοποιούν ενέργειες στο φυσικό τους περιβάλλον (Sharp, 2012). Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια παρατήρησε ένα συνηθισμένο 45 λεπτό μάθημα αγγλικών και ένα μάθημα αγγλικών στο οποίο εφαρμόστηκαν οι προσεγγίσεις, CLIL και Translanguaging.

2.5.2.2 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μια σημαντική τεχνική συλλογής δεδομένων που περιλαμβάνει προφορική επικοινωνία μεταξύ του συνεντευξιαστή και του συνεντευξιαζόμενου και επιτρέπει στον συνεντευξιαστή να αντιληφθεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα του συνεντευξιαζόμενου (Patton, 1990). Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη στο τέλος του μαθήματος με CLIL και Translanguaging που ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με το μάθημα και επέτρεψε στον ερευνητή να κατανοήσει τον βαθμό που επιτεύχθει η διαπολιτισμική συνείδηση στους/στις μαθητές/τριες.

2.5.2.3 Αξιολογήσεις (tests) πριν και μετά την παρέμβαση

Ένα τεστ-αξιολόγησης διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές/τριες στην αρχή του μαθήματος, δηλαδή πριν από την παρέμβαση της ερευνήτριας και το ίδιο τεστ δόθηκε και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος που βασίζονταν στις προσεγγίσεις CLIL και Translanguaging. Σκοπός ήταν για την ερευνήτρια να δει αν υπήρχε κάποια πρόοδος στην γλώσσα-στόχο όταν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν τις μητρικές τους γλώσσες ως υποστηρικτικά εργαλεία στη διαδικασία μάθησής της αγγλικής γλώσσας.

2.5.2.4 Συλλογή δεδομένων

Αρχικό-Στάδιο

Το μάθημα χωρίστηκε σε τρία στάδια. Στο αρχικό στάδιο, στόχος ήταν να ενεργοποιηθούν οι προγενέστερες γνώσεις των μαθητών/τριών (σχήματα) και να εισαχθούν οι μαθητές/τριες στο θέμα του μαθήματος.

Συνεπώς, ενθαρρύνθηκαν να μαντέψουν το θέμα του μαθήματος και να κρατήσουν σημειώσεις κατά την διάρκεια προβολής βίντεο και ψηφιακών χαρτών που αφορούσαν τον Ακρόπολη και τον Παρθενώνα. Στο φύλλο εργασίας που δόθηκε

στους μαθητές/τριες, η θεά Αθηνά τους/τις καλωσόρισε και τους/τις προέτρεψε να πουν και να γράψουν "Γεια" σε όσες γλώσσες γνωρίζουν. Επίσης, βλέποντας το βίντεο σχετικά με τον Παρθενώνα, τους/τις ενθάρρυνε να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας σχετικά με το που ζει κάνοντας χρήση τριών γλωσσών, τα αγγλικά και τις μητρικές τους, ελληνικά και αλβανικά. Έτσι, σε προφορικό και γραπτό λόγο οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με τον ειδικό λεξιλόγιο του μαθήματος χρησιμοποιώντας τρεις γλώσσες.

Κύριο-Στάδιο

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες για να επεξεργαστούν το υλικό, ειδικότερα, να μαντέψουν τη σημασία των υπογραμμισμένων αγγλικών λέξεων στο κείμενο που τους δόθηκε αναφορικά με την Ακρόπολη, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη έκθεση και εμβάθυνση με το περιεχόμενο και τα γλωσσικά στοιχεία. Ενθαρρύνθηκαν επίσης να μεταφράσουν τις λέξεις στις μητρικές τους γλώσσες, να δημιουργήσουν μία αυτοσχέδια μινιατούρα του Παρθενώνα και να μιλήσουν για το μνημείο.

Στο τέλος, τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσίασαν το "προϊόν" τους στην τάξη, αναφερόμενα στις διάφορες πτυχές του στα αγγλικά, ενώ χρησιμοποίησαν την ελληνική ή την αλβανική γλώσσα για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες που είχαν δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων εννοιών και λεπτομερειών στα αγγλικά.

Μετα-στάδιο

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρουσιάσουν φωτογραφίες, αφίσες ή χειροτεχνίες από άλλα ελληνικά ή αλβανικά μνημεία στα αγγλικά κάνοντας χρήση του περιεχομένου και του λεξιλογίου που διδάχθηκαν στα προηγούμενα στάδια.

Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα αλβανικά για να παρουσιάσουν το έργο τους ενώ παράλληλα χρησιμοποιούσαν τα ελληνικά με σκοπό να διευκρινίσουν ορισμένες πτυχές που παρουσιάστηκαν στα αγγλικά ή τα αλβανικά.

Επιπλέον, ενθαρρύνθηκαν να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ του ελληνικού και του αλβανικού πολιτισμού, να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να χρησιμοποιήσουν τις τρεις γλώσσες. Τέλος, κάθε ομάδα δημιούργησε ένα σύνθημα σχετικά με τους πολιτισμούς και η καθηγήτρια τους ζήτησε να το σκεφτούν. Ο στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι άνθρωποι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορούν να ζουν στον ίδιο χώρο και να διατηρούν την πολιτιστική τους ταυτότητα. Αυτές οι διαφορές είναι αυτές που κάνουν τη ζωή τόσο ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να αποδεχτούν αυτές τις διαφορές και να επιδείξουν σεβασμό και κατανόηση προς τους δικούς τους και τους ξένους πολιτισμούς.

2.5.3 Αποτελέσματα έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που προκύπτουν από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τις αξιολογήσεις (tests) πριν και μετά την παρέμβαση.

2.5.3.1 Παρατηρήσεις πριν το μάθημα παρέμβασης

Η ερευνήτρια καθόταν στο πίσω μέρος της τάξης και παρατηρούσε ένα συνηθισμένο μάθημα αγγλικών. Η καθηγήτρια αγγλικών δίδαξε ένα μάθημα που δεν σχετίζονταν με το θέμα που θα διδάσκονταν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας την μέθοδο CLIL και Translanguaging.

Από την παρατήρηση αυτού του μαθήματος προέκυψε ότι η συμπεριφορά των μαθητών/τριών ποικίλε, καθώς μερικοί/ες αφοσιώνονταν στο μάθημα και εκτελούσαν τις εργασίες, ενώ άλλοι/ες έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και συνομιλούσαν με τον/την διπλανό/ή τους. Μάλιστα ένας μαθητής σηκώθηκε από την θέση του χωρίς την άδεια της καθηγήτριας με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός να αφιερώσει αρκετό χρόνο σε νουθεσίες και συμβουλές ώστε να επαναφέρει την τάξη.

2.5.3.2 Παρατηρήσεις από το μάθημα αγγλικών βασισμένο στις προσεγγίσεις CLIL και Translanguaging

Στην αρχή η καθηγήτρια αγγλικών διένεμε την προ-αξιολόγηση (pre-test) στους μαθητές/τριες οι οποίοι φάνηκαν μπερδεμένοι επειδή δεν είχαν κάνει κάτι παρόμοιο προηγουμένως. Προσπάθησε αμέσως να τους/τις ενημερώσει για τον σκοπό της προ-αξιολόγησης διαβεβαιώνοντάς τους/τες ότι όλες οι απαντήσεις θα ήταν αποδεκτές. Ως αποτέλεσμα, δημιουργήθηκε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και οι μαθητές/τριες ήταν πρόθυμοι/ες να πραγματοποιήσουν το τεστ.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ήταν ενθουσιασμένοι/ες να εργαστούν σε ομάδες που σχηματίστηκαν από την καθηγήτρια. Σε κάθε ομάδα υπήρχε τουλάχιστον ένας/μια μαθητής/τρια Αλβανικής καταγωγής. Όλοι φάνηκαν χαρούμενοι/ες να επικοινωνούν στα αγγλικά, χρησιμοποιώντας όρους που διδάχθηκαν στο μάθημα, όπως “masterpiece”, “ancient”, “statue” και πλήρεις προτάσεις όπως “The Parthenon was built to honor Goddess Athena”. Έτσι, όλοι/ες οι μαθητές/τριες φάνηκε να κατακτούν το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο του μαθήματος.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/τριες χρειάστηκε να γράψουν σε τρεις διαφορετικές γλώσσες (αγγλικά, ελληνικά και αλβανικά), υπήρχε μια σημαντική στιγμή όταν ορισμένοι/ες ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες αναρωτήθηκαν σε ποια γλώσσα αναφερόταν η τρίτη γλώσσα, ενώ οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής απάντησαν με χαρά και περηφάνια ότι ήταν τα αλβανικά. Οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής επαναλάμβαναν ενθουσιασμένοι/ες τις λέξεις και προτάσεις που λέγανε τα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Οι τελευταίοι/ες φάνηκαν περήφανοι/ες γιατί ήταν αυτοί/ες που μοιράστηκαν κάτι νέο με τους άλλους/ες συμμαθητές/τριες τους.

Στο προηγούμενο μάθημα, η καθηγήτρια αγγλικών ανέθεσε εργασία στους μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής να βρουν πληροφορίες για ελληνικά μνημεία και στους/στις μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής για αλβανικά μνημεία. Κάθε ομάδα επέλεξε ένα μνημείο και έγραψε σχετικά με αυτό σε τρεις διαφορετικές γλώσσες, και στη συνέχεια το παρουσίασε στην τάξη. Τέλος, η καθηγήτρια έθεσε ερωτήσεις στα ελληνικά για να επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία, όπως: "Υπάρχει ομοιότητα ή διαφορά μεταξύ του ελληνικού και του αλβανικού πολιτισμού;", "Πώς ακούγονται τα αλβανικά στα αυτιά σας; Είναι εύκολο να τα μάθετε;", "Είστε ενήμεροι για τον δικό σας πολιτισμό;", και "Είστε πραγματικά ανοιχτοί/ες σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;". Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ήταν εντυπωσιακές, καθώς εξέφρασαν την αντίληψή τους για τον πολιτισμό τους και των άλλων μέσω της σύγκρισης μεταξύ του ελληνικού και του αλβανικού πολιτισμού, και έδειξαν ευαισθησία και κατανόηση προς το «διαφορετικό».

2.5.3.3 Αξιολογήσεις (tests) πριν και μετά την παρέμβαση

Δεδομένου του νεαρού ηλικίας, το πρώτο μέρος περιλάμβανε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς αυτές ήταν πιο απλές για να απαντηθούν (Leung, 2006). Οι ερωτήσεις αφορούσαν γενικές πληροφορίες σχετικά με την Αθήνα, την Ακρόπολη και τον Παρθενώνα. Στο δεύτερο μέρος της αξιολόγησης υπήρχε μια ερώτηση με ανοιχτή απάντηση που επέτρεπε στους συμμετέχοντες/ντριες να εκφράσουν τις απόψεις τους πιο ελεύθερα (Dörnyei, 2003). Σε αυτήν την ερώτηση, τους ζητήθηκε να παρέχουν πληροφορίες για την Ελλάδα σε ένα φίλο ξενικής καταγωγής που θα τους επισκέπτονταν το καλοκαίρι.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα των προ-και μετά-αξιολογήσεων, το μάθημα αγγλικών με CLIL και Translanguaging είχε σημαντική επίδραση στη γνώση των μαθητών/τριών σχετικά με την πολιτισμική κληρονομιά και την διερεύνηση του λεξιλογίου τους. Συγκεκριμένα, οι σωστές απαντήσεις στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε την δεύτερη φορά ήταν πολλές περισσότερες από την πρώτη.

Ερωτήσεις	***Προ-Αξιολόγηση: Αριθμός Σωστών Απαντήσεων (%)***	***Μετα-Αξιολόγηση: Αριθμός Σωστών Απαντήσεων (%)***
Ερώτηση1	*5 (40%)*	*13 (100%)*
Ερώτηση2	*4 (30%)*	*11 (85%)*
Ερώτηση3	*10 (75%)*	*13 (100%)*
Ερώτηση4	*5 (40%)*	*10 (75%)*
Ερώτηση5	*4 (30%)*	*11 (85%)*
Ερώτηση6	*12 (90%)*	*13 (100%)*
Ερώτηση7	*13 (100%)*	*13 (100%)*

Πίνακας 1. Αποτελέσματα απαντήσεων των μαθητών/τριών στην προ- και μετά-αξιολόγηση

Ομοίως, τα αποτελέσματα από την ανοικτή ερώτηση στο δεύτερο μέρος της αξιολόγησης (Πίνακας 2) αναδεικνύουν μια σημαντική αντίθεση ανάμεσα στην αρχική και την επόμενη αξιολόγηση όσον αφορά το μήκος των προτάσεων και το εκτεταμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Σε αντίθεση με τις απαντήσεις στην αρχική αξιολόγηση, οι οποίες ήταν σύντομες και περιορισμένες στο λεξιλόγιο, η επόμενη αξιολόγηση περιλάμβανε μακρύτερες προτάσεις και τη χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου που είχε αποκτηθεί μέσω των μεθόδων Translanguaging και CLIL.

2.5.3.4 Συνεντεύξεις

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος του μαθήματος με CLIL και Translanguaging, έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα σχετικά με το μάθημα. Κυρίως, τους άρεσε η συμμετοχή τους σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες που περιελάμβαναν τρεις διαφορετικές γλώσσες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι "Το να μαθαίνω αγγλικά με αυτόν τον τρόπο ήταν ενδιαφέρον, μοναδικό και διασκεδαστικό." Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν τι βρήκαν ενδιαφέρον, αναφέρθηκαν στην ενεργή τους συμμετοχή σε συνεργατικές εργασίες: "Μου άρεσε να δουλεύω και να παρουσιάζω στα αγγλικά και τα αλβανικά με τους φίλους μου." Επίσης, οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν από το οπτικό-ακουστικό υλικό. "Τα βίντεο ήταν παιχνιδιάρικα και απάντησα εύκολα στις ερωτήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες." Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι όταν οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής ρωτήθηκαν πώς αισθάνθηκαν σε αυτό το μάθημα, ανέφεραν: 'Ένιωσα διαφορετικά. Δεν είχα ξαναχρησιμοποιήσει τα αλβανικά κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος," 'Ένιωσα σαν να είμαι δάσκαλος," "Ακόμη μάθαμε και νέες λέξεις στα αλβανικά."

Όσον αφορά το βαθμό που επιτεύχθηκε η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, οι συνεντεύξεις δείχνουνε ότι επιτεύχθει σε μεγάλο βαθμό καθώς οι μαθητές/τριες μπορούσαν να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες μεταξύ της αλβανικής και της ελληνικής κουλτούρας, όπως: "Η Αλβανία έχει την ιστορία και τον πολιτισμό της όπως η Ελλάδα", "Και οι δύο χώρες έχουν παρόμοια μουσική και φαγητά", "Οι Αλβανοί είναι φιλόξενοι όπως οι Έλληνες", καθώς και διαφορές, όπως: "Η αλβανική είναι μια δύσκολη γλώσσα", "Οι Αλβανοί είναι μουσουλμάνοι. Οι Έλληνες είναι Ορθόδοξοι." Επιπλέον, ανέπτυξαν ευαισθησία και συμπόνια απέναντι στη διαφορετικότητα: "Είμαστε άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να είμαστε φίλοι," "Πριν πω κάτι, θα πρέπει να βάλω τον εαυτό μου στη θέση των άλλων και να προσπαθήσω να μην τους προσβάλλω."

3. Συμπεράσματα

Η αυξημένη κινητικότητα των μεταναστών/στριών και προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο έχει συμβάλει στη δημιουργία πολιτισμικά ποικίλων κοινωνιών και, συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Οι CLIL και Translanguaging, είναι αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να εμφυτεύσουν αξίες όπως η πολιτισμική ευαισθησία, η κατανόηση, η εκτίμηση, η ανοχή και ο σεβασμός.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, προ- και μετά- αξιολογήσεων και συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες/τριες αυτής της μελέτης βίωσαν θετικά το μάθημα CLIL και Translanguaging, καθώς συμμετείχαν σε διασκεδαστικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες που περιλάμβαναν την χρήση τριών γλωσσών, δηλαδή τα αγγλικά, τα ελληνικά και τα αλβανικά.

Απέκτησαν γνώσεις περιεχομένου στον τομέα της ιστορίας με μεθοδικό τρόπο και βελτίωσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα αγγλικά χρησιμοποιώντας τις μητρικές τους γλώσσες ως υποστηρικτικά εργαλεία για τη μάθησή τους. Επιπλέον, αλληλοεπίδρασαν συνειδητά με άλλες κουλτούρες/πολιτισμούς, είτε προφορικά με την επανάληψη νέων λέξεων σε άλλες γλώσσες, είτε γραπτώς με τη δημιουργία πολυγλωσσικών κειμένων. Έτσι, η τάξη αποδείχθηκε ένα ασφαλές μέρος όπου όλες οι γλώσσες των μαθητών/τριών ήταν ευπρόσδεκτες και όπου μπορούσε να αυξηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση (Wei, 2011).

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει άλλη έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο που εξετάζει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών σε ένα μάθημα αγγλικών με τη μέθοδο CLIL και Translanguaging και περιλαμβάνει την χρήση τριών γλωσσών, ελπίζεται ότι αυτή η μελέτη να δημιουργήσει ένα εύφορο έδαφος για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τα γνωστικά, δημιουργικά και συναισθηματικά οφέλη των CLIL και Translanguaging στην εκπαίδευση.

Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή αγγλικών μαθημάτων με CLIL και Translanguaging σε μεγαλύτερες ομάδες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα θα είναι ίδια με τα προαναφερόμενα. Επίσης, βελτίωση των υπάρχοντών προγραμμάτων σπουδών μέσω της παροχής παραδειγμάτων αποτελεσματικών πρακτικών σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Arévalo, C. M. (2010). Intercultural competence and pragmatic failure: compliments and disagreements in EFL. *Verbum et lingua, 15,* 126-141. http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx/en/articulo/intercultural_competence_and_pragmatic_failure_compliments_and_disagreements_in_efl.

Argibay, M. (2003). Conceptos básicos de multiculturalidad. https://www.bantaba.ehu.eus/formarse/ficheros/view/Exposici%f3n_2_Sesi%f3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ball, P. (2009). Does CLIL work? In D. A. Hill & A. Pulverness (Eds.), *The best of both worlds? International Perspectives on CLIL* (pp. 32-43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.

Bentley, K. & Phillips, S. (2007). *Teaching Science in English.* [Unpublished raw data].

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

European Commission (2007). *Europe in Figures: Eurostat Yearbook 2006-07*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5611007/KS-CD-06-001EN.PDF/bff24660-2fb5-4c11-a336-9d356a6fdda5?version=1.0

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingaulism for Learning.* Philadelphia: Caslon

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. UK: Palgrave Macmillan.

Greek Council Refugees (2020). *Country Report: Greece.* Asylum Information Database. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/06/AIDA-GR_2020update.pdf

Griva, E. & Kasvikis, K. (2014). CLIL in primary education: possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding, and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić& D. ErkinovichGaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing.

Griva, E. & Papadopoulos, I. (2019). "MulDiLanguaging" for fostering intercultural communicative competence in second/foreign language education. *Language Teaching Research Quarterly*, *11*, 54-67.

Hellenic Statistical Authority. (2019). Estimated Population and Migration flows. https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SPO15/-.

Järvinen, H. (2007). Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In D. Marsh & D. Wolff (2012), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe.* Berlin: Peter Lang.

Jiménez Bernal, M. (2020). Teacher Education and Intercultural Awareness: Needs and Tools. In M. E. Gómez Parra& C. Huertas Abril *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 159-178).

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.

Leung, WC. (2006). How to design a questionnaire. Retrieved from https://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/How%20to%20design%20a%20questionnaire.pdf.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Sharp, J. (2012). *Success with your Education Research Project*. London: SAGE.

Stylianou, N. (2015). Code Switching in an EFL Environment. *Linguistics and Literature Studies*, *3*(6), 259-263. DOI: 10.13189%2Flls.2015.030601.

Wei, Li (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222-1235.

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

33.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ελένη Αμανατίδου
Νηπιαγωγός ΠΕ60, MSc

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή καλών πρακτικών συμπερίληψης του 1ου Νηπιαγωγείου Δοξάτου. Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε κοινότητα στην συμπερίληψη των παιδιών καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό ως βασική ομάδα υλοποίησης, έπειτα από συλλογική συζήτηση, προτάθηκαν και υιοθετήθηκαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές. Τα μέσα συλλογής των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως είναι η παρατήρηση και η καταγραφή των στοιχείων μέσω ημερολογίου. Τα σημεία που επικεντρώθηκαν οι καλές πρακτικές αφορούν τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων, τις σχέσεις με τα νήπια, τις πρακτικές που ακολουθούνται στην καθημερινή λειτουργία, τις δράσεις της ενταξιακής πολιτικής και τη συνεργασία με τον δήμο. Τέλος, αναφέρονται τα εμπόδια που προκύπτουν από την εφαρμογή των καλών πρακτικών καθώς και η ανάγκη για περαιτέρω αναστοχασμό και αναδιάρθρωση της νομοθεσίας που αφορά την προσχολική αγωγή και τη λειτουργία του τμήματος ένταξης.
Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, συνεκπαίδευση, νηπιαγωγείο, τμήμα ένταξης, καλές πρακτικές.

Abstract
This paper presents the application of good inclusion practices of the 1st Kindergarten of Doxatos. Taking into account the challenges which are faced by each community in the inclusion of children as well as the difficulties faced by the

educational staff as a core implementation team, specific educational and social practices were proposed and adopted after collective discussion. The means of data collection that were mainly used is the observation and recording of the data through a diary. The points that the good practices focused on concern the cooperation that is developed between the teachers and the involved bodies, the relations with the toddlers, the practices that are followed in the daily operation, the actions of the integration policy and the cooperation with the municipality. Finally, the obstacles that arise from the implementation of good practices are mentioned as well as the need for further reflection and restructuring of the legislation concerning preschool education and the operation of the integration department.

1. Εισαγωγή

Σε κάθε σχολική μονάδα ισχύουν διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις και μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Χαρούπιας, 2003). Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και καταγραφή της ενταξιακής εκπαίδευσης σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και μέρη της Ελλάδας όπως η Σάμος, η Χίος, η Αθήνα, η Κόρινθος, η Πάτρα, το Διδυμότειχο, η Χαλκιδική και η Δράμα (χρονική περίοδος από το 2009 έως το 2023), εντοπίστηκαν οι διαφορετικές προσεγγίσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν αποτελούν συνάρτηση της γενικότερης πολιτικής της εκάστοτε Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, της ποικιλομορφίας και της ποσοτικής ύπαρξης των εκπαιδευτικών, της γενικότερης αντίληψης και γνώσης της κοινωνίας γύρω από την ειδική εκπαίδευση των παιδιών και τον τρόπο διαχείρισης της συνύπαρξης, ανάδειξης, αποδοχής και ενσυναίσθησης από την πλευρά του εκάστοτε Δήμου.

Μέσα από την παρατήρηση και την εκπαιδευτική εμπειρία δημιουργήθηκε η ανάγκη για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, βασισμένη στις ατομικές ανάγκες των παιδιών, σεβόμενη το οικογενειακό περιβάλλον και ταυτόχρονα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ένα σχολείο για όλους, ένα σχολείο που αγκαλιάζει, αναδεικνύει τις δυνατότητες κάθε παιδιού, σεβόμενο την προσωπικότητα του.Η επίτευξη των καλών πρακτικών και η αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων είναι πολυπαραγοντική και στηρίζεται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς. Η υποστήριξη επιτυγχάνεται μέσα από την θέσπιση κοινών και αλληλοσυμπληρούμενων στόχων, την συστηματική ενημέρωση και συνεργασία (Βλάχου, 2016).

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη καλών πρακτικών συμπερίληψης στο 1^{ο} νηπιαγωγείο Δοξάτο Δράμας και η ανάδειξη των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους.

2. Η συμπερίληψη ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα

Η εκπαίδευση εντάσσεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και προστατεύεται από το ελληνικό σύνταγμα. Το αναπαλλοτρίωτο θεμελιώδη δικαίωμα του κάθε ατόμου πάνω στη γη μόνο και μόνο επειδή είναι ανθρώπινο ον θεωρείται «Ανθρώπινο δικαίωμα» και αποτελεί τις ηθικές αρχές συγκεκριμένων προτύπων ανθρώπινων συμπεριφορών. Στο άρθρο 4 του Συντάγματος κατοχυρώνεται η γενική αρχή της ισότητας και στο άρθρο 16, παρ2, η παιδεία αποτελεί τη βασική αποστολή του Κράτους (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2019).

Τα διεθνή κείμενα που αναφέρονται για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν.2101/1992) και ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε κατοχυρώνει τα δικαιώματα του παιδιού στο άρθρο 24. Τα ανθρώπινα δικαιώματα θέτουν τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες ο καθένας μας πρέπει να ζει με αξιοπρέπεια. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και διαδικασίες όπου το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο θα υφίσταται και μέσω αυτού οι δομές και οι υπηρεσίες θα προστατεύουν τα ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δικαιώματα (Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης, 2013).

Το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής συμπεριλαμβάνει και τα άτομα με αναπηρία. Μια εκπαίδευση, ένα σχολείο, ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που απευθύνεται σε όλους στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση του, όπου μέσα σε κάθε σχολείο, όλοι έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να αναπτυχτούν ισόρροπα και ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δυσκολία (Σούλης, 2013).

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ξεκίνησε περίπου από το 1906 και μέχρι σήμερα, συνεχώς και παράλληλα με την τυπική εκπαίδευση, εξελίσσεται, αναβαθμίζεται, τόσο θεσμικά όσο και στο ανθρώπινο δυναμικό. Η πρώτη κατοχύρωση έρχεται το 1974 ως προς τη δωρεάν παιδεία του παιδιού με αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες και το 1981 ψηφίζεται ο νόμος για την ειδική αγωγή (ν.1566). Ακολουθεί ο νόμος 2817 όπου ενισχύεται η αρχή της ένταξης των ατόμων με αναπηρία και θεσμοθετούνται τα «τμήματα ένταξης» μέσα στα γενικά σχολεία. (Σούλης, 2013).

Με τον νόμο 3699 του 2008 για την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η πολιτεία δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες της ίσες ευκαιρίες και πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Πίτσου, 2013).

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία προς την ισότιμη εκπαίδευση έχει διέλθει από διάφορα στάδια και αποτυπώνεται με διαφορετικούς όρους. Ο όρος «ένταξη» (integration) την δεκαετία 1970-80, ενώ αναφερόταν στην προσπάθεια αναδιάρθρωσης του συστήματος ελάχιστα εφαρμόστηκε. Το 1990 έρχεται να αντιπαρατεθεί ο όρος «συνεκπαίδευση» (inclusion) και αναφέρεται στην παροχή διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών για όλους τους μαθητές. Ένα σχολείο που δεν αποκλείει κανέναν, που αναπροσδιορίζει την έννοια της ικανότητας, ανατρέπει στερεότυπα, οξύνει την κριτική σκέψη, σέβεται την πολυμορφία, ενισχύει την ενσυναίσθηση και δυναμώνει τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί στόχο αλλά είναι μια αέναη και αμφίδρομη διαδικασία συσχέτισης (Σούλης,2013), στηρίζεται στις αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση όλων των μαθητών μέσω της δημιουργίας μιας θετικής κουλτούρας συνύπαρξης που ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας (Βενιανάκη, 2017; Μπαθρέλου, 2013).

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (διευρυμένη εκδοχή), η φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου συμβάλλει στην αντιμετώπιση ζητημάτων ή περιορισμών που ενυπάρχουν τονίζοντας τον αντισταθμιστικό του ρόλο (Ι.Ε.Π., 2022).

2.1 Το πλαίσιο δράσης

Οι καλές πρακτικές της συμπερίληψης εφαρμόζονται στο 1^{ο} νηπιαγωγείο Δοξάτου του νομού Δράμας από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως και τον Ιούνιο 2023. Το νηπιαγωγείο οργανικά είναι διθέσιο και αποτελείται από 2 υποχρεωτικά πρωινά τμήματα, 1 τμήμα ένταξης και 1 προαιρετικό τμήμα ολοημέρου. Στο δυναμικό του σχολείου είναι η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) και 1 βοηθητικό προσωπικό (Ε.Β.Π.). Στο δήμο Δοξάτου είναι το μοναδικό τμήμα ένταξης που λειτουργεί. Στο σύνολο η δυναμικότητα του σχολείου τη σχολική χρονιά 2021-2022 ήταν 3 νηπιαγωγοί, 1 νηπιαγωγός ειδικής αγωγής, 1 βοηθητικό προσωπικό, 1 δασκάλα αγγλικών, 1 ψυχολόγος και 1 κοινωνική λειτουργός. Ο αριθμός των φοιτούντων παιδιών ανερχόταν σε 30 και από αυτά, τα 8 στο τμήμα ένταξης. Τη σχολική χρονιά 2022-2023 η δυναμικότητα του σχολείου παρέμεινε η ίδια και ο αριθμός των φοιτούντων παιδιών σε 36 και από αυτά, τα 7 στο τμήμα ένταξης.
Οι συνεχείς συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, με θέμα την υλοποίηση της υποστήριξης όλων των παιδιών ανεξαιρέτως, οδήγησαν στο συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και είναι άμεσα συνυφασμένο και αλληλοεξαρτώμενο με τους παράγοντες που επηρεάζουν και εμπλέκονται στην ενταξιακή εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα και τις καταγραφές της εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε συλλογικά και περιλαμβάνει καλές πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σταδιακά και διαβαθμισμένα εμπλουτίζεται, αναπροσαρμόζεται και συμμορφώνεται βάση των συνθηκών που επικρατούν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Οι παράγοντες που επιλέχθηκαν και επεξεργάζονται θα αναφερθούν τμηματικά και είναι οι εξής: α)διαμόρφωση κουλτούρας στο σχολείο, β)σχολείο και γονείς, γ)σχέσεις συνύπαρξης εκπαιδευτικών και παιδιών, δ)δράσεις σχολείου, ε)συνεργασία σχολείου, σχολικής επιτροπής και συλλόγου γονέων.
Μεθοδολογία: Στην παρούσα εισήγηση μελετήθηκαν οι βιβλιογραφικές αναφορές για την εκπαίδευση στην Ελλάδα και την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού. Παράλληλα, μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση έγινε προσπάθεια ανάδυσης και σύγκρισης του θεωρητικού πλαισίου με την πρακτική εφαρμογή της νομοθεσίας στην ειδική αγωγή.
Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκαν ποιοτικοί μέθοδοι έρευνας. Η έρευνα υλοποιήθηκε στον τομέα της ειδικής αγωγής και το δείγμα των περιπτώσεων ανήκει στην ειδική αγωγή. Η δειγματοληψία καταγραφής και παρατήρησης ήταν τυχαία και σε διαφορετικές πόλεις (από το 2009-2023). Τα δεδομένα στηρίχτηκαν στην παρατήρηση και στο ημερολόγιο καταγραφής του εκπαιδευτικού, στις καταγραφές των προβληματισμών μέσα από άτυπες και προγραμματισμένες με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συναντήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).
Κάθε ερευνητής έχει το υποκειμενικό του στοιχείο και την προοπτική του. Η τοποθέτηση είναι υποκειμενική, βάση της σχετικής έρευνας που καταγράφηκε και βασίστηκε στην βιβλιογραφική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και τα στοιχεία των προσωπικών δεδομένων όσων συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

2.2 Παράγοντες

2.2.1 Διαμόρφωση κουλτούρας στο σχολείο.

Ο ουσιώδης ρόλος της προϊσταμένης της σχολικής μονάδας έγκειται στη διαχείριση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, της συμπεριφοράς τους και των διδακτικών μέσων (Σαλβαράς, 2013). Η δημιουργία μιας κουλτούρας συμπερίληψης ξεκινά από την πρόθεση της προϊσταμένης και βρίσκει συμμέτοχους όλο το προσωπικό. Η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης είναι ο θεμέλιος λίθος όπου όλα μπορούν να βασιστούν και να χτιστούν με όραμα μια κοινωνία δίχως αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση.

Η άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο συνδέεται από δεξιότητες ισότητας, καθοδήγησης και δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι αισθάνονται ισότιμοι, κατανοώντας την αξία της συνδιδασκαλίας και οδηγό την συνύπαρξη των παιδιών (Σπανού, 2021). Η θέση της προϊσταμένης λειτουργεί καταλυτικά στο να λαμβάνει υπόψη και να συζητά στην ολομέλεια τα θέματα που τίθεται από την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παρέχει υποστήριξη, λειτουργεί συλλογικά και πραγματοποιεί συναντήσεις ως προς την επίλυση και άρση κοινών αποφάσεων των ζητημάτων που προκύπτουν. Ως ηγέτης του σχολείου είναι σε θέση να βελτιώσει τις εκάστοτε συνθήκες «δίνοντας διαφορετικό νόημα στη διαφορετικότητα, εφαρμόζοντας πρακτικές συμπερίληψης και αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και τις κοινότητες» (Riehl, 2000).

Η δεξιότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης στηρίζεται σε ένα φάσμα τεχνικών ακολουθώντας συγχρόνως τη λειτουργία του τμήματος ένταξης βάση νομοθεσίας.

Η ένταξη είναι αδιαίρετη αναφέρει η Μπαθρέλου (2013) και αποσκοπεί στο συνολικό μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου με σκοπό να συμπεριλάβει ισότιμα όλα τα παιδιά και δεν είναι η προσαρμογή των παιδιών στο κανονικό σχολείο.

Η ενίσχυση και η διάθεση για συμμετοχή από κοινού προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς, να συζητούν και να θέτουν. Οι αποφάσεις παίρνονται υπό το πρίσμα της ενότητας και ανοίγματος στην κοινωνία. Η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και κατανόησης της δουλειάς του άλλου έχει ως συνέπεια την αποφυγή συγχύσεων και λαθών αλλά ευνοούν μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της δουλειάς και το σχεδιασμό κοινών στόχων (Ζιάκα, 2014; Βλάχου, 2016).

Εξαρχής υπάρχει και θεωρείται δεδομένο πως το σύνολο του διδακτικού προσωπικό έχει γνώση του καθηκοντολογίου σεβόμενο τις αποφάσεις του συλλόγου και είναι υποχρεωμένο να ενημερώνεται και να επιζητά την ενημέρωση του.

2.2.2 Σχολείο και γονείς

Η άγνοια της πλειοψηφίας των γονέων για τη λειτουργία του τμήματος ένταξης δημιουργεί λανθασμένες εικόνες και αντιλήψεις με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται ένα χάσμα στην ενοποίηση της διδασκαλίας και της συνύπαρξης όλων των μελών.

Έπειτα από πρόταση της εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής για την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όπου επί το πλείστον είναι παρόντες το σύνολο των γονέων, να γίνεται μια ενημέρωση σχετικά με το ρόλο της νηπιαγωγού στο τμήμα ένταξης και πως λειτουργεί.

Τις σχολικές χρονιές 2021-2022 και 2022-2023, όπου πραγματοποιήθηκε ενημέρωση γονέων, διαπιστώθηκε, βάση των προφορικών ανατροφοδοτικών συζητήσεων, τους μια σχετική αίσθηση ασφάλειας καθώς πλέον γνώριζαν τι έχουν να περιμένουν από το τμήμα ένταξης. Συγκεκριμένα, γίνεται γνωστόν ότι πέραν του αναλυτικού

προγράμματος του νηπιαγωγείου για το τμήμα ένταξης και βάση των ατομικών αναγκών του κάθε παιδιού ακολουθείται το εξατομικευμένο πρόγραμμα (Ε.Π.Ε) που βασίζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ειδικής αγωγής όπου αυτό είναι εφικτό με την καθοδήγηση του αντίστοιχου ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. Η αποσαφήνιση του ρόλου εξατομικευμένου προγράμματος (Ε.Π.Ε) και πότε και που εφαρμόζεται οδήγησε στη διαπίστωση ότι το τμήμα ένταξης δεν λειτουργεί αποκομμένο από τη σχολική λειτουργία αλλά εμπλέκεται σε όλο το φάσμα μέσω της συμπερίληψης.

Βάση τον αριθμό των παιδιών, που είναι εγγεγραμμένα στο τμήμα ένταξης, ο διαμοιρασμός τους στις τάξεις γίνεται έπειτα από συλλογική συζήτηση λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους, βάση νομοθεσίας, με σκοπό τα παιδιά να συνυπάρχουν όλα μαζί με τη διακριτική παρουσία της εκπαιδευτικού.

Η ενημέρωση απευθύνεται πάντοτε στο σύνολο των γονέων και γίνεται γνωστό στους γονείς-κηδεμόνες ότι μέσα στην τάξη ολοκληρώνεται η προσαρμογή και η διαφοροποίηση του προγράμματος διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί η επίδοση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών (Σαλβαράς, 2013). Οι εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν και είναι εκεί για όλα τα παιδιά.

Παράλληλα, ενημερώνονται πως στο εν λόγω σχολείο δεν υπάρχουν επιγραφές ούτε εκφράσεις τύπου «ειδική τάξη, τμήμα ένταξης, η δασκάλα του τάδε». Η αποφυγή των εν λόγω εκφράσεων και αναρτήσεων από το σύνολο των διδασκόντων υιοθετήθηκε σταδιακά και από τους γονείς. Διασπείρεται η ιδέα της ενότητας δημιουργώντας διαφορετικά μαθησιακά σημεία. Οι λέξεις συχνά λειτουργούν ανασταλτικά και για το λόγο αυτό δημιουργείται ένα κλίμα πως οι δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει το παιδί μπορούν και υπάρχει η δυνατότητα να οριοθετηθούν και να προσδιοριστούν μέσω της νηπιαγωγού. Η νηπιαγωγός είναι στο σχολείο και λειτουργεί παράλληλα με όλους τους συναδέλφους για το συμφέρον των παιδιών. Στην ουσία προκαλούνται οι γονείς να δουν την ύπαρξη του τμήματος ένταξης ως προτέρημα του εν λόγου σχολείου, όπου οι βάσεις της προσχολικής ηλικίας είναι το σημαντικότερο εφόδιο, γίνεται ξεκάθαρο ότι οι παρεμβάσεις ξεκινούν πριν τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, ως πρώιμη παρέμβαση, και συνεχίζονται στο νηπιαγωγείο με όποια δομή συνιστάται. Τονίζεται ιδιαίτερα να εμμένουν στα θετικά της ύπαρξης και φοίτησης στο τμήμα ένταξης καθώς έχει αποδεχτεί ότι λειτουργεί υπέρ της προόδου των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη την ατομική εξέλιξη του παιδιού και την σύγκριση του με την δική του εξέλιξη. Επιπλέον, γίνεται γνωστό πως ο κάθε γονιός έχει τη δυνατότητα αν επιθυμεί, να ενημερωθεί για το εκπαιδευτικό-μαθησιακό πλαίσιο που θα υλοποιηθεί για το παιδί του μέσω της συνεχούς επικοινωνίας με το σχολείο. Η ενημέρωση συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανά τακτά χρονικά διαστήματα και επιδιώκεται να εμπλέκονται στις δράσεις του σχολείου.

Οι θετικές ανταποκρίσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δείχνουν την θετική επίδραση της καλής πρακτικής. Οι γονείς έχουν ανάγκη να γνωρίζουν το πλαίσιο και να προχωράνε σταθερά νιώθοντας ασφάλεια για το παιδί τους.

Το σχολείο ως θεσμός οφείλει να κινητοποιεί και να εκφράζει τις ατομικές και συλλογικές προσδοκίες διαμορφώνοντας συλλογικά το μέλλον του (Ζιάκα, 2014).

2.2.3 Σχέσεις συνύπαρξης εκπαιδευτικών και παιδιών

Το παιδί μαθαίνει μέσω της μίμησης και αποτελεί τη βάση της παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών του σχολείου στη συμπεριφορά τους απέναντι τόσο στα παιδιά αλλά

και στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθητές είναι μαθητές του σχολείου και η διαχείριση προβληματικών καταστάσεων γίνεται με διακριτικότητα και εγρήγορση.
Η ρουτίνα της καθημερινότητας είναι ενιαία βάση του ωρολόγιου προγράμματος και τα παιδιά γνωρίζουν ότι υπάρχει μια επιπλέον τάξη, όπου εκεί πηγαίνουν σε μικρό ομάδες, που κάθε φορά η νηπιαγωγός τις εναλλάσσει και παίζουν παιχνίδια διαφορετικά από τις δικές τους τάξεις. Αυτό το διαφορετικό είναι που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και δείχνουν την επιθυμία να συμμετέχουν ενεργά στις μικρό ομάδες. Στο πλαίσιο της τάξης του τμήματος ένταξης η μαθησιακή διαδικασία εκτυλίσσεται σε χώρο διαμορφωμένο με παιγνιώδη μορφή που διαφέρει από τις υπόλοιπες τάξεις με σκοπό να είναι ελκυστικό. Η χρήση των ΤΠΕ και του διαδραστικού πίνακα συμβάλλει στη ενεργό συμμετοχή των παιδιών καθώς υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης της μάθησης και της ενεργό συμμετοχής όλων των παιδιών.
Ο μη εμφανής διαχωρισμός των παιδιών που ανήκουν στην ειδική αγωγή δεν αφήνει περιθώρια προβληματισμών και τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν πώς να ενεργούν κατάλληλα σε διαφορετικές καταστάσεις, όταν περιβάλλονται από συνομηλίκους χωρίς αναπηρία (Σπανού, 2021). Τα παιδιά είναι πεπεισμένα ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι για όλους. Αυτό είναι αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς ενότητας και συνεπάγεται μια συνεχή συζήτηση και διακριτική διαχείριση από μέρους των εκπαιδευτικών των ορίων τους. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας όπου τα παιδιά δεν γνωρίζουν τον πραγματικό λόγο ύπαρξης της ειδικής νηπιαγωγού αλλά θεωρούν ότι έχουν δύο εκπαιδευτικούς όπου η καθεμία αναλαμβάνει διαφορετικό πλαίσιο στήριξης.

2.2.4 Δράσεις σχολείου

Στο πλαίσιο των στρατηγικών που εφαρμόζονται είναι και η δράση της Παρασκευής. Συχνά την τελευταία ημέρα της εβδομάδας οργανώνονται ομαδικές δράσεις ψυχοκινητικών παιχνιδιών στον ενιαίο εσωτερικό χώρο του σχολείου. Τη δράση αυτή οργανώνει η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό. Είναι μια δράση που περιλαμβάνει διαδραστικά επιδαπέδια παιχνίδια, παιχνίδια εμποδίων, διαδρομών και συνεργασίας. Έπειτα από συλλογική συζήτηση η δράση αυτή επιλέχτηκε να γίνεται την ημέρα Παρασκευή καθώς είναι ημέρα όπου η ΕΔΥ του σχολείου έχει τις δράσεις της. Η αποσυμφόρηση της σχολικής τάξης και κυρίως όταν ο καιρός δεν είναι σύμμαχος, αποτελεί μια διαφοροποιημένη προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας.
Τη σχολική χρονιά 2021-2022 από την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021) επιλέχτηκε η Παιδαγωγική-μαθησιακή λειτουργία και ο άξονας 3 «Σχέσεις μεταξύ μαθητών». Αξιοποιώντας τον άξονα αναπτύχθηκε μία δράση με τα παιδιά σχετική με το παραμύθι «Ο Χάρης ανακαλύπτει… τις χάρες του!» (Αμανατίδου, 2022) για ένα διαφορετικό παιδί και την προσαρμοστικότητα του στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά βιώνοντας μέσα από την αφήγηση, τη ζωγραφική και τις βιωματικές μουσικές και κινητικές δραστηριότητες αγκάλιασαν τον ήρωα καθώς αυτό βιώνουν και πράττουν κάθε μέρα δείχνοντας στα μικρότερα νήπια τον τρόπο της αποδοχής και της ολότητας. Συμπληρωματικά υλοποιήθηκε μέσω τηλεδιάσκεψης ενημερωτική επιμορφωτική συνάντηση-παρουσίαση, όπου συμμετείχαν διαφορετικά σχολεία ανά την Ελλάδα, γονείς και ειδικοί. Στην τηλεδιάσκεψη έγινε παρουσίαση του εν λόγου παραμυθιού με θέμα την

διαφορετικότητα. Μέσω αυτής της δράσης επιδιώχτηκε οι γονείς να έρθουν σε επαφή με γονείς από άλλα μέρη, να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους, να ανοίξουν τους ορίζοντες τους, να ανοίξουν την πόρτα τους στην κοινωνία και να αποσυμφορηθούν από τα αρνητικά συναισθήματα που συχνά διακατέχονται. Παρουσιάστηκε τρόπος αξιοποίησης της θεματικής και αποτέλεσε το έναυσμα για μια εποικοδομητική συζήτηση.

Τη σχολική χρονιά 2022-2023 το νηπιαγωγείο από το Εργαστήρι Δεξιοτήτων της υπουργικής απόφασης αρ. 94236/ΓΔ4 (2021), ανέλαβε τη θεματική «Όλοι μαζί και διαφορετικοί» από τον θεματικό κύκλο Δεξιότητες ζωής «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ-Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη, 3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα.» Πραγματοποιήθηκαν δράσεις φιλαναγωσίας, παραγωγή αφισών και συνθημάτων.

Συχνά επιδιώκονται και υλοποιούνται απογευματινές ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις που αποσκοπούν στην ενημέρωση καίριων ζητημάτων που απασχολούν τη κοινότητα του σχολείου ανά χρονιά. Οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται τόσο από εξωτερικούς συνεργάτες αλλά και από το προσωπικό του σχολείου.

Τέλος, το νηπιαγωγείο διατηρεί ιστοσελίδα με ενημερώσεις και δράσεις στην ολότητα του ως ένα σχολείο για όλους, δίχως ετικετοποίηση και διαχωρισμούς.

2.2.5 Συνεργασία σχολείου, σχολικής επιτροπής και συλλόγου γονέων

Επιδιώκεται η συχνή προμήθεια και αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου ώστε να καλύπτονται οι πολύπλευρες ανάγκες του. Αρωγός και συμπαραστάτης στην προσπάθεια αυτή είναι η σχολική επιτροπή του δήμου και ο σύλλογος γονέων του νηπιαγωγείου. Η εγρήγορση του συλλόγου των διδασκόντων και η προσπάθεια της σχολικής επιτροπής και των γονέων αποτελεί θετική ένδειξη ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τις ανάγκες των παιδιών.

2.3 Εμπόδια και ενδεικτικές λύσεις

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν τα εμπόδια που δυσκόλεψαν τη λειτουργία του τμήματος ένταξης και κατ' επέκταση τη συμπερίληψη.

Η εστίαση όλων δύναται να παραμένει στο μαθητή. Ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων, η κάλυψη των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών και η συμπερίληψη του μέσα στο γενικό σχολείο αποτελεί την ύψιστη σημασία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι καίριος και χρήζει αντάξιας θέσης και σεβασμού. Αυτό συνεπάγεται ότι η θέση του δεν είναι μετέωρη ούτε διαθέσιμη να καλύπτει πάγιες κενές θέσεις συναδέλφων γενικής εκπαίδευσης και μη τυπικής αφήνοντας τους μαθητές με ιδιαιτερότητες μετέωρους, διαταράσσοντας τη ρουτίνα της καθημερινότητας και δείχνοντας θεσμικά ότι είναι μαθητές δεύτερης κατηγορίας. Στην παρ. 9 του κεφαλαίου Α' Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων στα οποία λειτουργούν Τ.Ε. της υπουργικής απόφασης 27922/Γ6/8-3-2007 (Β' 449) «δεν απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς αυτών σε άλλες δραστηριότητες και δεν αναστέλλουν τη λειτουργία τους χωρίς την έγκριση του/της οικείου/ας Διευθυντή/ντριας Εκπαίδευσης».

Ο αριθμός των φοιτούντων στο τμήμα ένταξης αποτέλεσε έναν ακόμη εμπόδιο. Βάση του νόμου 3699/2008, άρθρο 6 παρ. 1γ και του νόμου 4589/2019, άρθρο 40 παρ. 5, ο αριθμός των μαθητών ανά ΤΕ (συστεγαζόμενα ή γειτονικά) ανέρχεται με μέγιστο αριθμό δώδεκα (12) μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι εύλογο πως ο αριθμός 12 μαθητών ανά τμήμα ένταξης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νηπιαγωγείου καθώς οι μαθητές διοχετεύονται σε δύο τάξεις αντί των έξι περίπου (μέσος όρος) που αντιστοιχούν σε κάθε δημοτικό σχολείο. Αυτό συνεπάγεται ότι οι δυσκολίες στη διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν όταν σε μια τάξη το 1/3 των μαθητών φοιτά και στο τμήμα ένταξης είναι αυξανόμενες. Ένα επιπλέον στοιχείο που έρχεται να προστεθεί στο τμήμα ένταξης είναι η φοίτηση και αλλόγλωσσων νηπίων. Ο επανακαθορισμός του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη και τις δυσκολίες, βάση γνωμάτευσης, για την προσχολική εκπαίδευση είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, της συνύπαρξης και της ισότιμης πρόσβασης και συνάμα της εξασφάλισης των μεγίστων δυνατών παιδαγωγικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, ένα θέμα που απασχόλησε και απασχολεί κάθε χρόνο είναι η φοίτηση και στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα. Σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Π.Δ 79/2017 κεφ. Β΄ άρθρο 11) δεν υπάρχει κάποιος περιοριστικός ξεκάθαρος όρος μη φοίτησης και στο ολοήμερο τμήμα. Η φοίτηση στο τμήμα ένταξης είναι για το πρωινό τμήμα και ακολουθεί το ωράριο του πρωινού τμήματος. Συχνά όμως, επιδιώκεται η παραμονή του στο ολοήμερο τμήμα και δημιουργείται σύγχυση.

3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ξεκινά από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής έως τους μαθητές και απαιτείται η γόνιμη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θετικές ανατροφοδοτικές συζητήσεις και τα σχόλια των γονέων λειτουργούν ενθαρρυντικά για τη συνέχιση αλλά και την συνεχόμενη προσπάθεια του συνόλου της πρακτικής που εφαρμόζεται. Η καταγραφή των εμποδίων αλλά και των παρατηρήσεων που προκύπτουν από όλους τους εμπλεκόμενους λειτουργεί αξιολογικά, η παρέμβαση αναδιαμορφώνεται για την επόμενη σχολική χρονιά. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η αναδιάρθρωση του νομικού πλαισίου που αφορά την προσχολική αγωγή και τα τμήματα ένταξης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του νηπιαγωγείου και των μαθητών της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αμανατίδου, Ε. (2023). *Ο Χάρης ανακαλύπτει… τις χάρες του!.* Εκδόσεις Cambia**.**

Βενιανάκη, Α. (2017). *Εντός ή εκτός; Ένα ηθικό δίλημμα. https://sustainschleader.files.wordpress.com/2017/05/ceb2ceb5cebdceb9ceb1cebdceb1cebaceb7-ceb1.pdf*

Βλάχου, Π. (2016, Ιούνιος 20-22). *Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις.* [Πρακτικά συνεδρίου]. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.144

Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. (2013). *Ανθρώπινα Δικαιώματα Εθνικό Σχέδιο Δράσης.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών*, (Α΄109), 1844-1851.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2019). *Σύνταγμα της Ελλάδας,* (Α΄211). https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/FEK%20211-A-24-12-2019%20NEO%20SYNTAGMA.pdf

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2021). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων,* (Β΄ 3567).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2021). *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο,*(Β΄4189).https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_4189.pdf

Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής,11(1),*41-54.

Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (διευρυμένη εκδοχή)*. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο].Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/5826

Μπαθρέλου, Β. (2013). *Συνεκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα Διαδρομές και σύνορα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2070/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%A0%CE%91%CE%98%CE%A1%CE%95%CE%9B%CE%9F%CE%A5_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_2013-08-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Νόμος 3699/2008*. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html

Νόμος 4589/2019*. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.* https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4589-2019-fek-13a-29-1-2019.html

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Πίτσου, Σ. Χ. (2013). *Οι πολιτικές του ΟΗΕ σχετικά με την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1995-2009): Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της «Γνωστικής Πυραμίδας» στα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών* (DOI10.12681/eadd/33040, Πανεπιστήμιο Πατρών) http://hdl.handle.net/10442/hedi/33040

Σαλβαράς, Κ. Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.* Εκδόσεις Γρηγόρη.
Σούλης, Σ., Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α). Αθήνα.
Σπανού, Α. (2021). *Σχολική Ηγεσία και Συμπερίληψη. Διευθυντές πρωτοβάθμιας απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007*. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων.* https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-27922-g6-2007.html
Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη Εκπαίδευση (inclusion).* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών της Αγωγής – Π.Τ.Ν. Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡ.Ε.Θ.Α). Υπουργείο Παιδείας http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf

Ξενόγλωσση

Riehl, C. (2000). *The Principals' Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical and Critical Literature on the Practice of Educational Administration.* Review of Educational Research, 70(1), pp. 55-81 https://www.jstor.org/stable/1170594

34.

ΜΑΖΙ ΔΙΑΣΚΕΔΑΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΛΟΥΝΑ ΠΑΡΚ

Ανθή Βλασίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη
Το παιχνίδι αποτελεί μία πολυπαραγοντική διαδικασία, χρήσιμη και αγαπημένη ενασχόληση των παιδιών κάθε ηλικίας. Για γονείς και εκπαιδευτικούς είναι πολύτιμο εργαλείο παρατήρησης και ανίχνευσης προβλημάτων που σχετίζονται με την συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών.
Οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλείο παρατήρησης και εντοπισμού της κοινωνικά ανώριμης και ιδιάζουσας συμπεριφοράς. Η θεραπευτική του αξία είναι αδιαμφισβήτητη και αποτελεί το μέσο δια του οποίου αυτοθεραπεύεται το παιδί ως προς τους φόβους του, τις αγωνίες και τις διάφορες διαταραχές που πιθανόν να προκύψουν κατά την εξέλιξή του. Η παραγωγική αξία του παιχνιδιού έχει αποδειχθεί από τους μεγάλους παιδαγωγούς (Vygotsky, Piaget κ.α.). Ενεργοποιεί ικανότητες παιδιών που μπορεί να βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση και προσφέρει θετική και διασκεδαστική κατάκτηση της γνώσης. Ιδιαίτερα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής η προσφορά του είναι ανεκτίμητη λόγω και της θεραπευτικής αξίας του παιχνιδιού. Η ανάλογη οργάνωση του χώρου του σχολείου και η ένταξη του παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα των δομών της Ειδικής Αγωγής είναι βασικός πυλώνας της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της ενεργοποίησης των δυνατοτήτων τους. Στο πλαίσιο δε εφαρμογής στην πράξη των ευεργετικών ιδιοτήτων του παιχνιδιού και στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τάξη γενικού σχολείου, υλοποιήσαμε στο σχολείο μας ημέρα αφιερωμένη σε ψυχαγωγικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια.
Λέξεις-Κλειδιά: παιχνίδι, παιδαγωγική αξία, εργαλείο θεραπείας

Abstract
Games as a process are not only multifactorial but also a useful and favorite pastime for children of all ages. They can be used as a valuable tool for observing and detecting problems related to children's behavior and development by parents and teachers.
The child's reactions and behavior during play can serve as a tool for observing and identifying socially immature and peculiar behavior. The therapeutic value of games is indisputable and they are the means by which the child reconciles with his fears, anxieties and the various disorders that may arise during his development. The productive value of games has been proven by great educators (Vygotsky, Piaget, etc.). Games activate children's abilities that may be dormant and offer a positive and fun acquisition of knowledge. Especially in the field of Special Education, games are of priceless merit attributable to their therapeutic value. The appropriate organization of the school space and the inclusion of games in the daily schedule of the Special Education structures is a key pillar of personality development and the

activation of the children's potential. In the context of practical application of the beneficial properties of games and in the process of co-education with a mainstream school class, we put into action a day dedicated to recreational and educational games in our school.

1. Εισαγωγή

1.1 Ειδική Αγωγή

Η παροχή της δωρεάν και ισότιμης εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, το οποίο καθιερώνεται και αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο, μέσω κειμένων, όπως είναι η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ο.Η.Ε., 1948), η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, (Ο.Η.Ε., 1989) και το Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο 16). Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» έχει περάσει από σημαντικές τροποποιήσεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για να καταφέρει να καθιερωθεί και να εδραιωθεί στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και ενιαίας εκπαίδευσης των μαθητών (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004). Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία, που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη, όπως αναφέρεται στον Π.Ο.Υ. (1981) (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας). Στο Συμβούλιο Υπουργών της ΕΟΚ (πρώην ΕΕ), υπογραμμίζεται ότι «*η ορολογία άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο»* (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30).

Στο άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 ως «μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι, για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής τους, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται όσοι έχουν:

- α) νοητική αναπηρία, β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, γ) κινητικές αναπηρίες, δ) χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα ε) διαταραχές ομιλίας- λόγου, στ) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, στ) σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ζ) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), η) ψυχικές διαταραχές και θ) πολλαπλές αναπηρίες
- σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας 3. μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (Ν.3699/2008-ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008)

Στην Ελλάδα οι στόχοι της ειδικής αγωγής ορίζονται σαφώς και ρητά από το Νόμο 2817/2000. Σύμφωνα με αυτόν «*Η εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ως σκοπό:*

- *την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,*

- *τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,*
- *την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,*
- *την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.*

Με λίγα λόγια, ο νόμος τονίζει την ανάγκη κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία πρέπει να είναι ισότιμη για όλους τους πολίτες του ελληνικού κράτους σύμφωνα και με το άρθρο 4 του ελληνικού Συντάγματος (Βουλή των Ελλήνων, 2013). Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της απαιτούμενης υποστήριξης από τη μεριά της πολιτείας, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους σε τέτοιο βαθμό που να μπορούν να είναι αυτόνομοι, να αυτοεξυπηρετούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να συμβιώσουν αρμονικά με τους υπόλοιπους πολίτες, ως ανεξάρτητα και ενεργά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας και ισότιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Στην εποχή μας, εξέχουσα ανάπτυξη γνωρίζει ο επιστημονικός τομέας της ειδικής αγωγής και αυτό προκύπτει από δύο βασικούς παράγοντες. Αφενός λόγω της διαρκούς έμφασης που δίνεται στην ανάπτυξη των ανθρωπιστικών τομέων της επιστήμης, αφετέρου της γενικότερης τάσης που την χαρακτηρίζει, με ανεκτικότητα και κοινωνική υποστήριξη σε θέματα μειονεξίας, ελευθερίας και ισότητας. Σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον, βασικός στόχος είναι η αναγνώριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως ισότιμοι πολίτες και η ένταξή τους στην κοινωνία. Με την κατάλληλη εκπαίδευση που θα λάβουν από τις δομές της ειδικής αγωγής, τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα γίνουν ανεξάρτητα και ζήσουν αυτόνομα και αρμονικά στην κοινωνία, ανεξάρτητα από την πιθανή διανοητική ή σωματική τους αδυναμία.

Βασικός αρωγός στην επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων της εκπαίδευσης ατόμων με κάποιας μορφής αναπηρία ή διαταραχή, είναι η υιοθέτηση καινοτόμων και αποτελεσματικών εργαλείων, εκ των οποίων το παιχνίδι. Η αναγνώρισή του ως σπουδαίο εργαλείο εκπαίδευσης και μάθησης είναι μεγάλη, όχι μόνο γιατί προσφέρει ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες, αλλά ταυτόχρονα κερδίζουν πολλά οφέλη. Μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού αναπτύσσονται σε διανοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Μαθαίνουν αβίαστα κανόνες, ανακαλύπτουν καινούργιες καταστάσεις, συνεργάζονται και συνάπτουν δεσμούς, βιώνουν ευχάριστα συναισθήματα και ψυχαγωγούνται.

1.2 Συμπερίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τη διεθνή τάση που επικρατεί για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, η οποία προσφέρει ευκαιρίες για κάθε παιδί, προσαρμοσμένες σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα (UNESCO, 2001).

Στη σύνθετη και πολυπολιτισμική εποχή μας, δεν είναι εφικτό να επικρατήσει ένας μονοδιάστατος ορισμός για τη συμπερίληψη. Καταδεικνύει ένα θεσμό που επικεντρώνεται σε μια εκπαίδευση που αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Είναι κοινό όραμα πολλών ετών το «Ένα σχολείο για όλους», δηλαδή η καθιέρωση στην εκπαίδευση της αποδοχής και ανεκτικότητας όλων, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Η συμπερίληψη συμβάλλει

στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην υπεράσπιση του δικαιώματος όλων των μαθητών να λάβουν τα εφόδια για την πολύπλευρη αξιοποίηση της προσωπικότητάς τους και των εκπαιδευτικών τους προοπτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

1.3 Το παιχνίδι

παιχνίδι < (κληρονομημένο) *μεσαιωνική ελληνική* παιγνίδι < παιγνίδιον < *αρχαία ελληνική* παίγνιον < παίζω < παῖς

Όπως παρατηρούμε στο Βικιλεξικό, η λέξη «παιχνίδι» κληροδοτήθηκε από τη μεσαιωνική λέξη παιγνίδι (παιγνίδιον) και αυτή με τη σειρά της από την αρχαία ελληνική «παίγνιον», που σημαίνει «αντικείμενο ή δραστηριότητα ευχαρίστησης, διασκέδασης ψυχαγωγίας και μερικές φορές άσκησης και μάθησης». Στην νέα ελληνική γλώσσα βρίσκεται στην ίδια οικογένεια λέξεων με τις λέξεις παίζω, παιδεία, παιδί. Παιδί και παιχνίδι είναι έννοιες αλληλένδετες. Από τη βρεφική ακόμη ηλικία, το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά, δοκιμάζουν τα όριά τους, οριοθετούνται μέσα από τους κανόνες του, δημιουργούν, δοκιμάζουν πιθανές λύσεις, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να και επικοινωνούν μεταξύ τους. Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που κατευθύνεται από το παιδί και αυτό που έχει σημασία δεν είναι η κατάληξή της αλλά το νόημα της δραστηριότητας (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993). Σύμφωνα με τον Kelley (1998), το παιχνίδι συνίσταται σε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ορίζουν ένα στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί. Ορίζεται ως μια δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Ο Meckley (2002) συνόψισε τις παραπάνω σκέψεις και επαναπροσδιόρισε τον ορισμό του παιχνιδιού ως μιας δραστηριότητας που εμπεριέχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- είναι ελεύθερη επιλογή των παικτών
- κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση
- προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή
- είναι αυτοκατευθυνόμενο
- έχει νόημα για τον κάθε παίκτη.

1.4 Θεωρητικό πλαίσιο για το παιχνίδι

Ακολουθούν μερικές από τις κύριες θεωρίες για το παιχνίδι:

- Σύμφωνα με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας του H. Spenser το παιχνίδι προσφέρει διέξοδο στην πλεονάζουσα παιδική ενεργητικότητα. Με την εκτόνωση μέσω του παιχνιδιού, ακολουθεί εκτόνωση του παιδιού, με συνέπεια ένα είδος οργανικής ισορροπίας στον παιδικό οργανισμό, παράλληλα με ένα ευχάριστο συναίσθημα, το οποίο λειτουργεί και ως κίνητρο για παιχνίδι.
- Ο S. Freud, στην ψυχαναλυτική του θεωρία για το παιχνίδι, θεωρεί ότι λειτουργεί καθαρτικά και απελευθερώνει το παιδί από τις εντάσεις της ζωής του. Μέσα από την ενεργητική επεξεργασία τραυματικών γεγονότων του παρελθόντος, δια μέσου του παιχνιδιού, επέρχεται η κάθαρση. Επίσης, το παιχνίδι δίνει διέξοδο σε καταστροφικές έμφυτες παρορμήσεις που καταπιέζονται από τη συνείδηση και τον πολιτισμό και είναι αδύνατο να

εκδηλωθούν με άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, τα πολεμικά παιχνίδια προσφέρουν πράγματι διέξοδο στις βίαιες ορμές. Σύμφωνα με τον A. Adler με το παιχνίδι, το παιδί ικανοποιεί την ανάγκη του για κυριαρχία, εκτίμηση και επιβεβαίωση της ατομικής τους ύπαρξης συντελώντας στον υπερκερασμό των αισθημάτων μειονεκτικότητας και την απόκτηση αισθήματος αυτοεκτίμησης. Ο P. Janet συμπληρώνει ότι το παιχνίδι προσφέρει τη χαρά της επιτυχίας, σχετικά εύκολα, αφού φέρνει τη ζωή στα μέτρα του, ενώ στην πραγματική ζωή η χαρά της ικανοποίησης προϋποθέτει πολλή προσπάθεια.

- Ο Groos εισήγαγε τη θεωρία προάσκησης των ενστίκτων ή θεωρία της προπαρασκευής ή της αυτομόρφωσης. Τα παιχνίδια αποτελούν προασκήσεις σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων προκειμένου να ετοιμαστεί το άτομο να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της ζωής. Θεωρεί ότι το παιχνίδι ωθείται από ενστικτώδη ελατήρια, πέρα από τη συνειδητή προσπάθεια του ατόμου. Τη θεωρία του Groos συμπληρώνει ο Haigis που πρεσβεύει ότι το παιδί κυρίως με το παιχνίδι, προσπαθεί να βιώσει τον κίνδυνο και να συναντήσει (αντιμετωπίσει) τον κόσμο ως ζωντανή ύπαρξη (θεωρία της συνάντησης). Τέλος, ο Dinello τονίζει, ότι δεν γνωρίζει μόνο τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό και προσδιορίζει τη σχέση του με τον κόσμο.
- Ο Piaget και ο Vygotsky με τη θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης τονίζουν τον καθοριστικό και πολύπλευρο ρόλο του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται. Παραδείγματος χάριν το βρέφος, καθώς επεξεργάζεται τα αντικείμενα με το παιχνίδι και αφομοιώνει τη μορφή τους, συνειδητοποιεί τη μονιμότητα της ύπαρξής τους και γίνεται το παιχνίδι «μεσολαβητής της αφομοίωσης». Σε επόμενο εξελικτικό στάδιο της συμβολικής σκέψης, το παιδί με το συμβολικό παιχνίδι αντιδιαστέλλει τα πράγματα από τις έννοιες που τα εκφράζουν. Επίσης με το συμβολικό παιχνίδι ικανοποιείται το εγώ του παιδιού και η ψυχική του ηρεμία. Αποτελεί διέξοδο στην πνευματική καταπόνηση του παιδιού που αγωνίζεται διαρκώς να προσαρμόσει τα νοητικά σχήματα στα δεδομένα της πραγματικότητας. Η προσαρμογή της πραγματικότητας στα μέτρα του εγώ του, του προκαλεί ψυχική ανακούφιση και συναισθηματική ισορροπία, αφού μέσα από φανταστικές καταστάσεις, έχει τη δυνατότητα να ικανοποιήσει ανεκπλήρωτες ανάγκες (Ματσαγγούρας, 1999).

2.Κυρίως μέρος

2.1 Μάθηση με βάση το παιχνίδι

Είναι μια δραστηριότητα που διακατέχεται από αυθορμητισμό και ταυτόχρονα καλύπτει την έμφυτη ανάγκη του για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και περιέργεια. Στο παιχνίδι, υπάρχει το πλεονέκτημα να διατηρείται το στοιχείο της χαράς και της ευχαρίστησης, παρά το γεγονός ότι ως εκπαιδευτικό μέσο οφείλει να υπόκειται σε κάποιους κανόνες. Ευνόητο είναι, ότι όταν επιλέγονται παιγνιώδεις δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό, ως στοιχεία της διδασκαλίας του, πρέπει να εξετάζεται η καταλληλότητά τους, ως προς τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει ο ίδιος ώστε να επιτελέσουν το σκοπό τους.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της Arnaud (1974) το παιχνίδι διέπεται από νόμους, παρουσιάζει εξελικτικές τάσεις και υπηρετεί βασικές και ποικίλες ανθρώπινες ανάγκες. Το υποθετικό παιχνίδι («πες ότι είμαστε…») έχει σχέση με την εξέλιξη της

δημιουργικής σκέψης, το συμβολισμό και την αφηρημένη σκέψη. Το παιχνίδι βοηθά να κατανοήσει και να αφομοιώσει διαφορετικές εμπειρίες και πλευρές της συμπεριφοράς του. Συνδέει νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά στοιχεία με τη σκέψη και τη συμπεριφορά του παιδιού. Η περισσότερη ανάληψη πρωτοβουλιών στο παιχνίδι ενισχύει την αίσθηση ελέγχου στη ζωή του και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με ποικίλους τρόπους. Μέσα από το παιχνίδι του δίνεται η ευκαιρία πειραματισμού και προσομοίωσης πιθανών καταστάσεων και αντιδράσεων των άλλων, χωρίς να υφίσταται τις συνέπειες που θα είχε στην πραγματική ζωή.
Το παιχνίδι λοιπόν, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, είναι ένα φυσικό μέσο, διαμέσου του οποίου τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν έννοιες, καταστάσεις, να αλληλεπιδρούν, να αποκτούν ενσυναίσθηση, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και να αποκτούν γνώση των ορίων και των κοινωνικών συμβάσεων, αρχικά στον περιορισμένο χώρο της τάξης και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία.

2.2 Βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που στηρίζεται στο παιχνίδι

Αν και τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν, ωστόσο το παιχνίδι θεωρείται τόσο τρόπος μάθησης για τα παιδιά αλλά και τρόπος μάθησης του πώς να μαθαίνουν. Μέσα από το παιχνίδι υποκινούνται και ενδυναμώνονται διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση. Η επανάληψη, η εξάσκηση, η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η σύνθεση, η μίμηση, η απομνημόνευση είναι κάποιες μόνο από τις βασικές διαδικασίες μάθησης. Επίσης, μέσω του παιχνιδιού καλλιεργούνται στα παιδιά δεξιότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, τα εσωτερικά κίνητρα, η επιμονή είναι ικανότητες απαραίτητες για τη μάθηση.

Παιχνίδι και μάθηση

Η μάθηση προϋποθέτει	**Το παιχνίδι προσδίδει**
ενεργό συμμετοχή	ενεργό συμμετοχή
κοινωνική αλληλεπίδραση	κοινωνική αλληλεπίδραση
δραστηριότητες με νόημα	δραστηριότητες με νόημα
διαβάθμιση απαιτήσεων	διαβάθμιση απαιτήσεων
σύνδεση νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσα γνώση	σύνδεση νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσα γνώση
χρήση στρατηγικών	χρήση στρατηγικών
αυτορρύθμιση και αναστοχασμό	αυτορρύθμιση και αναστοχασμό
κατανόηση	κατανόηση
εξάσκηση	εξάσκηση
κίνητρα	κίνητρα

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μάθησης και χαρακτηριστικά παιχνιδιού (ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, 2014).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού είναι αμφίδρομη, αφού τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη μάθηση ως διαδικασία είναι τα χαρακτηριστικά που προϋποθέτει το παιχνίδι ως δραστηριότητα.
Το παιχνίδι, ως δραστηριότητα χαρίζει ευχαρίστηση, είναι αβίαστη και απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, είναι βιολογικά εξαρτημένη (φυσική ανάγκη η παιγνιώδης διάθεση στον άνθρωπο) και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία (Das aktuelle wissen. De Lexicon, 2004). Αντίστοιχα, η διδακτική διαδικασία

υιοθετώντας το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να οργανωθεί πιο αποτελεσματικά και με πιο ευχάριστο τρόπο, δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση (Gudjons, 2001).

2.3 Οφέλη της μάθησης με βάση το παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Prensky (2001) καθώς τα παιχνίδια διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εάν υιοθετηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδίδουν αυτά τα στοιχεία και στους παίκτες-μαθητές. Μιλώντας ειδικά για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τους προσέδωσε δώδεκα χαρακτηριστικά που κάλλιστα μπορούν να αποδοθούν στα παιχνίδια γενικότερα.

Χαρακτηριστικά παιχνιδιών:	**Επίδραση :**
είναι διασκεδαστικά	*ευχαριστούν και διασκεδάζουν τον χρήστη / παίκτη*
είναι παιχνίδια	παρέχουν ένταση και ενεργή ενασχόληση
έχουν κανόνες	δημιουργούν δομημένο περιβάλλον
έχουν στόχους	παρέχουν κίνητρα
είναι αλληλεπιδραστικά	ενεργητικοί παίκτες
έχουν προσαρμοστικότητα	ταιριάζουν στους παίκτες
παρέχουν αποτελέσματα και ενημέρωση	Προκαλούν μάθηση
παρέχουν καταστάσεις νίκης	ικανοποιούν τον εγωισμό
παρέχουν διλήμματα, ανταγωνισμό, προκλήσεις, αντιθέσεις	παράγουν αδρεναλίνη
δημιουργούν προβλήματα προς λύση	αυξάνουν τη δημιουργικότητα
οι παίκτες επικοινωνούν μεταξύ τους	δημιουργούνται κοινωνικές ομάδες
έχουν σενάριο και περιβάλλον εργασίας	προκαλούν συναισθήματα

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά παιχνιδιών και επίδρασή τους στον χρήστη σύμφωνα με τον Prensky (2001).

Η συμβολή του παιχνιδιού σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών είναι αξιοσημείωτη και σε πολλαπλά επίπεδα τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικό, σε επικοινωνιακό, σε ψυχολογικό επίπεδο, (αυτοεκτίμηση, χαρά, ικανοποίηση, θετικότητα) όσο και στην ενίσχυση των κινητικών ή οπτικο κινητικών δεξιοτήτων τους (Tanta et al, 2005; O'Brien et al, 2000). Εστιάζοντας στο χώρο της ειδικής αγωγής, έχει τονιστεί από τους παιδαγωγούς η πολύτιμη συνεισφορά του παιχνιδιού στην κατάρτιση προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Dockett & Fleer, 1998). Με σύμμαχο το πολυποίκιλο παιχνίδι ο εκπαιδευτικός με ελκυστικό και ευχάριστο τρόπο, συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πρωτοβουλιών, στην επεξεργασία υλικών και αντικειμένων και στην ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών, είναι το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζουν είναι απαραίτητο να προσφέρουν ποικίλες και κατάλληλες παιγνιώδεις δραστηριότητες που να απαντούν στις ανάγκες των μαθητών της ειδικής αγωγής. Τα παιδιά με αναπηρίες είναι και αυτά παιδιά κι έχουν τις ίδιες ανάγκες με τα άλλα. Βέβαια, είναι πολύ δύσκολο να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για το παιχνίδι, χωρίς υποβοήθηση από τους εκπαιδευτές τους. Η χαρά όμως που νιώθουν όταν συμμετέχουν είναι πολύ μεγάλη, όπως και τα οφέλη που προαναφέρθηκαν.

Οι Beers & Wehman (1985) ανέφεραν τέσσερα είδη παιχνιδιού, πολύ σημαντικά, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες:

- το εξερευνητικό παιχνίδι
- το χειριστικό παιχνίδι με διάφορα παιχνίδια
- το κοινωνικό παιχνίδι
- το δομημένο παιχνίδι με κανόνες.

Μέσα από τα παιχνίδια διευρύνονται και εξασκούνται πολλές δεξιότητες των παιδιών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και στη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων τους

2.4 Επιλογή κατάλληλων παιχνιδιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες

Όλα τα παιχνίδια δεν είναι εκπαιδευτικά και δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα. Ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής, η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού παιχνιδιού απαιτεί περισσότερη φροντίδα και πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες προδιαγραφές και πρωτίστως να είναι κατάλληλη έχοντας υπόψη το όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει το παιδί. Λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, ακόμα και στο πλαίσιο μιας κατηγορίας αναπηρίας, επιβάλλεται να υπάρχει εξατομικευμένη προσέγγιση. Η τοποθέτηση μόνο κάποιων παιχνιδιών στο πρόγραμμα σπουδών δεν σημαίνει ότι αυτά ενσωματώνονται στις σπουδές ούτε ότι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Oblinger, 2006).

Το παιχνίδι αποτελεί μέρος σε αρκετά αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην ειδική αγωγή. Κατάλληλα εκπαιδευτικά παιχνίδια επιλέγονται ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού παιχνιδιού από τον ειδικό παιδαγωγό θα γίνει λαμβάνοντας υπόψη τις αντιληπτικές δεξιότητες, την ηλικία, τη νοητική, σωματική και ψυχολογική του κατάσταση και το βαθμό λειτουργικότητας και επικοινωνίας με τους άλλους. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να συνεκτιμώνται τα ξεχωριστά ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους, εφόσον οι δραστηριότητες που προτιμούν να συμμετέχουν σχετίζονται με τα βιώματα, τις σκέψεις και τους τρόπους με τους οποίους αντλούν ευχαρίστηση (Παπάνης & Αντένα, 2011).

2.5 Μέθοδος

2.5.1 Οργάνωση δομημένων δραστηριοτήτων συνεκπαίδευσης, συμπερίληψης.

Στο πλαίσιο προγράμματος συνεκπαίδευσης- συμπερίληψης του Ειδικού Σχολείου Δράμας, διοργανώθηκαν δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού με τη συνεργασία της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Καλλιφύτου Δράμας και του Ειδικού Γυμνασίου ΕΝΕΕΓΥΛ Δράμας. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μαθητών που τις ονομάσαμε «Λούνα Παρκ». Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου Καλλιφύτου λειτούργησαν ως υπεύθυνοι των δραστηριοτήτων, καθοδηγώντας και βοηθώντας τους μαθητές της ειδικής αγωγής να συμμετέχουν ενεργά στα παιχνίδια, να διασκεδάσουν και να απολαύσουν τη χαρά της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης. Η Δράση πραγματοποιήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου μεταξύ 9:00 με 11:30 και ήταν διοργάνωση του Ολοήμερου Ειδικού Σχολείου Δράμας, με αφορμή την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς.

2.5.2 Τα παιχνίδια -Περιγραφή

Αρχικά στολίστηκε ο χώρος με σημαιάκια και μπαλόνια, για να εντάξει τους μαθητές στο πνεύμα του «Λούνα Παρκ». Μαθητής του ΕΝΕΕΓΥΛ ανέλαβε ρόλο μουσικού επιμελητή και επένδυσε τη γιορτή με ανάλογη μουσική. Έπειτα συγκεντρώθηκαν οι μαθητές από τα 3 σχολεία στην αυλή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου που φιλοξένησε τη διοργάνωση. Ορίστηκαν σε κάθε σταθμό, οι υπεύθυνοι-καθοδηγητές, μαθητές γενικής αγωγής και δόθηκαν οι οδηγίες – κανόνες του κάθε παιχνιδιού. Ακολούθως, κηρύχθηκε με επισημότητα η έναρξη της δράσης. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες διασκεδαστικές που ταυτόχρονα απαιτούν συντονισμό κίνησης, χεριού ματιού, καλό προσανατολισμό στο χώρο. Επιπλέον δίνουν ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη λεπτή και την αδρή κινητικότητα καθώς και στην χωρική αντίληψη των παιδιών. Επιπρόσθετα, αναπτύσσονται δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών της γενικής και της ειδικής αγωγής.

Στη συνέχεια περιγράφονται οι συγκεκριμένες δράσεις αναλυτικά:

- **Ντενεκεδάκια.** Με δύο βολές της μικρής μπάλας και από συγκεκριμένη απόσταση πρέπει να ρίξουν τα τενεκεδάκια τοποθετημένα σε σχήμα πυραμίδας. Το συγκεκριμένο παιχνίδι, συμβάλλει επιπλέον στην προαγωγή του οπτικοκινητικού συντονισμού.
- **Κρίκοι.** Με τρεις βολές κρίκων και από συγκεκριμένη απόσταση πρέπει να στοχεύσουν τους κρίκους στα μπουκάλια που υπάρχουν.
- **Η ουρά του γαϊδάρου.** Με δεμένα μάτια πρέπει να πιέσουν την ουρά του γαϊδάρου όσο πιο κοντά γίνεται στη σωστή της θέση
- **Το παιχνίδι της αφής**. Σε ένα κουτί με ανοίγματα για να τοποθετούνται τα χέρια του παιδιού, προσπαθεί να μαντέψει τι αντικείμενα θα του δώσει ο υπεύθυνος του παιχνιδιού. Δοκιμάζοντας λοιπόν, τα παιδιά να γνωρίσουν διαφορετικά υλικά, ανακαλύπτουν εμπειρικά νέες πληροφορίες και συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση.
- **Στόχοι σε στεφάνια**. Από συγκεκριμένη απόσταση τα παιδιά πετούν την μπάλα να περάσει από το κρεμασμένο στεφάνι. Συντελεί στη βελτίωση του συντονισμού χεριού ματιού και στη χωρική αντίληψη.
- **Το αερόστατο**. Παιχνίδι ψυχοκινητικής με τη συμμετοχή όλων των μαθητών από τα σχολεία. Κρατούν όλοι γύρω γύρω και κουνούν σαν κύμα το αερόστατο, προσπαθώντας να διατηρήσουν επάνω του την μπάλα που κινείται στην επιφάνειά του χωρίς να πέσει στο έδαφος.
- **Χορός**. Παραδοσιακός και μοντέρνος χορός για όλους, μικρούς και μεγάλους, είναι το καλύτερο κλείσιμο κάθε γιορτής.

2.6 Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη δράση ήταν μια ιδανική ευκαιρία για ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και με ανομοιογένεια ως προς τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη. Πολλές δράσεις απαιτούσαν συνεργασία μεταξύ ετερογενών και μικτών μικροομάδων. Οι μαθητές ακολούθησαν οδηγίες που τους δόθηκαν από συνομηλίκους ή από τους δασκάλους τους, με φυσική καθοδήγηση και εναλλακτικούς τρόπους. Πολλοί μαθητές ανέλαβαν ρόλο καθοδηγητή, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους και το

αίσθημα υπευθυνότητας. Οι μαθητές της γενικής αγωγής ανέλαβαν ρόλους καθοδηγητή και εμψυχωτή για τους μαθητές με αναπηρία, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους, αφενός, και εξάλειψε τις όποιες προκαταλήψεις τους, αφετέρου. Αναδείχτηκαν δεξιότητες ενσυναίσθησης στους μαθητές και των δύο πλαισίων.

3. Συμπεράσματα

Μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού, όλοι οι μαθητές βίωσαν ευχάριστα συναισθήματα, διασκέδασαν και αλληλεπίδρασαν με τους άλλους. Μέσα από κοινές δραστηριότητες μοιράστηκαν ρόλους και αναδείχθηκαν τα δυνατά τους στοιχεία (π.χ. ντι τζέι). Ένιωσαν την ξεγνοιασιά του παιχνιδιού, διασκέδασαν και ταυτόχρονα πέρασαν χαρούμενες στιγμές, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η ενεργητικότητά τους σε ένα τέτοιο δομημένο περιβάλλον. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συνεργασίας και κοινωνικοποίησης μεταξύ όλων των μαθητών. Μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσά τους, αναπτύχθηκαν σχέσεις φιλίας και ενισχύθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Η επανάληψη της συγκεκριμένης δραστηριότητας, με τους ίδιους συντελεστές, σε εύλογο χρονικό διάστημα, θα είναι ευκαιρία να επισφραγιστούν φιλίες και να ενδυναμωθούν οι ομάδες των μαθητών και να αναπτυχθούν ακόμα περισσότερο οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων.

Το βασικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τις ενότητες που περιγράφουν το περιεχόμενο της εργασίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώσαμε πολύ θετική ανταπόκριση στις εν λόγω δράσεις, στους μαθητές της γενικής αγωγής που ανέλαβαν ρόλους διοργανωτών και καθοδήγησαν τους μαθητές του ειδικού σχολείου και του ειδικού Γυμνασίου (ΕΝΕΕΓΥΛ) με τρόπο που καλλιέργησε και ανέπτυξε την ενσυναίσθησή τους και την ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με την Ειδική Αγωγή. Όμως και οι μαθητές της ειδικής αγωγής, συμμετείχαν με χαρά και ενθουσιασμό στις δράσεις και αλληλεπίδρασαν ανάλογα με τις δυνατότητές τους στην καθοδήγηση που δέχτηκαν από τους μαθητές του Γενικού Σχολείου. Με αφορμή τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι μαθητές με αναπηρία ανέπτυξαν σχέσεις εξωστρέφειας και γνώρισαν καινούριους φίλους.

Τέλος, ολοκληρώνεται η εικόνα της εργασίας με την ανακεφαλαίωση, συνοπτικά, της σημασίας και της συνολικής αξίας της, των βασικών της σημείων, την διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα κ.ά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ, αριθμός 156, 1993:30.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βουλή των Ελλήνων, (2013). Αναθεώρηση του Συντάγματος της Ελλάδας, 2008. Διεύθυνση εκδόσεων και εκτυπώσεων της Βουλής των Ελλήνων.

Γουργιώτου, Ε. (χ.χ.). Παιχνίδι και μάθηση: αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ (2014).Το παιχνίδι προσποίησης: μάθηση, αυτορρύθμιση και ο ρόλος των ενηλίκων.

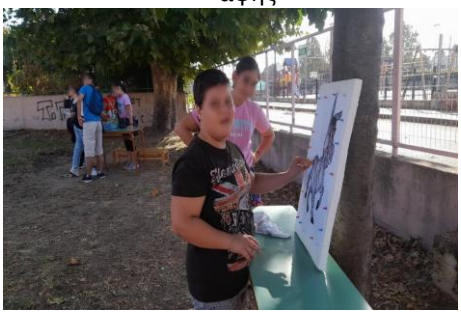
Μάρκου, Π. (2015). *Το παιχνίδι ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή, ISSN: 2241- 4665* Αθήνα.
Παπάνης, Ευ. & Αντένα, Α. Ε. (2011). Δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά. Στο: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή (Παπάνης, Ευ. ; Γιαβρίμης, Π. ; Βίκη, Α.). Εκδόσεις: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ.
ΥΠΕΠΘ, (2003). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η Σχολική Τάξη/χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα:1999

Ξενόγλωσση:

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 10(4-5), pp. 379-394
Beers, C., Wehman P.(1985).Play skill development. In Fallen M. & Umansky W. *Young children with special needs. Columbus*, OH: Merrill, p.p.403-44. In Guddemi, M. (1990). *Play and Learning for the Special Child, Early Education for the Handicapped,* l8: 39-40.
Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Merril.
Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods.* Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants part II: Do they really th ink differently? On the Horizon, MCB University press, Volume 9.
Oblinger, D. (2006). Games and learning, digital games have the potential to bring play back to the learning experience. Educase quarterly. No 3.
Tanta, K.J.; Deitz, J.C. ; White, O. & Billingsley, P. (2005). The effects of peer play level on initiations and responses of preschool children with delayed play skills. American Journal of Occupational Therapy, 59, 437-445.
UNESCO (2001). The Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO
Ανακτήθηκαν από το διαδίκτυο στις 18/ 6/ 2023
http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm
https://www.tribecaplaytherapy.com/blog/2016/9/12/buying-kids-toys-call-them-emergency-toys
https://el.wiktionary.org/wiki/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9
https://www.tribecaplaytherapy.com/blog/2016/9/12/buying-kids-toys-call-them-emergency-toys

Παράρτημα

1. Η ουρά του γαϊδάρου και το παιχνίδι της αφής



2. Το αερόστατο

3. Οι κρίκοι

Στεφάνια

4. Ντενεκεδάκια

35.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σωτηρία Γεωργοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Ψυχολόγος,
MSc Ειδικής Αγωγής, 1ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ Γ Άθήνας

Περίληψη
Η σχολική διαρροή ορίζεται, ως η πρόωρη διακοπή της διαδικασίας φοίτησης, πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο το οποίο προβληματίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς έχει δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στο προσωπικό όσο και στο κοινωνικό πεδίο. Στην παρούσα εργασία ερευνάται το πρόβλημα της σχολικής διαρροής, σε συνδυασμό με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και την ομαλή προσαρμογή σε σχολείο γενικής αγωγής με την υποστήριξη του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης. Αφορμή η μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με σύνθετα προβλήματα, η οποία εμφανίζει σχολική διαρροή, φοιτά προσωρινά σε δομή ειδικής αγωγής και προετοιμάζεται η μετάβασή της στο γενικό σχολείο. Περιγράφεται το κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό προφίλ της και η σημασία της συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστούν καλές πρακτικές συμμετοχικής εκπαίδευσης, οι οποίες, αφενός θα συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή και αποδοχή των μαθήτριας στο γενικό σχολείο, και αφετέρου στην ψυχοκοινωνική της ενδυνάμωση, προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προκλήσεις που θα προκύψουν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, παρουσιάζεται ο ρόλος των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης, όσον αφορά την καθοδήγηση, το συντονισμό των ενεργειών μεταξύ των σχολείων και την παροχή υποστήριξης, μέσω εξειδικευμένης γνώσης προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί η σχολική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική διαρροή, μελέτη περίπτωσης, Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης, γενικό σχολείο

Abstract
School dropout is defined as the premature termination of the school attendance process before the completion of compulsory education. It is a complex and multifactorial phenomenon that is a concern for modern societies, as it has adverse effects on both the personal and the social fields. In this paper, the problem of school dropout is investigated, in combination with the culture of the school unit and the smooth adaptation to a general education school with the support of Centres for Interdisciplinary Assessment of Counselling & Support. The case study of a student with behavioral problems, who is experiencing school dropout, is temporarily attending a special education facility and is preparing her transition to mainstream

school. The social, emotional, and cognitive profile of the student, the school culture, and the concept of inclusion are described. The paper aims to present good practices of participatory education, which, on the one hand, will contribute to the smooth adaptation and acceptance of the student in the mainstream school, and on the other hand, to her psychosocial empowerment, to effectively manage the challenges that will arise in the new school environment. Finally, the importance and role of the Centres for Interdisciplinary Assessment of Counselling & Support (KE.D.A.S.Y.) are presented, in terms of guidance, the coordination of actions between schools, the provision of support through specialized knowledge, information, and awareness-raising for teachers, parents and students.

1.Εισαγωγή

Η σχολική διαρροή είναι ένα παγκόσμιο, διαχρονικό φαινόμενο που συνδέεται με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας. Οι ορισμοί «εγκατάλειψη σχολείου» (Dropout), και «πρόωρη απομάκρυνση από το σχολείο» (earlyschoolleaving) δηλώνουν τους μαθητές που συστηματικά απουσιάζουν από το σχολείο στο οποίο φοιτούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και τελικά το εγκαταλείπουν και δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Barber & McClellan, 1987. Παλαιοκρασάς, κ.ά., 1999. Παρατηρητήριο Μετάβασης, 2006).

Η οικογένεια, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για τη μάθηση, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη κινήτρου, ώστε τα παιδιά να επιθυμούν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Epstein, 1992). Το χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το υποστηρικτικό ή μη σχολικό περιβάλλον, αναφορικά με την ετοιμότητά του να ανταποκριθεί στην ετερογενή σύνθεση της σχολικής τάξης, αλλά και ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων και συμβάλλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, (1993), οι οικογένειες της κυρίαρχης τάξης παρέχουν στα παιδιά τους το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους δίνει τη δυνατότητα να διακριθούν,καθώς τα «κυρίαρχα πρότυπα» σκέψης που επικρατούν στο περιβάλλον της οικογένειας και εσωτερικεύουν τα παιδιά κατά το στάδιο της κοινωνικοποίησής τους,διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στο σύστημα εκπαίδευσης (Μιχαλακόπουλος, 2000, & Λάμνιας, 2002). Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο προσφέρουν στα παιδιά τους περισσότερα κοινωνικοπολιτιστικά ερεθίσματα, τα παρωθούν για περισσότερη μόρφωση, ενδιαφέρονται για την μαθησιακή πρόοδο,τους παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη και καθοδήγηση και τα παροτρύνουν να παραμείνουν στο σχολείο,ακόμα και όταν δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. (Hahn, 1987).

Αντιθέτως, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με περιορισμένες κοινωνικές οικονομικές και μορφωτικές ευκαιρίες και διαβιούν σε επιβαρυντικές οικογενειακές συνθήκες με προβλήματα, όπως μακροχρόνια ανεργία, εθισμοί,συγκρούσεις που διαταρράσουν το ήρεμο οικογενειακό κλίμα,είναι περισσότερο ευάλωτα στο ενδεχόμενο σχολικής διαρροής. Δεν λαμβάνουν την απαραίτητη στήριξη και ενθάρρυνση από τους γονείς, δεν επενδύουν ιδιαίτερα στο αγαθό της μόρφωσης, δεν αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα και υψηλές προσδοκίες

για να συνεχίσουν τη μαθητική τους πορεία γεγονός που επηρεάζει την παραμονή τους στο σχολικό περιβάλλον. (Weitzman & Siegel, 1992).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το περιορισμένο αίσθημα προσωπικής αυτεπάρκειας,οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και συνακόλουθα, οι απουσίες, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, η παραβατικότητα μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή σχολική επίδοση και να ενισχύσουν την απόφαση του μαθητή να εγκαταλείψει το σχολείο (Κέδρακα, 2007).

Στην απόφαση διακοπής ή συνέχισης της φοίτησης των μαθητών καθοριστικής σημασίας είναι ρόλος και η κουλτούρα του σχολείου, όσον αφορά την οργάνωση τις τεχνικές και το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά πρωτίστως η στάση, οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού που επιδρούν καταλυτικά στην απόφαση του μαθητή να εγκαταλείψει στο σχολείο (Hahn, 1987).

Η σχολική συμπεριληπτική κουλτούρα, όπως διαμορφώνεται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργεί ένα φιλικό,προστατευτικό, σύστημα που ενθαρρύνει, αναγνωρίζει και συν-περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως, γνωστικών κοινωνικών πολιτισμικών διαφορών. Επαναπροσδιορίζει το ρόλο του σχολείου και δημιουργεί εκείνες τις προυποθέσεις, που ελαχιστοποιούν τους παράγοντες που οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του (Booth & Ainscow 2011). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο, διότι, μέσω αυτών, προωθείται η οσμωτική αλληλεπίδραση, η οποία λειτουργεί ως καταλύτης αποδοχής, συν-ύπαρξης, αλληλεγγύης, ανθρωπισμού και απορρίπτει το φανατισμό, την περιθωριοποίηση, τον ατομισμό και τη βία (Ναούμης & Σιόλου, 2021).

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης είναι δημόσιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας που υποστηρίζουν τους μαθητές που φοιτούν στις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους. Το εξειδικευμένο προσωπικό τους διαπιστώνει μέσω εξατομικευμένης αξιολόγησης το είδος και το βαθμό δυσκολίας των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, συγγράφει αξιολογικές εκθέσεις και προτείνει τη φοίτηση τους στην κατάλληλη σχολική μονάδα. Προωθεί ενταξιακές πρακτικές, τη φιλοσοφία και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, υποδεικνύει το είδος των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που θα διευκολύνει την λειτουργική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να διασφαλιστεί η χωρίς διακρίσεις πρόσβαση τους στην εκπαίδευση, ενώ προτείνει και υλοποιεί προγράμματα εκπαιδευτικής και κοινωνικό-συναισθηματικής παρέμβασης (Ν.4823/2021). Επιπρόσθετα, παρέχει πληροφόρηση και συμβουλευτική υποστήριξη, ώστε να ευαισθητοποιηθεί το διδακτικό προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές, για θέματα διαφορετικότητας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας. Ενισχύει την καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και την ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυση καταστάσεων κρίσης (Σιόλου & Γεωργοπούλου 2023).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή του. Με αφορμή τη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας αναδεικνύεται η σημασία της συμπεριληπτικής σχολικής

κουλτούρας, όσον αφορά τη διαμόρφωση,το σχεδιασμό και την υλοποίηση καλών πρακτικών με την αρωγή των υποστηρικτικών φορέων, προκειμένου τα σχολεία να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, προσφέροντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με πολυπαραγοντικές δυσκολίες, η οποία, έως ότου βελτιωθούν οι δυσκολίες της, φοιτά προσωρινά σε σχολείο ειδικής αγωγής Β/θμιας Εκπαίδευσης και προετοιμάζεται η μεταβασή της στη γενική εκπαίδευση. Περιγράφεται το κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό προφίλ της μαθήτριας, καθώς και οι προτεινόμενες πρακτικές συμπερίληψης. Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική παρέχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα και χρησιμοποιείται σε πλήθος πεδίων. Επικεντρώνεται και ερευνά σε βάθος μία συγκεκριμένη περίπτωση με στόχο να σκιαγραφήσει την αλληλεπίδραση πολλών και συχνά μη διακριτών πτυχών που διαμορφώνουν τη “ταυτότητα” της, έτσι ώστε όλοι να προβούν στις δικές τους κρίσεις, να αναστοχαστούν και να προτείνουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις (Hancock & Algozzine, 2014).

2.2 Γνωστικό, κοινωνικό συναισθηματικό προφίλ της μαθήτριας

Η Χ. 14 ετών, είναι μαθήτρια της Β’ τάξης Γυμνασίου, σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και είναι το δεύτερο παιδί εξαμελούς οικογένειας. Ο πατέρας εργάζεται περιστασιακά σε διάφορες δουλειές και συχνά η οικογένεια αλλάζει τόπο διαμονής. Η μητέρα αντιμετωπίζει προβλήματα ψυχικής υγείας και έχει επιστρέψει στην πατρική οικεία σε πόλη εκτός της Αθήνας. Τα τελευταία χρόνια έχει αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών η πατρική γιαγιά. πατέρας. Επιβαρυντικοί παράγοντες σε σχέση με το οικείο περιβάλλον και οι εγγενείς δυσκολίες που αντιμετωπίζει, επηρεάζουν το γνωστικό,κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ της και δημιουργούν φραγμούς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Χ. εγγράφεται στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και ολοκληρώνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολείο της γειτονιάς της, το οποίο δε διαθέτει τμήμα ένταξης, ώστε να λάβει εκπαιδευτική υποστήριξη κατάλληλη για τις ανάγκες της και να βιώσει εμπειρίες επιτυχίας στο σχολικό περιβάλλον. Εξαιτίας της αποσπασματικής φοίτησης, χωρίς καμία υποστήριξη όσον αφορά τη συνολική της γλωσσική, ψυχοκοινωνικής της ετοιμότητα, εμφανίζει σοβαρή δυσκολία στην αφομοίωση των σχολικών γνώσεων.

Επιπλέον, εμφανίζει συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που εκδηλώνονται με αρνητική εικόνα εαυτού, χαμηλή αυτοπεποίθηση, εκρήξεις θυμού, απομόνωση, χρήση αντικοινωνικού λεξιλογίου. Δεν επιδιώκει την κοινωνικοποίησή της με συνομηλίκους, δεν εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους, δεν έχει φίλους, αφού οι συμμαθητές της την περιπαίζουν για την “ενδυμασία” της και τη στιγματίζουν. Αντιδρά εμφανίζοντας προβλήματα συμπεριφοράς και απομονώνεται από το σχολικό περιβάλλον, παρόλο που περιγράφεται ως μια εξωστρεφή, συμπαθητική και επικοινωνιακή έφηβη, η οποία επιθυμεί την κοινωνική συναναστροφή, αλλά με μη λειτουργικούς τρόπους και χωρίς τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η μετάβασή της από το δημοτικό στο γυμνάσιο και οι αλλαγές που αυτή συνεπάγεται, επέτεινε τις δυσκολίες, γιατί αυξήθηκαν οι γνωστικές απαιτήσεις, δυσκολευόταν περισσότερο να ανταποκριθεί και συνεπώς ματαιωνόταν και αποεπένδυε από τη μαθησιακή διαδικασία. Εμφάνιζε, έλλειψη διάθεσης για κοινωνική προσέγγιση,δε είχε φιλικό πλαίσιο, δε συνεργαζόταν με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αντιδρούσε βίαια σε νουθεσίες, απομονωνόταν και κατέφευγε σε συχνές απουσίες.

Όταν η Χ. ολοκλήρωσε την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνέχισε τη φοίτησή της σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου παρουσίασε σοβαρές δυσκολίες, υπολειπόταν μαθησιακά και δεν μπορούσε να συμβαδίσει κοινωνικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Με τη σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων και του σχολείου πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση από το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης. Μετά από ενδελεχή διερεύνηση των δυσκολιών της από διεπιστημονική ομάδα και λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών, προτάθηκε η δοκιμαστική φοίτηση σε δομή Δευτεροβάθμιας Ειδικής αγωγής, προκειμένου να υποστηριχθεί γνωστικά, να ενδυναμωθεί ψυχοσυναισθηματικά και να εμπλουτίσει το δυναμικό της. Η προοπτική ήταν να αναπτύξει κατάλληλες για τις ανάγκες της γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και αφού επαναξιολογηθεί να επανέλθει με περισσότερα εφόδια στη γενική αγωγή.

Ο στόχος της ειδικής αγωγής είναι να προετοιμάσει κατάλληλα, τους μαθητές για να συμμετέχουν ισότιμα στο σχολικό “γίγνεσθαι” και να φοιτούν απρόσκοπα στο σχολείο. Σειρά παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, η δυνατότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, ώστε μέσα από τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις να ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των παιδιών, αλλά και η ψυχοκοινωνική υποστήριξη από Ειδικό Εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των ειδικών σχολείων (Θεοφιλίδης, 1994 & Καψάλης, 2005).

Η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση του “ανήκειν” στην ομάδα των συνομηλίκων έχει συνδεθεί με την ομαλή προσαρμογή στο σχολείο, την αυτοαξία και την αυτοεκτίμηση (Dishion & Patterson, 2015 Oberle κ.ά., 2010).

Σημαντικές πηγή κοινωνικής στήριξης και ανάπτυξης κοινωνικής επάρκειας είναι οι φίλοι. Η απουσία φιλικών σχέσεων συσχετίζεται με την πιθανή εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, κοινωνικής απομόνωσης, και γενικότερα εκδήλωσης προβλημάτων ψυχικής υγείας. Οι λειτουργικές σχέσεις με τους ομηλίκους επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών για το σχολείο και την μετασχολική τους πορεία. (Oberle κ.ά 2010.).

Η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται όχι μόνο από την επιτυχημένη σχολική επίδοση, αλλά και από την αυτοαντίληψη που ο μαθητής διαμορφώνει για τον εαυτό του, συγκρινόμενος με τους υπόλοιπους συμμαθητές.

2.3 Ειδικό σχολικό πλαίσιο

Η μαθήτρια ξεκίνησε τη φοίτησή της παρουσιάζοντας αρχικά τα ίδια προβλήματα που προαναφέρθηκαν, απουσίες, εκρήξεις θυμού, απόσυρση, σχολική άρνηση. Η μαθησιακή και ψυχοσυναισθηματική της κατάσταση βελτιώνεται αισθητά στο τέλος της πρώτης Γυμνασίου, καθώς το σταθερό και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο σχολείο,τόσο στο γνωστικό όσο και στο

ψυχοσυναισθηματικό πεδίο απέδωσαν. Συγκεκριμένα στο γνωστικό τομέα βελτιώθηκαν σημαντικά οι δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής. Στο κοινωνικό τομέα επιδιώκει πλέον τις κοινωνικές συναναστροφές, δείχνει διάθεση συνεργασίας, είναι δεκτική στην αμφίδρομη επικοινωνία, έχει αναπτύξει κάποιες φιλικές σχέσεις με συμμαθητές οι οποίοι δείχνουν να την αποδέχονται. Συμμετέχει με προθυμία σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου η θετική ενίσχυση και αποδοχή που εισπράττει την ενδυναμώνει και αυξάνει την αυτοπεποίθηση της.

Μετά την ολοκλήρωση της Α΄ Γυμνασίου, αξιολογήθηκε εκ νέου από το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, όπου υπήρξε κοινή και τεκμηριωμένη διαπίστωση των επιτυχημένων παρεμβάσεων που έγιναν και της συνολικής προόδου της μαθήτριας και προτάθηκε η μετεγγραφή της, υπό προϋποθέσεις, σε γενικό σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη της οικογένειας και της μαθήτριας.

2.4 Ενδεικτικές Προτάσεις ομαλής προσαρμογής

Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη και ομαλή φοίτησή της στο Γενικό σχολείο προτάθηκε η εγγραφή της μαθήτριας σε Γενικό Γυμνάσιο και η πλαισίωση της από το Τμήμα Ένταξης με εξατομικευμένο πρόγραμμα σε μικρές αριθμητικά ομάδες. Επίσης, η υποστήριξη της από την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ) με εξατομικευμές δράσεις για να ενισχυθούν περαιτέρω οι γνωστικές και ψυχοκοινωνικές της δεξιότητες, αλλά και η συμβουλευτική των γονέων της.

Η Ε.Δ.Υ. έχει ως σκοπό την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, και η λειτουργία της στηρίζεται στις πρακτικές που επιτάσσουν η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (ν. 2101/1992, Α’ 192) και η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (ν. 4074/2012, Α’888).

Επίσης,συχνές ανατροφοδοτικές συναντήσεις, μεταξύ του σχολείου στο οποίο ήταν εγγεγραμμένη η μαθήτρια, το οποίο θα αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών και το συνδετικό κρίκο με το σχολείο υποδοχής, προκειμένου να επικοινωνηθούν οι δυνατότητες και οι δυσκολίες της.

Συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων, σε σταθερή συχνότητα σε σχέση με ζητήματα υποστήριξης της σχολικής μάθησης, της οργάνωσης της μελέτης και της συνεργασίας με τη σχολική μονάδα. Η συμβουλευτική καθοδήγηση του οικογενειακού πλαισίου, είναι απαραίτητη προυπόθεση για την συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς (Russell, 2005).

Προτάθηκαν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η συνεργατική μάθηση, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, χρήση της νέας τεχνολογίας, πρακτική εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης.

Ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες γενικού και ειδικού σχολείου και κοινές πολιτιστικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες, που προωθούν και ενισχύουν την επικοινωνία, ενδυναμώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλουν στην γνωριμία και στην αποδοχή όλων των μαθητών. Στόχος είναι να αποτραπεί η δημιουργία στερεοτυπικών διαχωριστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών, αλλά και να μάθουν οι μαθητές,οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίζουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις το “διαφορετικό” και να αποκτούν ευέλικτα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Έμφαση στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπου η μάθηση μετατρέπεται σε διασκέδαση και βιωματική εμπειρία και αποσκοπούν στην αποκόμιση εμπειριών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, δημιουργώντας θετικό ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα.
Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων με συμπεριληπτική κουλτούρα είναι οι ρεαλιστικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ανταλλαγή πληροφοριών, η σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, και η υποστήριξη του κοινού στόχου τροποποίησης και προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ,αλλά και των διδακτικών πρακτικών ώστε να ωφελούνται όλοι οι μαθητές (Caron & McLaughlin, 2002).

2.5 Αποτελέσματα
Από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, η μαθήτρια έχει προσαρμοστεί στη νέα σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο υποδοχής εφάρμοσε αρκετές από τις προτάσεις που έγιναν, ενώ η σταθερή και πολυεπίπεδη σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης συνεργασία όλων των φορέων, συνέβαλλε στην κοινωνική, μαθησιακή και συναισθηματική της πρόοδο.
Η μαθήτρια έχει βελτιωθεί μαθησιακά και παρακολουθεί με την κατάλληλη υποστήριξη τα μαθήματα, συμμετέχοντας στην τάξη, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθησή της. Έχει δημιουργήσει φιλικό περιβάλλον συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα, συνεργάζεται, ακούει, συνδιαλέγεται. Εισπράττει επιδοκιμασία και επιβράβευση για την προσπάθεια που καταβάλλει από το σχολείο, έχει αποκτήσει το αίσθημα του “ανήκειν” γεγονός που της παρέχει σιγουριά και ασφάλεια, την κινητοποιεί και επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμησή της.
Αξιοσημείωτο γεγονός,που επέδρασε καταλυτικά στην συνολική πρόοδο ήταν οι θετικές μεταβολές που έγιναν στο οικογενειακό πλαίσιο με τη συνδρομή κοινωνικών φορέων, το οποίο πλέον συνεργάζεται και δρα περισσότερο υποστηρικτικά.

3. Συμπεράσματα
Από τα πλέον θετικότερα σημεία του εγχειρήματος ήταν η ειλικρινής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων και της ομάδας των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης, που συνεργάστηκαν, επικοινώνησαν, προβληματίστηκαν, πειραματίστηκαν και δε φοβήθηκαν την πρόκληση. Η ανταλλαγή ιδεών, η υλοποίηση προγραμμάτων εξατομικευμένης παρέμβασης και συνεργατικών καινοτόμων δράσεων, χωρίς αμφισβητήσεις, ανταγωνισμούς καχυποψία, συνέβαλλαν ουσιαστικά στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας διαφορετικών δομών και συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου Συμπεριληπτικού σχολείου. Οι σταθερές δράσεις δικτύωσης ειδικής,γενικής αγωγής και φορέων υποστήριξης, συντέλεσαν στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.Επιπρόσθετα,αναδύθηκε ανάγκη ανάληψης δράσης για το σχεδιασμό πρωτοκόλλων άμεσης παρέμβασης για την αντιμετώπιση και την καταπολέμηση του σχολικού αποκλεισμού.
Η συμπερίληψη είναι μια ελκυστική έννοια η οποία απαιτεί συνεργατικές μεθόδους, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ρεαλιστικές προσδοκίες για

όλους τους μαθητές, ανταλλαγή πληροφοριών, σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων και αταλάντευτη επιδίωξη του στόχου, "κατανοώ, αποδέχομαι συν-περιλαμβάνω"(Caron & McLaughlin, 2002).

Στο συμμετοχικό σχολείο, συν-εκπαιδεύονται όλοι, χωρίς τη μομφή του ΄΄έτερου΄΄ και αναγνωρίζονται ως μέρη μιας κοινωνίας,που συνυπάρχουν ισότιμα και του οποίου ο σκοπός δεν εξαντλείται μόνο στη γνωστική ικανότητα, αλλά και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων τους (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016).

Το οικογενειακό περιβάλλον,η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί, οι εμπειρίες που βιώνει το άτομο, αλλά και οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την ανατροφή των παιδιών ασκούν επίδραση στη μετέπειτα προσαρμογή (Μόττη Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2011).

Δεδομένου ότι τα σχολεία πλέον δεν αποτελούν μόνο πηγή διακίνησης γνώσης αλλά καλούνται να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και να προωθήσουν την ιδέα για διάλογο, ενσυναίσθηση, συμμετοχή, αλληλεγγύη, και συμπερίληψη πρέπει να γίνουν τολμηρές αλλαγές.

Να διαμορφωθεί ένα νέο σχολείο που θα αντιμετωπίζει οργανωμένα και με συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης, τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ποικιλομορφία της τάξης.

Πολυεπίπεδες επιμορφωτικές δράσεις από θεσμοθετημένους φορείς, εξειδικευμένους επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές, για την υποστήριξη της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι προετοιμασμένο για να προλαμβάνει κατά το δυνατόν την εμφάνιση των προβλημάτων προσαρμογής των μαθητών, αλλά και να συντελεί στην επίλυσή τους.

Ένα σχολείο για όλους δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η γέφυρα για μία «συμπεριληπτική κοινωνία» (Barton, 2003), που θα ακούγονται όλες οι φωνές και θα αντιμετωπίζονται όλοι οι άνθρωποι με αποδοχή και δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βιτσιλάκη– Σορωνιάτη, Χ. (1998).Διακοπή φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περιοχή της Δωδεκανήσου. Στο: Σ. Βοσνιάδου & Β. Παπαθεοφίλου,(1998), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καψάλης, Α., *(2005). Οργάνωση Και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Εκδ. Πανεπ. Μακεδονίας.* (n.d.).

Κασίδης Δ., Αποστολίδου Ε., & Δουφεξή Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 595–605. https://doi.org/10.12681/edusc.258

Κεδράκα, Κ. (2007). *Οδηγός Επαγγελματικής Συμβουλευτικής Για Τον/Την Σύμβουλο Νέων. Η Στήριξη Ατόμων Που Έχουν Εγκαταλείψει Την Εκπαίδευση (Συγγραφή Και Επιστημονική Επιμέλεια).* Στο Πλαίσιο Της ΚΠ EQUAL, ΑΞΟΝΑΣ 1: ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ, ΜΕΤΡΟ 1.1: Διευκόλυνση Της Πρόσβασης Και Της Επιστροφής Στην Αγορά Εργασίας, ΕΡΓΟ: «Επί Τροχών: Επόμενη Στάση Αγορά Εργασίας». Αθήνα. Κεδράκα, Κ.

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

Κουρουτσίδου, Μ. (2021). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. https://doi.org/10.12681/eadd/36049

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία Και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις,* n.d. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α. & Τσιγκάνου, Ι. (2006).*Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*.Αθήνα:Gutenberg

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. (n.d.)

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ., &Λαρδούτσου, Σ. (2004). *Διαταρακτική και Επιθετική Συμπεριφορά.* Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι& Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). Προσαρμογή στο Σχολείο: *Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ναούμης, Γ., &Σιόλου, Ε. (2021). Συμπεριλαμβάνω την καινοτομία στην περιβαλλοντικήεκπαίδευση. *Open Schools Journal for Open Science*, *4*(3). https://doi.org/10.12681/osj.27023

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π, Βρετάκου, Β. & Παναγιωτοπούλου, Ι. (1999). *Η μαθητική διαρροή στην υποχρεωτική εκπαίδευση: πρόληψη μέσα από Πρακτικές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού* , 50-51, 207-215.

Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (*Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Έρευνα (Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). http://www.pi-schools.gr/programs

Σιόλου ,Ε., & Γεωργοπούλου, Σ., (2023). (υπό έκδοση). Επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στα κέντρα διεπιστημονικής αξιολόγησης συμβουλευτικής & υποστήριξης της Γ΄ Αθήνας. *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*

Ξενόγλωσση

Alkin, M. C. (1992). *Encyclopedia of Educational Research*. Mac Millan Publishing Company.

Astone, N. M., & Mc Lanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, *56*(3), 309. https://doi.org/10.2307/2096106

Bakken, Jeffrey P. Rotatori, Anthony F.(2012). Families and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Advances in special Education | Emerald Insight*. (n.d.). https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0270-4013

Barber, L.W. & Mc Clellan, M.C. (1987). Looking at America's dropouts: Who are they? *Phi Delta Kappan,* 69, 264-267 Vol. 69, No. 4 (Dec., 1987), pp. 264-267 (4 pages) https://www.jstor.org/ Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20403603

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education. University of London.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
Caron, E., & Mc Laughlin, M. J. (2002). Indicators of Beacons of Excellence Schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*(4), https://www.tandfonline.com/journals/hepc20
Dishion, T., J., &, Patterson, G.,R.,(2015). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents In *book: Developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (pp.503-541)
https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch13
Epstein, J. L. (1997a). School, family, and community partnerships: *Your Handbook for Action*. Corwin.
Hahn, A. J. (1987). Policy making models and their role in policy education. *Increasing Understanding of Public Problems and Policies*, 222–235. https://doi.org/10.22004/ag.econ.17854
Hancock, D. R. (2011). *Doing case study research: A Practical Guide for Beginning Researchers*.https://www.jstor.org/stable/20403602
Huhn, T., Bourdieu, P., & Johnson, R. (1996). The field of Cultural production: essays on art and literature. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *54*(1),88. https://doi.org/10.2307/431688
Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. (2009). Understanding the Link between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(11), 1330–1342. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9
Russell, C. L. (2005). An overview of the Integrative Research review. *Progress in Transplantation*, *15*(1)
8–13. https://doi.org/10.1177/152692480501500102[accessed 30/11/23] Vol. 69, No. 4, Dec., 1987 of the Phi Delta Kappan on JSTOR. (n.d.). *www.jstor.org*. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/i20403597
Weitzman, M. and Siegel, D.M. (1992). *What we have not learned from what we know about excessive school absence and school dropout* Available at: https://www.jstor.org (n.d.).
ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2101/1992. *Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α 192/2.12.1992).
ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ**.** 4074 /2012**.** *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*.Εφημερίδα της Κυβέρνησης
(ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012).
ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α΄ 199/2.10.2008).
ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4547 /2018 *"Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* Εφημερίδα της Κυβέρνησης *(ΦΕΚ 102 Α΄/12-6- 2018).*
Υπουργική Απόφαση 5134960/Δ3/22-10-2021 με θέμα: «*Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής*

και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών» (ΦΕΚ 5009/τΒ΄/27-10-2021).

36.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναστασία Κατσούγκρη
Ειδική Παιδαγωγός – Συγγραφέας – Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Υπ Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη
Στο σύγχρονο συμπεριληπτικό και διαπολιτισμικό σχολείο, οι απαιτήσεις αλλάζουν, οι ανάγκες διαφοροποιούνται τα προβλήματα και οι συγκρούσεις μέσα στις σχολικές τάξεις πληθαίνουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται. Από μεταλαμπαδευτής γνώσης, σε παιδαγωγό, σε αρωγό ανακάλυψης της γνώσης, στο διαχειριστή των συγκρούσεων στην σχολική τάξη. Πρόσφατα εισήχθη ο θεσμός του Μέντορα στις σχολικές μονάδες. Αλήθεια πόσο μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση; Η διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) είναι μια αποτελεσματική διαδικασία, γιατί είναι αμφίδρομη. Το mentoring είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης στην Ευρώπη(APEC, ,2006;)Ωστόσο μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία , ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , ή ακόμα και των προσφύγων μαθητών; Αυτό θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία δίνοντας ιδέες και λύσεις προς αυτή την κατεύθυνση.
Λέξεις-Κλειδιά: μέντορας , mentoring, καθοδήγηση, συνεκπαίδευση

Abstract
In the modern inclusive and intercultural school, requirements change, needs vary, problems and conflicts within school classes increase. The role of the teacher expands from knowledge transmitter, to educator, knowledge discovery assistant, and classroom conflict manager. Recently, mentoring programs were introduced in the school units. Mentoring is one of the most widespread strategies for providing individual guidance and support in Europe, (APEC, 1997; Bezzina, 2006; Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002. However, can it also be utilized as a tool for the inclusion of children with disabilities, or with special educational needs, or even refugee students? This paper examines mentoring practices for a more inclusive classroom, giving ideas and solutions in this direction.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και στην διασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού και διδακτικού έργου, θεσμοθετείται από την με αρ 102919/ΓΔ4/2022 Υπουργική Απόφαση με (ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022) ο θεσμός του Μέντορα. Η διάρκεια του είναι διετής. Απευθύνεται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ή αναπληρωτές με 5ετής και άνω διδακτική εμπειρία. Οι άξονες του θεσμού αυτού ορίζονται ως εξής:
α) ομαλή ένταξη/προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
β) διαρκή παιδαγωγική/διδακτική καθοδήγησή του,

γ) συναισθηματική στήριξή του.
Ως Μέντορας ορίζεται μόνιμος εκπαιδευτικός με αυξημένα προσόντα. Πόσο όμως μπορεί αλήθεια να βοηθήσει τον νέο δάσκαλο η μεντορική σχέση με αυτό το θεσμικό πλαίσιο; Αρκούν τα αυξημένα τυπικά προσόντα για να καταστήσουν έναν εκπαιδευτικό Μέντορα; Ποια είναι η μεντοριανή σχέση που πρέπει να αναπτυχθεί ανάμεσα στον Μέντορα και τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό; Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αναγκαιότητα του θεσμού αυτού. Υπάρχει πρακτική εφαρμογή προγράμματος mentoring; Σε αυτή την εργασία γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα και να διασαφηνιστεί η σωστή λειτουργία του θεσμού του Μέντορα. Επίσης παρουσιάζεται μία καλή πρακτική εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα σε σχολεία της Αττικής κατά την διετία 2014 – 2016.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Ο θεσμός του Μέντορα: Ιστορική αναδρομή.

Εδώ και πολλά χρόνια στην Ευρώπη ο θεσμός του Μέντορα είναι ευρέως διαδεδομένος, κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση και βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα. Στην Ευρώπη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αλλά και ο εκπαιδευτικός της δράσης, δεν είναι μόνος, ούτε αβοήθητος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει κοντά του έναν καθοδηγητή – Μέντορα που γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, τον διδάσκει, τον ενημερώνει του λύνει τις απορίες του τον εμπνέει, τον συμβουλεύει, τον προκαλεί, τον ενθαρρύνει, του δίνει κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο διευκολύνεται το δειλό ξεκίνημα του αρχάριου εκπαιδευτικού, αλλά και αναβαθμίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας του.
Η λέξη Μέντορας είναι ελληνική. Ο Μέντωρ ήταν ένα πρόσωπο της Οδύσσειας στο οποίο ο Οδυσσέας εμπιστεύθηκε «τα του οίκου του» όταν έφευγε για τον Τρωικό Πόλεμο. Ήταν ο πιστός πατρικός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος ανέλαβε το ρόλο του εμψυχωτή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου. Τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε η θεά Αθηνά σε πολλές περιστάσεις, για να βοηθήσει, να συμβουλεύσει και να καθοδηγήσει τον Οδυσσέα στο να πάρει την σωστή απόφαση. Στις μέρες μας, η έννοια του σύγχρονου Mentoring όπως έχει επικρατήσει στην διεθνή βιβλιογραφία, εκπηγάζει από το έργο του Μέντορα. (Παπαδημητρίου, 2019)).
Τον 18ο αιώνα ο Γάλλος συγγραφέας Fenelon ο οποίος ήταν ο ίδιος Ιερωμένος, Θεολόγος, αλλά και Συγγραφέας, έγραψε το έργο «Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου» όπου παίρνει ο ίδιος το ρόλο του Μέντορα για να διδάξει τον Τηλέμαχο δηλαδή το Δούκα της Βουργουνδίας τα δεινά του πολέμου και της βασιλικής εξουσίας. Υπήρξε ο ίδιος Μέντορας, καθοδηγητής και ήταν ο πρώτος που μίλησε για τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού και ο πρώτος που όρισε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητή. Επίσης ήταν ο πρώτος που συνέδεσε την έννοια του Μέντορα με το θεσμό της μαθητείας.

2.2 Ορισμός του Μέντορα

Πως ορίζεται όμως ο μέντορας; Σύμφωνα με το (Λεξικό) είναι ένας άνθρωπος που παρέχει σε έναν άλλον άνθρωπο βοήθεια και συμβουλή για μία χρονική περίοδο Ο θεσμός του μέντορα είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής

ατομικής καθοδήγησης και στήριξης Θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος στήριξης όλων των εκπαιδευτικών. Προάγει την συνεργατικότητα μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση. Θεωρείται προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης (APEC, 1997(Bezzina)

Έρευνες στο εξωτερικό, στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί στη διαδικασία του mentoring και εκπαιδευτικοί που δεν έτυχαν συμβουλευτικής υποστήριξης, έδειξαν ότι οι πρώτοι ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για το αναλυτικό πρόγραμμα, είχαν καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών, χρησιμοποιούσαν ποικιλία διδακτικών μέσων και μεθόδων, έδιναν περισσότερα κίνητρα στους μαθητές για μάθηση και συνεργασία, αντλούσαν εργασιακή ικανοποίηση, ενώ την ίδια στιγμή οι δεύτεροι καταγίνονταν ακόμη με προβλήματα πειθαρχίας και οργάνωσης της τάξης.((Παπαδημητρίου, 2019)(Hobson et al., 2009.2019)

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είθισται, όταν τοποθετείται νέος εκπαιδευτικός , οι παλαιότεροι να τον καθοδηγούν καθώς και οι Διευθυντές. Αυτό θεωρείται μία μορφή mentoring. Από την άλλη είναι και οι μαθητές και ειδικά οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες(μαθητές με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), ή μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς που μένουν αβοήθητοι γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πως να διαχειριστούν τις κρίσεις μέσα στην τάξη. Όμως δεν προβλέπεται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για το πως θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν ή πως θα βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό , ΔΕΠΥ ή προβλήματα συμπεριφοράς να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης. Συχνά φέρονται επικριτικά και τιμωρητικά στις παραπάνω ομάδες μαθητών, επιτείνοντας τα προβλήματα και τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες.

Από την άλλη ο Διευθυντής συχνά διεκπεραιωτής, στέκεται παθητικά στις κρίσεις, ανήμπορος να τις διευθετήσει ή λειτουργεί περισσότερο ως «πυροσβέστης» παρά ως καθοδηγητής ή Μέντορας , χωρίς να γνωρίζει από διαχείριση κρίσεων. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, μετατρέποντας τις σχολικές μονάδες σε «καζάνια που βράζουν» και τα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μένουν αβοήθητα.

Το 2010 με τη θέσπιση του Νόμου 3848/2010, εισήχθη πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση ο θεσμός του Μέντορα . Ο θεσμός αυτός έμεινε ανενεργός , δεν εφαρμόστηκε ποτέ στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται τα προβλήματα στις σχολικές μονάδες με τις συγκρούσεις των μαθητών και για τους νέους εκπαιδευτικούς να μην υπάρχει ένα δομημένο πλαίσιο καθοδήγησης και εκπαίδευσης τους. Το 2022 με την με αρ 102919/ΓΔ4/2022 Υπουργική Απόφαση, εισέρχεται ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαιδευτική κοινότητα, θεσμός που για χρόνια λειτουργεί σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις Ευρωπαϊκές χώρες, θεωρείται αυτονόητο ο Διευθυντής σχολικής μονάδας να είναι και Μέντορας. Ως Μέντορες ορίζονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα. Οι προθέσεις είναι αγαθές και στοχεύουν στην στήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Όμως το mentoring δεν είναι μία απλή υπόθεση ή ένας θεσμός που μπορεί να εφαρμοστεί ξαφνικά με μία Υπουργική Απόφαση. Είναι διαδικασία σοβαρή , συλλογική, θέλει γνώση, ικανότητες σταθερότητα , πρόγραμμα. Έχει στάδια έχει στοχοθεσία, θέλει χρόνο συνέπεια, συνεργασία, εμπειρία. Επίσης ο Μέντορας θα πρέπει να έχει συγκεκριμένα προσόντα και δεξιότητες που δεν

άπτονται μόνο των τυπικών του προσόντων. Θα πρέπει να γνωρίζουν πως θα καθοδηγήσουν. Για να υπάρξει λύση Είναι αναγκαίο να γνωρίζει όποιος θέλει να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα, την διαδικασία, να έχει τις ικανότητες για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός και να δώσει λύσεις στον έλεγχο των συγκρούσεων μέσα στις σχολικές κοινότητες.

2.3 Στάδια του mentoring.

Μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο ατόμων, η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών για ένα συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης ή δραστηριότητας…»Σύμφωνα με την Janette Lorraine Huntόπως αποτυπώνονται στο State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development (2007)τα στάδια του mentoring είναι τα εξής :

Πρώτο στάδιο

Στο mentoring υπάρχουν δύο άξονες : ο Μέντορας και ο εκπαιδευτικός. Βασική προϋπόθεση για να οικοδομηθεί σωστά και στέρεα η σχέση μεταξύ τους, είναι να υπάρξει κλίμα εμπιστοσύνης. Ο Μέντορας θα πρέπει να θεωρεί τον εκπαιδευτικό συνεργάτη, έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί μία εποικοδομητική σχέση μεταξύ των δύο αξόνων του Μέντορα και του συνεργάτη Εκπαιδευτικού. Στο στάδιο αυτό ο συνεργάτης θέτει το πρόβλημα που τον απασχολεί που μπορεί να είναι από την αντιμετώπιση ενός μαθητή στην τάξη μέχρι και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την ομάδα των συναδέλφων ή οι σχέσεις του με τους γονείς. Ο Μέντορας ακούει προσεκτικά τον συνεργάτη εκπαιδευτικό και καταγράφει τα σημεία κλειδιά που τον ενδιαφέρουν. Ακολούθως με τον εκπαιδευτικό θέτουν από κοινού τους στόχους για να την αντιμετώπιση του προβλήματος

Στο πρώτο στάδιο Ο Μέντορας σε γενικές γραμμές συμβουλεύει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό. Αναγνωρίζει και επιβραβεύει κάθε του προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα παρέχει υποστήριξη όποτε την χρειαστεί ο εκπαιδευτικό. Επεξηγεί και μοιράζεται στρατηγικές δηλαδή τρόπους που χρησιμοποιεί ο συνεργάτης δάσκαλος για να πετύχει τους στόχους του

Στο πρώτο αυτό στάδιο ο εκπαιδευτικός – συνεργάτης περιγράφει και εκθέτει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ιδανικά θα ήταν καλό να υπάρχει μια φόρμα καταγραφής και παρακολούθησης των ενεργειών. Θα πρέπει να είναι καλός ακροατής πρόθυμος και δεκτικός στις συμβουλές του Μέντορα, να παρατηρεί και αναλύει τις πρακτικές που εφαρμόζει εκείνος και είναι αποτελεσματικός. Να τολμά να εφαρμόζει καινούργιες γνώσεις και στρατηγικές , να τις αναμορφώνει και να τις προσαρμόζει στις δικές του ανάγκες . Να μην διστάζει να κάνει ερωτήσεις ακόμη κι αν του φαίνονται ανούσιες . Να είναι πάντα βέβαιος πως κατανόησε αυτό που του ζητήθηκε.

Στο Δεύτερο στάδιο του mentoring είναι το στάδιο της ανατροφοδότησης, όπου ο Μέντορας και ο συνεργάτης δάσκαλος εκθέτουν τις παρατηρήσεις τους που έχουν καταγράψει, αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τους στόχους και τις θέσεις τους, εφόσον αυτό είναι αναγκαίο.

Ο Μέντορας σε αυτό το στάδιο βοηθάει στην ανάπτυξη αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής , προσφέρει στον συνεργάτη εκπαιδευτικό επιλογές και εναλλακτικούς τρόπους για να τον διευκολύνει στην επίλυση των προβλημάτων του. Ο Μέντορας κάνει ερωτήσεις για να κατανοήσει που ακριβώς δυσκολεύεται ο εκπαιδευτικός και προσπαθεί να του οδηγήσει την σκέψη του στην εύρεση λύσης

του προβλήματος που τον απασχολεί. Στόχος και επιδίωξη του Μέντορα είναι να διευκολύνει την αυτονομία του συνεργάτη εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα παρέχει στον συνεργάτη εκπαιδευτικό την αναγνώριση και κίνητρα ενθαρρύνοντας τον να συνεχίσει το έργο του.

Τρίτο στάδιο του mentoring

Σε αυτό το στάδιο ο Μέντορας και ο συνεργάτης εκπαιδευτικός συνδιαλέγονται, συναποφασίζουν και λύνουν μαζί τα προβλήματα που προκύπτουν. Συνεργάζονται στην προετοιμασία του προγραμματισμού και της αξιολόγησης Εφαρμόζουν εναλλασσόμενη ηγεσία και αντανακλαστική πρακτική. Με λίγα λόγια αλλάζουν ρόλους, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης προβάλλουν τις σκέψεις τους με στόχο πάντα την εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Παρέχουν και προσφέρουν ανατροφοδότηση. (Janette Lorraine Hunt 2018).

2.4 Στοιχεία της προσωπικότητας του καλού Μέντορα

Βασική όμως προϋπόθεση για να λειτουργήσουν όλα τα προηγούμενα στάδια και να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, είναι ο Μέντορας κατά αρχάς να έχει κάποια βασικές δεξιότητες και ικανότητες. Σημαντικός παράγοντας είναι η προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση μπορεί να γίνει ο μόνιμος κάθε εκπαιδευτικός που γνωρίζει την κουλτούρα του σχολείου και έχει αυξημένα τυπικά προσόντα. Συχνά αυτό δεν είναι αρκετό. Βασική προϋπόθεση είναι να έχει τα απαραίτητα στοιχεία της προσωπικότητάς του που θα τον καθιστούν ικανό για να αναλάβει αυτό το ρόλο. Τα απαραίτητα στοιχεία της προσωπικότητας του Μέντορα είναι τα εξής :

- Θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και όχι μόνο να συμβουλεύει
- Να έχει στρατηγικές και ηγετικές ικανότητες, να εμπνέει, να καθοδηγεί, να κατευθύνει.
- Να είναι γνώστης του αντικειμένου και να έχει εμπειρία πάνω στο αντικείμενο.
- Η καλή κατάρτιση του Μέντορα, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας της συμβουλευτικής καθοδήγησης.
- Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, να είναι ευέλικτος και να είναι εχέμυθος ώστε να λειτουργεί ως έμπιστος σύμβουλος.

Η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Μέντορα και στο μαθητευόμενο είναι καθοριστικής σημασίας. Η συμβουλευτική δεν μπορεί να είναι επιτυχής εάν μεσολαβεί ανταγωνιστικότητα, υπάρχει έλλειψη κατανόησης ή εάν ο Μέντορας προβάλλεται ως αυστηρός κριτής και αξιολογητής ή αν ο ίδιος είναι αμετακίνητος στις θέσεις και τις απόψεις του.

Ο Μέντορας δε θα πρέπει να αναπαράγει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Θα πρέπει να ενημερώνεται για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής να είναι γνώστης των σύγχρονων θεωριών μάθησης ώστε να μπορεί να συμβουλέψει σωστά τον συνεργάτη Εκπαιδευτικό. Θα πρέπει ακόμα την γνώση που έχει, να την κάνει πράξη δηλαδή να είναι περισσότερο πρακτικός και λιγότερο θεωρητικός.

Είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να δίνει συχνή εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Η καλή επικοινωνία είναι βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ Μέντορα και συνεργάτη Εκπαιδευτικού. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επικοινωνία μεταξύ Μέντορα και

εκπαιδευόμενου διευκολύνεται εάν ανήκουν και οι δύο στην ίδια σχολική μονάδα, ώστε η ανταλλαγή απόψεων και η αμοιβαία παρατήρηση να είναι εφικτές ανά πάσα στιγμή.
Ένα άλλο θέμα που πρέπει να λυθεί είναι ο χρόνος που θα έχουν στην διάθεσή τους Μέντορας και συνεργάτης Εκπαιδευτικός, ώστε να είναι δυνατή, τόσο η αμοιβαία παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και η ακόλουθη εκτενής ανατροφοδότηση.(Καλογήρου, 2010)

2.5 Πρακτική εφαρμογή του mentoring στην εκπαιδευτική πράξη

Εκτός από την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, ο θεσμός του Μέντορα μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη στην ένταξη παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών μέσα στην τάξη.
Μια καλή μεντορική σχέση είναι η σχέση εκπαιδευτικού τάξης(Μέντορα) και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ως δεύτερο δάσκαλο της τάξης, με το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό τόσο ο Μέντορας όσο και ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και εμπειρίες και να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν. Μέσω αυτής της διαδικασίας. δημιουργείται μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει η δυνατότητα αμοιβαίας παρατήρησης, συνεργασίας Με την ανταλλαγή ρόλων μέσα στην τάξη , αναπτύσσονται ΄προσωπικά και επαγγελματικά τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης όσο και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης . Υπάρχει μια διαρκής παρατήρηση και ανατροφοδότηση η οποία οδηγεί στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Μέσα από την διαδικασία του mentoring, ωφελούνται και οι δύο εκπαιδευτικοί γιατί είναι μία διαδικασία που υποστηρίζει τη μάθηση και την εξέλιξη τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Όπως υποστηρίζει ο Thompson, το mentoring είναι το μοίρασμα εμπειριών που διευκολύνουν μια αμφίδρομη διαδικασία κτισίματος και ελέγχου των γνώσεων ((Γιάνναρου, 2019)(ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022)(Γιανναρατος, 2019)
Ο θεσμός όμως του Μέντορα ως επιμόρφωση και δομημένο πρόγραμμα καθοδήγηση και ανατροφοδότησης , μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και την ένταξη παιδιών με ΔΕΠΥ και αυτισμό στην τάξη. Το 2014- 2016 το «Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη» σε συνεργασία με τον Οργανισμό AT Autism της Μεγάλης Βρετανίας, τον Οργανισμό Aspire της Μάλτας και το Πανεπιστήμιο Bond της Αυστραλίας, υλοποίησαν ένα διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών «SYNERGY» με άξονα «Υποστήριξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη». Ήταν ένα πρόγραμμα mentoring με στόχο την ένταξη παιδιών με ΔΕΠΥ και Αυτισμό στο Τυπικό Σχολείο. Εφαρμόστηκε για δύο χρόνια πιλοτικά σε 10 σχολικές μονάδες της Ελληνικής επικράτειας. Στόχος του προγράμματος ήταν να εκπαιδεύσει Μέντορες εκπαιδευτικούς που αυτοί με την σειρά τους να γίνουν πολλαπλασιαστές και μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο της συνεκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό και ΔΕΠΥ ή με προβλήματα συμπεριφοράς. (Λασκαρίδη, 2015)
Το πρόγραμμα είχε επιτυχή έκβαση σε όλες τις σχολικές μονάδες που πραγματοποιήθηκε. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι έμαθαν να συνεργάζονται

και μέσα από την καθοδήγηση μπόρεσαν να διαχειριστούν κρίσεις και δύσκολες καταστάσεις μέσα στην τάξη. Επετέθη η κατανόηση του ρόλου του θεσμού της μάθησης στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήρτων των εκπαιδευτικών . Έγινε κατανοητό σε βάθος πως η εμπειρία και το βίωμα επηρεάζει την συμπεριφορά του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί ακόμα κατανόησαν και συνειδητοποίησαν πόσο σημαντική ήταν η συμβουλευτική καθοδήγηση στην ανάπτυξη τους και στην ανάπτυξη του σχολείου. Επίσης δήλωσαν ότι το πρόγραμμα αυτό τους βοήθησε στην διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, τόνωσε την συνεργατικότητα μεταξύ των μελών του , δημιουργώντας μία κουλτούρα καλής συνεργασίας στις σχολικές μονάδες που εφαρμόστηκε.

3. Συμπεράσματα

Οι νέες προσεγγίσεις σχετικά με το θεσμό του μέντορα και τη μεντορική σχέση έχουν ολιστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Hargreaves and Fullan (2000): Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του θεσμού του Μέντορα πρέπει να έχει μία συνολική και ολιστική αντιμετώπιση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να γίνει ο αναπροσδιορισμός των αντιλήψεών των εκπαιδευτικών, η αλλαγή επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων Συμβούλων Εκπαίδευσης , Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το mentoring μπορεί να γίνει όχι μόνο εργαλείο στήριξης των εκπαιδευτικών αλλά και ένα εργαλείο που βοηθά στην δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας που στόχο έχει την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευση προς όφελος πάντα το συμφέρον των παιδιών Αυτό αυτόματα σημαίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πριν αναλάβουν το ρόλο του Μέντορα στη σχολική μονάδα. (Fullan, 2020)

Η καθιέρωση του θεσμού του Μέντορα θα πρέπει να συνδεθεί με ένα γενικότερο σχεδιασμό πολιτικής πάνω σε θέματα Παιδείας και Εκπαίδευσης. Θα πρέπει να συνδεθεί γενικότερα με μία εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πολιτική που θα λάβει υπόψιν της τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών όλων και όχι μόνο των νεοδιόριστων που υπηρετούν σε κάθε σχολική μονάδα είτε στα μεγάλα αστικά κέντρα είτε στην επαρχία. Θα πρέπει να συνδεθεί με ένα επανασχεδιασμό στοχευμένης επιμόρφωσης των Μεντόρων και η μεντορική σχέση πρέπει να συνδεθεί ρητά με άλλα στοιχεία της μεταρρύθμισης για μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και να αντιμετωπιστεί ως αναπόσπαστο μέρος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση αυτών .(Sandra Sytsma 2002).

Ο θεσμός του Μέντορα θα μπορούσε να βοηθήσει στην αλλαγή του θεσμού της παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικό δίπλα στο παιδί όπως είθισται να γίνεται στα περισσότερα σχολεία , σε θεσμό δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη με εναλλαγή ρόλων και ταυτόχρονα την υποστήριξη και ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξουν οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων. Σίγουρα σήμερα mentoring γίνεται σε μεγάλο βαθμό αλλά εκείνοι που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι τα

επόμενα χρόνια με δεδομένο της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, ανοίγονται ορίζοντες για επαναπροσδιορισμό του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού

Με το σωστό τρόπου εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα, ο εκπαιδευτικός θα γίνει ο κινητήριος μοχλός για να επέλθει η αλλαγή και η μεταρρύθμιση στην Παιδεία , στην Εκπαίδευση και κατ επέκταση στην κοινωνία . Μπορεί να αναπτύξει το δικά του οράματα για την Εκπαίδευση, την Παιδεία , την Κοινωνία. Έτσι μπορεί να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο και όχι με αδιαφορία, που απορρέει από την πικρία και την μοναξιά που βιώνει σήμερα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα .

Οι μάχιμοι και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ζήσουν σε μία εποχή που το μέλλον του επαγγέλματος διαμορφώνεται σε ένα κόσμο που διαρκών αλλαγών, με πολλές προκλήσεις . Οι σύνθεση των κοινωνιών αλλάζει, γίνονται πολυπολιτισμικές, ο τρόπος εκπαίδευσης αλλάζει Περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαίο να σκεφτούμε σοβαρά το ανθρώπινο δυναμικό , τους δασκάλους της πράξης, της τάξη, του οράματος , τους δασκάλους της αυριανής γενιάς. Οι πολιτικές στον τομέα της Παιδείας θα πρέπει να χαράσσονται με βάθος χιλιετίας θα πρέπει να είναι συνολικές και θα πρέπει να εστιάζουν περισσότερο στο ανθρώπινο δυναμικό μαθητές και εκπαιδευτικούς και λιγότερο σε θέματα που λειτουργούν ως τροχοπέδη και εμποδίζουν την Εκπαίδευση να πάει μπροστά στον Ελλαδικό χώρο. Ο θεσμός του Μέντορα θα πρέπει να εφαρμοστεί σωστά και ουσιαστικά για να είναι χρήσιμος και αποτελεσματικός, για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

APEC, 1. (,2006;). Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002).

Bezzina, 2. (n.d.). Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002).

Flynn, G. &. (2008). The rise and fall of a successful mentor program:What lessons can be learned? *The Clearing House,* , σσ. V 81(4),p 173–179.

Fullan, A. H. (2020, February). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice* , σσ. V 39(1):50-5639 p 50-56.

Harveya, M. (1999). Mentoring global female managers in the global marketplace:. *The International Journal of Human Resource Management,* .

Hobson et al., L. e. (2009.2019, Οκτώβριος 2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education ISSN: 2046-6854* .

Hunt, J. L. (2018). Mentoring in Early Childhood/Primary . *A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements* .

Sytsma, S. (2002). Mentoring: The Journey of New Eyes Mentoring: The Journey of New Eyes. *Marcel Proust (as cited by Koo, 2002, Conclusions for now section, para.1)* , σ. https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/602/264.

Γιανναρατος, Α. (2019). Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμού υποδοχής-υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωση. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* , σσ. Τόμος 15.1 σελ 94-110.

Γιάνναρου, Γ. &. (2019). Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμός υποδοχής - υποστήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στην Α/βθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* , σσ. Τεύχος 15 σελ 92-110 https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/16367.
Καλογήρου Χρ, Σ. Α. (2010). Ο θεσμός του Μέντορα και Μεντοριανή σχέση. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* .
Καλογήρου, Χ. Σ. (2010). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: ΘεΟ θεσμός του μέντορα— Παράμετροι του μεντορικού έργου. *Κύπρος:.* Λευκωσία,: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Επιμόρφωσης. Lick, D. W. (1999).
Λασκαρίδη, Ί. (2015). Σημειώσεις του Προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την υποστήριξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη»(. *Synergy: «Διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα ERASMUS* . Ίδρυμα Λασκαρίδη.
Λεξικό. (n.d.). Cambridge Advanced Laerner's Dictionary. Cambridge .
Παπαδημητρίου, Θ. 2. (2019). Το Mentoring στην εκπαίδευση από την θεωρία στην πράξη. σσ. 245-307.
ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022. (n.d.). Ο θεσμός του Μέντορα. *https://eeek-new.ach.sch.gr/wp-content/uploads/2022/09/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%92-4509_22_%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%A1%CE%95%CE%A3_%CE%9F%CE%9C%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%99_%CE%95%CE%9D%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99-%CE%A3%* .

37.

ΠΛΑΘΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Δέσποινα Μαδεμλή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Ιστορικός ΠΕ02

Ευθυμία Μπουχορίκου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71, MSc

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια δράση συνδιδασκαλίας. Η εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αποτελεί αντικείμενο κοινωνικής και πολιτικής φροντίδας, γι' αυτό η συνεκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Προς αυτή την κατεύθυνση, διαμορφώσαμε ένα πλαίσιο μελέτης περίπτωσης , μια εκπαιδευτική συνθήκη, με στόχο την αλληλεπίδραση των μαθητών των δυο σχολείων. Αρχικά, οι μαθητές/τριες της ανώτερης βαθμίδας του 1ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Δράμας, υποδέχτηκαν τους μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ξηροποτάμου, προκειμένου να υλοποιηθεί βιωματικό εργαστήρι δραστηριοτήτων, με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές/τριες του γενικού σχολείου υποδέχτηκαν τους μαθητές/τριες του Ειδικού Σχολείου, συμμετέχοντας από κοινού στην παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής δράσης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη σύμπραξη. Η ορθή δόμηση της διδακτικής πράξης, η συνεργασία των εμψυχωτών, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας και η βιωματική φύση των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες , που οδήγησαν στην επιτυχή έκβαση της δράσης.
Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, κοινή δράση συνεκπαίδευσης ειδικού & τυπικού σχολείου, συνεκπαίδευση, συνεργασία εκπαιδευτικών, βιωματικές δράσεις.

Abstract
The present paper refers to a co-teaching activity. The education of people with disabilities is an object of social and political care, and that is why inclusive education is a priority of educational programming. In this direction, we formed a case study framework and educational condition, aiming at the interaction of the students of the two schools. Initially, the students of the upper grade of the 1st Special Primary School of Drama, welcomed the students of the 6th grade of the Primary School of Xiropotamos, so that we could implement an experiential activity workshop, on the occasion of the world day of people with special needs. At the second stage, the students of the general school welcomed the students of the Special School, participating together in the presentation of an educational activity on the subject of school bullying. The students responded positively to the partnership. The correct structure of the teaching practice, the cooperation of the mentors, the cultivation of empathy, the acceptance of diversity and the experiential nature of the activities were decisive factors, which led to the successful outcome of the action.

1. Εισαγωγή

Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια κοινή αντίληψη και φιλοσοφία, που υπαγορεύει τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην ευρύτερη κοινωνία και στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τις αρχές της, ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό, ενσυναίσθηση, ανθρωπισμό ισότητα και άλλες θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες. Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης εισήγησης αναφέρεται στην παρουσίαση εκπαιδευτικών δράσεων, που έλαβαν χώρα ανάμεσα σε μια τάξη γενικής αγωγής και σε μια τάξη μαθητών ειδικού σχολείου, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022- 2023, με στόχο τη συνεκπαίδευση. Μετά από μια μακροχρόνια περίοδο εγκλεισμού και απομόνωσης των σχολικών μονάδων, λόγω covid, αποφασίσαμε να οργανώσουμε μια εκπαιδευτική σύμπραξη, προκειμένου αφενός να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές της γενικής αγωγής σχετικά με την αναπηρία και αφετέρου να ανοίξουμε τις πόρτες του ειδικού σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη σύμπραξη και πολύ σύντομα αναπτύχθηκαν δεσμοί φιλίας αναμεταξύ τους. Επιπλέον, συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό σε όλες τις δραστηριότητες.

1.1 Συνεκπαίδευση: Ορισμός και Όροι

Ο αγγλικός όρος “inclusion” προέρχεται από το λατινικό ρήμα “includere” που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη. (Κουκουβέτσου, 2022). Η συνεκπαίδευση (inclusive education) είναι η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει δηλαδή υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων, σέβεται τη διαφορετικότητά τους και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες του μαθητή. Επιπλέον, στρέφει το ενδιαφέρον στη φιλοσοφία και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και των συμμαθητών και εκπαιδευτικών. (Anderson et al., 2007: 132 στο Πατσίδου, Μ., 2010). Με βάση τα παραπάνω καταλήγουμε στον ορισμό της συνεκπαίδευσης που ορίζεται από την Unesco (2009: 8-9). Σύμφωνα με αυτόν, η συνεκπαίδευση θεωρείται: « μια διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας των αναγκών όλων των παιδιών, νέων και ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, καθώς και τη μείωση και την εξάλειψη του αποκλεισμού μέσα, αλλά και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου φάσματος ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του γενικού συστήματος να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά».

1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και μετά η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτή της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε «ένα σχολείο για όλους», όπως αναφέρεται στη χάρτα του Λουξεμβούργου (1996). Στην Ελλάδα κυριάρχησε για χρόνια η πολιτική της ένταξης. Τα τελευταία χρόνια άρχισε να συζητιέται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης και να γίνονται προσπάθειες προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με τη συνέργεια του εκπαιδευτικού προσωπικού των ειδικών σχολείων. Ακολούθησαν μεμονωμένες

προσπάθειες ενσωμάτωσης της συνεκπαίδευσης στη σχολική ζωή του τόπου. (Κουμπιάς, Ε & Κατσούγκρη, Α., 2019).

1.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης

Για να υλοποιηθεί η συνεκπαίδευση όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικά σε «ένα σχολείο για όλους», πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στο επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Γι αυτό τον λόγο, απαιτείται το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι εξοπλισμένο με δεξιότητες συνεργασίας. (Skrypnyk, Martynchuk, Klopota, Gudonis, Voronska, 2020). Η εκπαίδευση, λοιπόν, που βασίζεται στην κουλτούρα της συμμετοχής και της συνεργασίας ανοίγει χώρο σε κάθε μαθητή, ώστε να εργαστεί για τις υψηλότερες προσωπικές επιδόσεις και να ωριμάσει συναισθηματικά μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης. Επομένως, η αποτελεσματική συμπερίληψη δε βασίζεται μόνο στην εστίαση στις ατομικές διαφορές των μαθητών αλλά κυρίως στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής. Η καρδιά της συνεκπαίδευσης με λίγα λόγια « χτυπάει » στη συνεργασία (Florian, 2017) Αυτό επιβεβαιώνει και η θεωρία του Vygotsky (κονστρουκτιβισμός), σύμφωνα με την οποία η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει καθοριστικά στη γνωσιακή ανάπτυξη και στην οικοδόμηση της νέας γνώσης πάνω στην παλαιά.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα η συνδιδασκαλία μπορεί να υλοποιηθεί σύμφωνα με τα παρακάτω μοντέλα:

- «Το μοντέλο της συμπληρωματικής διδασκαλία (complimentary instruction)», σύμφωνα με το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα και ο άλλος λειτουργεί ως βοηθός. Σε αυτό το μοντέλο, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού υποβιβάζεται σε ρόλο βοηθού.
- «Το μοντέλο των υποστηρικτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (supportive learning activities: parallel teaching/ station teaching/ alternative teaching)» , σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν το διδακτικό αντικείμενο στη μέση και ο καθένας είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.
- «Ομαδική διδασκαλία (team teaching)», σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και έχουν την παιδαγωγική ευθύνη όλων των μαθητών. Σε αυτό το συνεργατικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναμείξουν τις διδακτικές τους μεθόδους. Μέχρι στιγμής, πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί με τη συνδιδασκαλία δηλώνουν ότι αυτό το μοντέλο διδασκαλίας είναι το πιο ανατροφοδοτικό για όλους τους εμπλεκόμενους. (Tzivinikou, S. , 2015)

Επιπλέον, εκτός από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται αναγκαία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών , προκειμένου να λειτουργήσει θετικά και αποτελεσματικά το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας. (Vincent, L. J., 1995 στο Καραγιάννη, 2017). Τέλος, βασική προϋπόθεση προκειμένου τα προγράμματα συνεκπαίδευσης να λειτουργήσουν ως βοηθητικά εργαλεία είναι η ορθή προετοιμασία και οργάνωση των απαιτούμενων βημάτων διδακτικής μεθοδολογίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

είναι αναγκαίο να υπάρχει οργανωμένη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, που πλάθει ένα σχολείο για όλους.

1.4 Πλεονεκτήματα Συνεκπαίδευσης

Έρευνες έχουν καταγράψει πλεονεκτήματα από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να αποτελούν πρότυπα και να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό (Cohen, 2006 στο Συριοπούλου - Δελλή Χ. Κ., 2022). Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αφορούν όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι γίνονται περισσότερο ανεκτικοί αποδεχόμενοι τις ατομικές διαφορές. (Συριοπούλου - Δελλή Χ. Κ., 2022). Συμπερασματικά, η επιρροή από τους «ομότιμους» προάγει την εκπαιδευτική ένταξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών.

Επιπλέον, ένα ακόμη πλεονέκτημα της συνδιδασκαλίας είναι η προαγωγή της διδακτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να διδάξουν εκείνα τα αντικείμενα στα οποία αισθάνονται δυνατοί και να έχουν ανατροφοδότηση στα αντικείμενα που αισθάνονται αδύναμοι. «Τα δυο μυαλά, ισχυρίζεται ο Παπανδρέου (1993) οδηγούν σε καλύτερες ιδέες από ό, τι ένα . Επίσης , υπάρχει η ευχέρεια για επέκταση των ιδεών μέσα στις τάξεις συνδιδασκαλίας γιατί στην ιδέα ενός εκπαιδευτικού έρχεται να προστεθεί η ιδέα του άλλου. Έτσι, τα παιδιά διδάσκονται σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή η αλληλεπίδραση κάνει τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική, αλλά παράλληλα βοηθάει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν ». (Καρατζιά, 2012)

Τέλος, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η συνδιδασκαλία έχει προεκτάσεις κοινωνικοποίησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν σε ένα εμπλουτισμένο κοινωνικοσυναισθηματικά περιβάλλον. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς διευκολύνει την ομαλή προετοιμασία για την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την συνεκπαίδευση «βγαίνουν από το περιθώριο, δραστηριοποιούνται και γίνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, αποβάλλουν τους φόβους τους και τη διστακτικότητα. Επιπλέον, γίνονται πιο κοινωνικά, τονώνεται το αυτοσυναίσθημά τους και αναπτύσσεται το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. » (Κουμπιάς, 2019)

1.5 Σκοπός της παρούσας μελέτης

Οι στόχοι της δράσης συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε ανάμεσα στο Δημοτικό Σχολείο Ξηροποτάμου Δράμας και στο 1^{ο} Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Δράμας βασίστηκαν σε κάποιους από τους βασικούς άξονες της Διεθνούς Σύμβασης του Ο.Η.Ε. και στις αρχές της ένταξης και συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης δράσης εξυπηρετεί τους εξής στόχους:

Γενικοί Στόχοι:

- Τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία.
- Την Ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μαθητών με αναπηρία στο Τυπικό Σχολείο, χωρίς αυτά να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται.
- Την υποστήριξη των Ατόμων με Αναπηρία, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την πλήρη ενσωμάτωση.

- Τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης στα άτομα με αναπηρία , προκειμένου να διευκολυνθεί η πλήρης και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.
- Την ενδυνάμωση των συλλογικών δράσεων , που έχουν σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ειδικοί Στόχοι (Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε ανάμεσα στο Τυπικό και στο Ειδικό Σχολείο) :

- Την καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης και της από κοινού αντιμετώπισης των προβλημάτων και των δυσκολιών που θα προκύψουν.
- Την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας και των δυνατών σημείων όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Την αποδοχή της συνείδησης ότι όλοι οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρία επιδέχονται εκπαίδευσης. Να γνωριστούν οι μαθητές των δυο σχολικών μονάδων . (συναναστροφή και επικοινωνία όλων των μαθητών)
- Να μάθουν παίζοντας και διασκεδάζοντας.
- Να εξοικειωθούν με παιχνίδια συντονισμού.
- Να σέβονται και να ακολουθούν τους κανόνες των παιχνιδιών και τους όρους συνεργασίας σε μια ομαδική δραστηριότητα.
- Να προσαρμόζουν αμοιβαία τις δυνατότητές τους σε αυτές των συμμαθητών τους από το άλλο σχολικό πλαίσιο.
- Να μάθουν να αναζητούν τη γνώση διερευνητικά.
- Να προσεγγίζουν τη γνώση πολυαισθητηριακά αξιοποιώντας τη μουσική και τα εικαστικά.

2. Κυρίως Μέρος - Μεθοδολογία

2.1 Αρχικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Δράσης

Συμμετέχοντες: Η εκπαιδευτικός Στ΄ του Δ.Σ. Ξηροποτάμου, η μουσικός του Δ.Σ. Ξηροποτάμου, η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης του Δ.Σ. Ξηροποτάμου, η εκπαιδευτικός της ανώτερης βαθμίδας του 1ου Ειδικού Σχολείου Δράμας, η ψυχολόγος του 1ου Ειδικού Σχολείου Δράμας, η βοηθός του 1ου Ειδικού Σχολείου Δράμας.

Εμπλεκόμενοι μαθητές: Οι μαθητές της Στ΄ του Δ.Σ. Ξηροποτάμου, οι μαθητές της ανώτερης βαθμίδας του 1ου Ειδικού Σχολείου Δράμας και ορισμένοι μαθητές από τις άλλες βαθμίδες του 1ου Ειδικού Δημοτικού σχολείου Δράμας. Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών από το ειδικό σχολείο ήταν η μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα των προς ένταξη μαθητών. Λάβαμε υπόψη τη διαπίστωση ότι « η διαδικασία της ένταξης πρέπει να γίνεται ύστερα από προσεκτική αξιολόγηση των βασικών επικοινωνιακών, συναισθηματικών και γνωστικών δυνατοτήτων του προς ένταξη μαθητή (Παπαϊωάννου, 2009).

2.2 Πειραματικό Σχέδιο και διαδικασία

Διάρκεια Δράσης: 6 ώρες

Χώρος Υλοποίησης Δράσης :

- 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Δράμας (α΄ φάση: 3 διδακτικές ώρες) με αφορμή την παγκόσμια Ημέρα ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
- Αύλειος Χώρος Δημοτικού σχολείου Ξηροποτάμου (β’ φάση: 3 διδακτικές ώρες) με αφορμή την παγκόσμια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού

Πρωτόκολλο εφαρμογής της δράσης: Ο σύλλογος διδασκόντων των δυο σχολείων συνεδρίασε προκειμένου να εγκρίνει τη συγκεκριμένη δράση και συντάχθηκε πρακτικό , στο οποίο γινόταν αναλυτική αναφορά στον τρόπο υλοποίησης της δράσης, στην ημερομηνία διεξαγωγής της, στον αριθμό των συμμετεχόντων, στον τόπο διεξαγωγής της δράσης, στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς και συνοδούς και στον τρόπο μετακίνησης των μαθητών, καθώς επίσης και στις προϋποθέσεις μετακίνησης.

2.2.1 Σχεδιασμός

Διδακτικοί Μέθοδοι:

Διεπιστημονική συνεργασία: Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης δράσης στηρίχθηκε στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών με εξ αποστάσεως ανταλλαγή υλικού και συνεχή επικοινωνία.

- Αξιοποίηση του προκαταβολικού οργανωτή μέσω ενός παιχνιδιού γνωριμίας, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα νέα πρόσωπα και να είναι πιο ομαλή η συνεργασία τους κατά τη διάρκεια της δράσης.
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: Οι μαθητές μας χωρίστηκαν σε ετερογενείς ισόποσες ομάδες (μαθητές ειδικού και τυπικού σχολείου) φορώντας στον λαιμό μετάλλια διαφορετικού χρώματος.
- Παιχνίδια ρόλων: οι μαθητές έγιναν μάγειρες και εκτέλεσαν σε συνεργασία μια συνταγή ζαχαροπλαστικής.
- Σταθμοί Διδασκαλίας: Στους σταθμούς διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί προετοίμασαν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για τις ετερογενείς ομάδες μαθητών που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της δράσης, σε συγκεκριμένα σημεία του σχολείου (σταθμοί). Ο ρόλος των εμψυχωτών ήταν καθοδηγητικός και οι μαθητές κλήθηκαν να δουλεύουν εκ περιτροπής στους διαφορετικούς σταθμούς εργασίας. Όλες οι ομάδες ήταν προγραμματισμένο να περάσουν από όλους τους σταθμούς. Σε κάθε σταθμό ήταν κάποιος εκπαιδευτικός ή εκπρόσωπος του ειδικού επιστημονικού/ βοηθητικού προσωπικού σε ρόλο εμψυχωτή. Χρησιμοποιήθηκε αυστηρά δομημένο πλαίσιο ως προς τη σειρά που ακολουθούσαν οι ομάδες από σταθμό σε σταθμό, αφού προηγουμένως σηματοδοτήθηκαν με ταμπέλες οι χώροι στους οποίους έλαβαν χώρα τα βιωματικά εργαστήρια (4 σταθμοί).
- Διαθεματική Μέθοδος: Αξιοποιήθηκε η μουσική, τα εικαστικά και η ζαχαροπλαστική, προκειμένου να πετύχουμε τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, την αλληλεπίδραση και τη μεταξύ τους επικοινωνία.
- Πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας : Στα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στους 4 σταθμούς , η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών έλαβε χώρα σε ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο στοχεύσαμε να διεγερθούν όλες οι αισθήσεις: γεύση, ακοή, όσφρηση, αφή και όραση.
- Μέθοδος των «ομότιμων»: Οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης ανέλαβαν καθοδηγητικό ρόλο ως προς την προστασία και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδας τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν την κοινή δράση κάθε σταθμού.
- Φυσική Καθοδήγηση: Κάθε φορά που κρινόταν αναγκαίο , οι εμψυχωτές της δράσης βοηθούσαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμέσου

σωματικής καθοδήγησης, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες κάθε σταθμού.

- Συνδιδασκαλία/ Συνεργασία Εκπαιδευτικών (team teaching): Όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως εμψυχωτές της δράσης και συνεργάστηκαν από το στάδιο του σχεδιασμού μέχρι το στάδιο της υλοποίησης της δράσης.

2.2.2 Υλοποίηση

Η πρώτη φάση της δράσης συνεκπαίδευσης υλοποιήθηκε την Παγκόσμια ημέρα Α .μ. Ε. Α. Το ειδικό σχολείο μετατράπηκε σε ένα εργαστήριο μουσικής, εικαστικών, ζαχαροπλαστικής και δημιουργικής γραφής. Αρχικά, οι μαθητές και των δυο σχολείων συγκεντρώθηκαν στον χώρο υποδοχής του σχολείου και εκεί έλαβε χώρα ένα παιχνίδι γνωριμίας. Το παιχνίδι αυτό ήταν «το τυλιγμένο δώρο». Πρόκειται για ένα κουτί που είναι τυλιγμένο πολλές φορές με διαφορετικές στρώσεις περιτυλίγματος σε κάθε μια από τις οποίες είχαμε τοποθετήσει μια ερώτηση γνωριμίας. Όσο έπαιζε η μουσική, το κουτί πήγαινε από χέρι σε ΄χερι, Στο σταμάτημα της μουσικής το παιδί που το κρατούσε θα έπρεπε να αφαιρέσει ένα περιτύλιγμα, για να αποκαλύψει μια ερώτηση, στην οποία καλούνταν να απαντήσει. Στο τέλος, ακολούθησε «καραμελοβροχή» και ο χωρισμός σε ισόποσες ετερογενείς ομάδες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν χωρισμένοι σε 4 σταθμούς οι οποίοι βρίσκονταν σε 4 διαφορετικές αίθουσες του σχολείου. Κάθε ομάδα ξεκίνησε από έναν σταθμό και ανά είκοσι λεπτά έπρεπε να αλλάζει σταθμό εργασίας. Όλες οι ομάδες πέρασαν με τη σειρά από όλους τους σταθμούς. Οι δράσεις στους σταθμούς γινόντουσαν παράλληλα. Οι σταθμοί ήταν οι εξής:

- **Ο σταθμός μουσικής:** Οι μαθητές έμαθαν το τραγούδι «μήνυμα ζωής με κινήσεις στη νοηματική»
- **Ο σταθμός ζωγραφικής με το πόδι:** Έγινε προβολή ενός ppt με θέμα διάφορους διάσημους καλλιτέχνες, αθλητές και πολιτικούς που ξεπέρασαν την αναπηρία μέσα από τον αγώνα τους , οι οποίο κατάφεραν να γίνουν γνωστοί σε όλο τον κόσμο. Στη συνέχεια ακολούθησε ζωγραφική με γυμνό πόδι/ στόμα σε χαρτί του μέτρου.
- **Ο σταθμός κατασκευής χριστουγεννιάτικης κάρτας:** ΟΙ μαθητές έφτιαξαν χριστουγεννιάτικες κάρτες, στις οποίες έγραψαν ευχές και σκέψεις με αφορμή την ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία και τα Χριστούγεννα. Αυτές οι κάρτες στάλθηκαν σε απομακρυσμένα σχολεία της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο Καρπάθου. Με αφορμή τη συγκεκριμένη δράση, οι μαθητές προβληματίστηκαν για το δώρο της φιλίας και της ενσυναίσθησης.
- **Ο σταθμός ζαχαροπλαστικής:** Στον σταθμό αυτό οι μαθητές παρασκεύασαν τρουφάκια συνεργατικά με περιορισμούς (χωρίς να βλέπουν, φορώντας κάλτσες στα χέρια, κ. τ. λ) . (Η ιδέα ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «ιδέες για δασκάλους») Τα τρουφάκια αυτά έγιναν κέρασμα για όλα τα παιδιά του σχολείου.
- Στο τέλος, μαθητές και εκπαιδευτικοί τραγούδησαν όλοι μαζί το τραγούδι που έμαθαν στον σταθμό της μουσικής . Στο πιάνο συνόδευσε η μουσικός του Δ.Σ. Ξηροποτάμου.

Αφόρμηση	
Επίσκεψη των μαθητών της Στ΄ του Δημοτικού σχολείου Ξηροποτάμου στο 1ο Ειδικό Σχολείο με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.	Συγκέντρωση στην αίθουσα υποδοχής
Παιχνίδι γνωριμίας.	«Το τυλιγμένο δώρο» «Καραμελοβροχή»
Χωρισμός σε ομάδες και οδηγίες στους μαθητές για τη λειτουργία των σταθμών εργασίας.	Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε με κριτήριο το χρώμα του μεταλλίου που κρεμάσαμε στον λαιμό κάθε παιδιού.
Υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων.	1. Ο σταθμός μουσικής 2. Ο σταθμός ζωγραφικής με το πόδι 3. Ο σταθμός κατασκευής χριστουγεννιάτικης κάρτας: 4. Ο σταθμός ζαχαροπλαστικής
Κοινή Πρόβα του τραγουδιού που διδάχθηκε.	

Η δεύτερη φάση της εν λόγω δράσης συνεκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε την Παγκόσμια ημέρα κατά της σχολικής βίας, στον αύλειο χώρο του Δημοτικού Σχολείου Ξηροποτάμου . Εκεί ήταν μαζεμένοι όλοι οι μαθητές του σχολείου και επιπρόσθετα ήταν καλεσμένοι και οι γονείς τους, προκειμένου να παρακολουθήσουν την γιορτή που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές του σχολείου. Αρχικά, ετοίμασαν μια κουκλοθεατρική παράσταση με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Ακολούθησε μικρό θεατρικό με σχετική θεματολογία. Κατά τη διάρκεια της γιορτής συμμετείχαν όλα τα τμήματα με τραγούδια που προέβαλαν τις αξίες της αγάπης και της φιλίας. Ανάμεσα σε αυτά ήταν και το τραγούδι «Μήνυμα Ζωής» που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές των δυο σχολείων στην προηγούμενη φάση της δράσης. Το τραγούδι ανακτήθηκε από το youtube (Ειδικό Σχολείο κωφών- βαρηκόων Πάτρας). Οι μαθητές του τυπικού σχολείου παρουσίασαν το τραγούδι στο κοινό κάνοντας τις αντίστοιχες κινήσεις στη νοηματική γλώσσα. Τέλος, οι μαθητές του ειδικού σχολείου παρουσίασαν στο κοινό μια αφίσα με θέμα «η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει» σχετικά με τη θετική και αρνητική διάσταση στη χρήση των λέξεων στις ανθρώπινες σχέσεις.

Επίσκεψη των εμπλεκόμενων μαθητών του 1ου Ειδικού Δημοτικού σχολείου Δράμας στο Δημοτικό Σχολείο Ξηροποτάμου Δράμας.	Συγκέντρωση στον αύλειο χώρο του σχολείου
Παρακολούθηση Δράσεων από τους μαθητές όλων των τάξεων στο πλαίσιο ευαισθητοποίησης για την Παγκόσμια Ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού.	Κουκλοθεατρική Παράσταση, Θεατρική Παράσταση, Τραγούδια, Παρουσίαση Αφίσας
Κοινή Παρουσίαση του τραγουδιού που είχε διδαχθεί στην α ΄ φάση της δράσης.	
Παρουσίαση Αφίσας γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές του 1ου Ειδικού Σχολείου Δράμας.	
Αξιολόγηση δράσεων.	Την επόμενη μέρα της δράσης δόθηκε φύλλο εργασίας στους μαθητές και των δυο σχολείων (διαφοροποιημένο), στο οποίο πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της δράσης .

2.3 Αποτελέσματα

Η δράση συνεκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των δυο σχολείων σημείωσε μεγάλη επιτυχία σε πολλαπλούς άξονες. Πρωταρχικά, παρατηρήσαμε μια αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης από την αρχή μέχρι το τέλος της δράσης. Η ομαδική εργασία, η συμμετοχή και της συνεργασία, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτέλεσε πυλώνα της αποτελεσματικότητας της.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της δράσης, παρατηρήσαμε ότι ένας μαθητής του ειδικού σχολείου, που ήταν ενταγμένος σε μια μικτή ομάδα με μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, έχασε τον δρόμο και δεν ήξερε ποιος είναι ο επόμενος σταθμός. Τότε, αυθόρμητα, οι μαθητές της ομάδας του (που είχαν ως διακριτικό γνώρισμα ένα μετάλλιο ίδιου χρώματος κρεμασμένο στον λαιμό) αντιλήφθηκαν την απουσία του, τον αναζήτησαν σχεδόν αμέσως, τον έπιασαν απ' το χέρι και τον καθοδήγησαν να πάει στην επόμενη δραστηριότητα. Αυτό μας πληροφορεί ότι η δράση αυτή καλλιέργησε στα παιδιά την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα. Οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης λειτούργησαν αλληλέγγυα και καθοδηγητικά για τον μαθητή του ειδικού σχολείου και ανέλαβαν τον ρόλο του ομότιμου. Αυτή η πρωτοβουλία των μαθητών αλλά και η ανταπόκριση του μαθητή με ειδικές ανάγκες μαρτυρούν την επιτυχία του αρχικού σχεδιασμού της δράσης και την επίτευξη των στόχων που θέσαμε εξαρχής.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της β΄ φάσης της δράσης, που πραγματοποιήθηκε στον αύλειο χώρο του Δημοτικού Σχολείου Ξηροποτάμου, οι μαθητές της Στ' τάξης τραγούδησαν το τραγούδι που μάθαμε στην πρώτη φάση, μπροστά σε ευρύ κοινό γονέων και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές του ειδικού σχολείου ήταν καθισμένοι στο κοινό. Την ώρα του τραγουδιού, ένας μαθητής του ειδικού σχολείου σηκώθηκε αυθόρμητα και ανέβηκε πάνω στη σκηνή, λίγο πιο απόμακρα, τραγουδώντας το τραγούδι και κάνοντας τις αντίστοιχες κινήσεις που είχαμε μάθει στην πρώτη φάση της δράσης. Τότε, επίσης αυθόρμητα, δυο μαθητές της Στ΄ τάξης έσπευσαν να πλαισιώσουν από δεξιά και αριστερά τον μαθητή του ειδικού σχολείου, δείχνοντας ενσυναίσθηση, αποδοχή και αλληλεγγύη.

3. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Κάνοντας τον γενικό απολογισμό από τη συγκεκριμένη δράση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αποτέλεσε μια δράση που βελτίωσε την ποιότητα της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αυστηρή δόμηση του πλαισίου της δράσης ως προς τα στάδια υλοποίησής της ήταν ένας σημαντικός σύμμαχος στη διαχείριση του χρόνου και στην επιτυχή διεξαγωγή της και στις δυο φάσεις. Επιπλέον, εκτιμούμε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν ως προς την ευαισθητοποίηση των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης γύρω από το ζήτημα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και αξιών όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η αλληλοϋποστήριξη και κατανόηση. Τέλος, η δράση αυτή συνέβαλε αισθητά στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας και των δυνατών σημείων όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η δράση αυτή

ολοκληρώθηκε και στις δυο εκπαιδευτικές δομές, με αποτέλεσμα να γνωρίσουν αμοιβαία οι μαθητές τον χώρο εργασίας των συμμετεχόντων στη δράση. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της δράσης αποτέλεσε άλλον έναν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών τόσο της τυπικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αποτυπώθηκαν από την παρατήρηση της συγκεκριμένης δράσης, μαρτυρούν με κάθε τρόπο πόσο πολύ μοιάζουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως νοητικού δυναμικού και γνωστικών επιδόσεων και πόσο μεγάλο χρέος των εκπαιδευτικών είναι να μεταλαμπαδεύουν αυτή τη γνώση σε όλους τους μαθητές, μέσα από αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε μια μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί η συνεκπαίδευση πάνω σε έναν γνωστικό άξονα, στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παράλληλα να ερευνηθεί σε ποια γνωστικά αντικείμενα μπορεί ευκολότερα να δουλευτεί ο στόχος της αποδοχής της διαφορετικότητας. Είναι πιο πρόσφορα τα μαθήματα που αναλυτικού προγράμματος που άπτονται γνωστικών στόχων όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες ή τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος που έχουν σχέση με την τέχνη και την σωματική άσκηση (εικαστικά, μουσική, γυμναστική);

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καραγιάννη Κ. (2017). Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 358–366. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/edusc.959

Καρατζιά, Β. (2012). Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/42954

Κουκουβέτσου Μ. (2022). Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 51–68. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/jret.22794

Κουμπιάς Ε., & Κατσούγκρη Α. (2019). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 481–492. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/edusc.1757

Παπαιωάννου, Α., (2009). Προσαρμόζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γενικής Αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες: Μελέτη Περίπτωση μαθητή με αυτισμό . Στο Μαλαφάντης Κ.Δ., Σακελλαρίου Μ., Μπάκας, Θ.,(Επιμ.) *ΙΓ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος : Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά εγχειρίδια: Ελληνική παραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα,20, 21 & 22 Νοεμβρίου 2009, (σελ.618- 625), Διάδραση

Πατσίδου, Μ. (2010) Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή) Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/122890/files/GRI-2010-5054.pdf

Συριοπούλου - Δελλή Χ. Κ. (2022) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 20–30. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.12681/revmata.31093

Ξενόγλωσση

Florian, L. (2017) "The Heart of Inclusive Education is Collaboration". *Pedagogika* 2:248-253.

Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Klopota, O., Gudonis, V., Voronska, N. (2020) "Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration". *Pedagogika* 2:193-208.

Tzivinikou, S. (2015) "Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes". *Problems of Education in the 21st Century* 1:108-119.

UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, ανακτήθηκε από: http://unesdoc.unesco.org/ images/0017/001778/177849e.pdf

Δικτυογραφία

http://139.144.147.121/legal-framework/symbasn-ohe: Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία.

https://ideesgiadaskalous.blogspot.com/2013/12/pagkosmia-mera-atomon-me-anapiria.html : Ιδέα για δραστηριότητα συνεργασίας στη ζαχαροπλαστική

https://www.youtube.com/watch?v=9UcpgtA7BpY : Τραγούδι «Μήνυμα Ζωής»

38.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Βασιλική Χατζηδημητρίου
Εκπαιδευτικός Φ.Α. ΠΕ11, M.Sc.

Περίληψη
Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Δράμας εφαρμόστηκαν προγράμματα συνεκπαίδευσης στο μάθημα της Φ.Α. με σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, με συγκεκριμένο
«πρωτόκολλο» εφαρμογής, στηριζόμενο στις εγκυκλίους Λειτουργίας και Προγραμματισμού Εκπαιδευτικού έργου των Σχολικών Μονάδων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στα ΕΠΕ των μαθητών, στην διερεύνηση πεδίου σε εκπαιδευτικό και κινητικό επίπεδο και στην επιλογή προσαρμοσμένων ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων. Σκοπός τους ήταν να προσφέρουν στους μαθητές των Ειδικών Σχολείων: την ισότιμη μεταχείριση, την παιδαγωγική και ψυχολογικής τους υποστήριξη, την συμπερίληψη και ενσωμάτωση, την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, όπως αυτό ορίζεται με τον Ν.3699/2008, Αρ.2. Ως προς στους μαθητές των Γενικών σχολείων, συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλοαποδοχής, της αλληλεγγύης, της αναίρεσης χρόνιων προκαταλήψεων, της ανοχής και της αρμονικής συμβίωσης με ΑμεΑ., συμβάλλοντας όλοι μαζί στη δημιουργία «Ενός Σχολείου για Όλους».
Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ενσωμάτωση, ενσυναίσθηση, αλληλοαποδοχή.

Abstract
In the Special Primary School of Drama, co-educational programs were implemented in the Gymnastics course with schools of General Education, with a specific "protocol" of implementation, based on the circulars of Operation and Planning of Educational work of the School Units of General and Special Education, in the IPE of the students, in the field investigation at an educational and motor level and in the selection of adapted psychomotor activities. Their purpose was to offer the students of the Special Schools: equal treatment, their pedagogical and psychological support, their inclusion and integration, the all-round and harmonious development of their personality, the improvement and utilization of their potential and skills so that it becomes possible their inclusion or their reintegration into the general school, where and when this is possible, as defined by Law 3699/2008, No.2. As for the students of the General schools, they contribute

significantly to the development of empathy, mutual acceptance, solidarity, the cancellation of chronic prejudices, tolerance and harmonious coexistence with the disabled, all contributing together to the creation of "A School for All".

1. Εισαγωγή

Συνεκπαίδευση είναι μια κοινή αντίληψη και φιλοσοφία που αφορά τη συμπερίληψη (inclusion) κάθε μοντέλου αναπηρίας, ιατρικού ατομικού ή κοινωνικού, στην ευρύτερη κοινωνία και τη σχολική κοινότητα με θεμελιώδεις αρχές τις αξίες του πολίτη όπως, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοβοήθεια, η αλληλεγγύη, ο αλτρουισμός, η ανοχή, ο ανθρωπισμός, η αμεροληψία και η ισότητα. Η τάση στις εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις να αυξήσουν την ένταξη και ενσωμάτωση μαθητών Α.μεΑ στην Γενική Εκπαίδευση έχουν επηρεαστεί από τις Διεθνείς εξελίξεις και Συμφωνίες, όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή (UNESCO, 1994) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Callan, 2013 – ΟΗΕ, 2006). Σύμφωνα με την UNESCO (2008), η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς: «είναι μια διαρκής διαδικασία προσφοράς μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, σεβόμενη την πολυμορφία, τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2013β). Σκοπός της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης θα πρέπει να είναι η δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς πολιτών, που χρήζουν βοηθείας και υποστήριξης, αφού μπορεί να βρεθεί ο οποιοσδήποτε σε αντίστοιχη θέση, και δίχως εμπόδια σε πολιτικο-κοινωνικο-πολιτισμικές υποθέσεις. Η συνδιδασκαλία μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπ/κές ανάγκες και μη, οφείλει να γίνεται χωρίς διακρίσεις, το ίδιο με τη σημερινή πολυπολιτισμική και μικτή τάξη και να περιλαμβάνει όλες τις βασικές προϋποθέσεις και δομές για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της μορφής εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η Συμπερίληψη στη Φυσική Αγωγή

Στην Ελλάδα το πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τέθηκε για πρώτη φορά με τον νόμο 1566/1985 και την αναφορά στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, στους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 αποσαφηνίζονται πολλά σημεία που αφορούν την συμπερίληψη όλων των μαθητών/-τριών στις τυπικές τάξεις. Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) ως μέρος των γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, κατέχει όπως προαναφέρθηκε ιδιαίτερη θέση στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/-τριών, μέσα από την επιδίωξη της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Στο μάθημα της ΦΑ δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) από εξειδικευμένο/η εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ). Ο/Η ΕΦΑ καλείται να υποστηρίξει όλους τους/τις μαθητές/-τριες, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές τους, προσαρμόζοντας ανάλογα τον σχεδιασμό του μαθήματος αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας (στιλ, τεχνικές και

μεθόδους).
Αρχικά είναι πολύ βασικό ο/η ΕΦΑ να βοηθήσει όλους τους/τις μαθητές/-τριες να γνωρίσουν τις ΕΕΑ και τις δυσκολίες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και να στοχεύσει στην κατανόηση, την αποδοχή και την ομαλή συνύπαρξη όλων. Η καλλιέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, διαμέσου του Ηθικού-Συναισθηματικού-Κοινωνικού Σκοπού, μπορεί να ενισχύσει (και να καθιερώσει) την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών στο μάθημα της ΦΑ. Η συμπερίληψη στη ΦΑ σχετίζεται με τα δικαιώματα όλων, την κατανόηση των ανθρώπινων διαφορών, την προσαρμογή του περιβάλλοντος ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή (στην καθημερινότητα στο σχολείο και εκτός αυτού), και την αποδοχή της διαφορετικότητας δεδομένου ότι όλα τα παιδιά έχουν αξία ως άτομα και πρέπει να τύχουν της προσοχής και του ενδιαφέροντος όλων (King- Sears, 2008; Παναγιώτου, Ευαγγελινού, Δουλκερίδου, Κοΐδου, & Μουρατίδου, 2009; Qi&Ha, 2012). Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, γονείς, ειδικούς θεραπευτές, αλλά και ψυχολόγο, κοινωνικό/-ή λειτουργό, σχολικό νοσηλευτή/-τρια (όπου εί-ναι δυνατόν) είναι πολύ σημαντική για τη συνεκπαίδευση και την επίτευξη του στόχου της δια βίου άσκησης και ποιότητας ζωής.

2.2 Τι είναι τα Προγράμματα συνεκπαίδευσης.
Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι ειδικά – προσαρμοσμένα προγράμματα συστηματικής παρέμβασης που σκοπό έχουν να προσφέρουν στους μαθητές Ειδικού Σχολείου:

- την ισότιμη μεταχείριση
- την παιδαγωγική και ψυχολογικής τους υποστήριξη
- την ανάπτυξη βασικών και εξειδικευμένων κινητικών δεξιοτήτων
- την συμπερίληψη και ενσωμάτωση
- την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας τους
- τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν
- την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα όπως αυτό ορίζεται με τον Ν.3699/2008, Αρ.2.

2.3 Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης.
Οι προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης που θα πρέπει να διασφαλιστούν σε βάθος χρόνου για να πραγματοποιηθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών είναι:

- Η έγκαιρη ιατρική διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπ/κών αναγκών των μαθητών από το ΚΕΔΑΣΥ
- Η συστηματική παρέμβαση από την Προσχολική ηλικία
- Η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης
- Η παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις

ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΑΣΥ για ένα ομαλό ξεκίνημα συνύπαρξης μαθητών κάθε κατηγορίας εντός της ίδιας τάξης (κεκλιμένα επίπεδα, φαρδιές πόρτες, ειδικές τουαλέτες, κ.ά)

- Η προσαρμογή των εκπ/κών και των «κανονικών» μαθητών. Η εξάλειψη του επιφανειακού συμβιβασμού, του υποκριτικού ενδιαφέροντος, της αμυντικής ή αδιάφορης συμπεριφοράς καθώς και των εχθρικών αποδοκιμασιών (σωματικός – λεκτικός εκφοβισμός)
- Ο σεβασμός προς τα Δικαιώματα των ΑμεΑ και τα Δικαιώματα του παιδιού

2. 4 Παρουσίαση του προγράμματος συνεκπαίδευσης μαθητών Ειδικού Σχολείου με Σχολείο της Γενικής Εκπ/σης στο μάθημα της Φ.Α.

2.4.1 Τι προηγήθηκε της συνεκπαίδευσης.

Πριν από την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος προηγήθηκαν τα εξής στάδια:

- Διερεύνηση πεδίου από τον Εκπ/κό Προσαρμοσμένης Φ.Α. του εκπ/κού και ψυχοκινητικού επίπεδου των μαθητών.
- Επιλογή της τάξης η οποία θα υλοποιήσει το πρόγραμμα, επιλογή του θέματος συνεκπαίδευσης και ένας πρώτος σχεδιασμός του πλάνου υλοποίησης και επιλογής των δραστηριοτήτων.
- Συνεργασία και υποστήριξη από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και ενδεχομένως και από το ΕΒΠ και μια πρώτη συζήτηση με τον Σύλλογο Διδασκόντων προκειμένου να ενημερωθούν όλα τα μέλη και να πειστούν για την αναγκαιότητα της υλοποίησης του προγράμματος και να λάβει την απόφαση της έγκρισής τους.
- Επιλογή του σχολείου της Γενικής Εκπ/σης με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η συνεργασία και συνεννόηση με τον Διευθυντή/τρια και τον εκπ/κό Φ.Α. του σχολείου.

2.4.2 Πρωτόκολλο Συνεκπαίδευσης

Το πρωτόκολλο συνεκπαίδευσης απαιτεί απόφαση έγκρισης από το Σύλλογο Διδασκόντων. Έτσι για την υλοποίηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης στο μάθημα της Φ.Α με σχολείο της Γενικής Εκπ/σης, μετά από την σχετική πρόταση της Εκπ/κού Προσαρμοσμένης Φ.Α κατά την 1η συνεδρίαση για τον Ετήσιο Προγραμματισμό του σχολείου, ορίσθηκαν τα εξής:

- Η τάξη η οποία συμμετείχε στο πρόγραμμα και ο αριθμός των μαθητών και τα ονόματά τους.
- Το όνομα της υπεύθυνης Εκπ/κού Προσαρμοσμένης Φ.Α. και των ΕΕΠ και ΕΒΠ που το υποστήριξαν (για τους μαθητές που έχρηζαν ανάγκης περεταίρω υποστήριξης στο μάθημα).
- Το σχολείο της Γενικής με το οποίο πραγματοποιήθηκε η συνεργασία, το θέμα του μαθήματος, η τάξη, ο αριθμός των μαθητών και το όνομα του υπεύθυνου Εκπ/κού Φ.Α. του συνεργαζόμενου σχολείου.
- Η καθορισμένη ημέρα, η διδακτική ώρα, η ημερομηνία έναρξης, η χρονική διάρκεια και ο τρόπος μετακίνησης.
- Οι επιδιωκόμενοι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

- Η διασφάλιση υπεύθυνων δηλώσεων των γονέων των μαθητών και των δύο σχολείων.Σχετική μνεία του γεγονότος και ότι έγινε πρόταση στο συνεργαζόμενο σχολείο και αναμένεται η έγκριση από τον Συλλόγου Διδασκόντων του.

2.5 Ενδεικτικές προτάσεις συνεκπαίδευσης

2.5.1 Παραδοσιακά παιχνίδια

Ένα, δύο, τρία, κόκκινο φως

Στόχος

Ακουστική-κινητική αντίληψη, αυτοέλεγχος - έλεγχος της ταχύτητας και ισορροπία**.**

Εκτέλεση

Ένα παιδί τα φυλάει και λέει: *ένα, δύο, τρία, κόκκινο φως.* Τα άλλα παιδιά μόλις ξεκινήσει το μέτρημα, ξεκινούν από μια γραμμή, σχεδόν 10 μέτρα πίσω του και περπατούν ή τρέχουν προς το μέρος του. Όταν τελειώσει τα λόγια του, γυρίζει το κεφάλι του προς τα παιδιά, τα οποία θα πρέπει να μείνουν ακίνητα σαν αγαλματάκια. Όποιο παιδί κρίνει πως κινήθηκε, του φωνάζει το όνομα και τότε πρέπει να βγει από το παιχνίδι. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι ένα ή περισσότερα από τα παιδιά να τον πλησιάσει και να του ακουμπήσει την πλάτη. Αμέσως μετά, αρχίζει να τα κυνηγά και όποιο καταφέρει να το πιάσει πριν φτάσει στην γραμμή από όπου ξεκίνησε, τότε θα αναλάβει να «τα φυλάει».

Γύρω γύρω όλοι

Είναι το γνωστό σε όλους παραδοσιακό παιχνίδι που παίζεται σε κύκλο με συγκεκριμένη στιχομυθία.

Στόχος

Μετακίνηση στον κύκλο και συντονισμός λόγου και κίνηση

Φωλιές

Κλασσικό παραδοσιακό παιχνίδι που παίζεται είτε με στεφάνια, είτε με χαραγμένους κύκλους στο πάτωμα και σε περίπτωση που είναι πολλά τα παιδιά σε σχηματισμό με ζευγάρια.

Στόχοι

Αντίληψη του χώρου, ακουστική- κινητική αντίληψη και ταχύτητα αντίδρασης.

Στεριά θάλασσα

Ορίζουμε στεριά το χαλί ή τα στρώματα ή κάποιο οριοθετημένο χώρο και θάλασσα το πάτωμα ή έξω από τον οριοθετημένο χώρο . Ακούγοντας τη λέξη «θάλασσα», πρέπει τα παιδιά πηδώντας να πατήσουν στο πάτωμα, κ.λ.π και με τη λέξη «στεριά» στο χαλί, στα στρώματα, κ.λ.π. Όποιο παιδί κάνει λάθος, βγαίνει από το παιχνίδι ή μιμείται κινητικά κάποιο ζώο ή εκτελεί κάποιες ασκήσεις (π.χ. αναπηδήσεις, βαθιά καθίσματα, τρέξιμο γύρω από το χώρο εξάσκησης, κ.λ.π.), τις οποίες επιλέγουν και ορίζουν οι υπόλοιποι μαθητές κάθε φορά.

Στόχοι

Βελτίωση του πλάγιου οριζόντιου άλματος, της
Ακουστικοκινητικής αντίληψης και βελτίωση του Χρόνου και της ταχύτητας αντίδρασης.

Μουσικές καρέκλες

Το δημοφιλές και πολύ ευχάριστο παιχνίδι για όλα τα παιδιά, που μπορεί στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης να εκτελεστεί με μικρές παραλλαγές. Κάθε μαθητής του Γενικού σχολείου θα αναλάβει ένα παιδί του Ειδικού και θα το καθοδηγεί στην ανεύρεση μιας άδειας καρέκλας δίνοντάς το πάντα θετική ανατροφοδότηση.

Στόχοι

Ακουστικοκινητική αντίληψη – αυτοέλεγχος και χρόνος αντίδρασης.

2.6 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με Προσαρμοσμένες δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης υλοποιούνταν σε μία διδακτική ώρα κατά την οποία ακολουθούνταν το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η επίτευξη του διδακτικού στόχου γινόταν μέσα από προσαρμοσμένες δραστηριότητες. Π.χ. εάν το μάθημα εντάσσονταν στην ενότητα εκμάθησης του ποδοσφαίρου, γινόταν επιλογή απλών δραστηριοτήτων (απλές πάσες σε ζευγάρια και σε κύκλο, σουτ σε σταθερό στόχο και σε τέρμα, κ.ά) και αποφεύγονταν οι πιο σύνθετες δραστηριότητες και ασκήσεις τακτικής. Οι μαθητές του γενικού σχολείου είχαν προετοιμαστεί και ενημερωθεί σε προγενέστερο χρόνο από τον Γυμναστή τους, τόσο για το λόγο επιλογής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων όσο και για τον ρόλο τους στο μάθημα (π.χ. όπου χρειαζόταν αναλάμβαναν τον ρόλο του βοηθού στους μαθητές του Ειδικού Σχολείου, ήταν υποστηρικτικοί στις προσπάθειες των μαθητών με θετική ανατροφοδότηση κάθε φορά, κ.λ.π). Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο εφαρμόζεται πιλοτικά και σε λίγο θα γίνει υποχρεωτικό, η συμπερίληψη αποτελεί μέρος της Γενικής Αγωγής και Προγράμματα Συνεκπαίδευσης με Ειδικά Σχολεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του Γενικού μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών.

3. Συμπεράσματα-Αποτελέσματα

3.1 Αποτελέσματα

- Υπήρξε θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
- Οι μαθητές του Ειδικού Σχολείου ανέπτυξαν κοινωνικές επαφές με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου, ακόμη και σε επίπεδο δημιουργίας φιλικών σχέσεων.
- Αυξήθηκαν τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης όλων των μαθητών και ιδιαιτέρως των μαθητών του Ειδικού Σχολείου.
- Η βελτιωμένη αυτοεκτίμηση είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές Α.με.Α να μην αισθάνονται μειονεκτικά και να μην εμφανίζουν μεγάλες διαφορές με τους άλλους συνομήλικους τους στην Γενική Εκπαίδευση.
- Αξιοποίησαν επαρκώς την ευκαιρία να μαθαίνουν και να συνεργάζονται. (Banerji & Dailey, 1995: 517-518).
- Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έφτασαν στο επίπεδο να αξιολογούν θετικά ή αρνητικά τον εαυτό τους σύμφωνα με το βαθμό επίτευξης της προσπάθειας και όχι από την ιδιαιτερότητά τους (Vaughn,

Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998: 434).

- Ενισχύθηκε το κλίμα αποδοχής όλων των παιδιών.
- Στους μαθητές του Γενικού Σχολείου παρατηρήθηκε βελτίωση και αύξηση της ενσυναίσθησης, της αλληλοαποδοχής, της αλληλεγγύης, της αναίρεσης χρόνιων προκαταλήψεων, της ανοχής και της αρμονικής συμβίωσης με Α.μεΑ.

3.2 Συμπεράσματα- Προτάσεις

Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης Ειδικής και Γενικής Αγωγής είναι πολύ χρήσιμα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία με εξαιρετικά αποτελέσματα στον μαθητικό πληθυσμό που χρειάζονται οργάνωση και πολλές βελτιωτικές παρεμβάσεις. Προτάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση είναι:

- Να ενταχθούν στο γενικότερο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ως ανεξάρτητο μάθημα.
- Να έχουν ένα οργανωμένο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με συνέχεια και ομαλή μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη.
- Στα πλαίσια της διαθεματικότητας να έχουν ισχυρή σύνδεση με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα.
- Να επικεντρώνονται στην απόκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα.
- Να στοχεύουν στην συμπερίληψη σύμφωνα με το πνεύμα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Δέρρη και συν., 2014).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δέρρη και συν., 2014, «Οδηγός εκπαιδευτικού», «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό».

Ν. Διγγελίδης – Α. Παπαϊωάνου, «Για ένα ενδιαφέρον μάθημα Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο», Θεσσαλονίκη 2003.

Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 (Κωδικοποιημένος), Αρ.2.

Σέργη Λένια, 2003, «Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας», 10η έκδοση, Αθήνα. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Σακελλαρίου Μ., Στράτη Π. & Αναγνωστοπούλου Ρ. 2018, «Κοινωνική προβληματική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα», 2013β.

Ξενόγλωσση

Banerji, M. & R. Dailey (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning difficulties, Journal of Learning Disabilities, 28 (8), 511-523

Callan L. (2013). A Case Study Examining the Inclusion of Children with SpecialEducational Needs in a MainstreamPrimary School. Trinity College: Dublin

David L. Gallahue.Μετάφραση: Χρ. Ευαγγελινού – Α. Παππά, «Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά».. Θεσσαλονίκη 2002.

Petit, M. (1989). Για τη ρυθμική μιλά η Monique Petit. Χορός, Νο 9, Αθήνα, σ. 38-40.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on SpecialNeeds Education. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain
Vaughn, S., Elbaum, B., Schumm, J. & T. Hughes (1998). Social Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms, Journal of Learning Disabilities, 31, 428-436.

Δικτυογραφία

«Παραδοσιακοί Ελληνικοί Χοροί»: http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo /photodentro-aggregatedcontent-8526- 4694
Βιβλίο μαθητή Α' – Β' Δημοτικού Σχολείου: http://www.pi- schools.gr/books /dimotiko/gymn_ab/mat_ab.pdf

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

39.

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ελευθερία Αποστόλου
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Μεταπτυχιακό : Εκπαίδευση για την Αειφορία, Επιστήμες της Αγωγής, Α.Π.Θ.

Χαρίκλεια Παρασκευοπούλου
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Μεταπτυχιακό : Αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, τμήμα Ιατρικής, Α.Π.Θ.

Περίληψη
Η παρούσα εργασία έχει θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη και έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη δημιουργία και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών νηπίων σε μια τάξη του νηπιαγωγείου. Με δεδομένο τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μορφή της εργασίας επιλέχθηκε η μελέτη του θέματος μέσω της κοινωνιομετρίας, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία το κοινωνιομετρικό τεστ και το κοινωνιογράφημα. Συγκεκριμένα διερευνάται εάν η εφαρμογή της δημοκρατικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην διαμόρφωση υγειών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων στο σχολικό πλαίσιο. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, αφορά την ανάλυση και μελέτη του θέματος μας και αναφέρεται σε όλα τα επιμέρους πεδία που συνδέονται μ’ αυτό. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα και ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία. Η έρευνα θεωρούμε ότι πρόσθεσε ένα κομμάτι στην προσπάθεια «ένταξης» και υποστήριξης των παιδιών σε ετερογενείς τάξεις, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, πολυπολιτισμική τάξη, κοινωνιομετρικό τεστ, κοινωνιογράφημα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract
This dissertation deals with the interpersonal relationships of infants in a multicultural school classroom and aims to explore the creation and formation of relationships between native and foreign infants in a kindergarten classroom. Given the research questions and the form of the work, the study of the subject through sociometry was selected, using as sociological tools the sociometric test and the sociograph. In particular, it is being investigated whether the implementation of democratic and intercultural education contributes to the formation of healthy interpersonal relationships between infants in the school context. In particular, it is being investigated whether the implementation of democratic and intercultural education contributes to the formation of healthy interpersonal relationships between infants in the school context. The work consists of two parts. The first part, which is the theoretical part of the work, deals with the analysis and study of our subject and refers to all the individual fields associated with it. The second part presents the research, the conclusions that emerged from the research data and concludes with the literature. We believe that the research added a piece to the effort to "integrate" and support children from different cultural and linguistic backgrounds.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι συσχετίσεις που δημιουργούνται μεταξύ των συνομηλίκων στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς επιδρούν σε πολλαπλούς τομείς. Στις σχολικές τάξεις παρατηρούμε την ύπαρξη διαφόρων κοινωνικών θέσεων των μαθητών και αντίστοιχες διαπροσωπικές σχέσεις που η διαφορετική διαχείριση τους έχει αντίκτυπο σε συναισθηματικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Επομένως κρίνεται απαραίτητο για έναν εκπαιδευτικό, πόσο μάλλον ενός πολυπολιτισμικού σχολείου να γνωρίζει την κοινωνική δομή της τάξης του, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να προωθεί την αποδοχή, τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών/τριών.
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει τη δημιουργία των κοινωνικών ανισοτήτων και την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου. Επίσης εξετάζεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του δημοκρατικού σχολείου. Ακόμη παρατηρείται η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών μιας πολυπολιτισμικής τάξης νηπιαγωγείου. Ειδικότερα διερευνούνται η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τα είδη των σχέσεων που παρατηρούνται (θετικές,αρνητικές,ουδέτερες), η ύπαρξη υπο-ομάδων, δημοφιλών και απορριπτέων μαθητών, οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ τους και η διαπολιτισμική επικοινωνία. Η απεικόνιση αυτών πραγματοποιείται με τη χρήση κοινωνιομετρικού τεστ και κοινωνιογράμματος.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το σκοπό και το στόχο της έρευνας. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση τους, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί μια σύντομη εικόνα των λόγων που οδήγησαν στην επιλογή του θέματος, δηλαδή στην προβληματική της έρευνας που είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Το ενδιαφέρον μου για το θέμα, προέκυψε κατά την επαφή μου με κάποιες πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείων και ιδιαίτερα μέσα από την παρακολούθηση του τρόπου αλληλεπίδρασης ορισμένων μαθητών/τριών που μου έκαναν εντύπωση σε κάποιο τομέα (πχ. μαθησιακό) κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή του διαλείμματος. Διαπιστώνοντας τον σχετικά μικρό αριθμό ερευνών στο συγκεκριμένο θέμα, κυρίως στην Ελλάδα, ενισχύθηκε η απόφαση μου για την ενασχόληση με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης νηπιαγωγείου.

Επομένως η παρούσα έρευνα πρόκειται να μελετήσει την διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου. Ο σκοπός της εργασίας είναι να διεισδύσει μέσα στην κοινωνική ομάδα μιας σχολικής τάξης, να διερευνήσει τον τρόπο διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και να εντοπίσει τα συναισθήματα συμπάθειας, αντιπάθειας και αδιαφορίας μεταξύ τους, τα οποία καθορίζουν την κοινωνική ιεράρχηση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Για πληρέστερη κατανόηση του σκοπού της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να αναλύσουμε τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Οι στόχοι είναι: να διαπιστωθούν οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις μεταξύ των μαθητών, να διαπιστωθούν αυτές με γνώμονα το φύλο (μεταξύ αγοριών και κοριτσιών), με γνώμονα την καταγωγή (αλλοδαποί ή γηγενείς), να διαπιστωθεί αν υπάρχουν υπο-ομάδες στο πλαίσιο της συνολικής ομάδας της τάξης, να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχούνται οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της τάξης με βάση τα συναισθήματα έλξης, απώθησης ή αδιαφορίας, να διαπιστωθεί αν υπάρχει δημοφιλές, απορριπτόμενο, αντιφατικό και παραμελημένο παιδί.

2.1.2 Οι υποθέσεις/ερευνητικά ερωτήματα

Από τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσα από την πραγματοποίηση της έρευνας στο πλαίσιο της τάξης νηπιαγωγείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα :

Πως διαμορφώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη;

Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους;

Συμβάλει η ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών; Αν ναι με ποιο τρόπο;

Ποια είναι η θέση που κατέχουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες και κατά πόσο είναι ενσωματωμένοι στην ομάδα της τάξης; Αν είναι χαμηλή η θέση γιατί συμβαίνει αυτό και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να αλλάξει;

2.1.3 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο Α’ τμήμα του 6ου ολοήμερου νηπιαγωγείου Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε γιατί επιδιώκαμε την

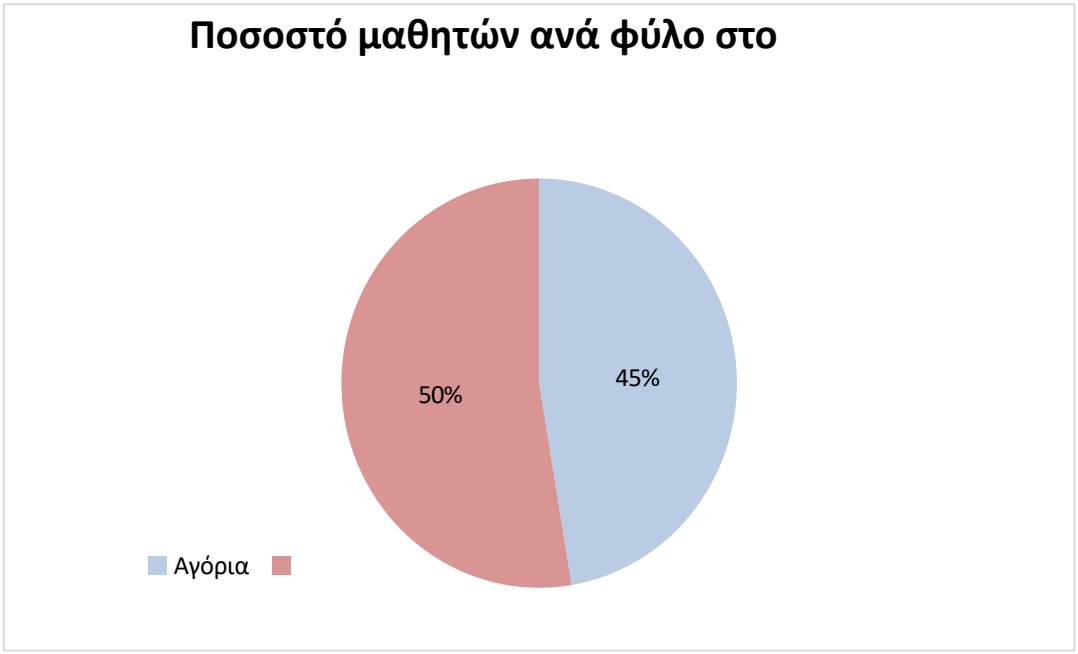
φοίτηση αλλοδαπών μαθητών και η πρόσβαση μου εκεί ήταν πιο εύκολη καθώς είχα διδάξει στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης το προηγούμενο έτος. Πιο συγκεκριμένα το τμήμα αποτελείται από 20 μαθητές αλλά δείγμα αποτέλεσαν 19 (N=19) παιδιά προσχολικής ηλικίας από 4 έως 6 ετών εκ των οποίων τα 9 είναι αγόρια (N=9, ποσοστό 45%) και τα 10 είναι κορίτσια (N=10, ποσοστό 50%), όπως αναλύεται στον πίνακα 1.1 επίσης από αυτά (N=3, ποσοστό 15%) είναι νήπια με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Γενικά όμως στην τάξη το 20% αποτελείται από αλλοδαπά παιδιά καθώς μαθητής είναι και ο Α2 που δεν συμμετείχε στο δείγμα επειδή δεν μιλούσε ούτε ελληνικά αλλά ούτε και αγγλικά επομένως δεν υπήρχε τρόπος επικοινωνίας για να ερωτηθεί.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι αριθμοί που δόθηκαν σε κάθε μαθητή/τρια, η κωδικοποίηση των ονομάτων έγινε για την διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας κατά την διάρκεια επεξεργασίας των στοιχείων. Η κωδικοποίηση έγινε με αλφαβητική σειρά με εμφανή διαχωρισμό αγοριών-κοριτσιών και είχε αύξουσα αρίθμηση από τον αριθμό 1 και εξής. Στην πορεία της εργασίας θα γίνεται αναφορά σε αυτούς/ ές με τον τρόπο που περιγράφεται:

Αγόρια: Α1, Α2, Α3, Α4, Α5, Α6, Α7,Α8, Α9, Α10.

Κορίτσια: Κ11,Κ12,Κ13,Κ14,Κ15,Κ16,Κ17,Κ18,Κ19,Κ20

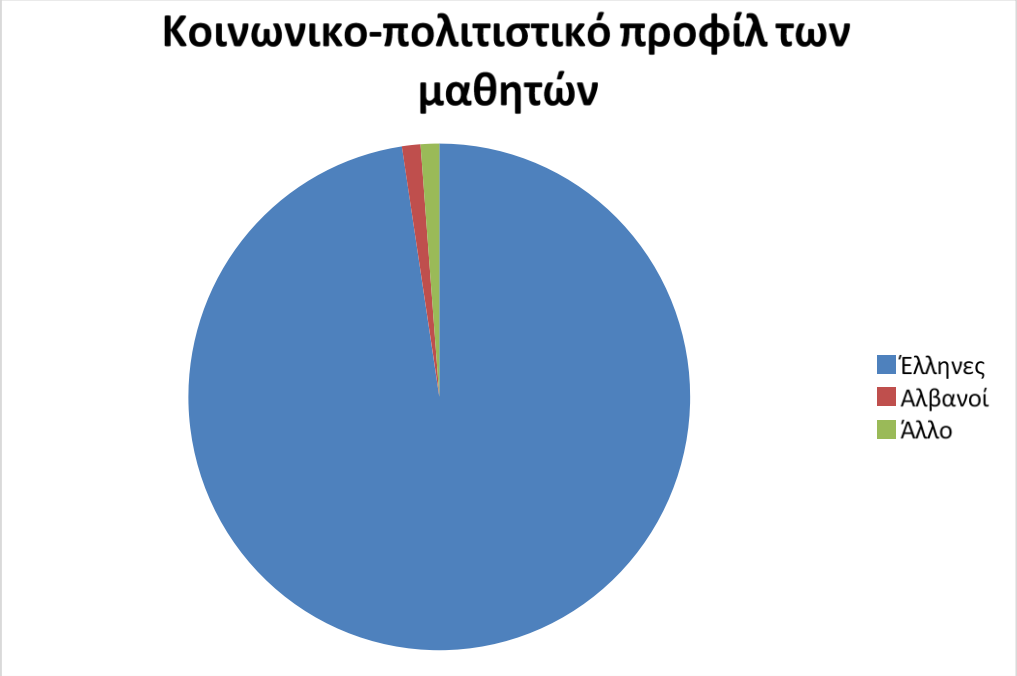
Τέλος, ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων και δημιουργήθηκε ο κοινωνιομετρικός πίνακας 1.3.



Πίνακας 1.1 Ποσοστό μαθητών ανά φύλο(δείγμα)

2.1.4 Κοινωνικο-πολιτιστικό προφίλ του κάθε μαθητή

Μετά από επεξεργασία των δεδομένων, διαμορφώνεται μία πρώτη γενική εικόνα του συνόλου των μαθητών. Σχετικά με το κοινωνικο-πολιτιστικό προφίλ του κάθε μαθητή, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα: Το 80% των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, το 10% είναι Αλβανικής καταγωγής και το άλλο 10% είναι άλλης καταγωγής (Συριακής), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1.2



Πίνακας 1.2 Κοινωνικο- πολιτιστικό προφίλ μαθητών

2.2 Το εργαλείο της έρευνας

Στην εργασία η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η εφαρμογή της κοινωνιομετρικής συνέντευξης, αρχικά στην νηπιαγωγό της τάξης για να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες προβλέψεις των αποτελεσμάτων (Παράρτημα,σελ:66) και έπειτα στα παιδιά λόγω της νηπιακής τους ηλικίας, για την καταγραφή των επιλογών τους στις κοινωνικές τους σχέσεις. Για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων (φιλίες, συμπάθειες, αντιπάθειες και ουδέτερες σχέσεις) κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση του κοινωνιομετρικού τεστ και του κοινωνιογραφήματος, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε (Παράρτημα,σελ:67-68) καλούνταν να υποδείξουν ικανούς/ες μαθητές/τριες για να πάρουν τη θέση της νηπιαγωγού σε περίπτωση ολιγόλεπτης απουσίας της. Επίσης καλούνταν να υποδείξουν με ποιους/ποιες μαθητές /τριες της τάξης τους έχουν τις καλύτερες σχέσεις (δηλαδή είναι φίλοι, τους συμπαθούν ή παίζουν μαζί). Αντίστοιχα υπήρχε και αρνητικά διατυπωμένη ερώτηση και για τις δύο περιπτώσεις. Οι μαθητές/τριες είχαν το δικαίωμα της επιλογής ή απόρριψης τριών ατόμων ανεξαρτήτως φύλου. Τους ζητούνταν ιεράρχηση των επιλογών ξεκινώντας από το/την συμμαθητή/τρια που επιθυμούσαν ή απέρριπταν περισσότερο. Στη συνέχεια έγιναν δύο κοινωνιογραφήματα, ένα για κάθε μεταβλητή, αφού συλλέχθηκαν πρώτα όλα τα απαραίτητα δεδομένα. Η επεξεργασία των δεδομένων που απεικονίζονταν στα κοινωνιογραφήματα παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική δομή, τις

διαπροσωπικές σχέσεις και τις ιεραρχήσεις στην σχολική τάξη.

2.3 Στοιχεία κοινωνιομετρικού πίνακα

Ο κοινωνιομετρικός πίνακας δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών για τις θετικές επιλογές και τις απορρίψεις τους και μας έδωσε ενδιαφέροντα στοιχεία για την κοινωνική θέση του κάθε παιδιού και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη. Ο πίνακας λειτουργεί ως διπλής εισόδου και έτσι τα ονόματα των παιδιών καταγράφηκαν τόσο σε κάθετη όσο και σε οριζόντια διάταξη. Οι θετικές επιλογές και οι απορρίψεις που δέχεται ο κάθε μαθητής καταγράφηκαν στις στήλες με τα αντίστοιχα σύμβολα (+) και (-). Επίσης τα πραγματικά ονόματα των παιδιών κωδικοποιήθηκαν για λόγους προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Το Α αναφέρεται στα αγόρια και το Κ στα κορίτσια και αντίστοιχα οι αριθμοί στην αλφαβητική σειρά των ονομάτων τους για το κάθε φύλο, όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 6.3.

Για να γίνει ευκολότερη η ανάλυση του κοινωνιομετρικού πίνακα προστέθηκαν ορισμένα χρώματα που τους αποδόθηκε μια ιδιότητα. Για παράδειγμα όσα παιδιά είναι χρωματισμένα με κίτρινο αφορούν τις περιπτώσεις όπου η νηπιαγωγός κατάφερε να προβλέψει σχετικά σωστά τη θέση τους μέσα στο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων. Το μωβ χρώμα αφορά τις προβλέψεις της νηπιαγωγού που ήταν ολόσωστες. Το πράσινο αφορά τις περιπτώσεις που ανήκαν στις προβλέψεις της νηπιαγωγού και είτε είχαν μέτρια θέση στην πρώτη ερώτηση και απέκτησαν χαμηλότερη στη δεύτερη ερώτηση όπως π.χ. ο Α1, είτε κατείχαν 2η θέση στις προτιμήσεις/απορρίψεις της νηπιαγωγού και στα αποτελέσματα δεν είχαν την προβλεπόμενη θέση όπως π.χ. ο Α6 και η Κ16.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1.3: Ά τμήμα 6ου Νηπιαγωγείου Ρεθύμνου

Α΄ ΕΦΑΡΜΟΓΗ			
ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ			
Πρόβλεψη δασκάλου			
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ	**1η ΠΡΟΤΙΜ.**	**2η ΠΡΟΤΙΜ.**	**3η ΠΡΟΤΙΜ.**
Δημοφιλείς	Κ12	Κ20	Κ14
Απορριπτόμενοι	Α2	Α10	Κ16

Κοινωνιομετρικός πίνακας			
ΟΝΟΜΑ	**+**	**-**	**ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ**
Κ14	10	1	Δημοφιλής
Κ20	9	1	Δημοφιλής

K18	7	1	Δημοφιλής
K12	6	1	Δημοφιλής
A7	5	2	Μ.Ο.
A9	4	0	Μ.Ο.
A1	3	7	Αντιφατικός
A5	2	2	Αντιφατικός
A3	0	0	Παραμελημένος
K19	0	0	Παραμελημένος
A6	1	1	Παραμελημένος
A4	1	0	Παραμελημένος
K11	1	0	Παραμελημένος
K15	1	0	Παραμελημένος
A8	0	1	Παραμελημένος
K13	0	1	Παραμελημένος
K17	0	1	Παραμελημένος
K16	2	8	Απορριπτόμενος
A10	0	7	Απορριπτόμενος
A2	0	14	Απορριπτόμενος
			4Δ, 2ΜΟ, 2ΑΦ, 9Π, 3ΑΠ

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Πρόβλεψη δασκάλου

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ	**1η ΠΡΟΤΙΜ.**	**2η ΠΡΟΤΙΜ.**	**3η ΠΡΟΤΙΜ.**
Δημοφιλείς	K12	A6	K20

Απορριπτόμενοι	Α2	Κ16	Α1

Κοινωνιομετρικός πίνακας

ΟΝΟΜΑ	**+**	**-**	**ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ**
Α7	6	3	Δημοφιλής
Κ12	4	0	Μ.Ο.
Κ20	4	1	Μ.Ο.
Κ14	4	2	Μ.Ο.
Κ13	3	1	Μ.Ο.
Α3	3	0	Μ.Ο.
Α5	3	0	Μ.Ο.
Κ19	3	0	Μ.Ο.
Α4	1	2	Αντιφατικός
Α6	1	2	Αντιφατικός
Κ11	2	3	Αντιφατικός
Κ17	2	0	Μ.Ο.-Παραμελημένος
Α9	2	0	Μ.Ο.-Παραμελημένος
Κ15	0	0	Παραμελημένος
Κ16	1	1	Παραμελημένος
Κ18	1	1	Παραμελημένος
Α8	1	0	Παραμελημένος
Α10	**3**	**6**	Απορριπτόμενος
Α1	**2**	**6**	Απορριπτόμενος
Α2	**0**	**7**	Απορριπτόμενος

			1Δ, 7ΜΟ, 3ΑΦ, 6Π, 3ΑΠ

2.4 Ανάλυση του κοινωνιομετρικού πίνακα

Α. Διαφοροποιήσεις από την πρόβλεψη του εκπαιδευτικού και την εικόνα της σχολικής τάξης

Η νηπιαγωγός στην ερώτηση Α που αφορούσε την ηγετική ικανότητα είχε προβλέψει αρχικά ότι η μαθήτρια Κ12 θα είναι η πιο δημοφιλής, γεγονός που δε συνέβη καθώς βγήκε 4^{η} σε σειρά προτίμησης. Αντίθετα πρόβλεψε ολόσωστα ότι η μαθήτρια Κ20 θα είναι 2^{η} σε σειρά προτίμησης. Επίσης η πρόβλεψη της ότι η μαθήτρια Κ14 θα κατακτήσει την 3^{η} θέση, αποδείχθηκε λανθασμένη καθώς ήταν η δημοφιλέστερη μαθήτρια που επέλεξαν τα παιδιά για να πάρει τη θέση της νηπιαγωγού σε περίπτωση ολιγόλεπτης απουσίας της. Ακόμη στις προβλέψεις της για τους δημοφιλείς μαθητές δεν συμπεριλαμβανόταν η μαθήτρια Κ18 που κατέλαβε την τρίτη θέση δημοφιλούς μαθήτριας. Όσον αφορά τις προβλέψεις της για τις απορρίψεις αποδείχθηκαν ολόσωστες καθώς ο μαθητής Α2 ήταν ο πιο απορριπτόμενος με 14/19 απορρίψεις, έπειτα ο μαθητής Α10 και τέλος η μαθήτρια Κ16.

Στην ερώτηση Β που αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις η νηπιαγωγός είχε προβλέψει ότι η μαθήτρια Κ12 θα είναι η δημοφιλέστερη της τάξης αλλά βγήκε δεύτερη. Στη 2η θέση είχε προβλέψει τον μαθητή Α6 που τελικά βγήκε αντιφατικός με 1 θετική επιλογή και 2 απορρίψεις, η τρίτη της πρόβλεψη βγήκε σωστή καθώς η μαθήτρια Κ20 όντως ήταν η τρίτη δημοφιλέστερη στη δεύτερη ερώτηση. Ο μαθητής Α7 που ήταν ο δημοφιλέστερος μαθητής της ερώτησης δεν ανήκε στις προβλέψεις της. Όσον αφορά τις προβλέψεις της για τις απορρίψεις, βγήκε ολόσωστη ότι ο μαθητής Α2 θα είναι ο πιο απορριπτόμενος με 7/19 απορρίψεις, έπειτα είχε προβλέψει ότι η μαθήτρια Κ16 θα είναι η δεύτερη απορριπτόμενη αλλά βγήκε παραμελημένη και ο μαθητής Α1 που τον είχε προβλέψει στην 3η θέση απόρριψης βγήκε δεύτερος απορριπτόμενος με 6 απορρίψεις και 2 επιλογές.

Παρατηρούμε ότι το πιο δημοφιλές παιδί ανά ερώτηση διαφοροποιείται ως προς το παιδί και το φύλο του, για την ερώτηση Α είναι η μαθήτρια Κ14 και για την Β ο μαθητής Α7, ενώ ο πιο απορριπτόμενος μαθητής, ο Α2 παραμένει ο ίδιος και στις δύο ερωτήσεις αλλά στην δεύτερη έχει τις μισές αρνητικές επιλογές από την πρώτη, γεγονός που μαρτυρά ότι κρίνεται από τους/ τις συμμαθητές/ τριες του αδύναμος γνωστικά αλλά όχι τόσο στις διαπροσωπικές του σχέσεις αφού οι απορρίψεις από τις 14/19 μειώνονται στις 7/19.

Β. Συγκρίσεις μεταξύ πίνακα Ηγετικής Ικανότητας και Διαπροσωπικών σχέσεων

Παρατηρούμε στον πρώτο πίνακα ότι η μαθήτρια Κ14 που είναι η πιο δημοφιλής και η Κ20 που είναι δεύτερη πιο δημοφιλής στον δεύτερο πίνακα γίνονται μαθήτριες Μ.Ο. Η Κ18 που είναι η τρίτη πιο δημοφιλής στον πρώτο πίνακα γίνεται παραμελημένη στον δεύτερο με μόλις μία θετική επιλογή και μία απόρριψη, γεγονός που ίσως μαρτυρά ότι εμφανίζουν πολύ καλή γνωστική ανάπτυξη αλλά υστερούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις Ο μαθητής Α7 που είναι Μ.Ο. στον πρώτο πίνακα γίνεται ο πιο δημοφιλής στο δεύτερο πίνακα επομένως είναι λιγότερο αναπτυγμένος γνωστικά αλλά έχει πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Η μαθήτρια Κ12 που είναι 4η δημοφιλής στον πρώτο πίνακα με

6 επιλογές και μία απόρριψη στο δεύτερο πίνακα γίνεται Μ.Ο. με 4 επιλογές.
Σχετικά με τις απορρίψεις στον πρώτο πίνακα παρατηρούμε ότι η Κ16 που είναι τρίτη απορριπτόμενη μαθήτρια με 8 απορρίψεις και μόλις 2 επιλογές στο δεύτερο πίνακα γίνεται παραμελημένη με μόλις 1 επιλογή και 1 απόρριψη. Συνεχίζει και στους δύο πίνακες να εμφανίζει μειωμένη γνωστική απόδοση και συναισθηματική εμπλοκή. Ο μαθητής Α10 που είναι στην τρίτη θέση απόρριψης στο δεύτερο πίνακα με 6 απορρίψεις και 3 επιλογές, παραμένει δεύτερος απορριπτόμενος και στον πρώτο πίνακα. Ο μαθητής Α1 που είναι δεύτερος απορριπτόμενος στο δεύτερο πίνακα με 6 απορρίψεις και 2 επιλογές στον πρώτο πίνακα είναι αντιφατικός μαθητής με 7 απορρίψεις και 3 επιλογές. Τέλος ο μαθητής Α2 παραμένει σταθερά ο πιο απορριπτόμενος και στους δύο πίνακες, παρουσιάζει όμως μια διαφοροποίηση στις απορρίψεις καθώς στο δεύτερο πίνακα ψηφίστηκε αρνητικά λιγότερο σε σχέση με τον πρώτο πίνακα όπως προαναφέρθηκε πιο πάνω.
Στη συνέχεια άλλες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στους δύο πίνακες είναι ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριες έχουν ανοδική πορεία στο δεύτερο πίνακα όπως ο Α3 που από παραμελημένος γίνεται μαθητής Μ.Ο. που σημαίνει ότι εμφανίζει μια πρόοδο στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το ίδιο συμβαίνει με την Κ11 που από παραμελημένη μαθήτρια γίνεται αντιφατική και με τις Κ13 και Κ19 που από παραμελημένες γίνονται Μ.Ο.
Τέλος οι υπόλοιποι μαθητές/ τριες που δεν αναφέρονται δεν παρουσίασαν καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο πίνακες ή μετακινήθηκαν ελάχιστα.

Γ. Οι αμοιβαίες επιλογές και απορρίψεις με βάση τους κοινωνιομετρικούς πίνακες Α & Β

Όπως είναι αναμενόμενο στους δύο κοινωνιομετρικούς πίνακες που έχουν δημιουργηθεί για την ανάλυση των δύο ερωτήσεων του κοινωνιομετρικού τεστ προέκυψαν αμοιβαίες επιλογές και απορρίψεις μεταξύ των παιδιών. (Παράρτημα σελ. 72, 73). Για την Α΄ ερώτηση οι αμοιβαίες επιλογές που παρατηρήθηκαν είναι οι εξής: Ο μαθητής Α1 με τη μαθήτρια Κ18, ο μαθητής Α5 με τη μαθήτρια Κ12, ο μαθητής Α7 με τη μαθήτρια Κ16 και Κ18 και η μαθήτρια Κ14 με τη μαθήτρια Κ20. Οι παρατηρήσεις που προκύπτουν είναι ότι οι 4/5 επιλογές αποτελούνται από το συνδυασμό αγόρι- κορίτσι και μόνο η μία από κορίτσια, επίσης η μαθήτρια Κ18 επιλέγεται αμοιβαία από δύο συμμαθητές της που ανάλογα με τις επιλογές που έγιναν καταλαμβάνει τις 2 από τις 5 αρά έχει πιο ανεπτυγμένη την ηγετική ικανότητα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά και είχε την 3η θέση της δημοφιλούς μαθήτριας στην Α΄ ερώτηση. Παρατηρούμε ότι δεν έγιναν επιλογές με κριτήριο το φύλο όσον αφορά την ηγετική ικανότητα. Επίσης οι επιλογές τους δεν αφορούν τόσο την θέση τους στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων. Οι Α1 και Α5 που είναι αντιφατικοί μαθητές επιλέγουν τις δημοφιλείς Κ18 και Κ12 και ο Μ.Ο. Α7 την δημοφιλή Κ18 και το αντίστροφο, γεγονός που μαρτυρά ότι υπάρχει μια ελάχιστη αμοιβαία προτίμηση μεταξύ των ισχυρών και αδύναμων μαθητών. Η μία μόνο αμοιβαία επιλογή έγινε μεταξύ δημοφιλών μαθητριών με τις Κ14 και Κ20. Βέβαια η αμοιβαία επιλογή παραμένει χαμηλή με μόνο 5 μαθητές/τριες που αλληλοεπιλέχθηκαν από τους 19.
Στη συνέχεια οι αμοιβαίες απορρίψεις που αφορούν την Α΄ ερώτηση είναι δύο : ο μαθητής Α5 με τον μαθητή Α7 και η μαθήτρια Κ18 με τη μαθήτρια Κ20. Αρχικά παρατηρούμε ότι είναι μόνο δύο οι αμοιβαίες απορρίψεις γεγονός που ίσως δείχνει

ότι δεν υπάρχουν αμοιβαίες αντιπάθειες γενικά στην τάξη και ο συνδυασμός που ακολουθούν είναι αγόρι-αγόρι και κορίτσι-κορίτσι, εικάζουμε πως έγιναν λόγω της κοντινής ή ίδιας θέσης τους καθώς ο Α5 είναι αντιφατικός μαθητής και ο Α7 Μ.Ο. και οι μαθήτριες Κ18 και Κ20 δημοφιλείς άρα ίσως η αμοιβαία απόρριψη να οφείλεται σε κάποιο αμοιβαίο ανταγωνισμό.

Για την ερώτηση Β΄ οι αμοιβαίες επιλογές που παρατηρήθηκαν είναι οι εξής: ο μαθητής Α3 με το μαθητή Α5, ο μαθητής Α3 με το μαθητή Α10, ο μαθητής Α4 με το μαθητή Α7, ο μαθητής Α6 με το μαθητή Α7, η μαθήτρια Κ11 με τη μαθήτρια Κ16, η μαθήτρια Κ12 με τη μαθήτρια Κ19 και η μαθήτρια Κ14 με τη μαθήτρια Κ20. Οι παρατηρήσεις που προκύπτουν είναι ότι όλες οι επιλογές αποτελούνται από ομόφυλους συνδυασμούς, επίσης ο μαθητής Α7 επιλέγεται αμοιβαία από δύο συμμαθητές του που ανάλογα με τις επιλογές που έγιναν καταλαμβάνει τις 2 από τις 7 αρά έχει πιο ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά και δεν κατέλαβε τυχαία την 1η θέση της δημοφιλούς μαθήτριας στην Β΄ ερώτηση. Άρα οι διαφυλικές σχέσεις δεν έχουν καλλιεργηθεί αρκετά στην τάξη καθώς οι μαθητές/τριες επιλέγουν παιδιά με κριτήριο το φύλο για παρέα. Στο δεύτερο πίνακα υπάρχουν αμοιβαίες επιλογές με βάση τη θέση στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων καθώς οι μαθητές Α3, Α5, Κ12, Κ19, Κ14 και Κ20 που αλληλοεπιλέχθηκαν ανήκουν στους/ στις μαθητές /τριες του Μ.Ο. και αποτελούν τις 3 από τις 7 επιλογές. Οι αμοιβαίες επιλογές στις διαπροσωπικές σχέσεις αυξάνονται στις 7 σε σχέση με τις 5 που ήταν στην ηγετική ικανότητα από τα 19 άτομα.

Στη συνέχεια οι αμοιβαίες απορρίψεις που αφορούν την Β΄ ερώτηση είναι τρεις : ο μαθητής Α1 με τον μαθητή Α6, ο μαθητής Α7 με τη μαθήτρια Κ20 και ο μαθητής Α10 με τη μαθήτρια Κ18. Αρχικά παρατηρούμε ότι είναι μόνο τρεις οι αμοιβαίες απορρίψεις γεγονός που ίσως δείχνει ότι δεν υπάρχουν αμοιβαίες αντιπάθειες γενικά στην τάξη και ο συνδυασμός που ακολουθούν είναι αγόρι-αγόρι και αγόρι-κορίτσι, εικάζουμε πως έγιναν λόγω των μειωμένων διαφυλικών σχέσεων στην τάξη αφού οι 2 από τις 3 απορρίψεις αφορά το συνδυασμό αγόρι – κορίτσι, έτσι τα παιδιά φαίνεται να απέρριψαν ευκολότερα το αντίθετο φύλο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης οι αμοιβαίες απορρίψεις αυξήθηκαν ελάχιστα από 2 στον πρώτο πίνακα στις 3 στον δεύτερο.

Δ. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των αλλοδαπών νηπίων σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη

Αφού αναλύθηκαν οι παραπάνω μεταβλητές θα επικεντρωθούμε στην μεταβλητή που εξετάζουμε, που είναι η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων των νηπίων σε μια τάξη που συμπεριλαμβάνει τόσο γηγενείς όσο και αλλοδαπούς μαθητές. Η συγκεκριμένη τάξη αποτελείται σε ποσοστό 20% από αλλοδαπά παιδιά. Με βάση τον κοινωνιομετρικό πίνακα 1.3 θα παρατηρήσουμε τις θέσεις που κατέχουν τα αλλοδαπά παιδιά στην σχολική τάξη, θα αναζητήσουμε τις αιτίες που τις δημιούργησαν καθώς και με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να βελτιωθούν.

Ο μαθητής Α2 εμφανίζεται σταθερά και στις δύο ερωτήσεις ως ο πιο απορριπτόμενος μαθητής, κατάγεται από τη Συρία και εγκαταστάθηκε με την οικογένεια του πρόσφατα στην Ελλάδα. Δεν έχει προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, δεν μιλάει ούτε και δείχνει να κατανοεί ακόμη ελληνικά, γεγονός που τον εμποδίζει να δημιουργήσει οποιαδήποτε είδους σχέση στο νηπιαγωγείο και να παρακολουθήσει την καθημερινή ρουτίνα. Είναι ως ένα σημείο αναμενόμενο να

απορρίπτεται τόσο σε γνωστικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο εφόσον δεν έγινε καμία προσπάθεια ενδυνάμωσης και ένταξης του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης. Στην ερώτηση των διαπροσωπικών σχέσεων επιλέγεται αρνητικά από 7 παιδιά στα 19, δηλαδή σε ποσοστό 36,8% γεγονός που δείχνει ότι τουλάχιστον δεν είναι εντελώς απορριπτόμενος αλλά μια μεγάλη μερίδα των μαθητών (63,2%) έχει αρχίσει να τον συνηθίζει, να μην τον βλέπει αρνητικά και ίσως μελλοντικά τον πλησιάσει παρόλο που ο ίδιος δεν εμφανίζει διαχυτικότητα αφού δεν κάνει καμία επιλογή/ απόρριψη.

Ο μαθητής Α8 είναι παραμελημένος στην ερώτηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Κατάγεται από την Αλβανία, γεννήθηκε στην Ελλάδα, έχει προσαρμοστεί και μιλάει ελληνικά, παρ'όλα αυτά δυσκολεύεται να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην καταγωγή ή στο χαρακτήρα του. Λαμβάνει μόλις 1 θετική επιλογή από γηγενή μαθητή, γεγονός που δείχνει ότι για κάποιο λόγο δεν έχει δημιουργήσει φιλίες στην τάξη και διατηρεί χαμηλή διαχυτικότητα αφού κάνει μόλις δύο επιλογές.

Η μαθήτρια Κ16 είναι παραμελημένη στην Β΄ ερώτηση και γνωρίζουμε ότι μένει κάποια χρόνια στην Ελλάδα. Δεν κατανοεί καλά τα ελληνικά, τα χρησιμοποιεί επαρκώς για να συνεννοηθεί. Έχει γίνει μια αμοιβαία επιλογή μεταξύ της Κ16 και της γηγενής μαθήτριας Κ11, γεγονός που ίσως δείχνει την ύπαρξη μιας διαπροσωπικής σχέσης. Γενικότερα όμως αν και παραμελημένη εμφανίζει υψηλή διαχυτικότητα με 3 επιλογές και 3 απορρίψεις που δείχνει ότι προσπαθεί να ενταχθεί στην σχολική ομάδα.

Τέλος η μαθήτρια Κ18 είναι παραμελημένη στην Β΄ ερώτηση, ωστόσο κατείχε την 3^{η} θέση στην ερώτηση α΄ και εμφάνιζε δύο αμοιβαίες επιλογές. Είναι αλβανικής καταγωγής, γεννήθηκε στην Ελλάδα, μιλάει πολύ καλά τα ελληνικά και τα κατανοεί. Την περσινή σχολική χρονιά που δίδασκα στο πλαίσιο της πρακτικής μου, είχα παρατηρήσει ότι ήταν πολύ καλά ενταγμένη στη σχολική τάξη και είχε αναπτύξει φιλίες. Φέτος όμως είναι εμφανές ότι επειδή άλλαξε η δυναμική του τμήματος, μεταβλήθηκε και η θέση της στις διαπροσωπικές σχέσεις. Παρατηρούμε ότι εμφανίζει μια αμοιβαία απόρριψη με το γηγενή μαθητή Α10, χωρίς να γνωρίζουμε την ακριβή της αιτία, γενικά εμφανίζει υψηλή διαχυτικότητα με 3 επιλογές και 3 απορρίψεις. Συμπερασματικά, έχει μετριάσει η συναισθηματική της εμπλοκή με μαθητές/τριες αλλά έχει βελτιωθεί στο γνωστικό επίπεδο λόγω της 3^{ης} θέσης που καταλαμβάνει στην ερώτηση Α΄.

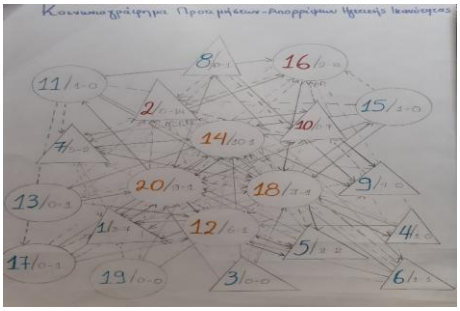
Αναλύοντας τις θέσεις και τις πιθανές αιτίες δημιουργίας τους, συμπεραίνουμε ότι τα αλλοδαπά παιδιά της τάξης κατέχουν τις θέσεις του/της απορριπτόμενου/ης ή παραμελημένου/ης μαθητή/τριας, γεγονός που μαρτυρά ότι δεν είναι ενταγμένα στη σχολική ομάδα και γι'αυτό δυσκολεύονται να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Οι θέσεις τους όπως αναλύσαμε μπορεί να οφείλονται στα εξής : χρόνος διαμονής στην Ελλάδα, γνώση ελληνικής, καταγωγή, δυναμική τάξης, χαρακτήρας. Συνεπώς εμφανίζουν όλους τους παράγοντες που αναφέραμε στο υποκεφάλαιο 4.6 που δυσχεραίνουν τις σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών παιδιών. Σε συνδυασμό με την έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικού ή συμπεριληπτικού μοντέλου στην τάξη τα παιδιά αυτά προσπαθούν μόνα τους να ενταχθούν στην σχολική ομάδα και να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της.

2.5 Τα κοινωνιογραφήματα

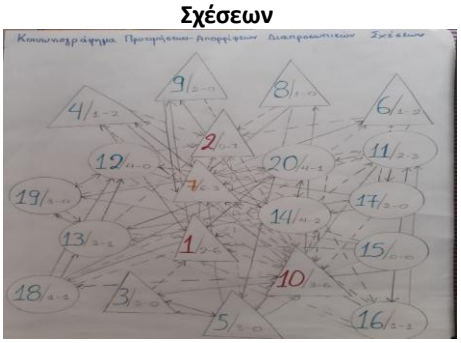
Τα κοινωνιογραφήματα δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών για τις θετικές επιλογές και τις απορρίψεις τους και μας έδωσαν ενδιαφέροντα στοιχεία για την κοινωνική θέση του κάθε παιδιού και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη. Για να γίνει ευκολότερη η ανάλυση των κοινωνιογραφημάτων προστέθηκαν ορισμένα χρώματα που τους αποδόθηκε μια ιδιότητα. Για παράδειγμα όσα παιδιά είναι χρωματισμένα με κόκκινο αφορούν όσα αναδείχθηκαν απορριπτόμενα. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά τους μαθητές/τριες που είναι δημοφιλείς και το μπλε αφορά όλους τους υπόλοιπους. Για να είναι πιο εύκολη η παρατήρηση των επιλογών και των απορρίψεων που έλαβε το κάθε παιδί, δίπλα από τον κωδικοποιημένο αριθμό του, προστέθηκε μια κάθετη γραμμή και οι αντίστοιχοι αριθμοί πρώτα των θετικών και μετά των αρνητικών επιλογών που δέχτηκε.

Τα παιδιά που είναι δημοφιλείς και απορριπτόμενα και δέχθηκαν αντίστοιχα πολλές θετικές επιλογές και απορρίψεις τοποθετήθηκαν στο κέντρο του πλέγματος. Στην περιφέρεια τοποθετήθηκαν τα παιδιά που ήταν Μ.Ο., αντιφατικά και παραμελημένα. Τέλος παρατηρούμε από τα δεδομένα ότι δεν προέκυψε κάποια φιλική κλίκα μεταξύ των παιδιών αλλά με βάση τις αμοιβαίες επιλογές τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχηματίστηκαν δύο υπο-ομάδες στη δεύτερη μεταβλητή με κριτήριο το φύλο. Τα δύο κοινωνιογραφήματα και η ανάλυση τους παρατίθενται παρακάτω.

Κοινωνιογράφημα 1.4 : Ηγετικής Ικανότητας



Κοινωνιογράφημα 1.5: Διαπροσωπικών Σχέσεων



2.6 Ανάλυση των κοινωνιογραφημάτων

Παρατηρούμε στο πρώτο κοινωνιογράφημα που αφορά την ηγετική ικανότητα, ότι οι Κ14, Κ20,Κ18 και Κ12 είναι οι πιο δημοφιλείς μαθήτριες. Οι πιο απορριπτόμενοι μαθητές είναι ο Α2, ο Α10 και η Κ16 γι'αυτό και είναι τοποθετημένοι στο κέντρο. Η πιο δημοφιλής μαθήτρια αναδείχθηκε με 10 θετικές επιλογές από τους συμμαθητές της και μόλις μία απόρριψη. Ενώ το πιο απορριπτόμενο παιδί δέχτηκε 14 αρνητικές επιλογές από τα υπόλοιπα παιδιά και καμία θετική. Οι αμοιβαίες επιλογές που συμβολίζονται με το τόξο με τη συνεχόμενη γραμμή και την διπλή αιχμή και οι αμοιβαίες απορρίψεις που συμβολίζονται με το διακεκομμένο τόξο με την διπλή αιχμή, αναλύθηκαν στο παραπάνω υποκεφάλαιο 7.2.1 στην ανάλυση του κοινωνιομετρικού πίνακα και αφού παραμένουν ίδιες δεν θα αναφερθούν ξανά.

Επίσης παρατηρούμε ότι ο αριθμός των προτιμήσεων είναι 52, αν διαιρέσουμε τον αριθμό αυτό με τον αριθμό των μαθητών/τριών (n=20), το αποτέλεσμα είναι 2,6. Ο αριθμός των απορρίψεων είναι 48, αν το διαιρέσουμε με τους μαθητές/τριες (n=20), το αποτέλεσμα είναι 2,4. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα παιδιά επέλεξαν θετικά περισσότερο από ότι απέρριψαν κατά 0.2.

Στο δεύτερο κοινωνιογράφημα, ο μαθητής Α7 είναι ο πιο δημοφιλής της τάξης με 6

θετικές επιλογές και 3 απορρίψεις και ακολουθούν ως μαθήτριες μέσου όρου οι Κ12 και Κ20. Το πιο απορριπτόμενο παιδί είναι πάλι ο μαθητής Α2 με καμία θετική επιλογή και 7 απορρίψεις και ακολουθούν οι μαθητές Α1 και Α10. Στο δεύτερο κοινωνιογράφημα, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των προτιμήσεων είναι 46, αν διαιρέσουμε τον αριθμό αυτό με τον αριθμό των μαθητών/τριών (n=20), το αποτέλεσμα είναι 2,3. Ο αριθμός των απορρίψεων είναι 35, αν το διαιρέσουμε με τους μαθητές/τριες (n=20), το αποτέλεσμα είναι 1,75. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα παιδιά επέλεξαν θετικά περισσότερο από ότι απέρριψαν κατά 0,55. Επίσης παρατηρούμε ότι στο δεύτερο κοινωνιογράφημα οι αμοιβαίες επιλογές γίνονται μόνο μεταξύ των αγοριών και μεταξύ των κοριτσιών, γεγονός που μαρτυρά ότι δεν έχουν αναπτυχθεί ετεροφυλικές σχέσεις στη σχολική τάξη, κάτι που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συνοχή της ομάδας. Δημιουργούνται μόνο αμοιβαίες ετεροφυλικές απορρίψεις μεταξύ των Α7 και Κ20 και των Α10 και Κ18 και δεν παρατηρούμε το σχηματισμό φιλικών κλικών.
Τέλος, από τον τύπο της συνοχής βρίσκουμε αποτέλεσμα για την μεταβλητή της ηγετικής ικανότητας 0,06 και για τη μεταβλητή των διαπροσωπικών σχέσεων 0,12. Παρατηρείται μια αύξηση 0,06 στην δεύτερη μεταβλητή αλλά παραμένει ακόμα χαμηλή καθώς απέχει κατά 0,88 από τη μονάδα (1), που θεωρείται ότι είναι μια τιμή επιθυμητής συνοχής. Αντιλαμβανόμαστε ότι η συγκεκριμένη σχολική τάξη δεν έχει μεγάλη συνοχή, τείνει μάλιστα προς την ελάχιστη. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, άρα και τη συνοχή της τάξης τους οποίους αναλύσαμε στο υποκεφάλαιο 4.6.

3. Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή των συμπερασμάτων και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Η παρούσα έρευνα είχε ως θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Η τάξη που συμμετείχε ήταν το Α΄ τμήμα του 6ου νηπιαγωγείου Ρεθύμνου με δείγμα 20 παιδιών. Μέσα από μελέτη των σχέσεων στη συγκεκριμένη τάξη, αποκαλύφθηκε το είδος και η σύνθεση τους σε ένα ικανοποιητικό βαθμό. Ειδικότερα με τη χρήση του κοινωνιογραφήματος, έγινε φανερό ότι η συνοχή της ομάδας δεν είναι υψηλή και ότι οι ετεροφυλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι προβληματικές. Αυτό διαπιστώνεται από την ύπαρξη αμοιβαίων επιλογών μόνο μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του τμήματος. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι δημιουργούνται δύο υπο-ομάδες με βάση το φύλο. Το φύλο ήταν δηλαδή ο διαχωριστικός παράγοντας με βάση τον οποίο διαμορφώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις της τάξης στην δεύτερη μεταβλητή.
Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο υπάρχει ως ένα βαθμό αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο υπο-ομάδων. Η αλληλεπίδραση, όμως, αυτή είναι κατά κύριο λόγο απορριπτική και ελάχιστη από τις δύο πλευρές καθώς οι αρνητικές επιλογές ανάμεσα στις δύο υπο-ομάδες στο σύνολο τους φτάνουν τις δύο. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, προκειμένου με τις κατάλληλες ενέργειες και δραστηριότητες να μπορέσει να δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο υπο-ομάδες και να καλλιεργήσει τις ετεροφυλικές σχέσεις.

Εκτός από τη διαπίστωση των ελλιπών ετεροφυλικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης, το κοινωνιογράφημα κατέστησε δυνατή την απεικόνιση των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα στις δύο υπο-ομάδες. Αποδείχτηκε ότι τόσο η υπο-ομάδα των αγοριών, όσο και των κοριτσιών έχουν έναν παρεμφερή πυρήνα σχέσεων μεταξύ των μελών καθώς και κοινές κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις.

Παρατηρούμε ότι οι αμοιβαίες επιλογές που έγιναν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ανήκουν σε μαθητές/τριες που τοποθετούνται σε μια μεσαία προς χαμηλή κοινωνική κατάσταση, με ένα παιδί να είναι δημοφιλής άρα και το επίκεντρο των κοινωνικών συσχετίσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Επομένως σε κάθε υπο-ομάδα αναδεικνύονται οι διάφορες κοινωνικές σχέσεις και τα παιδιά που τις κατέχουν.

Παρά την αποκάλυψη ενός δικτύου ιεραρχήσεων των μελών και στις δύο υπο-ομάδες, δεν εντοπίζονται τριαδικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών. Δηλαδή σε κάθε υπο-ομάδα δεν παρατηρούμε μικρότερες υπο-ομάδες ή αλλιώς κλίκες που πιθανώς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παρεμποδιστικά στη λειτουργία της ευρύτερης ομάδας τάξης.

Επίσης, από την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ αναδείχθηκε η θέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών της τάξης και αναλύθηκε στο υποκεφάλαιο 7.2.1. Η θέση και η ένταξη τους είναι ιδιαίτερα χαμηλές, αυτό πιθανόν να οφείλεται σε μη εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας στην τάξη και στην ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών τόσο στη νηπιαγωγό όσο και στα παιδιά. Ειδικά ο μαθητής Α2 που πρόσφατα είχε γίνει μέλος της τάξης, φαίνεται να λαμβάνει αρκετά μεγάλη απόρριψη από τα υπόλοιπα παιδιά και να μην δέχεται κάποιου είδους υποστήριξη (π.χ. ψυχολογική, διδακτική, φιλική). Είναι προφανές ότι αυτές οι απορριπτικές συμπεριφορές των συνομηλίκων αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα μπορεί να έχουν άμεσες επιπτώσεις στην προσωπικότητα, στην ανάπτυξη του παιδιού και στις μαθησιακές του επιδόσεις. Είναι δυνατό να δημιουργήσουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και να οδηγήσουν σε επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά με σοβαρές ενδεχομένως επιπτώσεις.

Γίνεται λοιπόν, αντιληπτό ότι η διαδικασία της αγωγής είναι μια πολύπλοκη υπόθεση που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Είναι σαφές ότι ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται, πέρα από τις διδακτικές ικανότητες και τη μόρφωση, να είναι εξοπλισμένος/η και με άλλες ικανότητες, που θα τον/την καθοδηγήσουν να κατανοήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών/τριών του/της, με τρόπο που να αντιλαμβάνεται πως μπορεί να ενισχύσει τον/την μαθητή/τρια για να εξομαλυνθούν οι σχέσεις του/της με το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον. Η κοινωνιομετρία με τα μεθοδολογικά της εργαλεία, το κοινωνιομετρικό τεστ και το κοινωνιογράφημα μπορεί να οδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση αυτή.

3.1 Προτάσεις

Οι προτάσεις που θα καταθέσουμε αφορούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, με σκοπό την διαχείριση των αλλοδαπών παιδιών και την καταπολέμηση αρνητικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των γηγενών μαθητών/τριών απέναντι τους. Οι τομείς που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση είναι: οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα στερεότυπα, οι

προκαταλήψεις και η συμπεριφορά των παιδιών. Οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών για παρέμβαση φυσικά συναντούν περιορισμούς, όσον αφορά τα θεσμοθετημένα μέτρα και το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αμφισβητήσουν τις απαιτήσεις οποιασδήποτε πολιτικής απόφασης και να σταθούν κριτικά σκεπτόμενοι απέναντι της, με γνώμονα την ανάπτυξη των μαθητών τους και τη συνοχή της κοινωνίας.

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο η εκπαιδευτική διαδικασία να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης όσο αυτό είναι δυνατό. Επίσης όπως προτείνουμε και παραπάνω θα πρέπει στη σχολική τάξη να εφαρμόζονται η διαπολιτισμική επικοινωνία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διαθεματικότητα και οι σύγχρονες πρακτικές κατά τη διδασκαλία όπως: σχέδια εργασίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η θεατρική αγωγή, η εικαστική αγωγή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός της γωνιάς της βιβλιοθήκης κ.α.

Στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, στον τομέα των αντιλήψεων μπορούμε να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά σχετικά με τους ανθρώπους που γίνονται θύματα προκαταλήψεων, να τους πληροφορήσουμε για το κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο, να τους ενημερώσουμε για τους κινδύνους εμφάνισης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στην κοινωνία και με ποιους τρόπους αναπαράγεται ώστε να αποτελέσουν παράδειγμα προς αποφυγή. Προτείνεται με την εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων όπως π.χ. θεατρικό ή ομαδικό παιχνίδι να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης προς τους «αδύναμους» μαθητές.

Σχετικά με τις αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει από που πηγάζουν και πως δημιουργήθηκαν στο παιδί ώστε να παρέμβει στο σχολικό πλαίσιο με διάλογο και καλλιέργεια συμπεριφορών (π.χ. έμπρακτη αλληλεγγύη και σεβασμό στους πρόσφυγες και μετανάστες), για να μπορέσει να βοηθήσει τον/την κάθε μαθητή/τρια να δει μια άλλη οπτική των καταστάσεων που ίσως στερείται από το οικογενειακό του/της περιβάλλον και να άρει τα στερεότυπα ή τις αντιλήψεις που πιθανώς απέκτησε από αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν θέματα όπως η μετανάστευση, η προσφυγιά και παραδείγματα συμπεριφοράς προς τους μετανάστες και πρόσφυγες σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα πχ. στην Κοινωνιολογία, τη Γεωγραφία, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τη Γλώσσα και στο νηπιαγωγείο στις αντίστοιχες μαθησιακές περιοχές που προβλέπει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικά, οι διδακτικοί στόχοι που επιλέγονται θα πρέπει να αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, της προσωπικότητας τους, στην τροποποίηση των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών, στην κοινωνικοποίηση και την εκτίμηση του διαφορετικού σε όλες του τις εκφάνσεις.

Το κλίμα της τάξης θα πρέπει να είναι ευχάριστο, φιλικό, υποστηρικτικό και να προωθεί τον σεβασμό και την αποδοχή. Ο/η εκπαιδευτικός καλό είναι να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και τις ετεροφυλικές σχέσεις μέσα από ομαδικές κοινές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αλλά και στις οργανωμένες δραστηριότητες με τη συνεργασία σε ομάδες. Ακόμη η χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού (π.χ. εικόνες, αφίσες, χάρτες, εικονόλεξα, flash cards κα.) και εικονογραφημένων βιβλίων δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο

εκπαιδευτικό έργο και να αυξήσει τα οπτικά ερεθίσματα των παιδιών.
Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόζουν αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησης τόσο στις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν όσο και κατά τη διάρκεια της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να ελέγχουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να προβλέπουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας και των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν.

Βιβλιογραφία
Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2011), Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.) Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία.* (Τόμος Β, 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Λιοναράκη, Σ., Μάγος, Κ.(2001). *Εκπαίδευση:Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αυγητίδου,Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα:Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (1997), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τόμος ΙΙΙ, Επιστημονική σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική Αγωγή,* Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης,Π.(2008).*Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση.*τόμ.7ος.Πάτρα:Αυτοέκδοση

Γκόβαρης,Χ.(2004).*Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκότοβος, Ε.Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ

Γκότοβος,Ε.Α.(2002).*Σχολείο και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντίδου,Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη, Ο. (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. *Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση

Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Ά., (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος α: Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β.(2018) *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας & των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.* Αθήνα: Διάδραση

Εταιρεία για την ανάπτυξη και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών (ΕΑΔΑΠ),(2004). *Μαζί : Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον

Καραγιάννης, Σ., Γιαννόγκονα, Α., Ευαγγέλου, Ο., Μερκούρης, Σ. & Χαρτζουλάκης, Β. (2012). *«Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013).* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Κάτσικας, Χ. Πολίτου, Ε.(1999).*Τσιγγάνοι,μειονοτικοί,παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό».* Αθήνα: Gutenberg

Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (*γυμνάσιο),* Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη

Κογκούλης, Ι. (1994).*Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Κογκούλης, Ι. (2014). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη

Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Αθήνα: Προμηθεύς

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα, οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*, *Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα : Σαΐτα

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μάρκου,Γ.& Παρθένης Χ. (2011).*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Μάρκου,Γ.(1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μουτσιάνα, Χ., (2018). Η βιωματική παιδαγωγική της δημοκρατικής συμμετοχής και η αναστοχαστική κουλτούρα στο σχολείο. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης (Επιμ), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, *Η Κριτική*

εκπαίδευση για το Σχολείο των Κοινωνικών Αναγκών, 20-22 Απριλίου 2018,σ. 523-525. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2012). *Η Ζωή στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Διάδραση

Μπασέτας, Κ.Γ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Μπίκος, Κ.Γ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη και Αλληλεπίδραση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Μπιλανάκης, Ν. (2005). Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία. Στο Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Μπούρας, Α. (2008). *Διδασκαλία και παιδαγωγική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, Το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία*, Μάιος. Βόλος : Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Νικολάου, Σ.,Μ. (2006). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg

Νικολάου, Γ.(2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Αθήνα*: Πεδίο

Νικολάου,Γ.(2011).*Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Νόβα-Καλτσούνη,Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο

Παπαγεωργίου, Ν. Γ. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ

Παπαναούμ- Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Κυριακίδη

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Πορτελάνος,Σ.(2015).*Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια

Τσιάκαλος,Γ.(2011).*Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. (β' έκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιούμης, Κ. (2003). *Μειονότητες και Προσχολική Εκπαίδευση: ο μικρός «Άλλος»*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Τσιπλητάρης ,Α.Φ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση

Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου, Α. (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο Παπαστυλιανού, Α.

(επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Μεταφρασμένη

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (επιμ). Ευγενία Κουτσουβάνου, (μετάφρ). Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* (μετάφρ). Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μετάφρ). Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

Freire,P.(1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μετάφρ). Γ. Κρητικός. Αθήνα : Κέδρος

Liu, S., Volcic, Z., Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία: Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια.* (επιμ). Ευγενία Αρβανίτη. Αθήνα: Gutenberg

Queiroz,J.M.(2000).*Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. (επιμ). Ιφιγένεια Χριστοπούλου, (μεταφ). Ιφιγένεια Χριστοπούλου-Γιώργος Σταμέλος. Αθήνα:Gutenberg

Pentini. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (επιμ.) Χρήστος Γκόβαρης, (μετάφρ) Μαρία Τζουλιάνη, (1η έκδ.), Αθήνα: Ατραπός

Neuner,J.(2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Huber,J. et al., *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ'έναν ετερογενή κόσμο*,6-60,Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης

Ξενόγλωσση

Asher, S. (1990). "Recent advances in the study of peer rejection". In: Asher, R & Coie,J. (eds). *Peer rejection in childchood*. N.Y: Cambridge University Press

Bagwell, C. (1998).Newcomb AF, Bukowski WM. *Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment*. Child Development.

Ladd, G. & Burgess, K. (1999). *"Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive withdrawn children during early grade school".* Child Development. Vol.70, pp 910-929, July/August 1999Δι

Δικτυογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2020 από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15431#page/1/mode/2up

Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ σχολικού έτους (2018-2019). Ανακτημένο 10 Ιανουαρίου 2020 από https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge, New York. Ανακτημένο 25 Μαΐου από https://www.researchgate.net/publication/290261243_Improving_schools_developing_inclusion

Blatchford. P. & Baines, E. (2010*). Peer relations in school*. In K. Littleton, C. Wood and Kleine Staarman (Eds) *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald. Ανακτημένο 5 Απριλίου από https://www.researchgate.net/publication/291448828_Peer_Relations_in_Scho ol/link/58c12abea6fdcc06454270ab/download

Coie, J, Dodge, K & Coppottelli, H. (1982). "*Dimensions and types of social status: A cross-age perspective*".Developmental Psychology, vol. 18, 9 October, p.565, City Press.Ανακτημένο 4 Απριλίου από https://pdfs.semanticscholar.org /82dc/fc871a117c88d7613213997b81a9b4a9aeff.p df

Council of Europe (2012). *Intercultural competence for all, Preparation for living in a heterogeneous world*. Ανακτημένο 30 Μαρτίου 2020 από https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, (28ο), σ.3. Ανακτημένο 5 Απριλίου 2020 από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,127,0,0,1,0

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2017). *Ζητήματα διδακτικής των θρησκευτικών*, σελ. 2. Ανακτημένο 3 Μαρτίου 2020 από http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6042/5790

Παπάζογλου, Α.(2014). *Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, (3ο), σελ.187. Ανακτημένο 3 Απριλίου 2020 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t03-14.pdf

Μανιάτης, Π. (2014). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία,* (επιμ). Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου, σελ.1. Ανακτημένο 30 Μαρτίου 2020 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/eno tita_c/maniatis.pdf

Μπίκος, Κ. (1,8 & 12 Φεβρουαρίου 2007). *Διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο, «Κοινωνικές σχέσεις συμμαθητών και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*». Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Ε. Ν. Μουδανιών. Ανακτημένο 4 Απριλίου 2020 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/363/101.pdf

40.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ

Κυριακή-Ραφαηλία Ιωαννίδου
Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής ΠΕ60, MSc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, MSc Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του University of Nicosia

Περίληψη
Η παρουσία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές που έχουν βιώσει το φαινόμενο της μετανάστευσης, σχετίζεται με την παρουσία της εθνοπολιτισμικής ετερότητας που τους χαρακτηρίζει. Οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να λάβουν είτε τον ρόλο του θύτη, είτε του θύματος. Τα περιστατικά εκφοβισμού είναι υπαρκτά με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μεταναστευόντων μαθητών και των οικογενειών τους, απομακρύνοντας αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού κ.ά. Η διαμόρφωση φιλικού κλίματος που ενισχύει τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας και ισάξιας αντιμετώπισης όλων των μαθητών συχνά απουσιάζει. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται, να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις, συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, με αποτέλεσμα να παρεμβαίνουν, προκειμένου απλά να προκαλέσουν τη διακοπή της επιθετικής συμπεριφοράς. Αξίζει, να σημειωθεί ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας, ως προς τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος, όπως επίσης την σωστή ενημέρωση και κατεύθυνση του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό την έγκαιρη και αποτελεσματική διαχείριση των αντίστοιχων φαινομένων. Ολοκληρώνοντας, αναπτύσσονται προτάσεις καταπολέμησης της σχολικής βίας, όταν ασκείται από ή προς άτομα μεταναστευτικής βιογραφίας. Σε κάθε περίπτωση φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού προς μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισάξια με φαινόμενα εκφοβισμού σε γηγενής μαθητές, διαμορφώνοντας ένα διαπολιτισμικό σύγχρονο σχολείο, όπου κάθε διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί αφορμή για συμπεριληπτική δράση.
Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μετανάστευση, συμπερίληψη, ισάξια, ισότητα, αντιμετώπιση

Abstract
The presence of deviant behavior in students who have experienced the phenomenon of immigration is related to the presence of the ethno-cultural otherness that characterizes them. Foreign students can take either the role of the perpetrator or that of the victim. Incidents of bullying exist, resulting in the marginalization of immigrant students and their families, removing values such as mutual respect, acceptance of difference, etc. The formation of a pleasant environment, which reinforces the establishment of a common culture and equal

treatment of all students, is often absent. However, the teachers who are called upon to deal with similar situations are usually not adequately qualified, so they intervene, in order to simply cause the aggressive behavior to cease. It is worth noting the important role of the director-leader of the school district, in terms of maintaining a positive climate, as well as the purposeful brief and guidance of the teacher association for the purpose of timely and effective management of the respective phenomena. In conclusion, proposals are developed to combat school violence when it is exerted by or against people with an immigrant background. In any case, phenomena of school bullying towards students with an immigrant background should be treated equally to phenomena of bullying towards native students, forming an intercultural modern school where every different cultural element is an occasion for inclusive action.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχει σημειωθεί η άφιξη μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών από περιοχές στις οποίες παρατηρούνταν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα (Στασινός, 2016). Τα στερεότυπα και οι αντιδράσεις προκατάληψης καλπάζουν προς κάθε είδος διαφορετικότητας (Αγγελίδης, 2019). Η συνύπαρξη των γηγενών και των αλλοεθνών έχει φανερώσει την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ τους. Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται ακόμη και στην σχολική κοινότητα, στην οποία σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ορατές οι αντιθέσεις και οδηγούν στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας (Νικολάου, 2013). Ωστόσο, ο ρόλος του προϊστάμενου αλλά και των εκπαιδευτικών, που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες, έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την αποτροπή αυτών των περιστατικών (Λαγουδάκος, 2013).

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας

2.1.1 Ορίζοντας τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας

Αναφερόμενοι σε παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας, πρόκειται για άτομα που έχουν ζήσει την μετανάστευση ή ακόμη ανήλικα τέκνα οικογενειών που την έχουν βιώσει, ενώ η καταγωγή τους συχνά συνδέεται με τις τρίτες χώρες. Αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαιτίας της δυσκολίας τους να ενταχθούν στις χώρες υποδοχής και να χρησιμοποιήσουν με άνεση τη νέα γλώσσα (Essomba, 2014). Μάλιστα, έχει σημειωθεί η ύπαρξη προκαταληπτικών και στερεοτυπικών στάσεων απέναντι σε αυτά τα παιδιά, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως από συμμαθητές τους και ενίοτε από εκπαιδευτικούς που υστερούν σε γνώσεις ή ενσυναίσθηση ως προς το τραυματικό βίωμα της μετανάστευσης. Γεγονότα όπως τα προαναφερθέντα τροφοδοτούν συχνά εκφοβιστικές συμπεριφορές από και προς τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017).

2.1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού και των μορφών του

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον εκφοβισμό, υφίσταται όταν κάποιος μαθητής εκτίθεται κατ’ επανάληψη και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σε πράξεις που είναι αρνητικές, έμμεσες ή άμεσες από άλλον μαθητή ή μαθητές. Βασική

προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ανισοκατανομής των δυνάμεων (σωματικών, γνωστικών και συναισθηματικών) μεταξύ του θύτη και του θύματος, καθώς η σχέση δεν είναι ισοβαρής και το θύμα αδυνατεί να ανταποδώσει την προσβολή που δέχεται αλλά και να αμυνθεί. Αποτέλεσμα είναι, να εντείνεται διαρκώς η ανισότητα εις βάρος του θύματος. Η άσκηση εκφοβισμού αφορά στην επίδειξη δύναμης μέσω της επιθετικότητας του θύτη και της κυριαρχίας του. Δεν υφίσταται το φαινόμενο του εκφοβισμού, όταν υπάρχει ισότητα των εμπλεκόμενων δυνάμεων σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο (Olweus, 2001).

Οι μορφές που λαμβάνει ο εκφοβισμός, είναι η λεκτική, η σωματική, η ηλεκτρονική, η κοινωνική, η ρατσιστική, η σεξουαλική, η έμφυλη και η ομοφοβική. Όπως γίνεται αντιληπτό ποικίλουν και να συνδυάζονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Lee (2006) όποια μορφή και αν λάβει ο εκφοβισμός, αποτελεί κακοποίηση για το θύμα, καθώς έχει ψυχικό και συναισθηματικό αντίκτυπο σε σημαντικό βαθμό. Ως συνέπεια αυτού, το θύμα εμφανίζει άγχος και φοβίες, οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν ακόμη και σε διαταραχές, πόσο μάλλον όταν αφορά σε για μαθητές που έχουν βιώσει την τραυματική εμπειρία της μετανάστευσης.

2.1.3 Σχολικός εκφοβισμός από και προς μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας

Όπως αναφέρεται από Νικολάου (2013) και Μανιάτης (2010), η παρουσία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές που έχουν βιώσει το φαινόμενο της μετανάστευσης, σχετίζεται με την παρουσία της εθνοπολιτισμικής ετερότητας που τους χαρακτηρίζει. Το προαναφερθέν ζήτημα έχει παρατηρηθεί και στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν μελέτες αναφορικά με τη συχνότητα και τους παράγοντες που προκαλούν την εμφάνισή του εκφοβισμού προς αυτούς.

Γίνεται αντιληπτό, πως οι γηγενείς αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν επίγνωση, πως κάθε πολιτισμική ομάδα έχει διαμορφώσει διαφορετικού είδους παραστάσεις για τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα αυτού, δημιουργείται η βεβιασμένη ανάγκη στους μαθητές για την παρουσία των πολιτισμικών διαφορών. Αυτή είναι η πιο βασική αρχή της διαδικασίας που αφορά στη πολιτισμική επικοινωνία (Μανιάτης, 2010).

Οι Strohmeier και Noam (2012) αναφέρουν, πως η παρουσία των αλλοεθνών μαθητών έχει σχέση με την εμφάνιση κρουσμάτων βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα διαφορετικά φυλετικά, πολιτισμικά και εθνικά τους χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να θεωρηθούν υπεύθυνα για την παρουσία της βίαιης συμπεριφοράς απέναντι στον αυτόχθονα πληθυσμό. Οι Harushimana, Ikpeze και Mthethwa-Sommers (2013), κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων είναι περισσότερο ευάλωτοι προς την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, λόγω της θρησκείας, της ιθαγένειας, της φυλής και των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων, που διαφέρουν από αυτά της χώρας υποδοχής.

Από την άλλη, σύμφωνα με τους Samsari και Nikolaou (2015), η θυματοποίηση αποτελεί μονόδρομο για εκείνα τα παιδιά, ώστε να απορροφηθούν οι κραδασμοί, που προκύπτουν από την παρουσία διαφορετικών, από την πλειοψηφία, χαρακτηριστικών και πιο συγκεκριμένα της κουλτούρας, του φύλου, της εθνικότητας και της γλώσσας τους. Ανάλογα με τη δύναμη που έχουν οι εμπλεκόμενοι, οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να λάβουν είτε τον ρόλο του θύτη, είτε του θύματος (Μανιάτης, 2010).

Πρόκειται για τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, η οποία περιγράφεται από τους ερευνητές ως «ρατσιστικός εκφοβισμός». Συμπεριλαμβάνει τη σκόπιμη και δίχως αιτία εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς με λεκτικό, σωματικό και συναισθηματικό τρόπο, προς άλλον μαθητή λόγω της διαφορετικής του εθνοπολιτισμικής καταγωγής. Τέτοιου είδους περιστατικά λαμβάνουν χώρα, όταν το θύμα έρχεται αντιμέτωπο με μη φιλική συλλογική ταυτότητα, ενώ ο θύτης εκλαμβάνει τη διαφορετικότητα του θύματος ως απειλή για τη δική του κυρίαρχη συλλογικότητα (Αραβανής, 2016).

Σύμφωνα με τους Cappadocia, Pepler, Cummings και Craig (2012), οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, εκτός από τη θέση του θύματος, συνηθίζουν να βρίσκονται και στη θέση του θύτη. Συχνά οι ίδιοι προκαλούν και προβαίνουν στην άσκηση εκφοβισμού. Συνήθης περίπτωση αποτελεί, όταν παρουσιάζουν αριθμητική υπεροχή των μεταναστών μαθητών σε ένα σχολείο και ασκούν οι ίδιοι εκφοβιστική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το αίσθημα ισχύος, εξαιτίας της «έσω-ομάδας», που έχει δημιουργηθεί και απαρτίζεται από άτομα που έχουν όμοια χαρακτηριστικά, κατά κύριο λόγο φυλετικά. Έτσι, μπορούν να αντιμετωπίσουν την ομάδα που απαρτίζεται από γηγενείς μαθητές.

Υπάρχει όμως και η άποψη, η οποία θέλει τους μη ιθαγενείς μαθητές να παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σε σύγκριση με τους εγχώριους (Strohmeier, Karna, & Salmivalli, 2010). Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την αντίληψη, πως η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αποτελεί εστία μολύνσεων αλλά και ασθενειών (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Οι Παπαχρήστου και Μαυροκεφαλίδου (2014) υποστηρίζουν, πως οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιθανό να προχωρούν στην υιοθέτηση βίαιων μορφών συμπεριφοράς, εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής ανισότητας και της ματαίωσης που υφίστανται, τόσο από τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό, όσο και από το σύνολο της κοινωνίας.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι McKenny, Pepler, Craig και Conolly, (2006), μέρος του επιστημονικού κόσμου υποστηρίζει, πως δεν προκύπτει ή δεν μπορεί να εντοπιστεί κάποιου είδους συσχέτιση ανάμεσα στη παρουσία των μαθητών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα και στην εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

2.1.4 Υφιστάμενες πολιτικές

Σχετικά με τις υφιστάμενες πολιτικές που διέπουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, όσον αφορά στην κοινή φοίτηση των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και γηγενών, έχουν γίνει φιλότιμες προσπάθειες για να ενσωματώσει το σύνολο των σχολείων διαπολιτισμική κουλτούρα. Ωστόσο, οι Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου–Λιοναράκη (2001), κατά την έρευνα τους διαπίστωσαν την ύπαρξη αρνητικής και στερεοτυπικής στάσης από την εκπαιδευτική κοινότητα προς μαθητές, που διέφεραν εθνοπολιτισμικά, η οποία με τη σειρά της ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά, που παρουσιάζουν οι μαθητές απέναντι στους συμμαθητές τους. Η παθητική αυτή στάση συμπεριλαμβάνει τους γενεσιουργούς παράγοντες των παραβατικών συμπεριφορών, που εμφανίζουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με τους Μάνεση και Λαμπροπούλου (2014), οι συνηθέστερες πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, είναι να προβούν σε ενημέρωση του

προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των γονέων για το περιστατικό εκφοβισμού, μεταθέτοντας την ευθύνη. Ακόμη, συνηθίζουν να προβαίνουν στην επίπληξη του «θύτη» ή στην λεκτική του τιμωρία και να συζητούν με τους εμπλεκόμενους, αποφεύγοντας άλλες πρακτικές. Ωστόσο, είναι σε θέση, να αναγνωρίσουν το φαινόμενο και να προλαμβάνουν την εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού, μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Υπάρχει μεγάλη προθυμία να στηρίξουν τους μαθητές, αλλά εκφράζεται η ανάγκη υποστήριξης των ίδιων από αρμόδιους φορείς, που θα είναι υπεύθυνοι να τους κατευθύνουν για να προβούν σε σωστές παρεμβάσεις κατά το στάδιο της πρόληψης και της αντιμετώπισης φαινομένων βίας προς όλους (γηγενείς ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο μαθητές) (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017).

2.1.5 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιζητεί την ύπαρξη εμπνευσμένων ηγετικών προτύπων, που θα ασκούν διοικητικό/διαχειριστικό έργο (leader/manager), που περιλαμβάνει τη διοίκηση (διοικητικά ζητήματα) και τη διαχείριση (λειτουργικά θέματα) της σχολικής μονάδας. Η άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας περιλαμβάνει την ύπαρξη προκαθορισμένων στόχων, αξιών και αρχών, την απόκτηση υψηλού ηθικού στους εργαζόμενους της, τον καθορισμό οράματος για τη σχολική μονάδα, την ευθύνη του προγραμματισμού και της υλοποίησης των κατάλληλων ενεργειών προς την επίτευξη του οράματος αυτού. Σχετίζεται με την προώθηση, την εξέλιξη, την αποτελεσματική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως οργανισμού και τη μετατροπή της σε μια οργανωμένη μαθησιακή κοινότητα. Ακόμη, η επιτυχημένη ηγεσία, αφορά στη δημιουργία και ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και του κοινωνικού συνόλου με στόχο την ταυτόχρονη ανάπτυξη, συνύπαρξη και αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Απαιτείται η εύρεση τρόπων επικοινωνίας και η διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, οι οποίες επιδρούν στην οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου με θετική επιρροή στις όποιες εξελίξεις (Cohen & Freiberg, 2013·Μωϋσίδου & Βεργίδης, 2014).

Τα άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις, οφείλουν να εφαρμόζουν Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) και προγραμματισμό των διευθυντικών ενεργειών για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (στρατηγικός προγραμματισμός, λειτουργικός προγραμματισμός, ανάλυση SWOT για αυτοαξιολόγηση της). Απαραίτητο στοιχείο αποτελεί η καλλιέργεια θετικού κλίματος, το οποίος σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση ή τον αφανισμό των περιστατικών του εκφοβισμού από και προς τα άτομα μεταναστευτικής βιογραφίας. Η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης από την ηγεσία και την εκπαιδευτική κοινότητα προάγει θετικά τις σχέσεις των μαθητών, αποτρέποντας την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Μωϋσίδου & Βεργίδης, 2014). Ακόμη, η εκάστοτε ηγεσία οφείλει να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για την εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών στη σχολική δράση και καθημερινότητα, η οποία φαίνεται να βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των συμμαθητών τους, μειώνοντας έτσι τα περιστατικά εκφοβισμού (Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριάκου, 2012).

Ο προϊστάμενος θα πρέπει να είναι διαθέσιμος και προσιτός προς τους μαθητές, ώστε να παρέχει κάθε είδους βοήθεια. Ακόμη, θα πρέπει να παρακινεί τους

εκπαιδευτικούς στην χρήση ομαδικών τεχνικών, για να ενισχύεται η επαφή γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες έκφρασης, εκτόνωσης, ενημέρωσης, διασκέδασης και δημιουργίας. Συνεπώς, σημειώνεται βελτίωση στη μεταξύ τους σχέση, μειώνοντας την εμφάνιση επιθετικότητας(Cohen & Freiberg, 2013).

Τέλος, η ηγεσία παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να αξιοποιήσουν πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, πόσο μάλλον όταν υφίσταται απέναντι σε μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας, που προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα χώρα, βιώνοντας το προϋπάρχον τραύμα του ξεριζωμού (Μωϋσίδου & Βεργίδης, 2014).

2.1.6 Απόψεις μαθητών

Οι Πρίντεζη και Παυλόπουλος (2010) σημειώνουν διακρίσεις και ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς εις βάρος των μεταναστών μαθητών. Ωστόσο, οι συμμαθητές των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι τους, σε σύγκριση με γονείς ή μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι περισσότερο ανοιχτοί στην ανάπτυξη σχέσεων με αλλοδαπούς μαθητές. Ακόμη, οι μαθητές που βρίσκονται στην ίδια τάξη με τους μετανάστες μαθητές, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποδοχή απέναντι στο «διαφορετικό» σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν συναναστροφή μαζί τους. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη για τη βαρύτητα της επαφής. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως η στάση που διαμορφώνουν οι μαθητές είναι πιθανό να ποικίλει και να σχετίζεται με το χρώμα, το θρήσκευμα και το έθνος (Πρίντεζη & Παυλόπουλος, 2010).

2.2 Τρόποι και προτάσεις καταπολέμησης του φαινομένου

Όπως αναφέρει ο Olweus (2009) η πρόληψη αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού απέναντι στο σύνολο των μαθητών, είτε αφορά σε γηγενείς, είτε σε μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας. Μάλιστα, η πρόληψη οφείλει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευέλικτο σε σχέση με των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να επιδρά έγκαιρα σε μια ηλικιακή φάση, πολύ καθοριστική για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Προτείνεται η αξιοποίηση πρακτικών, όπως τα βιωματικά εργαστήρια, τα παιχνίδια ρόλων, η συζήτηση με το σύνολο των μαθητών, η ανταλλαγή απόψεων με υγιή διάλογο, η ανοιχτή επίλυση διαφορών κ.ά. Ακόμη, ως προτάσεις καταπολέμησης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, η συνεργασία με άλλα διαπολιτισμικά σχολεία κι η υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών για αναβαθμισμένη πληροφόρηση. Ακόμη, τα σχέδια δράσης με σκοπό να γνωρίσουν όλοι οι μαθητές τα διαφορετικά στοιχεία κουλτούρας των συμμαθητών τους, αποσκοπούν στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών και προωθούν την ένταξη των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών. Τα προαναφερθέντα για να θεωρούνται αποτελεσματικά, οφείλουν να εφαρμόζονται σε εβδομαδιαία βάση (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014).

Ως αξιοσημείωτος τρόπος καταπολέμησης εκφοβιστικών συμπεριφορών προς τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας θα μπορούσε να θεωρηθεί και η ανάπτυξη

πρακτικών που συνδέει τα σχολεία με την κοινότητα και τις οικογένειες των μαθητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, θα συνέβαλλε η εκπαίδευση ενηλίκων για βελτιωμένη ένταξη και πρόσβαση στη μόρφωση των προσφυγικών γονέων. Ας μη ξεχνάμε και την ενημέρωση των εγχώριων γονέων, καθώς πολλά φαινόμενα εκφοβισμού προς τους αλλοδαπούς μαθητές προκύπτουν από στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, προερχόμενες από τα σπίτια γηγενών. Η παροχή ευκαιριών για αλληλεπίδραση των γηγενών και αλλοεθνών γονέων συμβάλει επίσης στην καταπολέμηση του φαινομένου (Hickling-Hudson, 2003). Πρακτική ακόμα αποτελεί, η διοργάνωση πολιτιστικών δρώμενων, ώστε να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κουλτούρας κάθε κοινότητας και να δημιουργηθούν προϋποθέσεις διαπολιτισμικού διαλόγου, με θέματα ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, δημοκρατίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Zembylas & Iasonos, 2010).

Οι Παπαλαζάρου και Αθανασιάδου (2015) προτείνουν συνεργασία με κοινωνικές δομές και φορείς, ολιστικά προγράμματα παρέμβασης για να υπάρξει πλαισίωση, κοινή δράση με άλλους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και με τους προϊσταμένους των εκπαιδευτικών μονάδων. Ακόμη, τα προαναφερθέντα υποστηρίζουν οι Κιοσσέ και Κιουρτσίδου (2017) για τις οποίες θεωρείται απαραίτητη η στελέχωση των σχολείων από ειδικότητες ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και αρμόδιων φορέων για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

Τέλος, οι Μάνεσης και Λαμπροπούλου (2014) θεωρούν αναγκαίο να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαχειρίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά τα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ η Γιαννακοπούλου (2014) προτείνει τη χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, ως προς τα βιώματα ενός συμμαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, την εκμάθηση συμπεριφορών εναλλακτικών της βίας και την καλύτερη επίβλεψη των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

3. Συμπεράσματα

Βασισμένοι στα προαναφερθέντα συμπεραίνουμε πως τα περιστατικά εκφοβισμού εις βάρος των μεταναστευόντων μαθητών είναι υπαρκτά στη σχολική κοινότητα και συχνά οδηγούν στην περιθωριοποίηση αυτών και των οικογενειών τους, απομακρύνοντας αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού κ.ά. Απουσιάζει, επίσης, η διαμόρφωση φιλικού κλίματος που ενισχύει τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας και ισάξιας αντιμετώπισης όλων των μαθητών (Μήτσιου, 2016·Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται, να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις, συχνά παρεμβαίνουν, προκειμένου απλά να προκαλέσουν τη διακοπή της επιθετικής συμπεριφοράς (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015·Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη, & Νικολάου, 2016).

Οι προϊστάμενοι καλούνται να θέσουν και να κοινωνήσουν μέσα από το θεσμικό τους ρόλο το όραμα για την εξάλειψη εκφοβιστικών φαινομένων στη σχολική μονάδα στην οποία ασκούν ηγεσία/διοίκηση και να προσανατολίσουν το στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού στην κατεύθυνση μιας ολιστικής προσέγγισης. Συνεπώς, αξίζει να σημειωθεί ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας. Είναι το άτομο που μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες για την αποτελεσματική

διαχείριση των περιστατικών αυτών (Cohen & Freiberg, 2013). Ωστόσο, είναι σημαντικό να δοθεί περισσότερη έμφαση στην πρόληψη των επιθετικών περιστατικών. Σε αυτό το επίπεδο, ο προϊστάμενος παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στην χρήση πρακτικών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τη συνεργασία. Ο προϊστάμενος, λοιπόν, θέτει γενικότερα τις βάσεις για την δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά στην παρουσία των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sanchez, Cerezo-Ramirez, & Prodocimo, 2018).

Εν αντιθέσει, η φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιχειρεί να διαχειριστεί τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, που μπορεί να συναντήσει σε μια εκπαιδευτική δομή, είτε σε πλαίσιο τάξης, είτε σε ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, ενώ σχετίζεται με τα διαφορετικά θεσμικά, εθνικά, τοπικά, πολιτικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των διαφόρων κρατών, σεβόμενη παράλληλα την ποικιλομορφία και αντιδρώντας στον διαχωρισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Συνεπώς, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού προς μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισάξια με φαινόμενα εκφοβισμού σε γηγενής μαθητές, διαμορφώνοντας ένα διαπολιτισμικό σύγχρονο σχολείο, όπου κάθε διαφορετικό πολιτισμικό αποτελεί αφορμή για βελτίωση.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2019). Από την «ειδική» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 297 - 325). Αθήνα: Διάδραση.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χριστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός- βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,33*(62), 29-41.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριάκου, Κ. (2012). Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου, 2023, από https://courses.unic.ac.cy/pluginfile.php/1843464/mod_resource/content/1/Reading_Enotita_3a_RenosAngKyr.pdf

Cappadocia, M.C., Pepler, D., Cummings, J.G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(3), 201–216.

Cohen, J. & Freiberg, J. (2013). *School climate and bullying prevention*. Retrieved 10 April, 2023, on https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584442.pdf

Essomba, M.A. (2014). ENHANCING EU EDUCATION POLICY building a framework to help young people of migrant background succeed. *SIRIUS NETWORK POLICY BRIEF SERIES,1*(1), 1-8. Retrieved on 20 April, 2023, from https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/SIRIUS_Overview-EN.pdf

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education. 13*(2), 163–183. doi.org/10.1080/13603120903386969

Giménez-Gualdo, A., Arnaiz-Sanchez, P., Cerezo-Ramirez, F., & Prodocimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education. *Media education research journal*, *56*(27), 29-39.

Harushimana, I., Ikpeze, C., & Mthethwa-Sommers, S. (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America.* New York, NY: Peter Lang.

Hickling-Hudson, A. (2003). Multicultural education and the postcolonial turn. *Policy futures in education, 1*(2), 381-401.

Κιοσσέ, Ε. & Κιουρτσίδου, Δ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *9*(1), 77-102.

Λαγουδάκος, Μ.Γ. (2013). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2021, από https://blogs.sch.gr/mlagoudakos/files/2013/01/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AEΡΕΚ_%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A31.pdf

Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals.* London: Paul Chapman Publishing.

Μάνεσης, Ν., & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-θεωρία & πράξη, 7*(7), 83-89.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας, 12,* 118-138. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2023, από http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/sxoliki_bia_kai_eterotita_stin_ellada.pdf

Μαρκογιαννάκης, Γ., Καραγιάννη, Ε., & Νικολάου, S. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε 13 Απριλίου, 2023 από https://www.researchgate.net/publication/312491408_Oi_antilepseis_ton_ekpaideutikon_Gymnasiakes_ekpaideuses_schetika_me_to_phainomeno_tou_Scholikou_Ekphobismou

Μήτσιου, Α. (2016). *Ανάπτυξη Διαπολιτισμικού Εκπαιδευτικού Υλικού για το Νηπιαγωγείο-Ανθρωπινά Δικαιώματα* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικής Σχόλης Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

McKenny, K., Pepler, D., Craig, W., & Conolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(2), 1696-2095.

Μωϋσίδου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2014). Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν. Στο Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος, & Ε. Μωϋσίδου (Επιμ.), *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σσ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνο-πολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.)*, Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 51-70). Αθήνα: Τόπος.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο.* (Ι. Τσιάντης, Επιμ.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου.

Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook.* Bergen, Norway: Author.

Παπαλαζάρου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2015). Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.,* (ΙΑ), 118-147.

Παπαχρήστου, Κ., & Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2014). *Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πρίντεζη, Α., & Παυλόπουλος, Β. (2010). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες, μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13^{ο} Διεθνές Συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας,* 7-9 Μαΐου 2010, (σσ. 560-574). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2023, από http://users.uoa.gr/~vpavlop/papers/chapters/2010_Printezi_Pavlopoulos.pdf

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.

Samsari, E., & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying. Conference: Cultural Diversity Equity and Inclusion Intercultural Education in 21st century and beyond,* Ioannina, Greece. Retrieved on 10 April, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/281100805_Creating_a_positive_and_supportive_school_climate_The_impact_of_Greek_teachers'_attitudes_about_cultural_diversity_and_school_bullying

Sirin, S., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children.* Washington: Migration Policy Institute.

Strohmeier, D., & Noam, G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it?. *New Directions for Youth Developmen*t,*12*(133),7-13.

Strohmeier, D., Karna, A., & Salmivalli, C. (2010). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology , 47*(1), 248-58.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο.* Ζεφύρι: Διάδραση.

41.

ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΓΚΟΣΜΟΙΟΠΗΜΕΝΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΩΣ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΛΥΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

Παναγιώτα Κατσιούλα
Διευθύντρια Γυμνασίου, Εκπαιδευτικός ΠΕ88.02, Msc, MA

Λεμονιά Μπούτσκου
Σύμβουλος Μαθηματικών ΠΕ03 Δυτικής Μακεδονίας, Dr, Msc, MA

Περίληψη
Η μετανάστευση προκύπτει ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και έχει μια δομή που επηρεάζει βαθιά την ανθρώπινη ζωή από κάθε άποψη και προκαλεί μεγάλη αλλαγές και αποτελεί μια παγκόσμια πραγματικότητα τα τελευταία 20 χρόνια. Τα δημογραφικά προφίλ των μεταναστών σε πολλά μέρη του κόσμου γίνονται πιο διαφορετικά λόγω των υψηλών επιπέδων αναγκαστικής και εθελοντικής μετανάστευσης. Για τους λόγους αυτούς είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας παγκόσμιας αντίληψης από τους μαθητές. Για την ανάπτυξη της παγκοσμιοποιημένης αυτής αντίληψης, τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σημειώσουν πρόοδο στην εκπλήρωση των απαιτήσεων των πολιτιστικά διαφορετικών τάξεων και να δημιουργηθούν εκείνοι οι μηχανισμοί που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις νέες προκλήσεις που έχουν δημιουργηθεί. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης να συζητηθεί η έννοια και η σημασία της ικανότητας της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης, τα πλεονεκτήματα που θα φέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στους ίδιους τους μαθητές μακροπρόθεσμα.
Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποιημένη αντίληψη, Μετανάστευση και εκπαιδευτικά συστήματα, Πολυπολιτισμικότητα

Abstract
Migration arises as a result of many factors and has a structure that deeply affects human life in all aspects and causes great changes and has been a global reality for the past 20 years. The demographic profiles of refugees and migrants in many parts of the world are becoming more diverse due to high levels of forced and voluntary migration. For these reasons, the development of a global perception by the students is necessary. To develop this globalized understanding, educational systems and teachers must make progress in meeting the demands of culturally diverse classrooms and create those mechanisms that will help teachers cope with these new challenges that have been created. The purpose of this paper is to discuss the concept of the ability of globalized perception through a literature review and the advantages it will bring to the educational system and to the students themselves in the long run.

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές του εικοστού πρώτου αιώνα ζουν σε έναν διασυνδεδεμένο, ποικιλόμορφο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Οι αναδυόμενες οικονομικές, ψηφιακές, πολιτιστικές, δημογραφικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις διαμορφώνουν τη ζωή των νέων σε όλο τον πλανήτη και αυξάνουν τις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις σε καθημερινή βάση (Cerna, 2019). Αυτό το περίπλοκο περιβάλλον παρουσιάζει μια ευκαιρία και μια πρόκληση. Οι νέοι σήμερα όχι μόνο πρέπει να μάθουν να συμμετέχουν σε έναν πιο διασυνδεδεμένο κόσμο αλλά και να εκτιμούν και να επωφελούνται από τις πολιτισμικές διαφορές. Η ανάπτυξη μιας παγκόσμιας και διαπολιτισμικής προοπτικής είναι μια διαδικασία – μια δια βίου διαδικασία – που μπορεί να διαμορφώσει η εκπαίδευση. Θα πρέπει λοιπόν να ενταχθεί στον εκπαιδευτικό χώρο η καλλιέργεια της πολυδιάστατης ικανότητας της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης (Barrett et al., 2014). Δηλαδή η καλλιέργεια παγκοσμίως στα σχολεία, ικανών άτομα που θα μπορούν να εξετάσουν τοπικά, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα, να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές προοπτικές και κοσμοθεωρίες, να αλληλεπιδράσουν με επιτυχία και με σεβασμό με άλλους και να αναλάβουν υπεύθυνη δράση για τη βιωσιμότητα και τη συλλογική ευημερία (Weiner, 2016). Η νέα αυτή ικανότητα της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης είναι η ικανότητα εξέτασης τοπικών, παγκόσμιων και διαπολιτισμικών ζητημάτων, κατανόησης και εκτίμησης των προοπτικών και κοσμοθεωριών των άλλων, η συμμετοχή σε ανοιχτές, κατάλληλες και αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις με άτομα διαφορετικών πολιτισμών και να ενεργούν για τη συλλογική ευημερία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ένας ακόμα πρόσθετος τρόπος για να επηρεαστεί θετικά η κατάσταση είναι η εφαρμογή μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης που λειτουργεί από την οπτική γωνία των μαθητών και αντανακλάται στα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Mansilla, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η πρόκληση που εγείρεται για τα σχολεία

Τα σχολεία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τους επάρκειας θα πρέπει να προωθήσουν την καλλιέργεια της παγκοσμιοποιημένης αυτής αντίληψης. Τα σχολεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο βοηθώντας τους νέους ως ένα βαθμό σήμερα να αναπτύξουν κάποιο μέρος μιας τέτοιας παγκόσμιας αντίληψης. Μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες στους νέους να εξετάσουν κριτικά τις παγκόσμιες εξελίξεις που είναι σημαντικές τόσο για τον κόσμο γενικότερα όσο και για τη δική τους ζωή (European Commission Public Policy and Management Institute, 2017). Μπορούν να διδάξουν στους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν κριτικά, αποτελεσματικά και υπεύθυνα τις ψηφιακές πληροφορίες και τις πλατφόρμες κοινωνικών μέσων. Τα σχολεία μπορούν να ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό επιτρέποντας στους μαθητές να εμπλέκονται σε εμπειρίες που ενθαρρύνουν την εκτίμηση για διαφορετικούς λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς. Τα σχολεία είναι επίσης μοναδικά τοποθετημένα ώστε να ενισχύουν την ικανότητα των νέων να κατανοούν τη θέση τους στην κοινότητα και στον κόσμο και να βελτιώνουν την ικανότητά τους να κάνουν κρίσεις και να αναλαμβάνουν δράση (Byram, 2008).

Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται στην αυξανόμενη οικονομική αλληλεξάρτηση, στις πολιτιστικές διαφορές, στις νέες ψηφιακές ευκαιρίες και στις εκκλήσεις για βιωσιμότητα θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία όλων των μελών των κοινοτήτων που υπηρετούν και θα πρέπει εντατικά να ψάχνουν και να αναπτύσσουν λύσεις που θα οδηγούν στην διαπολιτισμική τους επάρκεια. Όλοι οι άνθρωποι, τόσο σε διαφορετικές όσο και σε ομοιογενείς κοινότητες, καλούνται να αμφισβητήσουν τα πολιτιστικά στερεότυπα, να προβληματιστούν σχετικά με τα αίτια της φυλετικής, θρησκευτικής και μίσους βίας και να συμμετάσχουν στη δημιουργία κοινωνιών με σεβασμό, ολοκληρωμένη και βιώσιμη. Η επίτευξη παγκόσμιας ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης θα απαιτήσει σημαντικές αλλαγές στην τάξη: αλλαγές σχετικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές για τον κόσμο και άλλους πολιτισμούς, τις ευκαιρίες που έχουν να εξασκήσουν αυτά που μαθαίνουν και πώς οι δάσκαλοι υποστηρίζουν αυτή τη μάθηση δουλεύοντας με διαφορετικούς μαθητές (Cochran-Smith et al., 2012). Ορισμένα εθνικά προγράμματα σπουδών δίνουν τώρα έμφαση στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολλοί δάσκαλοι ενθαρρύνουν επίσης τους μαθητές να αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις βαθύτερες αιτίες των παγκόσμιων ζητημάτων και να μοιραστούν ιδέες για πιθανές λύσεις. Ωστόσο, η πρόοδος αυτή δεν γίνεται με τον επιθυμητό βαθμό και οι καλές πρακτικές δεν προωθούνται επαρκώς σε διεθνές επίπεδο, παρά τις ανάγκες που υπάρχουν λόγω των διαπολιτισμικών αναγκών των κοινωνιών. Μια ανάπτυξη παγκοσμιοποιημένης αντίληψης χτίζει τις βάσεις και θέτει τα δεδομένα και τις πληροφορίες σχετικά με το ποιες προσεγγίσεις πολιτικής για την εκπαίδευση και το πώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμάζονται για να προωθήσουν την παγκοσμιοποιημένη αυτή ικανότητα (Pastoor, 2015). Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών, να προωθήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να προσαρμόσουν την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη της παγκόσμιας αυτής ικανότητας. Με αυτό τον τρόπο θα τονωθεί επίσης η καινοτομία σε επίπεδο μεμονωμένων σχολείων, καθώς τα σχολεία αναζητούν αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης των μαθητών τους (Anna Lindh Foundation, 2017).

Ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη μπορεί στην πραγματικότητα να επηρεάσει την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας αυτής των μαθητών και να εμπλέξει δασκάλους σε όλες τις θεματικές περιοχές. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων που επιτρέπουν στους μαθητές να λάβουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, συζητήσεις για τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις ή δραστηριότητες βασισμένες σε έργα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις βαθύτερες αιτίες των παγκόσμιων ζητημάτων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η προσέγγιση PISA αντικατοπτρίζει τις ανάγκες και τους περιορισμούς μιας διεθνούς, παρόμοιας ικανότητας και αναφέρει τη σημαντικότητα του πειραματισμού και της αξιολόγησης νέων μεθόδων για περαιτέρω βελτίωση της μέτρησης της ανάπτυξης και καλλιέργειας κοινωνικο-συναισθηματικών, στάσεων και διαστάσεων αξίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης (Watkins et al., 2016).

2.2 Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης

Η παγκοσμιοποιημένη αντίληψη θα πρέπει να προωθηθεί και να ξεχωρίσει από τα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα καθώς μια τέτοια ικανότητα κρίνεται απαραίτητη για τη συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινότητες. Η εκπαίδευση για την παγκοσμιοποιημένη αντίληψη μπορεί να προάγει την πολιτιστική ευαισθητοποίηση και τις αλληλεπιδράσεις με σεβασμό σε ολοένα και πιο διαφορετικές κοινωνίες. Τα πολλά επεισόδια αδιάκριτης βίας στο όνομα μιας θρησκευτικής ή εθνικής πίστης αμφισβητούν την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι με διαφορετικούς πολιτισμούς είναι σε θέση να ζουν ειρηνικά σε κοντινή απόσταση, να αποδέχονται τις διαφορές, να βρίσκουν κοινές λύσεις και να επιλύουν διαφωνίες.

Με τη μεγάλη εισροή μεταναστών σε πολλές χώρες, οι κοινότητες πρέπει να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητα και την τοπική κουλτούρα τους. Οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν πολύπλοκες μορφές συμμετοχής και ιθαγένειας, όπου τα άτομα πρέπει να αλληλεπιδρούν με μακρινές περιοχές, ανθρώπους και ιδέες, ενώ παράλληλα εμβαθύνουν την κατανόησή τους για το τοπικό τους περιβάλλον και την ποικιλομορφία μέσα στις κοινότητες τους (Qin & Han, 2011). Εκτιμώντας τις διαφορές στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν - το έθνος, η περιοχή, η πόλη, η γειτονιά , το σχολείο - οι νέοι μπορούν να μάθουν να ζουν μαζί ως παγκόσμιοι πολίτες. Ενώ η εκπαίδευση δεν μπορεί να φέρει την αποκλειστική ευθύνη για τον τερματισμό του ρατσισμού και των διακρίσεων, μπορεί να διδάξει στους νέους τη σημασία της αμφισβήτησης των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Ακόμη ένα επιχείρημα για τη χρησιμότητα της εν λόγω ικανότητας είναι ότι η εκπαίδευση για την παγκοσμιοποιημένη αντίληψη μπορεί να ενισχύσει την απασχολησιμότητα. Η αποτελεσματική επικοινωνία και η κατάλληλη συμπεριφορά μέσα σε διαφορετικές ομάδες είναι τα κλειδιά της επιτυχίας σε πολλές θέσεις εργασίας και θα παραμείνουν έτσι καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να διευκολύνει τη σύνδεση των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο (Byrd, 2016). Οι εργοδότες επιδιώκουν όλο και περισσότερο να προσελκύσουν νέους εργαζόμενους που προσαρμόζονται εύκολα και είναι σε θέση να εφαρμόσουν και να μεταφέρουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους σε νέα πλαίσια. Η ετοιμότητα για εργασία σε έναν διασυνδεδεμένο κόσμο απαιτεί από τους νέους να κατανοούν την περίπλοκη δυναμική της παγκοσμιοποίησης, να είναι ανοιχτοί σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, να οικοδομούν εμπιστοσύνη σε διαφορετικές ομάδες και να επιδεικνύουν σεβασμό για τους άλλους (Chuang et al., 2011).

Τα μελλοντικά προγράμματα σπουδών θa πρέπει να δίνουν προσοχή στους ακόλουθους γνωστικούς τομείς ώστε να αναπτυχθεί η εν λόγω ικανότητα: πολιτισμός και διαπολιτισμικές σχέσεις, κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και αλληλεξάρτηση, περιβαλλοντική βιωσιμότητα και παγκόσμιοι θεσμοί, συγκρούσεις και ανθρώπινα δικαιώματα. Η διδασκαλία αυτών των τομέων θα πρέπει να τονίζει τις διαφορές στις απόψεις και τις προοπτικές, αμφισβητώντας έννοιες όπως η «αλήθεια» και η «πληροφορία». Για παράδειγμα, ενώ εξετάζει τις ανισότητες στην οικονομική ανάπτυξη σε όλο τον κόσμο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει ότι υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το τι σημαίνει και τι συνεπάγεται η ανάπτυξη, παρακινώντας τους μαθητές να μετρήσουν την ανάπτυξη σύμφωνα με διαφορετικές μετρήσεις.

Ο πρώτος βασικός τομέας της προώθηση της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης σχετίζεται με τις πολλαπλές εκφράσεις του πολιτισμού και των διαπολιτισμικών σχέσεων, όπως γλώσσες, τέχνες, γνώση, παραδόσεις και κανόνες (Leath et al., 2019).

Η απόκτηση γνώσεων σε αυτόν τον τομέα μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας, να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ και εντός των πολιτισμών και να τους ενθαρρύνει να εκτιμήσουν τη σημασία της προστασίας των πολιτισμικών διαφορών και διαφορετικότητας και ταυτόχρονα να προάγει τους τομείς της διαπολιτισμικής επάρκειας των σχολείων. Καθώς εμπλέκονται στη μάθηση για άλλους πολιτισμούς και ατομικές διαφορές, οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν πολλαπλές, σύνθετες ταυτότητες και αποφεύγουν να κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους μέσω μεμονωμένων δεικτών ταυτότητας (π.χ. μαύρος, λευκός, γυναίκα, φτωχός). Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις σε αυτόν τον τομέα στοχαζόμενοι τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα και των συνομηλίκων τους, αναλύοντας κοινά στερεότυπα για τους ανθρώπους της κοινότητάς τους ή μελετώντας ενδεικτικές περιπτώσεις σύγκρουσης ή επιτυχούς ένταξης μεταξύ πολιτισμικών ομάδων (Benediktsson et al., 2019).

2.3 Οι διαστάσεις της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης

Οι διαστάσεις που θα πρέπει να διακρίνουν την ικανότητα της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης στηρίζονται στους παράγοντες γνώση, δεξιότητες, στάσεις και αξίες. Για παράδειγμα, η εξέταση ενός παγκόσμιου ζητήματος απαιτεί γνώση ενός συγκεκριμένου ζητήματος, δεξιότητες μετατροπής αυτής της επίγνωσης σε βαθύτερη κατανόηση και στάσεις και αξίες για προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα από πολλαπλές πολιτιστικές προοπτικές, λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον του όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Η αποτελεσματική εκπαίδευση για την παγκόσμια αντίληψη δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να κινητοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες τους μαζί ανταλλάσσοντας ιδέες για ένα παγκόσμιο ζήτημα εντός και εκτός σχολείου ή αλληλεπιδρώντας με άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Berardo & Deardorff, 2012). Μια σχολική κοινότητα που επιθυμεί να καλλιεργήσει μια τέτοια ικανότητα στους μαθητές τους θα πρέπει να επικεντρωθεί σε σαφείς και διαχειρίσιμους μαθησιακούς στόχους και θα πρέπει να έχει και το ανάλογο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό σημαίνει συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών να προβληματιστούν σχετικά με θέματα διδασκαλίας που είναι παγκόσμια σημαντικά, τους τύπους δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν τη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου και διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με σεβασμό σε πολυπολιτισμικά πλαίσια και τις στάσεις και τις αξίες που οδηγούν την αυτόνομη μάθηση και εμπνέουν υπεύθυνη δράση στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που έχουν δημιουργηθεί στα περισσότερα σχολεία. Η παγκοσμιοποιημένη αντίληψη υποστηρίζεται από τη γνώση παγκόσμιων θεμάτων που επηρεάζουν τις ζωές τοπικά και σε όλο τον κόσμο, καθώς και από τη διαπολιτισμική γνώση, δηλαδή τη γνώση για τις ομοιότητες, τις διαφορές και τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών. Αυτή η γνώση βοηθά τους ανθρώπους να αμφισβητήσουν την παραπληροφόρηση και τα στερεότυπα για άλλες χώρες και ανθρώπους, και έτσι καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και την καλλιέργεια ρατσιστικών συμπεριφορών και διαπολιτισμικών διακρίσεων. Τα παγκόσμια ζητήματα θα πρέπει να είναι αυτά που προάγονται και αυτά που θα επηρεάσουν όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το έθνος ή την κοινωνική τους ομάδα. Τα παγκόσμια ζητήματα μπορεί να έχουν επίσης και τοπικό χαρακτήρα, δηλαδή να είναι τοπικά ζητήματα με παγκόσμια εμβέλειά(Reagan et al., 2016).

Τα παγκόσμια ζητήματα αναδύονται όταν τα οικολογικά και κοινωνικοοικονομικά συμφέροντα διασχίζουν τα σύνορα, τα διαπολιτισμικά ζητήματα προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σε αυτή την αλληλεπίδραση, ο τρόπος σκέψης, πίστης, συναισθήματος και δράσης κάθε μέρους ερμηνεύεται από το άλλο. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι ομαλή εάν δεν υπάρχουν ακραίες διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και τα άτομα είναι ανοιχτά στο να μάθουν και να αποδεχτούν αυτές τις διαφορές (Barrett et al., 2014).

2.4 Παγκοσμιοποιημένη αντίληψη και νέες τεχνολογίες

Οι ριζικοί μετασχηματισμοί στις ψηφιακές τεχνολογίες έχουν διαμορφώσει την άποψη των νέων για τον κόσμο, τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους και την αντίληψή τους για τον εαυτό τους. Τα διαδικτυακά δίκτυα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι διαδραστικές τεχνολογίες δημιουργούν νέους τύπους μάθησης, όπου οι νέοι ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στο τι και πώς μαθαίνουν. Ταυτόχρονα, η ψηφιακή ζωή των νέων μπορεί να τους κάνει να αποσυνδεθούν από τον εαυτό τους και τον κόσμο και να αγνοήσουν τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι πράξεις τους στους άλλους (NSW Department of Education, 2018). Ομοίως, η πρόσβαση σε απεριόριστο όγκο πληροφοριών συχνά συνδυάζεται με ανεπαρκή παιδεία στα μέσα, πράγμα που σημαίνει ότι οι νέοι ξεγελιούνται εύκολα από κομματικές, μεροληπτικές ή ψεύτικες ειδήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της παγκόσμιας ικανότητας των μαθητών μπορεί να τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν τους ψηφιακούς χώρους, να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν υπεύθυνα τη φωνή τους στο διαδίκτυο (Beutel et al., 2018).

Τέλος, η εκπαίδευση για την προαναφερόμενη ικανότητα μπορεί να βοηθήσει στο σχηματισμό νέων γενεών που ενδιαφέρονται για παγκόσμια ζητήματα και ασχολούνται με την αντιμετώπιση κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων. Η Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναγνωρίζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων βιωσιμότητας, καλώντας όλες τις χώρες να διασφαλίσουν, έως το 2030, ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης, μεταξύ άλλων, μέσω της εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη και βιώσιμους τρόπους ζωής, ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα των φύλων, προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης και μη βίας, παγκόσμια ιθαγένεια και εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη (Chen, 2016).

3. Συμπεράσματα

Η επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που προκαλεί η μετανάστευση απαιτεί πολύπλευρη προοπτική και συνεργασία και θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία όλων των φορέων της κοινωνίας για την συλλογική και μόνιμη επίλυση του προβλήματος. Κάθε σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα πιο πιεστικά ζητήματα που καθορίζουν την εποχή μας. Οι υψηλές απαιτήσεις που τίθενται από τα σχολεία για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ανταπεξέλθουν και να επιτύχουν σε ένα όλο και πιο διασυνδεδεμένο περιβάλλον μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίσουν νέους μαθησιακούς στόχους με βάση ένα σταθερό πλαίσιο και χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης για να προβληματιστούν σχετικά με την

αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών τους και διδακτικές πρακτικές. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που προσκαλούν τους νέους να κατανοήσουν τον κόσμο πέρα από το άμεσο περιβάλλον τους, να αλληλεπιδράσουν με άλλους.

Η επίτευξη της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης μέσω της εκπαίδευσης απαιτεί σημαντικές αλλαγές, αλλαγές σχετικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές για τον κόσμο και άλλους πολιτισμούς, αλλαγές στάσεων απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό διαπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλαγές στις ευκαιρίες που έχουν να εξασκήσουν αυτά που μαθαίνουν και στα θέματα που εξετάζονται. Ορισμένα προγράμματα σπουδών διαφόρων κρατών δίνουν ήδη έμφαση στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις βαθύτερες αιτίες του μεταναστευτικού προβλήματος αλλά και των υπολοίπων παγκόσμιων ζητημάτων και να μοιραστούν ιδέες για πιθανές λύσεις. Οι προσεγγίσεις πολιτικής στα σχολικά συστήματα που θα πρέπει να καθορίσουν πώς θα προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την παγκοσμιοποιημένη αντίληψη και να παρέχουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να αποκτήσουν μια ικανότητα χρήσιμη για το μέλλον τους αλλά και για το μέλλον των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Τα σχολεία θα πρέπει να αναζητούν αποτελεσματικές εναλλακτικές προσεγγίσεις και εκτός προγραμμάτων σπουδών για την ενίσχυση της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης των μαθητών τους ώστε να διασφαλίσουν την πολυπολιτισμική τους επάρκεια. Ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη μπορεί στην πραγματικότητα να επηρεάσει τις παγκόσμιες ικανότητες των μαθητών και να εμπλέξει δασκάλους σε όλες τις θεματικές περιοχές, αν και σε διαφορετικούς βαθμούς. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων που επιτρέπουν στους μαθητές να λάβουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, συζητήσεις για τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις ή δραστηριότητες βασισμένες σε έργα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις βαθύτερες αιτίες των παγκόσμιων ζητημάτων.

Είναι βασικό να εκπαιδευτούν οι επόμενες γενιές ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τη δουλειά και την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων που είναι πολύ διαφορετικοί από αυτούς και να εκτιμούν και να αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα ως θησαυρό και όχι ως απειλή. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν μια σημαντική αποστολή που είναι να εκπαιδεύουν τους παγκόσμιους πολίτες και η καλλιέργεια της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης βοηθάει προς την κατεύθυνση αυτή. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι παρεμβάσεις διαπολιτισμικής μάθησης καθώς και όλες εκείνες οι δραστηριότητες και μαθήματα που θα μπορέσουν να προετοιμάσουν τους νέους για τις νέες προκλήσεις των πολυπολυτισμικών περιβαλλόντων και η ανάπτυξη της παγκοσμιοποιημένης αντίληψης μπορεί να οδηγήσει καταλυτικά προς ένα θετικό αποτέλεσμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Anna Lindh Foundation (2017), The Anna Lindh Education Handbook, Intercultural Citizenship in the Euro Mediterranean Region, Anna Lindh Foundation.

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching(6th edition). Routledge. https://doi.org/10.1111/curi.12002

Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoint-Gaillard and S. Philippou (2014), Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας μέσω της Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης, Στρασβούργο.
Benediktsson, A. I., Wozniczka, A. K., Tran, A. D. K., & Ragnarsdottir, H. (2019). Immigrant students experiences of higher education in Iceland: Why does culturally responsive teaching matter? Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 3(2), 37 - 54. https://doi.org/10.7577/njcie.2850
Berardo, K. and D. Deardorff (2012), Building Cultural Competence: Innovative Models and Activities. Stylus, Sterling, VA.
Beutel, D. A., Tangen, D. (2018), The impact of intercultural experiences on preservice teachers preparedness to engage with diverse learners. Australian Journal of Teacher Education, 43(3), 168 - 179.
Boix Mansilla, V., (2016), How to be a global thinker, Educational Leadership, 74(4), 10-16.
Borgna, C., (2017), Migrant penalties in educational achievement. Second-generation
Bringle, RG et al., (2016), Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good, American Psychological Association, Washington, DC
British Council (2013), Culture at Work : The Value of Intercultural Skills in the Workplace, British Council, Ηνωμένο Βασίλειο.
Byram, M., (2008), From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, Multilingual Matters, Clevedon .
Byrd, C. M., (2016), Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. SAGE Open https://doi.org/10.1177/2158244016660744.
by, L. (2019). Refugee education: Integration Models and Practices in OECD Countries. OECD Education Working Paper No. 203
Chen, S., (2016), Εννοιολογικές ψυχολογικές διεργασίες σε απάντηση στην παγκοσμιοποίηση: Συστατικά, προηγούμενα και συνέπειες παγκόσμιων προσανατολισμών, Journal of Personality and Social Psychology,110, 302-331.
Chuang, S. S., Rasmi, S., & Friesen, C. (2011). Service providers' perspectives on the pathways of adjustment for newcomer children and youth in Canada. Immigrant Children: Change, Adaptation, And Cultural Transformation, 149-170.
Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O Leary, M., Camp; Enterline, S. (2012), Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. European Journal of Educational Research, 1(2), 171 - 198.
European Commission Public Policy and Management Institute, (2017), Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education: Final report. In Education and training. Publication Office of the European Union. https:// doi.org/10.2766/637002.
NSW Department of Education. (2018). Professional learning. Multicultural education.
Pastoor, L. De. (2015), Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των σχολείων στην υποστήριξη των ψυχοκοινωνικών μεταβάσεων μεταξύ ασυνόδευτων νεαρών προσφύγων κατά την επανεγκατάσταση στη Νορβηγία. International Journal of Educational Development, 41, 245-254.
Qin, B. & Han, E. (2011), Το παράδοξο επίτευγμα/προσαρμογής. Παιδιά μεταναστών Παιδιά μεταναστών: αλλαγή, προσαρμογή και πολιτισμικός μετασχηματισμός. Lexington Books, 75-97.

Reagan, E. M., Chen, C., Vernikoff, L. (2016), Teachers are works in progress: A mixed methods study of teaching residents; beliefs and articulations of teaching for social justice. Teaching and Teacher Education, 59, 213 - 227. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.011.

Watkins, M., Lean, G., Noble, G., (2016), Multicultural education: The state of play from an Australian perspective. Race, Ethnicity and Education, 19(1), 46 - 66.

Weiner, M. F, (2016), Racialized classroom practices in a diverse amsterdam primary school: The silencing, disparagement, and discipline of students of color. Race, Ethnicity and Education, 19(6), 1351 - 1367. https://doi.org/10.1080/ 13613324.2016.1195352

Leath, S., Mathews, C., Harrison, A., & Chavous, T. (2019). Racial identity, racial discrimination, and classroom engagement outcomes among Black girls and boys in predominantly Black and predominantly White school districts. American Educational Research Journal, 56(4), 1318 - 1352. https://doi.org/10.3102/ 0002831218816955

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ - ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

42.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: ΠΡΟΛΗΨΗ, ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ιωάννα Αϊβαλιώτη
Ψυχολόγος (ΠΕ23), Κοινωνική Λειτουργός (ΠΕ30)

Σοφία Γκουδεσίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής

Δήμητρα Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ80 Οικονομίας

Δήμητρα Φυρινίδου
Λογοθεραπεύτρια (ΠΕ21)

Περίληψη
Στις μέρες μας, το φαινόμενο της βίας και του εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις με τα ποσοστά να αυξάνονται καθημερινά σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια πρακτική που περιλαμβάνει την εσκεμμένη, απρόκλητη, επαναλαμβανομένη και αδικαιολόγητα βίαιη συμπεριφορά κάποιων μαθητών προς κάποιους άλλους και είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο bullying (Olweus, 2009). Οι συμμετέχοντες σε περιστατικά βίας είναι ό θύτης, που ασκεί εκφοβισμό και βία, το θύμα, ο αποδέκτης των πράξεων βίας και των επιπτώσεων και ο θεατής, που έχει απλή παρουσία ή δράση ενισχύοντας το περιστατικό βίας (Kokkinos & Karagiani, 2017). Στο πλαίσιό των Σχεδίων Δράσης, με σκοπό την πρόληψη, αντιμετώπιση και αποτροπή της βίας υλοποιήθηκαν στο σχολείο μας, τη σχολική χρόνιά 2022-2023 διάφορες ενέργειες. Με επιπλέον

στόχους την αρμονική συμβίωση, μέσω της ενδυνάμωσης των αρμόνικων σχέσεων, την ενίσχυση του αλληλοσεβασμού, της ενσυναίσθησης, της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης, την ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα και την ενημέρωση για τρόπους διαχείρισης βίαιων συμπεριφορών, πραγματοποιήθηκαν διάφορες ενέργειες, όπως η κατάρτιση του Συμβολαίου Σχολικής τάξης από τους μαθητές, η δημιουργία ομάδων συνεργασίας των μαθητών, «Το Παγκάκι της Φιλίας», η ενημέρωση εκπαιδευτικών, η ενημέρωση- ευαισθητοποίηση γονέων, οι ατομικές-ομαδικές δράσεις με τους μαθητές, η εφαρμογή κοινών δράσεων με άλλα σχολεία/φορείς, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση. Κεντρικός άξονας ορίστηκε το σχολικό περιβάλλον. Συμμετείχαν μαθητές/τριες, η Διεύθυνση του σχολείου, εκπαιδευτικοί, γονείς-κηδεμόνες, ειδικοί επιστήμονες, ενώ τον συντονισμό είχε η ψυχολόγος του σχολείου. Αναμενόμενα αποτελέσματα από τη δράση ήταν η μείωση των περιστατικών σχολικής βίας, η υιοθέτηση θετικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ικανοποίηση της συμμετοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, αποκλεισμός, θύτης, θύμα, σχολικό περιβάλλον

Abstract

Nowadays, the phenomenon of violence and bullying has taken on alarming proportions with rates increasing daily at every level of education. School bullying is a practice that includes the deliberate, unprovoked, repeated and unjustified violent behavior of some students towards others and is known in the international bibliography as bullying (Olweus, 2009). The participants in incidents of violence are the perpetrator, who practices intimidation and violence, the victim, the recipient of the acts of violence and the effects and the spectator, who has a simple presence or action reinforcing the incident of violence (Kokkinos & Karagiani, 2017). Within the framework of the Action Plans, with the aim of preventing, addressing and deterring violence, various actions were implemented in our school, in the 2022-2023 school year. With additional goals of harmonious coexistence, through the strengthening of harmonious relationships, the strengthening of mutual respect, empathy, self-awareness and self-esteem, awareness of diversity and information on ways to manage violent behaviors, various actions were carried out, such as the preparation of the School Class Contract by students, the creation of student cooperation groups, "The Bench of Friendship", the information of teachers, the information-awareness of parents, individual-group actions with students, the implementation of joint actions with other schools/organizations, feedback and evaluation. The school environment was defined as the central axis. Students, the school management, teachers, parents-guardians, and specialist scientists participated, while the school psychologist was in charge of the coordination. Expected results from the action were the reduction in incidents of school violence, the adoption of positive ways of managing conflicts, the acceptance of diversity and the satisfaction of participation.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία μας σήμερα έχει ως πρωταρχικό της στόχο την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς της ζωής μας και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Έρευνες έχουν προσπαθήσει να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιο είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες;». Είναι αποδεκτό από όλους ότι μέσω του σχολικού περιβάλλοντος είναι δυνατόν να γίνει εφικτή η ένταξη αυτών των ατόμων. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται σε γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς είναι ποιους τρόπους και ποιες πρακτικές θα ακολουθήσουν. Στο σχολείο, το οποίο στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, δημιουργούνται σχέσεις, φιλίες και επιδράσεις που κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας κάθε παιδιού. Το σχολείο είναι ένας φορέας που συμβάλλει στην προσωπική και γνωστική του ανάπτυξη. Πολλές φορές όμως στη σχολική κοινότητα παρατηρούνται συγκρούσεις πολλών ειδών μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών, έτσι ώστε να επιλύσουν οι ίδιοι τέτοιες συγκρούσεις. Η διαμεσολάβηση είναι ένας τρόπος με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν κάποιες συγκρούσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σχολικός εκφοβισμός

2.1.1 Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Επιχειρώντας έναν βασικό ορισμό θα προσδιορίζαμε τον εκφοβισμό ως μια επιθετική, με πρόθεση και σκοπιμότητα, πράξη ή συμπεριφορά που ενεργείται από ένα ή περισσότερα άτομα σε βάρος κάποιου/κάποιων που δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Olweus, 1999. Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006. Whitney & Smith, 1993).

Για να δοθεί ο χαρακτήρας του εκφοβισμού σε ένα γεγονός, σύμφωνα με τον Hazler (1996), σε αυτό θα πρέπει να εντοπίσουμε τα εξής σημεία: (α) να υπάρχει διαφορά δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, (β) το θύμα να υπόκειται το αποτέλεσμα της δράσης του εκφοβιστή, δηλαδή την σωματική ή κοινωνική ή ψυχολογική βλάβη και (γ) με το πέρασμα του χρόνου να επαναλαμβάνεται η δράση του θύτη. Αν δεν συντρέχουν αυτές οι προϋποθέσεις το περιστατικό αποτελεί μια μεμονωμένη πράξη επιθετικότητας και δεν συνιστά εκφοβισμό (Bhat, Chang & Linscott, 2010).

Οι Tatum και Tatum (1992) σημειώνουν με τη σειρά τους, ότι ο σχολικός εκφοβισμός δηλώνει τη σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψει κάποιος τον άλλο και να τον υποβάλλει σε κατάσταση πίεσης. Ο Randall (1991) με τη σειρά του ορίζει τον εκφοβισμό ως «μια επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει σωματικό ή ψυχικό πλήγμα σε άλλους». Οι Dake και άλλοι (2004), υποστηρίζουν περισσότερο την άποψη του Crick (1996-1998), ότι δηλαδή ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανίζεται ως άσκηση σωματικής βίας και λεκτικής επιθετικότητας, αλλά μπορεί να εμφανίζεται και με έμμεσες μορφές όπως ψυχολογική πίεση. Τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, εμφανίστηκε και μια νέα μορφή σχολικής βίας, μέσω του διαδικτύου (cyber bullying), όπου γίνεται διακίνηση προσωπικών πληροφοριών, είτε ψευδών είτε όχι και, εύκολα, παραποίηση των ατομικών δεδομένων (Olweus, 2009:29; Κουτρολού, 2013: 84).

2.1.2 Μορφές εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές:

- Σωματικός: ο φυσικός τραυματισμός ή ακόμη και η απειλή του τραυματισμού προς τον άλλον.

- Λεκτικός: η συστηματική χρήση υβριστικών λέξεων ή εκφράσεων, προσβολών και απειλών.
- Συναισθηματικός: εκδηλώνεται με ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς, κατηγορίες και τιμωρίες αποσκοπώντας στη μείωση της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του εαυτού του θύματος.
- Ηλεκτρονικός: κάνει δυναμικά την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια και διαδίδεται με αυξανόμενους ρυθμούς, είναι ο λεγόμενος κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying).
- Σεξουαλικός: η παρενόχληση και κακοποίηση με ανήθικες συμπεριφορές είτε λεκτικές είτε χειρονομίες, με σκοπό την προσβολή του θύματος.
- Ρατσιστικός: παραπέμποντας στη θυματοποίηση λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών προκαταλήψεων.

2.1.3 Συμμετέχοντες στον εκφοβισμό

Παρατηρώντας τη σχολική επιθετικότητα, ο Olweus (1993) χρησιμοποιεί τους όρους εκφοβιστής (bully) και στόχος (target) σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των εμπλεκομένων. Στη νεότερη βιβλιογραφία, η Colorosso (2003) αναφέρει τους όρους εκφοβιστής (bully), εκφοβιζόμενος (bullied) και παρευρισκόμενος (bystander) για να περιγράψει το πώς ένα παιδί δρα μια συγκεκριμένη στιγμή και όχι για να βάλει μόνιμη «ετικέτα ρόλου» στο παιδί. Πρέπει να τονιστεί ότι κατά τα πρώτα χρόνια μελέτης του φαινομένου είχε δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη δυαδική σχέση του δράστη και του θύματος. Ωστόσο, πιο σύγχρονες μελέτες που αντιμετωπίζουν πιο ολιστικά το φαινόμενο του εκφοβισμού κάνουν γνωστό ότι στα περιστατικά εκφοβισμού δεν εμπλέκονται μόνο θύτες και τα θύματα, αλλά συμμετέχουν και όλοι οι υπόλοιποι που βρίσκονται ή που γνωρίζουν το γεγονός και συμμετέχουν στον εκφοβισμό είτε σιωπώντας είτε επικροτώντας τον (Colorosso, 2003; Hess & Scheithauer, 2015; Salmivalli et al., 1996).

2.2 Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικά τόσο για το θύμα και το θύτη όσο και για το σχολείο. Ο σχολικός εκφοβισμός επιφέρει επιπτώσεις στα άτομα που τον υφίστανται. Ψυχολογικά προβλήματα, απομόνωση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι μερικά από τα αποτελέσματα της σχολικής βίας στο θύμα, ενώ γίνεται και ανεπανόρθωτη ζημιά και στην αυτοεικόνα τους. Τα θύματα παρουσιάζουν έντονο άγχος και είναι επιρρεπή σε ασθένειες. Αισθάνονται εξουθενωμένα σωματικά και ψυχολογικά και δεν έχουν διάθεση για ψυχαγωγία, διάλογο. Παρουσιάζουν ανασφάλειες, φόβους και καχυποψία, αφού δύσκολα εμπιστεύονται τους άλλους και ενσωματώνονται αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο. Η βία στο σχολικό χώρο ωθεί το θύμα σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αδιαφορία και άρνηση προς το σχολείου, εσωστρέφεια (Αρτινοπούλου, 2009). Οι θύτες ενδεχομένως να εμφανίσουν διαταραχές συμπεριφοράς, προκλητική συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά. Αναπτύσσουν αρνητική στάση και συναισθήματα για το σχολικό περιβάλλον, εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και ενσωματώνονται σε ομάδες περιθωρίου, από τις οποίες δύσκολα απεγκλωβίζονται. Κάποιοι καταλήγουν και σε φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, όπως η βία και η εγκληματικότητα (Rigby, 2007). Ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις και στον ίδιο το σχολικό χώρο και συγκεκριμένα στους

παρατηρητές βίαιων συμπεριφορών, μαθητές ή εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρητές δε συμμετέχουν άμεσα και ενεργά στα φαινόμενα βίας, ωστόσο η παρουσία τους σε βίαια επεισόδια οδηγεί στην εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Αρτινοπούλου, 2009). Σε πολλές περιπτώσεις φοβούνται και τρομοκρατούνται από τα περιστατικά εκφοβισμού στα οποία είναι παρόντες. Νιώθουν αρκετές φορές οι ίδιοι αβοήθητοι ή επιλέγουν να ακολουθήσουν τον θύτη από φόβο, μήπως θυματοποιηθούν. Στην ενήλική τους ζωή είτε θα συνεχίσουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο, είτε θα βιώνουν συνεχώς το συναίσθημα της ενοχής εξαιτίας του ότι αδυνατούν να βοηθήσουν το οποιοδήποτε θύμα. Η χειρότερη στάση όμως που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν και αυτό να γίνει στάση ζωής τους, είναι η απάθεια. Στους θεατές βρίσκεται το κλειδί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η απάθεια και η αποσιώπηση των γεγονότων, ενισχύει τον θύτη, αποδυναμώνει το θύμα και καταστρέφει ζωές. Οι πιθανοί αυριανοί μη ενεργοί και απαθείς πολίτες, θα πρέπει να μας απασχολήσουν ως κοινωνία.

2.3.1 Πρόληψη και Διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα-Υλοποίηση Σχεδίου Δράσης

Στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού η παρέμβαση και η πρόληψη είναι αλληλένδετες. Έτσι η πολιτική για την εξάλειψη του φαινομένου πρέπει να στοχεύει τόσο στην πρόληψη όσο και στη διαχείριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Καραβόλτσου,2013). Η υιοθέτηση πολιτικής κατά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι μέρος της ζωής της σχολικής μας κοινότητας γι αυτό και κατά την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης πραγματοποιήθηκαν ενέργειες για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή επιδιώκοντας τη πρόληψη, την αντιμετώπιση και την αποτροπή της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Στην αρχή της σχολικής χρόνιας πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση με τους μαθητές/τριες για τις βασικές αρχές που διέπουν τις σχέσεις τους, τους στόχους τους και τους τρόπους επίλυσης διαφορών, διαφωνιών, εντάσεων, παρενοχλήσεων. Από τη συζήτηση αυτή προέκυψε το «Συμβόλαιο Σχολικής Τάξης», που αναρτήθηκε στον τοίχο, ώστε να γίνεται επίκληση αυτού, όποτε παρουσιαζόταν κάποιο πρόβλημα και επιβράβευση των παιδιών όταν το ακολουθούσαν (π.χ. κέρασμα κάποιου γλυκού, άκουσμα αγαπημένου τραγουδιού, παίζοντας το αγαπημένο τους παιχνίδι). Ενισχύθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, μέσω ομαδικών και βιωματικών δραστηριοτήτων η συνεργασία, η αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός. Έγινε καταγραφή των θετικών χαρακτηριστικών τους (πάνω στις ζωγραφισμένες ακτίνες του ήλιου) και των αρνητικών (στην παλάμη των χεριών τους). Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση ανακαλύπτοντας τα χαρακτηριστικά ο ένας του άλλου, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Δημιουργήθηκαν διάφορες ομάδες και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών (π.χ. προετοιμασία πρωινού, γενέθλια παιδιών και μοίρασμα κερασμάτων σε συνεργασία). Ενισχύθηκε η αυτογνωσία και η έννοια της διαφορετικότητας και της αποδοχής του «άλλου», μέσω εξατομικευμένων συναντήσεων με κάθε παιδί. Συντονίσαμε τη συμμετοχή του σχολείου μας σε Δράση που διοργάνωσε άλλο ΕΕΕΕΚ και μέσα από αυτό τα παιδιά είχαν την πρόκληση να δούνε τον εαυτό τους στο βίντεο και να τον παρατηρήσουν. Ολοκληρώνοντας την παραπάνω, οργανώσαμε μια διαδικτυακή συνάντηση με την συμμετοχή των σχολείων που

συμμετείχαν και έτσι οι μαθητές/τριές είχαν την δυνατότητα να γνωρίσουν και να γνωριστούν με άλλους μαθητές/τριές άλλων σχολείων. Μετά την ολοκλήρωση της Δράσης ακολούθησε συζήτηση για τις εντυπώσεις τους και άσκηση σχετικά με την αποδοχή του εαυτού τους αλλά και του «άλλου». Η άσκηση αφορούσε την περιγραφή του εαυτού τους από κάθε μαθητή/τριας και στη συνέχεια έπρεπε ο κάθε μαθητής/τρια να σκεφτεί κάποιον συμμαθητή/τρια του και να αναφέρει δύο όμοια και δυο διαφορετικά χαρακτηριστικά με αυτόν/ην. Μέσω του Σχεδίου Δράσης επιδιώξαμε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την ομαλή συμβίωση των παιδιών στο σχολείο, αποφεύγοντας περιστατικά βίας και εκφοβισμού και διαχείρισης αυτών, όταν κι εάν προέκυπταν. Επίσης πραγματοποιήθηκε ενημέρωση από την Ελληνική Αστυνομία σχετικά με την βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Συντάχθηκαν και καταγράφηκαν πιθανοί τρόποι αποφυγής και επίλυσης περιστατικών βίας και εκφοβισμού και αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων σε κάθε τάξη του σχολείου προς ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Υπήρξε ατομική επικοινωνία, όταν κάποιοι μαθητές/τριες ήθελαν να μοιραστούν με κάποιον εκπαιδευτικό ένα προβληματισμό, ένα περιστατικό ή ένα ζήτημα που τους απασχολούσε, σε περιβάλλον που προστάτευε την ιδιωτικότητα και το απόρρητο. Συνεδρίασε σύλλογος διδασκόντων, με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα παιδιά που είχαν επιθετική συμπεριφορά και προτάθηκαν πιθανοί τρόποι αποτροπής και επίλυσης αυτών των συμπεριφορών στηριζόμενοι στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, αποφεύγοντας οι εκπαιδευτικοί να κατηγορούν ή να προσβάλλουν τους μαθητές/τριες που παραφέρονταν, προτιμώντας να τους εξηγήσουν τις συνέπειες των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση στους μαθητές/τριες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου μας με αφορμή τη Παγκόσμια Ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού και δημιουργήθηκε από όλους μας, μία αφίσα, ενώνοντας τις παλάμες μας. Τέλος, δημιουργήσαμε το «Παγκάκι της Φιλίας» μαζί με τα παιδιά και τους εξηγήσαμε την ύπαρξή του. Ένα παγκάκι πολύχρωμο, με ποικίλα σχέδια (καρδιές, λουλούδια κ.ά.) και ποικίλες λέξεις (αγαπώ, νοιάζομαι, αποδέχομαι, βοηθώ, ζητώ συγνώμη κ.ά.), το οποίο βοήθησε στη διαχείριση των συγκρούσεων και την επίλυση αυτών με ειρηνικό τρόπο.

2.3.2 Προτάσεις για αξιοποίηση των πρακτικών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης

Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν σε ετήσια βάση καθώς το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί την μαθητική κοινότητα κάθε χρόνο.

- Τα αρχεία καταγραφής περιστατικών συγκρούσεων στο σχολείο μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για τα επόμενα σχολικά έτη, ώστε να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων και να υλοποιηθούν οι κατάλληλες δράσεις για το σκοπό αυτό.
- Τα φυλλάδια, με τους τρόπους αποφυγής και επίλυσης περιστατικών βίας και εκφοβισμού που αναρτήθηκαν σε κάθε τάξη μπορεί να αποτελέσουν οδηγό για την διαχείριση των συγκρούσεων για παλαιούς και νέους εκπαιδευτικούς.
- Η σύνταξη του Συμβολαίου Σχολικής Τάξης στη αρχή κάθε σχολικής χρόνιας βοηθάει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των παιδιών, καθώς καλούνται να

τηρήσουν τους κανόνες που τα ίδια έχουν σκεφτεί και συναποφασίσει, και στην αναγκαιότητα για ομαλή συμβίωση μέσα στην σχολική κοινότητα.

- Η ομαδική εργασία των παιδιών ήταν τοποθετημένη σε εμφανές σημείο στο σχολείο, ώστε τα παιδιά να θυμούνται συνεχώς τις έννοιες που μάθανε. Η επόμενη σχολική χρονιά μπορεί να ξεκινήσει με αναφορά σε αυτές τις δράσεις και επίδειξη αυτών των δράσεων στους νέους μαθητές/τριες, με στόχο την ευαισθητοποίηση και την προτροπή τους να γίνουν μια ενωμένη ομάδα.
- Το Παγκάκι της Φιλίας που δημιουργήθηκε με την συμμετοχή των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει σαν μια συμβολική υπενθύμιση της αποδοχής και του σεβασμού, αλλά και ως ένα μέρος όπου οι μαθητές μπορούν να επιλύσουν ειρηνικά μια διαφωνία.

Οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και η ανάθεση ρόλων που αναπτύχθηκαν κατά την διάρκεια του σχεδίου δράσης, ενίσχυσαν τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών και βοήθησαν στην μείωση των συγκρούσεων.

2.3.3 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων

Η σημαντικότερη δυσκολία που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς ήταν ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν σταδιακά αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους. Αντίθετα, μια παράμετρος που διευκόλυνε την επίτευξη των στόχων μας , ήταν η συνεργασία των γονέων με του εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά την υλοποίηση των δράσεων, όπως για παράδειγμα η συγκατάθεση προβολής των παιδιών τους στο βίντεο και η θετική τους ανταπόκριση στην ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης αρνητικών και βίαιων συμπεριφορών. Επίσης, πολύ σημαντική ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ώστε υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον αρμονική συμβίωση, μέσω της ενδυνάμωσης των σχέσεων των μαθητών, της ενίσχυσης του αλληλοσεβασμού, της αλληλοβοήθειας και της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς του Σχεδίου Δράσης.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της δράσης ήταν πολύ ικανοποιητικά και παραγωγικά. Ήμασταν εναρμονισμένοι σε μεγάλο βαθμό με τον αρχικό μας προγραμματισμό και παρεκκλίναμε των αρχικών μας σχεδίων στο ελάχιστο. Τα αποτελέσματα των δράσεων μας ήταν εποικοδομητικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούσαν ως ανατροφοδότηση. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κανόνων σωστής συμπεριφοράς στο σχολείο μας, καθώς και η συστηματική αξιοποίηση και αναφορά εργαλείων και υλοποίηση των δράσεων οδήγησαν στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με αυτό τον τρόπο, το σχολικό περιβάλλον έγινε πιο ασφαλές, ευχάριστο και δημιουργικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην Οικογένεια και Βία στο Σχολείο. Περιοδικό «Εγκέφαλος», 46, Rigby, K., (2007). Bullying at school and what to do about it.

Melbourne: Australian Council for Education Research. (2). Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.
Καραβόλτσου(2013).Σχολικός Εκφοβισμός, Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα
Kokkinos, K., & Karagiani, (2017). Bullying and victimization: Review of Greek research evidence. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 5(1), 2-45.
Κουτρολού, Ι. (2013). Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Ξενόγλωσση

Bhat, C. S., Chang, S. S., & Linscott, J. A. (2010). Addressing cyberbullying as a media literacy issue. New Horizons in Education, 58(3), 34-43.
Colorosso, B. (2003). The Bully, the Bullied and the Bystander. New York: HaperColins.
Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. Development and Psychopathology, 8 (2) 367-380.
Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66, 337-347.
Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. Health Education & Behavior. 31(3), 372-87.
Hazler, R. J. (1996). Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. Washington, DC: Accelerated Development.
Hess, M., & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant, & M. A. Evans (Eds.), The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment (pp. 429-443). New York: Springer Academic Publishing.
Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell
Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross-national perspective. London & New York: Routledge.
Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
Olweus, 2009:29; Κουτρολού, 2013: 84). Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 34, 3-25.
Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός κα βία στο σχολείο, Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Ι. Τσιάντης (έπιστ. έπιμ.), μτφ. Μαρκόζάνέ Έφη. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ).
Randal. P. (1997). Adult bullying: perpetrators & victims. Routledge, NY
Rigby, K. (2007). Bullying in Schools and what to do about it. Victoria: Acer Press.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1-15.
Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief. No. RBXO3-06-London DfES.
Tattum, D., & Tattum, E. (1992). Social Education and Personal Development. London: David Fulton. Randal, P. E. (1991). The prevention of school based bullying. Hull: University of Hall.
Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35(1), 3-25

43.

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΘΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Δήμητρα Βουρδόγλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Αναπληρώτρια Διευθύντρια Π. Εκπαίδευσης Msc, PHd

Περίληψη
Η ευρωπαϊκή ταυτότητα ως συλλογική, είναι αναγκαία για τη διατήρηση της ενωμένης Ευρώπης. Σφυρηλατήθηκε στους αιώνες, ενώ από τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έπειτα αποτελεί προτεραιότητα της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής. Στο παρόν πόνημα θα αποτυπωθεί η πορεία της κατασκευής της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα στο χρόνο, από την αρχαιότητα έως σήμερα. Επιπλέον, θα αναδειχθούν οι παράγοντες, πολιτικοί, κοινωνικοί, γεωγραφικοί, πολιτιστικοί, ιστορικοί που καθόρισαν και καθορίζουν τη διαδρομή της. Παράλληλα θα παρουσιαστούν οι δράσεις που αναλαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε πολιτικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό επίπεδο, προκειμένου να προωθήσει και να ενισχύσει την κατασκευή μιας ισχυρής ευρωπαϊκής ταυτότητας στους Ευρωπαίους πολίτες.
Λέξεις-Κλειδιά: ταυτότητα, ευρωπαϊκή ταυτότητα, Ευρωπαϊκή Ένωση

Abstract
The collective identity essential for the preservation of unified Europe. It has been developed throughout centuries and since the creation of the European Union it is a priority of the common european policy. The present study reflects the procedure of the establishment of the european identity throughout time, from the ancient times till the present. Moreover, it will point out the political, social, geographical, cultural and historical factors that have defined its development. Parallel it will present the political, social, educational and cultural actions that the European Commission takes in order to promote the strengthen the construction of a powerful identity the european citizens.

1. Εισαγωγή

Διαφορετικοί επιστήμονες μελέτησαν την ταυτότητα από τη δική τους σκοπιά. Ψυχολόγοι, ανθρωπολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες και κοινωνιολόγοι δίνουν το δικό τους ορισμό. Οι Brubaker και Cooper ορίζουν την ταυτότητα ως μία έννοια με διττή λειτουργία. Αφενός αυτή προσδιορίζει την ομοιομορφία μεταξύ των ατόμων και αφετέρου υπογραμμίζει τις διαφορές τους, όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν κοινωνικά (Brubaker & Cooper, 2000). Ο Med υποστηρίζει ότι η ταυτότητα του ατόμου κατασκευάζεται μέσα από τις ψυχολογικές διεργασίες που συνιστούν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Mead, 1962). Κατά τον Erikson η ταυτότητα είναι μια ασυνείδητη διαδικασία με πυρήνα το άτομο αλλά και την κουλτούρα της ομάδας ενώ μέσω αυτής της ταυτοτικής διαδικασίας εδραιώνεται η ταυτότητα αυτών των δύο ταυτοτήτων (Erikson, 1968). Οι Checkel και Katzenstein ορίζουν την ταυτότητα ως τις κοινές αναπαραστάσεις ενός συλλογικού εαυτού, που αποτυπώνονται στο δημόσιο λόγο, τα πολιτικά

σύμβολα, τις συλλογικές μνήμες αλλά και τον ανταγωνισμό των ελίτ για να κατακτήσουν την εξουσία (Checkel & Katzenstein, 2009).

Το άτομο έχει πολλές ταυτότητες ατομικές και συλλογικές. Οι ατομικές ταυτότητες οικοδομούνται σταδιακά από τη γέννηση του ατόμου έως την ενηλικίωσή του. Υπάρχουν τρεις διαστάσεις ατομικής ταυτότητας. Η πρώτη που αφορά στο βιολογικό-αισθητηριακό επίπεδο, η δεύτερη αντικατοπτρίζει τη διεργασία του κοινωνικού αποχωρισμού και της ενσωμάτωσης και η τρίτη διάσταση ενσαρκώνει την ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε μια οικογένεια, σε μια κουλτούρα, σε ένα περιβάλλον (Δραγώνα, 2003).

Οι συλλογικές ταυτότητες οικοδομούνται εξαιτίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που σχηματίζονται μεταξύ των ατόμων. Κατά τον McMahon, η συλλογική ταυτότητα είναι η ισχυρή αίσθηση που έχει το άτομο ότι ανήκει σε μία ομάδα (McMahon, 2012). Σημαντικές κοινωνιο-ψυχολογικές θεωρίες προσδιορίζουν το θέμα των συλλογικών ταυτοτήτων. Αρχικά η θεωρία των Κοινωνικών Ταυτοτήτων των Tajfel και Turner (1979) υποστηρίζει ότι τα άτομα καθορίζουν τις δικές τους ταυτότητες σε σχέση με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και επικεντρώνονται στην ανάγκη να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα ώστε να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησής τους, συγκρίνοντας την ομάδα στην οποία ανήκουν με άλλες ομάδες. Η ταυτότητα είναι θετική, όταν από τη σύγκριση της ομάδας που ανήκει το άτομο με τις άλλες ομάδες, το αποτέλεσμα προκύψει θετικό (Tajfel & Turner, 1979).

Νεότερη θεωρία ταυτοτήτων είναι αυτή της Αυτό-κατηγοριοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτό-κατηγοριοποίησης, το κατάλληλο επίπεδο αυτό-κατηγοριοποίησης συμβάλλει στην ενεργοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία οδηγεί σε αποπροσωποποίηση της αυτο-αντίληψης του ατόμου και τα άτομα είναι σε θέση να ενεργούν ως ομάδα με βάση μια κοινή ιδέα, ένα στόχο. Η αποπροσωποποίηση δεν αποτελεί αρνητικό παράγοντα, καθώς δεν επιφέρει απώλεια της ταυτότητας, αλλά μετακίνησή της από την προσωπική στην κοινωνική ταυτότητα (Turner, 1987; Hogg & Abrams, 1988).

Μεταγενέστερες θεωρίες όπως αυτή του Κοινού Μοντέλου Ταυτότητας (Gaertner et al., 1993) βασίζονται στις θεωρίες της Κοινωνικής Ταυτότητας και της Αυτό-κατηγοριοποίησης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μέλη διαφορετικών ομάδων μπορούν να εντάξουν τους εαυτούς τους σε υπερεθνικές ομάδες όπως την ομάδα των Ευρωπαίων. Μπορεί το άτομο να επιλέξει δύο ταυτότητες, την εθνική (π.χ. ελληνική) και μια υπερεθνική (π.χ. ευρωπαϊκή), δηλαδή συγχρόνως να ταυτίζεται και με το έθνος και με την Ευρώπη. Η κάθε κοινωνική ομάδα, στην οποία συμμετέχει το άτομο και προσδιορίζει την ταυτότητά του, έχει κάποια κριτήρια που καθορίζουν ποιοι συμπεριλαμβάνονται και ποιοι αποκλείονται από την ομάδα (Stephan et al, 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται έρευνες που καταδεικνύουν ότι το άτομο μπορεί να έχει πολλές ταυτότητες οι οποίες δε συγκρούονται μεταξύ τους, αντίθετα όταν τα άτομα συμμετέχουν στην ενδο-ομάδα αντλούν όφελος, καθώς βιώνουν την αίσθηση της ασφάλειας και του «ανήκειν» που τους παρέχει το πλαίσιο αυτό. Επίσης, τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα έχουν κοινά συμφέροντα, κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους (Τσιάκαλος, 2011). Κατά τη διάρκεια της ζωής του κάθε άτομο συμμετέχει σε ποικίλες ομάδες προκειμένου να προασπίσει τα

συμφέροντά του και να υλοποιήσει τους στόχους του, συνεπώς η οικοδόμηση των ταυτοτήτων είναι μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ευρωπαϊκή ταυτότητα

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα ως συλλογική ταυτότητα έχει κοινά πρότυπα ταυτοποίησης και αναφοράς. Οι Ευρωπαίοι ανήκουν στην ομάδα της Ευρώπης και ενώνονται με κοινούς στόχους και συμφέροντα. Σύμφωνα με τον Habermas, η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι αναγκαίο να σφυρηλατηθεί γιατί σε αντίθετη περίπτωση η Ευρώπη θα εξαφανιστεί από τη διεθνή πολιτική σκηνή (Habermas, 2006). Η οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας θα συμβάλλει στην ομαλοποίηση και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών, καθώς τα άτομα θα έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, ενώ η ύπαρξη πολλών συλλογικών ταυτοτήτων όπως της εθνικής και της ευρωπαϊκής δε λειτουργούν ανταγωνιστικά, επιτρέποντας η μία την ύπαρξη και άλλων περιφερειακών ταυτοτήτων (Peters, 2005). Επίσης ο Risse επισημαίνει ότι η ευρωπαϊκή και εθνική ταυτότητα δεν είναι ασυμβίβαστες καθώς οι ομάδες αναφοράς συνδέονται μεταξύ τους και ενεργοποιούνται κάτω από διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες (Risse, 2005). Παράλληλα, στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν ερευνητές οι οποίοι επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι ταυτίζονται με το έθνος τους, έχουν όμως έντονη και την αίσθηση ότι ανήκουν στην Ευρώπη (Mlicki & Ellemers, 1996).

2.2. Η κατασκευή της ευρωπαϊκής ταυτότητας - παράγοντες και δράσεις

Την ανάγκη οικοδόμησης μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας αναγνώρισαν οι εννέα χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο, Ολλανδία, Λουξεμβούργο, Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία και η Δανία). Στη διάσκεψη της Κοπεγχάγης (14-15 Δεκεμβρίου 1973) επιβεβαίωσαν την πρόθεσή τους να εισάγουν την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας, εκδίδοντας τη «Διακήρυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας». Στο έγγραφο που υπέγραψαν οι εννέα, αποτυπώνεται η βούλησή τους να καταρτίσουν ένα έγγραφο που θα αφορά την ευρωπαϊκή ταυτότητα, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της Κοινότητας και να ορίσουν καλύτερα τις σχέσεις τους με τις χώρες του υπόλοιπου κόσμου. Η Διακήρυξη αποτελεί το πρώτο επίσημο έγγραφο που αναφέρει την ύπαρξη μιας κοινής ταυτότητας. Σύμφωνα με τη διακήρυξη, η ευρωπαϊκή ταυτότητα περιλαμβάνει: την κοινή πολιτιστική κληρονομιά, που αποτελεί το συνεκτικό κρίκο μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών, τη διασφάλιση των κοινών συμφερόντων και υποχρεώσεων, καθώς και την επίτευξη της ενότητας των εννέα κρατών-μελών. Ως θεμελιώδη στοιχεία της ευρωπαϊκής ταυτότητας προσδιορίζονται οι αξίες εκείνες που θα οδηγήσουν στην οικονομική πρόοδο και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως ουσιαστικά στοιχεία της κοινής ταυτότητας αναγνωρίζονται η κοινή αγορά και η τελωνειακή ένωση, οι κοινές στάσεις και δράσεις των χωρών-μελών, καθώς και οι θεσμοί, οι κοινές πολιτικές και οι μηχανισμοί που εξασφαλίζουν τη συνεργασία (Bulletin of the European, 1973).

Η Διακήρυξη αναγνωρίζει ότι η ευρωπαϊκή ενοποίηση είναι μια ανοιχτή διαδικασία στην οποία μπορούν στο μέλλον να συμμετέχουν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες που θα ενστερνίζονται τις αρχές και τις αξίες της Κοινότητας. Παράλληλα διατυπώνεται η αναγκαιότητα να οικοδομηθεί μια δυνατή, ενωμένη Ευρώπη που θα διαδραματίσει

σημαίνοντα ρόλο στη διεθνή σκηνή, ασκώντας θετική επιρροή και διασφαλίζοντας την ευημερία των λαών. Όπως γίνεται σαφές η ταυτότητα της Ευρώπης, στην οποία αναγνωρίζεται μια δυναμική φύση, προσδιορίζεται και από το ρόλο που θα παίξει η ίδια στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Bulletin of the European, 1973).

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα και ιθαγένεια αποτελούν θεμελιώδη ζητήματα για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και ενισχύονται από πολιτικές, δράσεις και στόχους. Η διαδικασία οικοδόμησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας αναπτύχθηκε σε πέντε φάσεις. Στη δεύτερη φάση (1972-1984) εκτός από τη «Διακήρυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας», ορίστηκε μία επιτροπή (1984) με επικεφαλής τον Pietro Adonnino της οποίας το έργο ήταν να υιοθετήσει μέτρα για να ενδυναμώσει την κοινή ταυτότητα και την εικόνα της Ευρώπης. Η επιτροπή οργάνωσε μία εκστρατεία με θέμα «Η Ευρώπη των πολιτών και καθιέρωσε την ευρωπαϊκή σημαία και τον ευρωπαϊκό ύμνο «Ωδή στη χαρά» του Μπετόβεν. Επιπλέον ορίστηκε ο εορτασμός της 9ης Μαΐου ως «ημέρα της Ευρώπης». Με την καθιέρωση της σημαίας και του ύμνου, η Ένωση πήρε τη μορφή ενός έθνους-κράτους (Karlsson, 1999; Bruter, 2003). Το σημαντικότερο σύμβολο όμως της ευρωπαϊκής ενότητας και ταυτότητας είναι το ευρώ, που εκτός από την προφανή αξία του ως ενιαίου μέσου ανταλλαγής, καθένα από τα χαρτονομίσματα έχει την εικόνα μιας γέφυρας που ενώνει τους διαφορετικούς λαούς (Dunkerley et al., 2002).

Μετέπειτα, με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), η Κοινότητα επιβεβαίωσε την πρόθεσή της να καθορίσει την ταυτότητά της, ενώ με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), υπογραμμίζεται η ανάγκη ενίσχυσής της με στόχο την προαγωγή της ειρήνης, της ασφάλειας και της προόδου. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εισάγει και προωθεί τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus, Comenius, Άνοιξη της Ευρώπης, Teachers4Europe, e-Twinning) που απευθύνονται σε μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς προκειμένου να δυναμώσει και να καλλιεργήσει τα χαρακτηριστικά του Ευρωπαίου πολίτη και να ενισχύσει την κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα. Επιπλέον, σε αυτή την κατεύθυνση τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. πραγματοποιούν δράσεις μεταξύ των οποίων είναι κοινές αθλητικές διοργανώσεις, διαγωνισμοί τραγουδιού και φεστιβάλ. Παράλληλα ορίζεται κάθε χρόνο μια πόλη ως «πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης». Επίσης το 2018 ανακηρύχθηκε ως «έτος πολιτιστικής κληρονομιάς» και αναγνωρίζεται η οριζόντια συμβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς στην ευρωπαϊκή σύγκλιση (Νταβός, 2018). Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ευρώπη για τους πολίτες 2007-2013» στόχευε να ενθαρρύνει τους πολίτες, μέσω της ενεργούς συμμετοχής στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, να αναπτύξουν ένα αίσθημα κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και να ενισχυθεί η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών.

Κορυφαίοι Ευρωπαίοι διατυπώνουν την άποψη ότι η προώθηση της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας αποτελεί προτεραιότητα της Ευρώπης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Ρομάνο Πρόντι προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1999-2004) ο οποίος επισημαίνει ότι, παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των Ευρωπαίων, είναι ορατή η ανάγκη αναζήτησης μιας κοινής ταυτότητας, που θα υποστηρίζεται από ένα ισχυρό συναίσθημα κοινού πεπρωμένου, μιας αίσθησης κοινής ευρωπαϊκής ιθαγένειας (Fuß, 2006). Επίσης ο Πρόεδρος Juncker επισημαίνει: «Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός έχουν καθοριστική σημασία για το μέλλον – τόσο για το άτομο όσο και για την Ένωσή μας συνολικά. Αποτελούν τον τρόπο με τον

οποίο θα μετατρέψουμε τη συγκυρία σε ευκαιρία και τους καθρέφτες σε παράθυρα, τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουμε να ριζώσει η σημασία της έννοιας «Ευρωπαίος», με όλη την πολυμορφία του όρου» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017 Σελ 1). Είναι σαφής λοιπόν η προώθηση της κοινής ταυτότητας από πάνω προς τα κάτω, από τους ηγέτες προς τους πολίτες, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Οι παράγοντες όμως που καθόρισαν την ευρωπαϊκή ταυτότητα από τη γέννησή της έως σήμερα είναι πολλοί. Σύμφωνα με τον Gerard Delanty η ιδέα της Ευρώπης έχει τις ρίζες της στην αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει γεωγραφικά τον ευρύτερο ελληνικό-ρωμαϊκό κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των τμημάτων της βόρειας Ασίας. Αργότερα η ευρωπαϊκή ιδέα, αποκτώντας ιδεολογικές και πολιτιστικές διαστάσεις συνδέεται με τη χριστιανική Δύση. Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα οικοδομήθηκε από τα δύο σύνορά της. Από τα δυτικά σύνορα και τα ανατολικά σύνορα. Από τα ανατολικά σύνορα διαμορφωνόταν από τα όριά της με το Ισλάμ. Από τα δυτικά σύνορα, μετά την κατάκτηση της Αμερικής, η Ευρώπη έγινε μια κανονιστική ιδέα πολιτισμού και ένα πρότυπο υπεροχής (Delanty, 1995). Τα σύνορα σύμφωνα με τον Bauman (1990) χρησιμοποιούνται από τα άτομα και τις κοινότητες προκειμένου να προσδιορίσουν το «Εμείς» και «Αυτοί» και οριοθετούν ποιοι ανήκουν και ποιοι δεν ανήκουν στην ομάδα. Οι Newman και Paasi υπογραμμίζουν ότι τα σύνορα λειτουργούν ως «κοινωνική κόλλα» προκειμένου να υπάρχει επικοινωνία των περιβαλλόντων (Newman & Paasi, 1998). Ο γεωγραφικός προσδιορισμός της ευρωπαϊκής ταυτότητας καθίσταται ορατός, όταν κατά τη δημιουργία του ευρωπαϊκού δημιουργήματος καταργούνται τα σύνορα, προκειμένου να υπάρξει ελεύθερη διακίνηση ατόμων και εμπορευμάτων εντός του ευρωπαϊκού χώρου. Με τις διευρύνσεις της Ε.Ε. μετατοπίζονται τα ανατολικά σύνορα της Ευρώπης.

Άλλος παράγοντας που σηματοδότησε την ευρωπαϊκή ενοποίηση και ταυτότητα είναι ο χριστιανισμός, τα ιδεώδη του και η φιλοσοφία του καταφέρνοντας να υπερκεράσει τις γλωσσικές διαφορές. Ο Holmes υποστηρίζει πως οι πολίτες της Ευρώπης έχουν έντονο το πολιτικό συναίσθημα ότι οι Ευρωπαίοι είναι χριστιανοί και έχουν μια κοινή ιστορία, που αποκλείει αλλοδαπούς και μετανάστες από τρίτες χώρες (Holmes, 2009). Σε διάφορες ιστορικές περιόδους ο χριστιανισμός συνιστά το συνεκτικό κρίκο μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών, ο Καρλομάγνος και οι Σταυροφορίες αναφέρονται ως παραδείγματα της κοινής θρησκείας που ενώνει τους ευρωπαϊκούς λαούς έναντι των εχθρών. Ο χριστιανισμός αποτελεί για πολλούς Ευρωπαίους το όριο που τους διαχωρίζει από τα ανατολικά σύνορα. Μετά τις πρόσφατες διευρύνσεις της Ε.Ε. επανήλθε στο προσκήνιο ο ρόλος της θρησκείας στην κατασκευή της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Έρευνες διαπιστώνουν ότι η ισλαμική ταυτότητα δεν γίνεται αποδεκτή από ένα μεγάλο ποσοστό την Ευρωπαίων πολιτών, ενώ προκαλεί αμηχανία η ενσωμάτωση της ισλαμικής στην ευρωπαϊκή ταυτότητα. Παραδείγματα, που υποδηλώνουν την άρνηση και τη δυσπιστία των Ευρωπαίων απέναντι στους μουσουλμάνους, είναι η διαμάχη, που είχε ξεσπάσει για τη μαντίλα στη Γαλλία, αλλά και οι αντιδράσεις των Ευρωπαίων μετά το τρομοκρατικό χτύπημα της 11ης Σεπτεμβρίου (Λιαλιούτη, 2011).

Η ιστορική διάσταση της ευρωπαϊκής ταυτότητας έχει αναγνωριστεί από πολλούς επιστήμονες. Από την αρχαιότητα έως σήμερα μεμονωμένες ή διακρατικές προσπάθειες, από τις οποίες δεν έλειπαν οι διαμάχες, οι πόλεμοι και τα παιχνίδια εξουσίας, δημιούργησαν μια κοινή κληρονομιά και γνώση. Αρχικά σημαντικό ρόλο

στην ιστορία της Ευρώπης έπαιξε η αρχαία Ελλάδα, ως λίκνο της δημοκρατίας, της επιστήμης και των τεχνών, αλλά και ως θεμελιωτής της πολιτειακής δομής της πόλης-κράτους. Μετέπειτα η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία με το οργανωμένο σύστημα διοίκησης και την καθιέρωση ενός νομικού συστήματος, γνωστού ως ρωμαϊκό δίκαιο. Ο Καρλομάγνος ο οποίος για τη συνεισφορά του στην Ευρώπη αποκαλείται «πατέρας της Ευρώπης». Οι Σταυροφορίες ένωσαν τους Ευρωπαίους χριστιανούς εναντίον του Ισλάμ. Οι μεγάλες ανακαλύψεις έδωσαν μια νέα δυναμική στην ευρωπαϊκή ήπειρο ανοίγοντας νέες αγορές. Ο Διαφωτισμός, ως πνευματικό κίνημα της Ευρώπης, υπερασπίστηκε τα δικαιώματα του ανθρώπου και προώθησε το διαχωρισμό των εξουσιών. Η Γαλλική επανάσταση η οποία πυροδότησε σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Ο Πρώτος και ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος που άφησαν τα σημάδια τους όχι μόνο στην ευρωπαϊκή ήπειρο αλλά και σε όλη την υφήλιο λειτούργησαν ως καταλύτης προκειμένου να προχωρήσει η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα. Στα χρόνια που ακολούθησαν η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση φάνταζε μονόδρομος καθώς ο Ψυχρός πόλεμος απειλούσε να τορπιλίσει την ειρήνη στον ευρωπαϊκό χώρο. Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι η Ευρώπη μοιράζεται μια κοινή ιστορία η οποία σημάδεψε όλη την ανθρωπότητα σε κύριους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της πολιτικής (δημοκρατίας) και της τέχνης (Delanty, 1995; Dumont, 2003).

Σύμφωνα με τον Jansen μεταξύ των λαών της Ευρώπης έχει σφυρηλατηθεί μια κοινή ταυτότητα εξαιτίας της εγγύτητας και της κοινής φύσης τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής εμπειρίας διαχρονικά, η οποία έχει αφήσει ένα βαθύ αποτύπωμα στους Ευρωπαίους. Οι ευρωπαϊκοί λαοί έχουν μια κοινή ιστορία εδώ και πολλούς αιώνες, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας κοινότητας πεπρωμένου διασυνδεδεμένης και αμοιβαία εξαρτώμενης (Jansen, 1999). Η Ε.Ε. ενισχύοντας την κοινή ιστορική ταυτότητα, υιοθετεί σειρά πολιτικών πρωτοβουλιών, που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της συνείδησης των πολιτών για ένα κοινό ευρωπαϊκό παρελθόν και κληρονομιά (Prutsch, 2017).

Η πολιτική ταυτότητα της Ευρώπης χρονολογείται από την εποχή της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας η οποία διέθετε μια αποτελεσματική οργάνωση σε μια τεράστια περιοχή. Μετά την κατάλυση της Δυτικής Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας ο Καρλομάγνος ίδρυσε την αυτοκρατορία των Καρολιδών. Η επόμενη απόπειρα έλαβε χώρα το 10ο αιώνα από τον αυτοκράτορα Όθωνα Α΄ που προσπάθησε να συγκεντρώσει τα ευρωπαϊκά εδάφη και τους λαούς και να επιβάλει μια ενιαία πολιτική αρχή στην Ευρώπη. Ακολούθησε ο Ναπολέων και αργότερα ο Χίτλερ που προσδοκούσαν να ενώσουν πολιτικά την Ευρώπη (Dumont, 2003). Στη συνέχεια με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, αναβίωσε μια συζήτηση για την πολιτική ταυτότητα της Ευρώπης.

Η Ε.Ε. ως πολιτική κοινότητα δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτική της ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Lacroix καταγράφονται διαφορετικές απόψεις για τον προσδιορισμό της ευρωπαϊκής πολιτικής ταυτότητα. Οι πιο διαδεδομένες είναι: του «πολιτικού εθνικισμού» και του «συνταγματικού πατριωτισμού». Οι οπαδοί του «πολιτικού εθνικισμού» υποστηρίζουν ότι το έθνος είναι ο απόλυτος ορίζοντας μιας πολιτικής ταυτότητας, ενώ προκειμένου να επιζήσει η δημοκρατία, πρέπει να τη σαρκώσουμε με συναισθήματα που εμπλέκονται σε μια εθνική παράδοση και με έντονα συναισθήματα. Από την άλλη ο «συνταγματικός πατριωτισμός» έχοντας κυριότερο οπαδό τον Jürgen Habermas ο οποίος υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι πρέπει να αναπτύξουν μια προσήλωση σε φιλελεύθερους δημοκρατικούς θεσμούς

και όχι σε κάθε εθνικό πολιτισμό. Επίσης υπογραμμίζουν ότι η πολιτική δημοκρατία θα πρέπει να ενισχύσει τη συνύπαρξη και τη συνεργασία αυτών των διαφορετικών εθνικο-πολιτικών ταυτοτήτων. Ως αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας θα είναι μια δημοκρατική πολιτική κουλτούρα η οποία θα βασίζεται σε θεσμικά εγγυημένα πολιτικά δικαιώματα και θα είναι ανοικτή για όλους (Habermas,1994; Lacroix, 2002; Prutsch, 2017). Όπως αναφέρει ο Habermas, πρόκειται για μια συναίνεση που αφορά τις διαδικασίες για το νόμιμο, τη θέσπιση των νόμων και την άσκηση εξουσίας (Habermas, 1994). Η ίδια η Ε.Ε. προσδιόρισε την πολιτική της ταυτότητα στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέροντας ότι όλοι δηλώνουν αποφασισμένοι «να εφαρμόσουν μια κοινή εξωτερική πολιτική και πολιτική ασφαλείας, που συμπεριλαμβάνει την εν καιρώ διαμόρφωση μιας κοινής αμυντικής πολιτικής, η οποία μπορεί, σε δεδομένη στιγμή, να οδηγήσει σε κοινή άμυνα, ενισχύοντας έτσι την ευρωπαϊκή ταυτότητα και ανεξαρτησία για την προαγωγή της ειρήνης, της ασφάλειας και της προόδου στην Ευρώπη και ανά την υφήλιο» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων-Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992 Σελ 4).

Η ευρωπαϊκή κοινωνική ταυτότητα, ως συλλογική ταυτότητα θα μπορούσε να ερμηνευθεί με τη θεωρία των «κοινωνικών ταυτοτήτων» των Tajfel και Turner. Η εκούσια προσχώρηση των ευρωπαϊκών κρατών και υπηκόων στην Ε.Ε., συνιστά μια ομάδα που υπερασπίζεται κοινούς σκοπούς, ρόλους και αξίες. Ο Turner υποστηρίζει ότι μια κοινωνική ομάδα είναι σημαντική για τα μέλη της, αφού αυτά συνδέονται υποκειμενικά μεταξύ τους, με στόχο την κοινωνική σύγκριση και την απόκτηση κανόνων και αξιών (Turner, 1987). Σύμφωνα με τον Ongur, οι Ευρωπαίοι μπορούν να διαμορφώσουν την ικανότητα οικοδόμησης μιας κοινωνικής ταυτότητας, ακόμη και αν δεν μοιράζονται έναν κοινό πολιτισμό, μια κοινή ιστορία, παραδόσεις, αξίες και φιλοδοξίες (Ongur, 2010).

Τελευταία είναι η πολιτισμική διάσταση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία, σύμφωνα με τον Brute, μπορεί να περιλαμβάνει την κοινή ιστορία, τις παραδόσεις, τους φιλοσοφικούς, πολιτικούς και ηθικούς κανόνες και τις αξίες (Bruter, 2003). Ο Smith υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ εθνικών και ευρωπαϊκών ταυτοτήτων, ενώ ο ευρωπαϊκός πολιτισμός προσδιορίζεται περισσότερο ως «οικογένεια πολιτισμών» παρά ως κοινή κουλτούρα (Smith, 1992). Επιπλέον η πολιτισμική διάσταση της ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι απαραίτητη για τη σύνδεση των ανθρώπων σε συναισθηματικό επίπεδο (Cinpoes, 2008). Σύμφωνα με τον Jansen, οι Ευρωπαίοι συνδέονται με κοινούς πολιτισμικούς δεσμούς στους οποίους η ποικιλομορφία αποτελεί συστατικό στοιχείο. Οι κοινές ρίζες συνδυάζουν την ελληνορωμαϊκή και την γερμανοσλαβική κουλτούρα, ενώ ο χριστιανισμός διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στη σύνθεση αυτή. Εξαιτίας αυτών των κοινών δεσμών ο ευρωπαϊκός κόσμος ποτέ δεν είχε έλλειψη συνειδητοποίησης της ενότητας. Ακόμη και στη σύγχρονη εποχή αυτή η συνειδητοποίηση επέζησε, παρά τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις και τους πολέμους που είχαν τα ευρωπαϊκά κράτη μεταξύ τους (Jansen, 1999).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά του πολιτισμού στην ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας επισημαίνει ότι ο πολιτισμός είναι η κινητήρια δύναμη για να βιώσουν οι Ευρωπαίοι την ευρωπαϊκή ταυτότητα σε όλη της την πολυμορφία. Επιπλέον εξέδωσε ανακοίνωση για τη «Νέα ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό». Στην ανακοίνωση αναφέρεται: «Η πλούσια πολιτιστική

κληρονομιά και οι δυναμικοί πολιτιστικοί και δημιουργικοί τομείς της Ευρώπης ισχυροποιούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα, δημιουργώντας το αίσθημα του «ανήκειν». Ο πολιτισμός προάγει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, τις κοινές αξίες, την ένταξη και τον διαπολιτισμικό διάλογο τόσο εντός της Ευρώπης όσο και σε ολόκληρη την υφήλιο. Φέρνει κοντά τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων των νεοαφιχθέντων προσφύγων και άλλων μεταναστών, και τους βοηθά να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα. Οι κλάδοι του πολιτισμού και της δημιουργίας έχουν επίσης τη δύναμη να επιφέρουν βελτιώσεις στη ζωή των πολιτών, να μεταμορφώνουν κοινότητες, να δημιουργούν ανάπτυξη και απασχόληση, καθώς και να προκαλούν δευτερογενείς επιδράσεις σε άλλους τομείς της οικονομίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018 Σελ 1).

3. Συμπεράσματα

Οι Ευρωπαίοι πολίτες, συμμετέχοντας στην ομάδα της Ευρώπης, βιώνουν αίσθημα ασφάλειας και «ανήκειν» σε μια ισχυρή κοινωνική ομάδα, της οποίας τα μέλη έχουν κοινά συμφέροντα και στόχους, μπορούν να μοιραστούν προβλήματα και να βρουν από κοινού λύσεις (Castells, 2003). Η εθνική και η ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν είναι ασυμβίβαστες, καθώς οι ομάδες του έθνους και της Ευρώπης συνδέονται μεταξύ τους και ενεργοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Η κοινή ταυτότητα των Ευρωπαίων έχει σφυρηλατηθεί, από τα αρχαία ακόμη χρόνια, από παράγοντες ιστορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς, εξαιτίας της γεωγραφικής εγγύτητας και της συλλογικής εμπειρίας διαχρονικά, η οποία έχει αφήσει βαθύ το αποτύπωμά της στους Ευρωπαίους.

Μετά την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ανάγκη οικοδόμησης μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, αναγνωρίστηκε και από τα ιδρυτικά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τα οποία εξέδωσαν το 1973 τη «Διακήρυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας». Προκειμένου να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα, υιοθετήθηκαν πολιτικές και υλοποιήθηκαν δράσεις οι οποίες προάγουν και ενδυναμώνουν τα κοινά στοιχεία των Ευρωπαίων. Παρόλα αυτά, έρευνες του Ευρωβαρόμετρου, καταδεικνύουν ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εθνική ταυτότητα έχει επικρατήσει έναντι της ευρωπαϊκής. Χαρακτηριστικά αναφέρεται έρευνα του 2012, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι το 38% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι θεωρούν τους εαυτούς τους ως μέρος του έθνους χωρίς ευρωπαϊκή ταυτότητα. Επιπλέον η αύξηση του ευρωσκεπτικισμού και του εθνικισμού στην Ευρώπη παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις. Συνεπώς οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν δεν ήταν αποτελεσματικές και δεν επιλύουν σοβαρά προβλήματα (οικονομική κρίση, ανεργία, μεταναστευτικό) που ταλανίζουν τα κράτη μέλη. Η αναθεώρηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία θα υποστηρίξει τους πολίτες και τα κράτη μέλη να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν τα προβλήματά τους, θα συντείνει στην ισχυροποίηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία θα συμβάλλει με τη σειρά της στην ευρωπαϊκή σύγκλιση και ενοποίηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δραγώνα, Θ. (2003). *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Κλειδιά και αντικλείδια. Ταυτότητες και ετερότητες. Ταυτότητες και εκπαίδευση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη σύνοδο των ηγετών στο Γκέτεμποργκ, 17 Νοεμβρίου 2017.* Ανακτήθηκε στις 8-12-2019 από το δικτυακό τόπο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EL

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Νέα ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό.* Ανακτήθηκε στις 25-10-2019 από το δικτυακό τόπο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0267&from=EN

Λιαλιούτη, Τ. (2011). Η διαδικασία κατασκευής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Τάσεις και προοπτικές. *ΙΣΤΑΜΕ. Policy brief. Κείμενα Δημόσιας Πολιτικής,* Vol 19, σσ. 2-31. Ανακτήθηκε στις 12-10-2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/8935262/_%CE%97

Νταβός (2018). *Declaration on high-quality Baukultur for Europe.* Ανακτημένο στις 25-10-2019 από το δικτυακό τόπο: https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/51119.pdf

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων-Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε..

Ξενόγλωσση

Bauman, Z. (1990). *Thinking Sociologically.* Oxford: Blackwell.

Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, Vol 29 (No 1), pp. 1-47

Bruter, M. (2003). Winning Hearts and Minds for Europe: The Impact of News and Symbols on Civic and Cultural European Identity. *Comparative Political Studies*, Vol 36 (No 10), pp. 1148–1179.

Bulletin of the European Communities 12, (1973). *Declaration on European Identity*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Castells, M. (2003). The construction of European identity. In Rodrigues, M. (Eds.), *The new knowledge economy in Europe. A strategy for international competitiveness and social cohesion*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.

Checkel, T. & Katzenstein, P. (2009). The Politicization of European Identities. In Checkel, T. & Katzenstein, P. (Eds.), *European Identity.* United States of America: Cambridge University Press.

Cinpoes, R. (2008). From National Identity to European Identity. *Journal of Identity and Migration Studies,* Vol 2 (No 1), pp. 1-14.

Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, Identity, Reality.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Dumont, G. F. (2003). *The European Identity*. Retrieved October 6, 2019 from url: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01527188/document

Dunkerley, D., Hodgson, L., Konopacki, S., Spybey, T. & Thompson, A. (2002). *Changing Europe: Identities, Nations and Citizens*. London: Routledge.

Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and Crisis.* New York-London: W.W. Norton.

Fuß, N. (2006). *Europa als quelle sozialer identiat. Eine international vergleichende. Analyse ihrer Voraussetzungen und Wirkungen bei jungen Erwachsenen.* Dissertation. Bremen: Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften.
Gaertner, S., Dovidio, J., Anastasio, P., Bachman, B. & Rust, M. (1993). The Common Ingroup Identity Model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 1–27). Chichester: John Wiley & Sons.
Habermas, J. (2006). *Sur l' Europe.* Paris:Bayard.
Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes.* London: Routledge.
Holmes, D. (2009). Experimental Identities (after Maastricht). In J. Checkel & P. Katzenstein (Eds.), *European identity* (pp. 52-80). London: Cambridge University Press.
Jansen, T. (1999). European Identity and /or the Identity of the European Union. In T. Jansen T. (Eds.), *Reflections on European Identity* (pp. 27-36). Brussels: European Commission Forward Studies Unit.
Karlsson, I. (1999) How to define the European identity today and in the future? In T. Jansen (Eds.), *Reflections on European Identity* (pp. 63-71). Brussels: European Commission Forward Studies Unit.
Lacroix, J. (2002). For a European Constitutional Patriotism. *Political Studies,* Vol 50 (No 6), pp. 944-958. Doi.org/10.1111/1467-9248.00402
McMahon, R. (2012). If identity doesn`t connect culture with European integration, what does? *European Societies*, Vol 14 (No 1), pp. 473–483.
Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, & Society from the point of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
Mlicki, P. & Ellemers, N. (1996). Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students. *European Journal of Social Psychology*, Vol 26, pp. 97–114.
Newman, D. & Paasi, A. (1998). Fences and Neighbours in the Postmodern World: Boundary Narratives in Political Geography. *Progress in Human Geography*, Vol 22 (No 2), pp. 186–207.
Ongur, H. O. (2010). Towards a Social Identity for Europe? A Social Psychological Approach to European Identity Studies. *Review of European Studies,* Vol 2 (No 2), pp. 133-143.
Peters, B. (2005). Public discourse, identity and the problem of democratic legitimacy. In E. O. Eriksen (Eds.), *Making the European polity. Reflexive integration in the EU* (pp. 84–123). London, New York: Routledge.
Prutsch, M. (2017). *Research for CULT Committee – European Identity*. Retrieved October 15, 2019 from url: https://www.statewatch.org/news/2017/apr/ep-study-european-identity.pdf
Risse, T. (2005). European Institutions and Identity Change: What have We Learned?' In R. Hermann, T. Brewer & T. Risse (Eds), *Transnational Identities: Becoming European in the EU* (pp. 247-271). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
Smith, A. (1992). National Identity and the Idea of European Identity. *International Affairs,* Vol 68 (No 1), pp. 55–76.

Stephan, W. G., Ybarra, O. & Rios Morrison, K. (2009). Intergroup Threat Theory. In T. D. Nelson (Eds.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 43-60). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Conflict.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory.* Oxford: Basil Blackwell.

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

44.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ

Γεωργία Καρούντζου
Διευθύντρια Π.Ε. Αρκαδίας

Θεοδώρα Καρούντζου
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη
Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας αφορά κυρίως μετανάστες/-στριες και πρόσφυγες και οφείλει να υπηρετεί τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, καθώς άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό και εθνοτικό υπόβαθρο συνυπάρχουν στην ίδια τάξη. Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, θα ασχοληθούμε με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά. Η ελληνική διασπορά εκτείνεται σε δεκάδες χώρες του εξωτερικού, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει πάντα ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής (πρώτης, δεύτερης ή και επόμενων γενεών). υπάρχουν λίγες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες στη Διασπορά πετυχαίνουν τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους. Κύριος στόχος της μελέτης είναι η σκιαγράφηση της ελληνικής ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.
Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), οι δεξιότητες που έχουν οι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές της διασποράς στην ελληνική γλώσσα μπορούν να αναπτυχθούν όταν υπάρχει μια οικογένεια, στην οποία τα μέλη της μιλούν την ελληνική γλώσσα και ζουν σε μια δυναμική κοινότητα, που δραστηριοποιείται ενεργά. Ωστόσο, δεν είναι

λίγες οι φορές που οι γονείς επιλέγουν να μιλούν μέσα στο σπίτι και να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στην επίσημη γλώσσα της χώρας όπου διαμένουν. η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας στους Έλληνες της Διασποράς.
Λέξεις-Κλειδιά: διασπορά, διγλωσσία, πρώτη-δεύτερη γλώσσα

Abstract
The teaching of Greek as a second language mainly concerns migrants and refugees and must serve the principles of interculturalism, as people with different cultural and ethnic backgrounds coexist in the same class. In this paper, however, we will deal with the teaching of the Greek language in the diaspora. The Greek diaspora extends to dozens of countries abroad, which means that there is always an interest in learning the Greek language and the elements of history and culture from thousands of families of Greek origin (first, second or even subsequent generations). there is little information about how Greeks in the Diaspora succeed in preserving their language and culture. The main objective of the study is to outline the Greek historical and migrant diaspora with emphasis on the teaching of the Greek language.
According to Damanakis (2007), the skills that bilingual Greek students of the diaspora have in the Greek language can be developed when there is a family, in which its members speak the Greek language and live in a dynamic, active community. However, it is not uncommon for parents to choose to speak at home and communicate with their children in the official language of the country where they live. This paper deals with the issue of teaching Greek as a Second Language to Greeks of the Diaspora.

1. Εισαγωγή
Οι όροι “Διγλωσσία” και “Πολυγλωσσία” αν και φαίνονται απόλυτα κατανοητοί, ως το φαινόμενο να ομιλεί κάποιος δύο ή περισσότερες γλώσσες, έχουν αποτελέσει στο παρελθόν αντικείμενο αντιπαράθεσης για πολλούς μελετητές, οι οποίοι, προσεγγίζοντας τα παραπάνω φαινόμενα από διαφορετικές οπτικές, δίνουν διαφορετικούς ορισμούς αποδίδοντας διαφορετικές διαστάσεις ενίοτε σε καθένα από αυτά. Αποτελεί, ωστόσο, κοινό τόπο ότι η διγλωσσία δεν είναι ένα στατικό αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο προσδιορίζεται, διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιστορικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές μεταβολές.
Ο Bloomfield όρισε αρχικά δίγλωσσο άτομο αυτό που γνωρίζει και χρησιμοποιεί άριστα δυο γλώσσες, σε σημείο τέτοιο, που να μην ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές, ενώ ο Haugen θεωρεί δίγλωσσο άτομο αυτό, που μιλά άπταιστα μία γλώσσα, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να επικοινωνήσει και μέσω μιας δεύτερης (Σκούρτου, 1992). Όταν δύο γλώσσες «συναντιούνται», οι ομιλητές οποιασδήποτε γλώσσας ίσως μάθουν στοιχεία από την άλλη γλώσσα. Αυτή η απόκτηση της μη ντόπιας γλώσσας δημιουργεί τη διγλωσσία. Για να γίνει κατανοητή η διγλωσσία, παραθέτουμε την άποψη του Grosjean (2002:101) περί Συμπληρωματικής Αρχής (Complementary Principle) «Οι δίγλωσσοι/ες συνήθως κατακτούν και χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικούς

τομείς της ζωής, με διαφορετικούς ανθρώπους. Διαφορετικές πτυχές της ζωής συνήθως απαιτούν διαφορετικές γλώσσες».

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Διασπορά και Εκπαίδευση

Η διγλωσσία είναι η συνέπεια μετανάστευσης και διασποράς. Οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. «Η μετανάστευση δεν είναι μια συγκεκριμένη μορφή κινητικότητας αλλά μια συγκεκριμένη ερμηνεία της κινητικότητας που συνδέεται – με τον πολιτικο-κανονιστικό λόγο των εθνικών κρατών και – την ιεραρχία του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος» (Καραγιάννης, 2006:29). Με τον όρο διασπορά εννοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων οι οποίες συγκροτούν εθνοτικές ομάδες ή μειονότητες και διατηρούν σχέσεις με την χώρα καταγωγής ενώ κινούνται σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο αναφοράς. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διασποράς ανάλογα με τις συνθήκες: Διωγμού, Εργατική, Εμπορική και Αποικιακή που δεν είναι ελληνικό φαινόμενο (Cohen, 2003).

Υπάρχουν και πολλών ειδών άλλες κατηγοριοποιήσεις όπως οι κινητοποιημένες (εφοπλιστές Λονδίνου), οι προλεταριακές διασπορές (εργάτες Γερμανίας, Βελγίου. Εμπορικές παροικίες, Μεταναστευτικές - υπερατλαντικές κοινότητες -παροικίες (Κίτροεφ 2002). Ανεξάρτητα από τον τύπο της διασποράς υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως ο διασκορπισμός, η συλλογική μνήμη και η «μυθοποίηση» της πατρίδας- εξιδανίκευση της πατρίδας , ισχυρή ταύτιση με την εθνοτική ομάδα και αμφίθυμη σχέση με τη χώρα εγκατάστασης.

Αναφερόμενοι στην ελληνική διασπορά, εντάσσονται όλα τα άτομα ελληνικής καταγωγής που ζουν εκτός γεωγραφικής εθνικής επικράτειας, έχουν συναισθηματική σχέση με την χώρα καταγωγής ενώ ταυτίζεται με τον όρο παροικία (Χασιώτης, 1993)

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά αποτελεί ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ελληνικότητας στο εξωτερικό. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός με την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και αφετέρου με τη συνδιαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, καλλιεργώντας νέες ικανότητες επικοινωνίας, διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και κριτικής σκέψης.

Σε αυτό το πλαίσιο τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί συντονισμένες προσπάθειες από ελλαδικής πλευράς για την υποστήριξη της ελληνόγλωσσης παιδείας στη διασπορά με κυριότερη την προσπάθεια οργάνωσης και καταγραφής των εκπαιδευτικών δεδομένων της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στη διασπορά στο πλαίσιο του προγράμματος “παιδεία Ομογενών” του ΥΠΕΠΘ, ενώ συντονίζονται μεταξύ τους διάφοροι φορείς, οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση των Ομογενών. Το ΥΠΕΠΘ, το ΥΦΥΠΕΞ, η ΓΓΑΕ, το Υπουργείο Πολιτισμού, Εκκλησία, κοινότητες, Δήμοι και Περιφέρειες οργανώνουν και στηρίζουν προγράμματα με εκπαιδευόμενους Ομογενείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Η ελληνική πολιτεία, τον Νοέμβριο του 2011, ψήφισε τον νέο νόμο πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (ν. 4027/2011). Στόχος ήταν η αποκρυστάλλωση μιας συνεκτικής πρότασης για την ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας/ διαφορετικότητας της διασποράς, τον υπερεθνικό/συμβολικό χαρακτήρα συγκρότησης της ελληνικότητας αλλά και την προώθηση και διδασκαλία της

ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού με αμφίδρομες διαδικασίες πολιτισμικού εμπλουτισμού. Έγινε απόπειρα να εδραιωθεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική. Όπως επισημαίνει η Αρβανίτη (2013:143), από το κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης του ν. 4027/11 προκύπτει ότι το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό είναι σημαντικό για δύο λόγους: για την οργανωμένη παρουσία της χώρας στο σύγχρονο κόσμο και την ανάδειξη του ανθρωπιστικού περιεχομένου της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στην εκπαίδευση των σύγχρονων πολιτών του κόσμου με την προώθηση της ιδέας της ειρηνικής συμβίωσης και συνεργασίας ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και επιπροσθέτως για την υποστήριξη των Ελλήνων της διασποράς στις διαδικασίες μόρφωσης και ένταξής τους στις κοινωνίες μόνιμης πλέον εγκατάστασης, με την παράλληλη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών τους με τη χώρα καταγωγής τους αλλά και μεταξύ των άλλων πόλων και δικτύων που δημιουργούν μεταξύ τους.

Η Ελλάδα στον 21ο αιώνα, συνεχίζει τον ιστορικό της ρόλο και παραμένει αρωγός στις προσπάθειες εξέλιξης της ελληνικής διασποράς όπως έκανε και πρότερα. Γίνεται προσπάθεια να διαμορφωθεί μια ενιαία γλωσσική και πολιτισμική πολιτική, μια και πολλοί φορείς εμπλέκονται την εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά. Ο πλουραλισμός αυτών των φορέων αλλά και των προτεραιοτήτων που κάθε φορά θέτουν, που συχνά είναι και αντικρουόμενες, αναδεικνύει τόσο τον σημαντικό όσο και τον στρατηγικό ρόλο της ελληνικής πολιτείας. Η τελευταία καλείται να ανταποκριθεί στη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση με τη δημιουργία ενός πλαισίου εξορθολογισμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης που στηρίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας (reciprocity) (Sign 2002).

Μετά τα μέσα του 1990 θεσμοθετείται το πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση της διασποράς. Το 2010 νέος νόμος ο 4027 που προσπάθησε να λάβει υπόψη του τις τριαδικές σχέσεις και τη δυναμική τους σχέση με την αναγνώριση των διαφόρων μορφών/φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολυμορφία των φορέων εκπαίδευσης (Αστικές κοινότητες, Σύλλογοι γονέων, Επιχειρηματικοί και Εθνικοτοπικοί σύλλογοι και αδελφότητες, Θρησκευτικοί και Αθλητικοί σύλλογοι) ήρθε ως αποτέλεσμα της αυτοοργάνωσης των μειονοτικών ομάδων και της πίεσης που άσκησαν αυτές, αλλά και της ενεργοποίησης των κρατικών μηχανισμών εκπαιδευτικού πολιτικού σχεδιασμού.

Μέχρι τότε, η μέριμνα του ελληνικού κράτους ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης της διασποράς με σκοπό την αναπαραγωγή μιας εθνικής ιδεολογίας (ΠΔ. 695/1970) με τη μεταφορά ελλαδικών εκπαιδευτικών προτύπων τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας και την εθνοπολιτισμική διατήρηση (Breuilly 1985; Σιάνου-Κύργιου 1998; Τσουκαλάς 1993).

Η ελληνική γλώσσα διδάσκονταν μόνο ως ξένη γλώσσα σε ορισμένα σχολεία ή ως εξωσχολική διδασκαλία σε κοινοτικά σχολεία το Σαββατοκύριακο. Αξιοσημείωτη η συμβολή της έντυπης ενημέρωσης για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας της ελληνικής μειονότητας. Εφημερίδες και περιοδικά που εκδίδονταν στη χώρα υποδοχής ενημέρωναν τους αποδήμους για τις εξελίξεις στη πατρίδα αλλά και για θέματα της ομογένειας. Η πρώτη ελληνική εφημερίδα που εκδόθηκε στην Αμερική ήταν ο “Νέος Κόσμος” το 1892 και λίγο αργότερα, το 1894 η “Ατλαντίς” που συνέχισε να κυκλοφορεί μέχρι το 1973 και αποτέλεσε την εφημερίδα με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία. Υπολογίζεται μάλιστα ότι από τότε μέχρι σήμερα ο

αριθμός των εφημερίδων και περιοδικών που έχουν εκδοθεί ξεπερνά τα 100. Σημαντικές εφημερίδες της ομογένειας είναι μεταξύ άλλων ο “Εθνικός Κήρυξ”(από το 1915), τα “Ελληνικά Νέα”, ο “Ορθόδοξος Παρατηρητής” .

Οι Έλληνες μετανάστες είχαν πλήρη επίγνωση της αξίας που είχε το σχολείο για το μέλλον τους. Γνώριζαν ότι μέσω της εκπαίδευσης θα μπορέσουν να διατηρήσουν την κουλτούρα τους και για αυτό προέβησαν στην ίδρυση των πρώτων σχολείων. Το παλαιότερο από αυτά ιδρύθηκε στην περιοχή του St.Angustine όταν μετακινήθηκαν εκεί, την άνοιξη του 1776.Το σχολείο αυτό, που σώζεται μέχρι και σήμερα ως το παλαιότερο σχολικό κτίριο στις Η.Π.Α., ήταν η οικία του Ι. Γιαννόπουλου και το λειτουργούσε ο ίδιος ως σχολείο.

Κυριότερος φορέας των σχολείων αυτών ήταν οι κοινότητες (300 απογευματινά σχολεία λειτούργησαν με 30.000 μαθητές). Τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών φοιτούσαν σε αυτά το απόγευμα μετά το πρωινό δημόσιο σχολείο και μάθαιναν ελληνική γλώσσα, ιστορία, θρησκευτικά, ελληνικό πολιτισμό καθώς και ελληνικό θέατρο και χορό. Παράλληλα ιδρύθηκαν και Σαββατιανά σχολεία που λειτουργούσαν κάθε Σάββατο πρωί και ήταν λιγότερο κουραστικό για τα παιδιά. Επιπλέον, υπήρχαν και πρωινά ελληνικά σχολεία, όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν όλα τα μαθήματα του αμερικάνικου σχολείου και ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Η Σχολική Επιτροπή σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων κάθε κοινότητας διόριζε τους δασκάλους, έφτιαχνε τα προγράμματα, φρόντιζε για τα έσοδα και τα έξοδα καθώς και για οτιδήποτε άλλο απαραίτητο για τη λειτουργία των σχολείων αυτών. Τέλος, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν σε αυτά τα σχολεία γράφονταν από διαφορετικές ομάδες τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Αμερική.

Η ELLHN στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό - και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά-μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές, αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την Ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών (http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?lang=el)

3. Συμπεράσματα

Η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που διαμορφώνεται από ιστορικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές μεταβολές. Υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και προσεγγίσεις για τη διγλωσσία από διάφορους μελετητές. Η διγλωσσία είναι η συνέπεια μετανάστευσης και διασποράς. Οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες.

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διασποράς, όπως οι διωγμοί, η εργατική, η εμπορική και η αποικιακή διασπορά. Κοινά χαρακτηριστικά της διασποράς είναι ο διασκορπισμός, η συλλογική μνήμη και η ισχυρή ταύτιση με την εθνοτική ομάδα.

Η ελληνική διασπορά περιλαμβάνει όλα τα άτομα ελληνικής καταγωγής που ζουν εκτός της εθνικής επικράτειας. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά είναι σημαντική για τη διατήρηση και ανάπτυξη της ελληνικότητας, προωθώντας την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, καθώς και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της κριτικής σκέψης.

Στην προσπάθεια αυτή το ελληνικό κράτος έχει θεσπίσει νόμους και κανονισμούς για την υποστήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Υπάρχουν πολλοί φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ομογενών, και η συντονισμένη προσπάθεια για την υποστήριξη της ελληνόγλωσσης παιδείας είναι κρίσιμη**.**

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γούτσος, Δ. (2014). Χαρτογραφώντας το σημασιολογικό πεδίο της ασθένειας στα Ελληνικά. Γλωσσολογία 22, 1-17.

Δαμανάκης, Μ. (2001). Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (σσ. 70-88). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou– programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2004). Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ diaspora/index.php?option=com content&view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Item id=656&lang=el

Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg. Δαμανάκης, Μ. (2010). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ανακτήθηκε από http//www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content& view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ).

Δενδρινού, Β., & Μητσικοπούλου, Β. (Επιμ.) (2004). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο/ΕΚΠΑ.

Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης, & Θ. Μιχελακάκη (Επιμ.), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998) (σσ. 283-291). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=238:ellinoglossi-ekpaideusi-sto-exoteriko1998&catid=134& Itemid=653&lang=el

Κατσιμαλή, Γ. (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (σσ. 90-98). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index. php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137 &Itemid=656&lang=el

Κατσιμαλή, Γ. (2007). Γλωσσολογία σε Εφαρμογή. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα. Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., & Χατζηδάκη, Α. (2014). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα Κοινοτήτων

Μάθησης του Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος για τη Διασπορά. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds), Selected Papers from the 11th International Conference on Greek Linguistics (Rhodes, 26-29 September 2013) (σσ. 760-774). Rhodes: University of the Aegean.

Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Καπλανέρη, Μ., & Παπαθεοδώρου, Η. (2014). Συγκρότηση και λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Ανα- 94 στασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 229-266). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/ meletes-epimorfotiko-yliko

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε. (2011). Διγλωσσία και σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 15- 37). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Σπαντιδάκης, Γ., Βασαρμίδου, Δ., Πολύζου, Α., & Λενακάκη, Ε. (2014). Περιγραφή του περιβάλλοντος. Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 55-192). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http:// www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko

Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Βασαρμίδου, Δ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. (2014). Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 39-54). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi /index.php/el/2014-03-26-19-26-42/ meletes-epimorfotiko-yliko

Ξενόγλωσση

Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Dipper, S. (2008). Theory-driven and corpus-driven computational linguistics, and the use of corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds) Corpus Linguistics: An International Handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 68-96.

Hudson, C. F & Abbot, E. (1892). A Critical Greek and English Concordance of the New Testament. London: S. Bagster. Hunston, S. (2002). Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. Ide, N. (2008). Preparation and analysis of linguistic corpora. In S. Schreibman, R. Siemens & J. Unsworth (eds) A Companion to Digital Humanities. Oxford: Wiley-Blackwell. Available at: http://www.digitalhumanities.org/companion/

Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.
Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on corpus typology. EAGLES document. Available at: http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/corpustyp/corpustyp.html
Sinclair, J. (2005). Corpus and Text. Basic Principles. In M. Wynne (ed.) Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice. Oxford: Oxbow Books: 1-16. Also available at: http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm

45.

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

Γεωργία Καρούντζου
Διευθύντρια Π.Ε. Αρκαδίας

Θεοδώρα Καρούντζου
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη
Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα, αν όχι το σημαντικότερο, στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Mazari & Derraz, 2016). Η γλώσσα ως φορέας πολιτισμού της κάθε χώρας αντικατοπτρίζει την κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα και την παράδοση του κάθε τόπου (Davis & McKenzie, 2016) και αποτελεί το εργαλείο έκφρασης των ανθρώπων και τρόπο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων του . η ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα στις χώρες μετανάστευσης, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, την καθημερινή επικοινωνία με την οικογένεια, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι η επίσημη γλώσσα, άμεσα συνδεδεμένη με ακαδημαϊκούς στόχους και την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, η διγλωσσία ενός παιδιού δεν συντελείται αποκλειστικά στο πλαίσιο του επίσημου σχολείου.
Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες της διασποράς πραγματοποιείται εκτός του σχολικού προγράμματος και συνήθως περιγράφεται ως εξής. Πρώτα από όλα συμπεριλαμβάνει τα μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, τα τμήματα ενηλίκων, και τα τμήματα ελληνικής γλώσσας με τη μορφή των «Σαββατιανών» και των απογευματινών τμημάτων. Τα τμήματα διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λειτουργούν είτε σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε πολιτιστικά ιδρύματα ή σε Πανεπιστήμια, ακόμα και σε κοινοτικά σχολεία ενηλίκων και σε κατηχητικά σχολεία. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών της Αμερικής
Λέξεις-Κλειδιά: διασπορά, διγλωσσία, πρώτη-δεύτερη γλώσσα

Abstract
Language is one of the most important, if not the most important, elements of each person's personal identity (Mazari & Derraz, 2016). Language as a carrier of culture of each country reflects the culture, manners, customs and tradition of each place (Davis & McKenzie, 2016) and is the tool of expression of people and a way of expressing thoughts and feelings. The Greek language, as a second language in the countries of migration, is the language used at home, in everyday communication with the family, while the language of the school is the official language, directly linked to academic goals and the economic and social development of the individual. Therefore, a child's bilingualism does not occur exclusively in the context of formal
Greek-language education in diaspora countries takes place outside the school curriculum and is usually described as follows. First of all, it includes the non-

integrated Greek language courses, the adult classes, and the Greek language courses in the form of "Saturdays" and afternoon classes. The departments for teaching Greek as a foreign language operate either in foreign language teaching centers in cultural institutions or universities, even in adult community schools and Sunday schools. In this paper we will deal with bilingualism and the education of bilingual students in America

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι μία χώρα αποστολής προσωρινών και μονίμων μεταναστών και οι Έλληνες ένας λαός με παράδοση από παλιά στη διασπορά. Κρίνεται αναγκαίος ο εννοιολογικός προσδιορισμός του ελληνικού μεταναστευτικού φαινομένου, αφενός λόγω της διαχρονικότητας και αφετέρου λόγω της πολυδιάστατης σημασίας του (Χασιώτης, Ι. & Κατσιαρδή-Hering, Ο.,2005).

Ο όρος μετανάστευση αποτελεί μια μορφή γεωγραφικής κινητικότητας και σύμφωνα με τον Τσαούση (1989:182) δύναται να είναι η μόνιμη ή η προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου. Ο όρος διασπορά αναφέρεται στην κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού από την Ελλάδα προς το εξωτερικό πάντα με μελλοντικό σκοπό την παλιννόστηση του δηλαδή, την επιστροφή του στην Ελλάδα από τη χώρα στην οποία είχε αποδημήσει. (Χασιώτης, Ι. & Κατσιαρδή-Hering, Ο.,2005). Η έννοια του όρου της ελληνικής Διασποράς, ως το αποτέλεσμα της μετανάστευσης, αναφέρεται σε ομάδα ατόμων που διαβιώνουν εκτός ελληνικών συνόρων, έχουν κοινά στοιχεία, όπως υπηκοότητα και διάρκεια παραμονής σε χώρα του εξωτερικού και μοιράζονται κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως κοινή γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό, ιστορία, καταγωγή και συνείδηση του «ανήκειν» (Κωνσταντινίδης, 2019)

Η αποσαφήνιση των εννοιών, μετανάστευση και διασπορά, επαναπροσδιορίζονται και αναθεωρούνται ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, τόσο της χώρας προέλευσης όσο και υποδοχής (Cohen, 2013). Αποτελεί γενική διαπίστωση ότι το φαινόμενο μελετήθηκε ενδελεχώς στις χώρες υποδοχής, αλλά σε συνέβη το ίδιο στις χώρες από τις οποίες είχαν φύγει, τις χώρες καταγωγής. Συνεπώς, υπάρχουν πλήθος μελετών στις χώρες υποδοχής αλλά όχι και στη χώρα μας (Κωνσταντινίδης, 2013).

Όσον αφορά τον όρο Μετανάστευση, σύμφωνα με το Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς (Ε.Μ.ΜΕ.ΔΙΑ.) «εκφράζει τη γεωγραφική κινητικότητα προσώπων εντός ή εκτός ορίων επικράτειας για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Βάση μεγέθους μπορεί να διακριθεί σε ατομική, μαζική και οικογενειακή, βάσει σκοπού σε οικονομική, φοιτητική και συνένωση οικογενειών» (Δαμανάκης, 2007:121). Αναφορικά με τον όρο Διασπορά, για να ανταποκριθεί στα δεδομένα της παρούσας εργασίας για την οποία χρησιμοποιείται, απαιτείται περαιτέρω εννοιολογική αποσαφήνιση. Η Μεταναστευτική Διασπορά (ή Σύγχρονη, όπως ονομάζεται από τον Cohen, 2003), αναφέρεται στην μετανάστευση κυρίως εργατών προς την Αμερική και συντελέστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα έως και σήμερα, αναδύοντας μία νέα μορφή Διασποράς, που είναι αποτέλεσμα εκούσιας και «ελεγχόμενης» μετανάστευσης μεταξύ κρατών προέλευσης και υποδοχής. Από γεωγραφική άποψη, η Μεταναστευτική Διασπορά εκτείνεται κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες εν αντιθέσει με την Ιστορική που εντοπίζεται στις χώρες της Μεσογείου. Το κοινό στοιχείο των δυο προαναφερόμενων, της Ιστορικής και

Μεταναστευτικής Διασποράς, θεωρείται η πίστη σε μία κοινή εθνοτική καταγωγή. Η βασική διαφορά τους έγκειται αρχικά στα βιώματα που διατηρούνται στη συλλογική μνήμη των μελών της Ιστορικής Διασποράς, καθώς και στις έντονες συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις που οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες που οδήγησαν στη μετανάστευση αυτή, τα άτομα της Ιστορικής Διασποράς σε σύγκριση με τις συνθήκες της Μεταναστευτικής Διασποράς (Κωνσταντινίδης, 2009).

Με τον όρο Διασπορά, περιγράφεται το κομμάτι του ελληνικού λαού που αποδήμησε από την πατρίδα του και εγκαταστάθηκε σε περιοχές εκτός των κρατικών συνόρων και κατέβαλλε προσπάθεια να μη διακόψει δεσμούς (συναισθηματικούς, υλικούς, πολιτιστικούς κλπ) με τη χώρα καταγωγής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ελληνική Διασπορά οριοθετείται με βάση το γεωγραφικό κριτήριο, εκτός συνόρων της χώρας καταγωγής, και την ταυτόχρονη διατήρηση σχέσεων και δεσμών με αυτό. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), ο όρος Διασπορά περιγράφει τον γεωγραφικό διασκορπισμό εθνοτικών κυρίως ομάδων, οι οποίες ζουν ως μειονότητες σε μία διαφορετική πολιτισμικά κοινωνία, κινούμενοι μεταξύ δύο συχνά διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων, διαμορφώνοντας την ταυτότητά τους κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες. Ερμηνεύεται, λοιπόν, η Διασπορά ως ένα «τρίπολο» μίας κοινωνίας οργανωμένης (Οργανωμένη Διασπορά) σε ένα νέο εθνικό κέντρο (Χώρα υποδοχής) αποκομμένη γεωγραφικά (αλλά όχι αποξενωμένη) από τη γενέτειρά της (Χώρα καταγωγής).

Η γλώσσα, το κυριότερο επικοινωνιακό μέσο, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα δομικά στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Mazari&Derraz, 2016). Η γλώσσα ως φορέας επιπολιτισμού της κάθε χώρας αντανακλά την κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα και την παράδοση του κάθε τόπου (Davis&McKenzie, 2016) και αποτελεί το μέσο έκφρασης των ανθρώπων και τρόπο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων του (Fromkin, Rodman&Hyams, 2018· Yule, 2016) Επίσης, είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν κάθε άτομο και θεωρείται το σπουδαιότερο «όχημα» ώστε το άτομο να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αλληλεπιδράσει επιτυχημένα με τον κοινωνικό του περίγυρο και την εθνική του ομάδα. Σύμφωνα με τον Saussure (στο Coward&Ellis, 2016), ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας δεν αμφισβητείται, ενώ συνδιαμορφώνεται από το σύνολο των μελών μιας κοινωνίας χωρίς να μπορεί να αλλάξει από τη βούληση ενός μόνο ατόμου(στο Coward&Ellis, 2016). Ένας σημαντικός διαχωρισμός για τη γλώσσα, αναφέρεται στη μητρική, ορίζοντας την ως τη γλώσσα των δεσμών και των ταυτίσεων. Αναφορικά με το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, είναι απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας. Οι συγκεκριμένοι όροι διατυπώνονται σε σχέση με τον προσδιορισμό της εκμάθησης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Οι δύο προαναφερόμενοι όροι περιγράφουν τον επικοινωνιακό κώδικα που αποκτιέται μετά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Brevik, Olsen&Hellekjaer, 2016). Η διάκριση μεταξύ των δύο όρων εξαρτάται από το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, όταν ήδη έχει επιτευχθεί η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας (Watorek, 2017). Αντίθετα, ως ξένη γλώσσα (Cook, 2016)ορίζεται η γλώσσα, η διδασκαλία της οποίας πραγματοποείται σε μια αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς ευκαιρίες πραγματικής διάδρασης και επικοινωνιακής αξιοποίησής της στην καθημερινότητα. Συνεπώς, η εκμάθηση αυτή

στερείται το φυσικό γλωσσικό περιβάλλον (Cook, 2016). Τις περισσότερες φορές, η ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα στις χώρες μετανάστευσης, είναι η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο σπίτι, η καθημερινή επικοινωνία με την οικογένεια γίνεται με αυτήν, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας, άμεσα συνδεδεμένη με επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, η διγλωσσία ενός παιδιού δεν συντελείται αποκλειστικά στο πλαίσιο του επίσημου σχολείου (Μαλιγκούδη, 2014).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), οι δεξιότητες που έχουν οι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές της διασποράς στην ελληνική γλώσσα μπορούν να βελτιωθούν όταν υπάρχει μια οικογένεια με μέλη που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για επικοινωνία και ζουν σε μια ενεργή κοινότητα, που δραστηριοποιείται. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς επηρεασμένοι από την κυρίαρχη κουλτούρα, μιλούν μέσα στο σπίτι και επικοινωνούν με τα παιδιά τους στην επίσημη γλώσσα της χώρας όπου διαμένουν. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά της τρίτης και τέταρτης γενιάς μεταναστών μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων σε τμήματα γλώσσας έχουν την ευκαιρία να οδηγηθούν από τη μονογλωσσία και την ομοιογένεια, στη διγλωσσία και στην εκμάθηση της γλώσσας των προγόνων τους. Επιπρόσθετα, συχνά παρατηρείται κυρίως σε αγγλόφωνες χώρες, οι γονείς δεύτερης ή και τρίτης γενιάς που είναι πλήρως ενταγμένοι στην κοινωνία της χώρας διαμονής, αναγνωρίζουν με καθυστέρηση τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας ή της διατήρησης των δεσμών με την πατρίδα των προγόνων τους, καθώς και την επαφή των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα. Έτσι, αναζητούν φορέα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Η κοινότητα, λοιπόν, είναι αυτή που τις περισσότερες φορές οργανώνει προαιρετικά τμήματα γλώσσας της μειονοτικής κοινότητας. Ενδεικτικά, αναφέρουμε χώρες, όπως η Αγγλία και ο Καναδάς, στις οποίες οι ελληνικές κοινότητες διοργανώνουν μαθήματα που υλοποιούνται τα απογεύματα ή το σχολείο του Σαββάτου, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των παππούδων τους (Χασιώτης, Ι. & Κατσιαρδή-Hering, Ο.,2005).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες της διασποράς, λοιπόν, πραγματοποιείται εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος και συνήθως αναφέρεται στα εξής. Πρώτα από όλα συμπεριλαμβάνει τα μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, τα τμήματα ενηλίκων, και τα τμήματα ελληνικής γλώσσας με τη μορφή των «Σαββατιανών» και των απογευματινών τμημάτων. Τα μαθήματα στα τμήματα διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λειτουργούν σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, σε πολιτιστικά ιδρύματα, σε Πανεπιστήμια, σε κοινοτικά σχολεία για ενήλικες και σε κατηχητικά σχολεία (Χασιώτης, Ι. & Κατσιαρδή-Hering, Ο.,2005).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 4415/2016, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, η Ορθόδοξη Εκκλησία, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα. Όλα τα προαναφερόμενα νομικά πρόσωπα λειτουργού κατόπιν έγκρισης από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, σύμφωνα με τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης της χώρας υποδοχής. Οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες του

εξωτερικού είναι κατά κύριο λόγο, η Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία των Σαββατιανών και των απογευματινών τμημάτων ελληνικής γλώσσας καθώς και των κατηχητικών σχολείων. Ακόμα, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι σύλλογοι γονέων, το επίσημο ελληνικό κράτος, μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των Γραφείων Εκπαίδευσης, οι ιδιωτικοί φορείς, η Ευρωπαϊκή Ένωση, και κάποια Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής γλώσσας. Επίσης, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και οι φορείς της παροικίας, με κυρίαρχο ρόλο αυτός και της Εκκλησίας. Ο υπεύθυνος φορέας για την οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η μορφή εκπαίδευσης που λαμβάνει βρίσκεται σε συνάρτηση από παράγοντες, όπως οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής, η παρουσία των Ελλήνων σε κάθε χώρα διαχρονικά και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος (Δαμανάκης, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) με «βασικό στόχο τη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην ελληνική Διασπορά, συμβάλλοντας στη βελτίωση του επιπέδου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευση» (Δαμανάκης, 1999:7). Πρόκειται για ένα σημαντικό εγχείρημα για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε Έλληνες μαθητές αλλά και σε μαθητές χωρίς ελληνική καταγωγή αλλοεθνείς. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) και υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις, κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008 (Χατζηδάκη, 2016).

Βασικοί στόχοι του προγράμματο ςείναι η διερεύνηση και η προώθηση θεμάτων που σχετίζονται με την παιδεία και εκπαίδευση των Ελλήνων της διασποράς και ιδιαίτερα των απόδημων Ελλήνων, σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική τους κατάσταση στις χώρες που ζουν και με τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στις χώρες αυτές. Επιπρόσθετα, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές ελληνικής και αποδήμους και μη, σε Έλληνες Παλιννοστούντες και σε αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα, όπως επίσης και η εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καθώς και για την γνωριμία και εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό, αποτέλεσε βασικό στόχο του προγράμματος

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα υπήρξε ένας σημαντικός αριθμός εκδόσεων που παρήχθησαν για την κάλυψη των αναγνωστικών αναγκών των μεταναστών. Βιβλία με λογοτεχνικό χαρακτήρα (ποιητικές συλλογές, μυθιστορήματα, διηγήματα), ειδικές εκδόσεις με λειτουργικά σκοπούς (βιβλία οδηγών για τη νέα χώρα) και μια ποικιλία εφημερίδων και περιοδικά εμφανίστηκαν σε αμερικανικό έδαφος. Παρόλο που το στερεότυπο για τους μετανάστες ήταν ότι ήταν αγράμματοι ή έστω με ελλιπή μόρφωση, η παραγωγή αυτών των βιβλίων αποδεικνύουν ότι η πρώτη γενιά διψούσε για ανάγνωση και γραφή και ότι υπήρχε επιτακτική ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Έτσι, εκδόθηκαν

διάφορα είδη γλωσσικών βιβλίων: λεξικά, σχολικά βιβλία, γλωσσικές μέθοδοι, γραμματικές ελληνικών και αγγλικών, βιβλία συνομιλίας βιβλία επιστολογραφίας και βιβλία με τεχνικό λεξιλόγιο (Kaliambou, 2020).

Παράλληλα με αυτά τα βιβλία για ενήλικες, τα βιβλία για παιδιά μπήκαν στην αγορά τη δεκαετία του 1910 και κατέλαβαν σημαντική θέση στις εκδόσεις μετά τη δεκαετία του 1930 κι αυτό γιατί στα πρώτα χρόνια των ελληνοαμερικανικών εκδόσεων στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι εκδότες θεώρησαν ότι οι νεοφερμένοι μετανάστες (η πρώτη γενιά μεταναστών) ήταν στην πλειοψηφία τους εργένηδες, οι οποίοι σταδιακά δημιουργούσαν οικογένειες στην Αμερική, οπότε δεν υπήρχε άμεση ανάγκη για παιδικά βιβλία. Στη δεκαετία του 1930, όταν πια υπάρχουν παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν ελληνική καταγωγή, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει έλλειψη σε παιδαγωγικό υλικό που απαιτείται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της νεότερης γενιάς. Οι καταχωρίσεις βιβλίων των κύριων εκδοτών στην Αμερική (Ατλαντίδα, Εθνικός Κήρυξ και Δίβρη) παρουσιάζουν το φάσμα της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας που κυκλοφορούσε στην Αμερική(Kaliambou, 2020).

Στον πρώτο κατάλογο βιβλίων από την Ατλαντίδα υπάρχει περιορισμένη επιλογή παιδικών βιβλίων. Πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία με διηγήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια και μύθους. Μια καταχώρηση αναφέρεται σε ένα ανώνυμο βιβλίο ορθογραφίας για παιδιά. Ο εκδοτικός οίκος Ατλαντίδα πιστεύει ότι η πρώτη ανάγκη είναι να μάθουν αγγλικά και εκδίδει μια σειρά αγγλοελληνικών εκπαιδευτικών βιβλίων για ενήλικες δημοσιεύεται. Οι επιλογές της Ατλαντίδας αντικατοπτρίζουν την εποχή και την κοινωνική κατάσταση των Ελλήνων μεταναστών πρώτης γενιάς, δηλαδή τη σημασία της εκμάθηση της κύριας γλώσσας της χώρας υποδοχής τους (Kaliambou, 2020).

2. Η εκπαίδευση των ελληνο-αμερικανοπαίδων

Στα τέλη της δεκαετίας του 1920 και της δεκαετίας του 1930 εκφράζεται ενδιαφέρον για τα παιδικά βιβλία και την εκπαίδευση των παιδιών και δημοσιεύονται κατάλογοι μακροσκελείς που σκιαγραφούν την ανάγκη που υπάρχει. Ο κατάλογος του National Herald Εθνικού Κήρυκα έχει μια μεγάλη ενότητα για παιδαγωγικά βιβλία. Αρχίζει με βιβλία για δημοτικά, όπως ορθογραφικά βιβλία, αναγνωστικά για όλους τους βαθμούς, γραμματικές, βιβλία για ηθική συμπεριφορά, σύνταξη, ιστορία, θρησκεία, επιστήμες (φυσική και μαθηματικά), γεωγραφία και χάρτες (Kaliambou, 2020).

Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών με σχετικό υλικό, ο εκδοτικός οίκος Εθνικός Κήρυξ προσφέρει σε ξεχωριστή ενότητα δημοσιεύσεις σχετικά με την παιδαγωγική, πρακτικές συμβουλές για τη διδασκαλία και μια συλλογή ποιημάτων, τραγούδια και θεατρικά σκετς για σχολικά φεστιβάλ. Η επόμενη ενότητα στον κατάλογο παραθέτει βιβλία για χρήση σε λύκεια, όπως αρχαία ελληνική και λατινική γραμματεία, και λεξικά για τη σύγχρονη και αρχαία ελληνική γλώσσα. Τέλος, ο εκδότης αφιερώνει μια ενότητα σε ιστορίες για παιδιά και μικρούς-ενήλικες καθώς και βιβλία, τα οποία είναι ως επί το πλείστον είναι μεταφράσεις ιστοριών ευρωπαϊκών συγγραφέων και βιβλία. Αυτή η μακροσκελής λίστα καταδεικνύει ότι ο εκδότης προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία βιβλίων για όλα τα σχολεία (δημοτικό, ελληνικά σχολεία και λύκεια),καθώς και συμπληρωματικά βιβλία για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικά βιβλία για παιδιά και εφήβους(Kaliambou, 2020).

Ο τρίτος γνωστός εκδοτικός οίκος D.C. Divry-Δίβρη προβαίνει στην έκδοση εκπαιδευτικών βιβλίων το 1944, με επιλογή θεμάτων που εστιάζουν στη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορία και κάποια λογοτεχνία.
Η πλειοψηφία από όλες τις εκδόσεις είναι βιβλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (βιβλία ορθογραφίας, βιβλία ανάγνωσης, γραμματικές, λεξικά) ενώ υπάρχει διάχυτο ενδιαφέρον για την έκδοση θρησκευτικών βιβλίων (όπως η Παλαιά και η Καινή Διαθήκη, βιβλία για θρησκευτική ιστορία και κατηχήσεις) και ιστορικά βιβλία (ελληνική μυθολογία και αρχαία ελληνική ιστορία). Επιπλέον, ο εκδοτικός οίκος D.C. Divry-Δίβρη εκδίδει την πρώτη ανθολογία έχοντας συγκεντρώσει ποιήματα που θα απαγγελθούν στις σχολικές γιορτές(Kaliambou, 2020).
Από την επιλογή των βιβλίων διαφαίνεται ότι επιλέγονται βιβλία γλώσσας και για ενήλικες και τα παιδιά.Ενήλικες που πρέπει να μάθουν αγγλικά και παιδιά που πρέπει να μάθουν ελληνικά. Η διάσωση της γλώσσας ήταν η ύψιστη προτεραιότητα των μεταναστών, όπως τόνισε ο παιδαγωγός και ιερέας Δημήτριος Καλλίμαχος, στην κυριακάτικη έκδοση της εφημερίδας Εθνικός Κήρυξ (Kaliambou, 2020).
Προέκυψε ένα σημαντικό πρόβλημα όταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιβλίων για τα ελληνικά σχολεία στην Αμερική εισήχθησαν από την Ελλάδα. Σύμφωνα με το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκείνη την εποχή, τα βιβλία επιλέχθηκαν μετά από διαγωνισμό και ίσχυαν για πέντε χρόνια. Μετά την αξιολόγησή τους καιέγκριση από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αυτά τα βιβλία θα μπορούσαν να επανεκτυπωθούν (μετά την εισαγωγή τυχόν απαραίτητων αλλαγών) και να επαναχρησιμοποιηθούν για δύο επιπλέον χρόνια (Kaliambou, 2020).
Ωστόσο, αυτά τα εισαγόμενα βιβλία δεν αντανακλούσαν τις πραγματικότητες των Ελλήνων μεταναστών που διέμεναν στην Αμερική. Τα ελληνόπουλα στην Αμερική είχαν διαφορετικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες από τα παιδιά στην Ελλάδα. Αρκετοί τύποι ελληνικών σχολείων, όπως προαναφέρθηκε, ιδρύθηκαν από κοινότητες μεταναστών, και όλα ήταν πολύ διαφορετικά από το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Αν και υπήρχαν ημερήσια σχολεία όπου διδάσκονταν τα παιδιά Ελλήνων, η πλειοψηφία των ελληνόπουλων φοιτούσε σε αμερικανικά δημόσια σχολεία την ημέρα και τα ελληνικά σχολεία το απόγευμα. Λιγότερα παιδιά φοιτούσαν σε σαββατιάτικα και κυριακάτικα ελληνικά σχολεία. Επίσης η Ελληνορθόδοξη Εκκλησία υπήρξε σημαντικός θεσμός για τη διατήρηση της ελληνικής λειτουργούσε δικά της σχολεία (Kaliambou, 2020).
Όλα αυτά τα ετερογενή ελληνικά σχολεία στην Αμερική είχαν το ίδιο σκοπό: την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.
Η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, πολιτισμού και ταυτότητας ήταν ο κύριος στόχος όλων των αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, προσφέροντας περισσότερα μαθήματα στα αγγλικά και η παρακολούθηση του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος έγινε αναπόφευκτη. Όπως αναφέρει η Kaliambou (2020:46) τα ελληνικά βιβλία αυτής της περιόδου δεν ανταποκρίνονταν ούτε στις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών της διασποράς ούτε στην αισθητική τους και η πρώτη τους αντίδραση ήταν η πρόθεση τους «να τα πετάξουν από το παράθυρο».

2.1 «Το Ίδρυμα του Ελληνισμού» (The Foundation of Hellenism)

Το 1927 ο Εθνικός Κήρυξ ανακοίνωσε στον κατάλογό του τη δημοσίευση του πρώτου ελληνικού αλφαβηταρίου. Ο εκδότης επαινεί το σχολικό του βιβλίο ως το πιο όμορφο και πιο καλλιτεχνικό βιβλίο ορθογραφίας και συνιστά ανεπιφύλακτα την

υιοθέτηση του βιβλίου σε όλα τα σχολεία. Ωστόσο, δεν είναι γνωστό αν αυτή η πρώτη έκδοση κυκλοφόρησε ευρέως (Kaliambou, 2020).
Το 1930, τρία χρόνια μετά την έκδοση του πρώτου ελληνικού αλφαβηταρίου, ο οίκος Εθνικός Κήρυξ εξέδωσε ένα νέο βιβλίο ορθογραφίας γραμμένο από τη Βενετία Βιδάλη που το αποκάλεσε «Μεσσίας του Αμερικανικού Ελληνισμού», μια και είναι το πρώτο σχολικό βιβλίο που δημιουργήθηκε ειδικά για τα παιδιά που διαμένουν στην Αμερική. Ο εκδότης ήταν βαθύς γνώστης της προβληματικής κατάστασης της εκπαίδευσης και υποστήριξε ανοιχτά την προσαρμογή των σχολικών βιβλίων στις ανάγκες των Ελληνοαμερικανών μαθητών. Προβάλλονται ιδιαίτερα μέσα από το βιβλίο εθνικά σύμβολα που ενισχύουν τους ιερούς δεσμούς ενώ διατίθενται για ανάγνωση ποιήματα γνωστών ποιητών (Δροσίνης, Βιζυηνός, Πολέμης κλπ).

2.2 «Το νερό της ζωής: η γλώσσα μας» (The Water of Life: Our Language)»
Ενώ το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο όπως δημοσίευσε ο Εθνικός Κήρυξ προορίζονταν για Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα και περιελάμβανε μόνο μικρές αναθεωρήσεις για ένα ελληνοαμερικανικό κοινό, το επόμενο σχολικό βιβλίο, που εκδόθηκε στη Νέα Υόρκη το 1935, γράφτηκε ειδικά για Ελληνοαμερικανά παιδιά. Η συγγραφέας Ελένη Κωνσταντοπούλου-Ρόμπαπα, μια άλλη γυναίκα που δραστηριοποιείται στη συγγραφή σχολικών βιβλίων, εξέδωσε αλφαβητάρι πρώτης τάξης σε δύο τόμους. Λόγω της επιτυχίας του βιβλίου αυτού, εξαντλήθηκε και επανεκτυπώθηκε με βελτιώσεις. Η συγγραφέας ξεκινά με εύκολα κείμενα και προχωρά σταδιακά σε πιο δύσκολα. Σκοπός της είναι να γράψει σχολικό βιβλίο που σχετίζεται με τη ζωή των παιδιών· έτσι, όπως αναφέρει στο επεξηγηματικό της σημείωμα προς τον δάσκαλο, «όλες οι ενότητες προέρχονται από την καθημερινή ζωή των παιδιών στο σπίτι, στο σχολείο ή στα παιχνίδια τους, και είναι με εικόνες σχεδιασμένες ειδικά για αυτά τα μαθήματα» (Kaliambou, 2020).
Η συγγραφέας κατανοώντας τη δυσκολία των ελληνόπουλων να μαθαίνουν δύο γλώσσες (αγγλικά και ελληνικά) συμβουλεύει τους δασκάλους πως πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι τα ελληνόπουλα της Αμερικής ουσιαστικά μαθαίνουν ταυτόχρονα δύο γλώσσες.
Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές της εισηγήσεις, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να προχωρήσει παράλληλα με την αμερικανική τους εκπαίδευση. Περιστασιακά χρησιμοποιεί αγγλικές λέξεις με ελληνικές καταλήξεις ως γλωσσική στρατηγική για να βοηθήσει τους Ελληνοαμερικανούς μαθητές να κατανοήσουν τη γλώσσα πιο εύκολα. Ο Τριανταφυλλίδης χαρακτήρισε αυτό το γλωσσικό φαινόμενο ως «γλώσσα που αναμειγνύεται» σε επίπεδο λεξιλογίου, που παρατηρήθηκε στην πρώτη γενιά και εντάθηκε στην επόμενη (Kaliambou, 2020).
Το βιβλίο έχει σαφώς έναν κατηχητικό χαρακτήρα, ιδιαίτερα προς τη διαμόρφωση της ελληνοαμερικανικής ταυτότητας, καθώς επικεντρώνεται στη δέουσα συμπεριφορά που πρέπει να έχουν τα παιδιά στην Αμερική: πρέπει να παρακολουθούν αμερικάνικο σχολείο και μετά το απόγευμα ελληνικό. Επίσης πρέπει να παρακολουθούν και τις ελληνορθόδοξες ακολουθίες την Κυριακή, καθώς και το κυριακάτικο σχολείο(Kaliambou, 2020).

2.3 «Στο ελληνοαμερικανικό πνεύμα» (In GreekAmerican Spirit)
Το 1935 κυκλοφόρησε η πρώτη ελληνοαμερικανική ανθολογία με θεατρικούς διαλόγους για τις σχολικές γιορτές, η οποία εκδόθηκε στη Νέα Υόρκη από την D.C.

Divry-Δίβρη. Ο συγγραφέας, Μίμης Δημητρίου, έμπειρος δάσκαλος, είχε στόχο με την ανθολογία του να προσφέρει «πρωτότυπα έργα στο ελληνοαμερικανικό πνεύμα». Προσφέροντας νέο υλικό, στόχος του ήταν να γεφυρώσει το χάσμα και να βοηθήσει τα Ελληνόπουλα να νιώθουν διαφορετικά για κάθετι ελληνικό. Συγκρίνεται μάλιστα με τον Έλληνα επαναστάτη συγγραφέα, Ρήγα Φεραίο. Καθώς ο Φεραίος ενέπνευσε τους σκλαβωμένους Έλληνες να πολεμήσουν για την ελευθερία τους, με τον ίδιο τρόπο, ο Δημητρίου ήθελε να διαφωτίσει τους Ελληνοαμερικανούς μέσω της ελληνικής μάθησης(Kaliambou, 2020).

Η συλλογή εμπεριέχει επίσης έναν κατάλογο επιστολών που γράφτηκαν από Έλληνες μαθητές που επισκέφθηκαν την Ελλάδα, σημειώνοντας τις εντυπώσεις τους Ελλάδα. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτές οι επιστολές μπορούν να είναι χρήσιμα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν γεωγραφία και ιστορία (Kaliambou, 2020).

Η λίστα συνδρομητών, η οποία είναι τυπωμένη στις δύο τελευταίες σελίδες, μας δίνει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη διανομή και το αναγνωστικό κοινό. Εξήντα εφτά ονόματα αναφέρονται ως συνδρομητές, εκ των οποίων τα δώδεκα είναι γυναικεία. Οι συνδρομητές προέρχονταν από δεκατέσσερις πολιτείες της Αμερικής και δραστηριοποιούνταν επαγγελματικά στη χώρα(Kaliambou, 2020).

2.4 «Τα παλάτια της πατρίδας μου» (The Palaces of My Fatherland)

Το 1932 το αλφαβητάρι με τον τίτλο «Τα παλάτια της πατρίδας μου» κέρδισε διαγωνισμό που πραγματοποιήθηκε από το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Ελλάδος Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Βόρειας και Νότιας Αμερικής, και ως εκ τούτου ήταν εγκεκριμένο ως το μόνο κατάλληλο αναγνωστικό βιβλίο για την τέταρτη τάξη των δημοτικών σχολείων. Η πρώτη του έκδοση κυκλοφόρησε το 1934 από τον Εθνικό Κήρυκα, συγγραφέας του ήταν ο Πλάτων Παπάζογλου και γνώρισε μεγάλη επιτυχία.

Το βιβλίο αποτελεί την επιτομή της ιδεολογίας της ελληνικής εκπαίδευσης στην Αμερική κατά το πρώτο εξάμηνο του εικοστού αιώνα και βασιζόταν στο πολύ γνωστό ιδεολογικό τρίπτυχο «Πατρίδα–Θρησκεία–Οικογένεια»,ένα ιδεολόγημα που κυριάρχησε στην ελληνική κοινωνία από τις αρχές του εικοστού αιώνα (Kaliambou, 2020).

Η πατρίδα είναι μια από τις βασικές εστίες στα σχολικά βιβλία. Παιδιά που πρέπει να αγαπούν και τα δύο σπίτια τους, και ένα καλό Ελληνοαμερικανό παιδί είναι αυτό που συνδυάζει αμερικανικές και ελληνικές αξίες.

Το «Palaces of my Fatherland» δείχνει την υπερηφάνεια που πρέπει να έχουν οι Έλληνες στις ΗΠΑ για την κληρονομιά τους. Η νέα γενιά έχει κληρονομήσει σημαντικό πλούτο, ίσης αξίας με παλάτια.

Το βιβλίο είναι απλά δομημένο σε δεκαπέντε κεφάλαια, τα περισσότερα από αυτά ακολουθούμενα από γραμματικές ασκήσεις. Το περιεχόμενο καλύπτει τρεις τομείς: τη θρησκεία (επεισόδια από τη ζωή του Χριστού, όπως η γέννηση του Χριστού, θαύματα και τα άγια πάθη), την ελληνική ιστορία (αρχαία και σύγχρονη, ιδιαίτερα για την ελληνική επανάσταση) και μερικά άλλα θέματα που αφορούν τη συμβολή της στον αμερικανικό πολιτισμό. Τα κείμενα και όλες οι γραμματικές ασκήσεις είναι γραμμένα σε καθαρεύουσα (Kaliambou, 2020).

Ο συγγραφέας, προβληματισμένος για το μέλλον των ελληνικών κοινοτήτων Αμερικής, δηλώνει στον πρόλογο ότι η θρησκεία και η πίστη ήταν πάντα μέρος της

επίσημης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και έτσι το ίδιο και στη διασπορά. Επιπλέον, η Αρχιεπισκοπή στη Βόρεια Αμερική είχε άμεσο έλεγχο έγκρισης ορισμένων από τα εκπαιδευτικά βιβλία.
Κατά συνέπεια, τα εγκεκριμένα από την Εκκλησία βιβλία περιλάμβαναν θρησκευτικά θέματα, όπως προσευχές, μαθήματα σχετικά με τη ζωή του Χριστού, της Παναγίας και των Αγίων (Kaliambou, 2020).

2.5 Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Το Πρόγραμμα Σπουδών του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora)
Εκπόνησε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και συναφές πρόγραμμα σπουδών κι έτσι κατηγοριοποιήθηκαν οι μαθητές της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό. Με βάση κάποια κριτήρια, όπως η ηλικία, το σχολείο, καθώς και οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές ή οι γεωγραφικές συνθήκες, προέκυψαν τρεις ομάδες μαθητών:
i. ελληνικής καταγωγής ελληνόγλωσσοι που γνωρίζουν την ελληνική
ii. ελληνικής καταγωγής ελληνόγλωσσοι που δε γνωρίζουν την ελληνική
iii. άλλης εθνικότητας αλλόγλωσσοι
Με γνώμονα την παραπάνω κατηγοριοποίηση, η πρώτη ομάδα διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2014). Στην συνέχεια, διαχωρίζοντας το παιδαγωγικό κριτήριο σε μέρη, στο εθνοπολιτισμικό και στο γλωσσικό, και συνδυάζοντας το ηλικιακό με το θεσμικό, οι ομάδες των μαθητών που προκύπτουν είναι οι τέσσερις εξής ομάδες-στόχοι:
i. Έλληνες μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη γνώση της ελληνικής,
ii. Έλληνες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική,
iii. Έλληνες μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δε γνωρίζουν την ελληνική αλλά ούτε κι άλλα πολιτισμικά στοιχεία
iv. άλλης εθνικότητας μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούν να μαθαίνουν την ελληνική(Δαμανάκης, 2014:72).
- Εκπαιδευτική Σειρά «Πράγματα και Γράμματα»
Το πρώτο επίπεδο αφορά την Προδημοτική έως και τη Β’ Τάξη Δημοτικού για Έλληνες μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με περιορισμένη γνώση της ελληνικής και με σκοπό το Προαναγνωστικό Στάδιο, τον Αλφαβητισμό και τη βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.
Πιο συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια που υπάρχουν στο Ε. ΔΙΑ. Μ. ΜΕ. για τα πρώτα επίπεδα είναι τα εξής:
I. Η Αλφαβήτα ταξιδεύει
II. Παρέα με τον παππού Αίσωπο
III. Παίζω και Μιλώ
IV. Παίζω και Μαθαίνω (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Δραστηριοτήτων
V. Βλέπω και Διαβάζω (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Δραστηριοτήτων): Το τρίτο τεύχος της σειράς «Πράγματα και Γράμματα» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Μέσα από τις εικονογραφημένες δραστηριότητές του στοχεύει αρχικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών σε επίπεδο φράσεων και προτάσεων. Όπως δηλώνει και ο υπότιτλος του τεύχους, πρόκειται για εικονογραφημένες, απλές

φράσεις (π.χ. Να ο Άρης, Να ένα βόδι, Να ένα μεγάλο παλάτι.), οι οποίες γίνονται όλο και πιο σύνθετες (π.χ. Η γάτα έριξε κάτω το βάζο. Το βάζο έγινε κομμάτια. Η Μαριάννα φόρεσε τη ζακέτα της κ.α.). Η θεματολογία του τεύχους αυτού αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών και βασίζεται σε βιώματα από τη ζωή τους στο σπίτι, στην αγορά, στην γειτονιά, στους χώρους παιχνιδιών και στον φανταστικό χώρο τον παραμυθιών. (Δαμανάκης, 1999: 14).
VI. Μαθαίνω και Διαβάζω (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Δραστηριοτήτων
VII. Διαβάζω και Γράφω (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Δραστηριοτήτων): Αποτελεί το πέμπτο τεύχος από την σειρά «Πράγματα και Γράμματα». Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, που αντιστοιχεί στην Β' Τάξη του Δημοτικού. Σκοπός αυτού του τεύχους, ως τελικό στάδιο της σειράς, είναι η διδασκαλία και μάθηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Το βιβλίο αποτελείται από 30 ενότητες, με ιστορίες, διαλόγους και πλούσια εικονογράφηση. Το τετράδιο δραστηριοτήτων χωρίζεται και αυτό σε 30 ενότητες με ασκήσεις εμπέδωσης που βασίζονται στα κείμενα των θεματικών του βιβλίου (Δαμανάκης, 2014).

3. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των εννοιών της μετανάστευσης και της διασποράς, όπως περιγράφεται στο κείμενο, προσφέρει μια πλήρη εικόνα των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραμέτρων που συνδέονται με τα φαινόμενα αυτά. Οι διαφορές μεταξύ της ιστορικής και της σύγχρονης μεταναστευτικής διασποράς καταδεικνύουν τις διαφοροποιημένες συνθήκες και τις πολιτισμικές ταυτότητες που αναπτύσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά και γεωγραφικά πλαίσια. Το ζήτημα της διατήρησης της γλώσσας και της πολιτιστικής κληρονομιάς στις κοινότητες της διασποράς, με τη συνεχιζόμενη εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διατήρηση των δεσμών με την πατρίδα.
Η σημασία της γλώσσας στην ταυτότητα και η διαδικασία της διγλωσσίας, όπως περιγράφεται, συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των απογόνων τους. Η εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας στις χώρες της διασποράς, είτε μέσω κοινοτικών οργανώσεων είτε μέσω οργανωμένων σχολείων και φορέων, αποτελεί κεντρικό στοιχείο για τη διατήρηση των πολιτιστικών και κοινωνικών δεσμών.
Η παραγωγή εκπαιδευτικών βιβλίων και η ανάπτυξη παιδικής λογοτεχνίας για τις ανάγκες των μεταναστών και των απογόνων τους αντικατοπτρίζει τις σημαντικές αλλαγές στην παιδική εκπαίδευση και τις αυξανόμενες ανάγκες για εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ελληνόφωνων μεταναστών στις χώρες υποδοχής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γούτσος, Δ. (2014). Χαρτογραφώντας το σημασιολογικό πεδίο της ασθένειας στα Ελληνικά. Γλωσσολογία 22, 1-17.
Δαμανάκης, Μ. (2001). Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (σσ. 70-88). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou– programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2004). Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ diaspora/index.php?option= com_content &view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Item id=656&lang=el

Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg. Δαμανάκης, Μ. (2010). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ανακτήθηκε από http//www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content& view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ).

Δενδρινού, Β., & Μητσικοπούλου, Β. (Επιμ.) (2004). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο/ΕΚΠΑ.

Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης, & Θ. Μιχελακάκη (Επιμ.), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998) (σσ. 283-291). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=238:ellinoglossi-ekpaideusi-sto-exoteriko1998&catid=134& Itemid=653&lang=el

Κατσιμαλή, Γ. (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (σσ. 90-98). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index. php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137 &Itemid=656&lang=el

Κατσιμαλή, Γ. (2007). Γλωσσολογία σε Εφαρμογή. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα. Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., & Χατζηδάκη, Α. (2014). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα Κοινοτήτων Μάθησης του Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος για τη Διασπορά. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds), Selected Papers from the 11th International Conference on Greek Linguistics (Rhodes, 26-29 September 2013) (σσ. 760-774). Rhodes: University of the Aegean.

Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Καπλανέρη, Μ., & Παπαθεοδώρου, Η. (2014). Συγκρότηση και λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Ανα- 94 στασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 229-266). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/ meletes-epimorfotiko-yliko

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε. (2011). Διγλωσσία και σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 15- 37). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Σπαντιδάκης, Γ., Βασαρμίδου, Δ., Πολύζου, Α., & Λενακάκη, Ε. (2014). Περιγραφή του περιβάλλοντος. Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 55-192). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http:// www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko

Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Βασαρμίδου, Δ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. (2014). Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 39-54). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/ meletes-epimorfotiko-yliko

Ξενόγλωσση

Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Dipper, S. (2008). Theory-driven and corpus-driven computational linguistics, and the use of corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds) Corpus Linguistics: An International Handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 68-96.

Hudson, C. F & Abbot, E. (1892). A Critical Greek and English Concordance of the New Testament. London: S. Bagster. Hunston, S. (2002). Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. Ide, N. (2008). Preparation and analysis of linguistic corpora. In S. Schreibman, R. Siemens & J. Unsworth (eds) A Companion to Digital Humanities. Oxford: Wiley-Blackwell. Available at: http://www.digitalhumanities.org/companion/

Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press. Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on corpus typology. EAGLES document. Available at: http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/corpustyp/corpustyp.html

Sinclair, J. (2005). Corpus and Text. Basic Principles. In M. Wynne (ed.) Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice. Oxford: Oxbow Books: 1-16. Also available at: http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm

46.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χρήστος Κατσιαντρίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MA University of Nicosia

Περίληψη
Το άρθρο αυτό εξετάζει τον σημαντικό ρόλο της διγλωσσίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση. Υποστηρίζεται ότι η διγλωσσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και να διευκολύνει τις πλούσιες πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Τονίζεται ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές οπτικές. Η διγλωσσία μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική ευελιξία, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Μπορεί επίσης να προάγει την κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Προτείνεται ότι η διγλωσσία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με την κοινότητά τους και να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα. Το άρθρο συζητά επίσης τις προκλήσεις της εφαρμογής της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι η δίγλωσση εκπαίδευση απαιτεί σημαντική επένδυση χρόνου, πόρων και κατάρτισης. Απαιτεί επίσης ένα υποστηρικτικό πλαίσιο πολιτικής και μια δέσμευση για την πολιτισμική πολυμορφία. Προτείνεται ότι η δίγλωσση εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να υποστηρίζεται από μια σειρά διδακτικών υλικών και πόρων.
Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή

Abstract
This article discusses the important role of bilingualism in intercultural education and training. The author argues that bilingualism can create an environment of mutual respect and facilitate rich cultural interactions. It is emphasized that bilingualism can have a positive impact on cognitive and sociocultural perspectives. Bilingualism can enhance cognitive flexibility, creativity, and problem-solving skills. It can also promote social and cultural awareness, empathy, and respect for diversity. The author suggests that bilingualism can help students connect with their community and preserve their cultural identity. The article also discusses the challenges of implementing bilingual education. It is noted that bilingual education requires a significant investment of time, resources, and training. It also requires a supportive policy framework and a commitment to cultural diversity. It is suggested that bilingual education should be integrated into the curriculum and supported by a range of teaching materials and resources.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η αρμονική αλληλεπίδραση των γλωσσών και των πολιτισμών έχει γίνει το επίκεντρο της επιστημονικής κοινότητας, δημιουργώντας ένα πολύπλοκο και διαρκώς εξελισσόμενο δίκτυο συνδέσεων και αμοιβαίας κατανόησης. Η διγλωσσία, η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας

σε δύο γλώσσες, δεν αποτελεί απλώς ένα γλωσσικό πλεονέκτημα ή επίτευγμα, αλλά και ένα ισχυρό εργαλείο για την αναδιαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καθώς τα εθνικά σύνορα γίνονται λιγότερο ευδιάκριτα και οι διαπολιτισμικές συναντήσεις γίνονται πιο συχνές, η σημασία της διγλωσσίας για την προώθηση των συνδέσεων και τη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών αυξάνεται μέρα με τη μέρα. Εξετάζοντας τον αντίκτυπό της, αποκτούμε εικόνα για το πώς η διγλωσσία λειτουργεί ως ένας ισχυρός δίαυλος, όχι μόνο διευκολύνοντας τις πλούσιες πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αλλά ταυτόχρονα δημιουργώντας ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού. Επιπλέον, παρέχει μια οδό για τη διεύρυνση τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικοπολιτισμικών προοπτικών. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τις μετασχηματιστικές δυνατότητες της διγλωσσίας, τονίζοντας τον ζωτικό της ρόλο στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, με ποικιλομορφία και σύμφωνο με τη διασυνδεδεμένη φύση του παγκοσμιοποιημένου κόσμου.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα εισήγηση είναι προϊόν ποιοτικής βιβλιογραφικής έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικά άρθρα, ελληνικά και ξενόγλωσσα έγγραφα καθώς και διαδικτυακά έγγραφα από ακαδημαϊκούς ιστότοπους.

2.2 Διαπολιτισμική Αγωγή & Εκπαίδευση

Από τις 14 έως τις 19 Σεπτεμβρίου 1992 πραγματοποιήθηκε στη Γενεύη η 43η Διεθνής Διάσκεψη για την Εκπαίδευση που διοργάνωσε η UNESCO. Οι σύνεδροι, συμφωνώντας για την προτεραιότητα των ανθρώπων και την ικανοποίηση των αναγκών τους μέσω της πρόσβασης στον πολιτισμό και την εκπαίδευση αλλά και λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες σχετικές διασκέψεις, συμφώνησαν σχετικά με τους παρακάτω ορισμούς ως εξής:

Εκπαίδευση: "Μια διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, η οποία λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και αποσκοπεί στην πλήρη προσωπική ολοκλήρωση στη διανόηση, σωματική, συναισθηματική, ηθική και πνευματική.” και Πολιτισμός: "Το σύνολο των διακριτικών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Περιλαμβάνει τους τρόπους ζωής, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις, τις τέχνες και τα γράμματα, ενώ ενσωματώνει στο σύστημα αξιών του τα θεμελιώδη δικαιώματα των ανθρώπων." (Unesco International Bureau of Education, 1992) .

Βέβαια, αν και υπάρχουν και άλλοι και ποικίλοι ορισμοί, επιλέχθηκαν αυτοί λόγω της ανθρωποκεντρικής τους φύσης, της διακήρυξής τους από την UNESCO και της σχεδόν καθολικής αποδοχής τους σε όλα τα επίπεδα που σχετίζονται με αυτούς από πολλά κράτη.

Η ΔΕΑ ορίζεται συχνά ως το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής σε επαφή με πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα ΔΕΑ, το καθένα με διαφορετική φιλοσοφία.

Αρχικά, με τους πρώτους αλλόγλωσσους μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα, δηλαδή παλλινοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και αργότερα με μαθητές από την

Αλβανία, τα μοντέλα που προτάθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ήταν μονοπολιτισμικά και εθνοκεντρικά. Πρόκειται για τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης.
Στη συνέχεια και καθώς η ΔΕΑ αναπτύσσονταν, τα μοντέλα πλουραλισμού που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το πολυπολιτισμικό, το διαπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό.
Χωρίς περαιτέρω επέκταση, επειδή το παρόν άρθρο ασχολείται με διαφορετικό θέμα, το μοντέλο που κυριαρχεί σήμερα στη σύγχρονη παιδαγωγική είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη όλων των πολιτισμών και των γλωσσών, αλλά με την απαραίτητη προϋπόθεση ότι πρέπει να υπάρχει ένα στοιχείο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, έτσι ώστε ο αμοιβαίος σεβασμός και η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση να μπορούν να αναπτυχθούν μαζί (Κεσίδου, 2008).

2.3 Διγλωσσία

Υπάρχουν δύο σχολές σκέψης σχετικά με τη διγλωσσία. Στην πρώτη, η διγλωσσία εξετάζεται περισσότερο γλωσσολογικά. Αυτή καταπιάνεται με τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου. Η δεύτερη σχολή ασχολείται με τις ψυχοκοινωνικές-γνωστικές λειτουργίες και χαρακτηριστικά της (Γκουντρουμπή, 2020). Ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται, ο όρος διγλωσσία μπορεί να γίνει αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, σύμφωνα με τη γλωσσολογική προσέγγιση, η διγλωσσία είναι "ολοκληρωμένη και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο έκφραση στη δεύτερη γλώσσα", ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η διγλωσσία είναι “η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά ν' αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα" (Γκουντρουμπή, 2020). Φυσικά, υπάρχουν πολλοί άλλοι ορισμοί της διγλωσσίας από διαφορετικούς ερευνητές, δίνοντας κάθε φορά λίγο μεγαλύτερη έμφαση σε ένα από τα χαρακτηριστικά της και λίγο λιγότερη σε κάποιο άλλο.
Έτσι, το 1933, ο Bloomfield όρισε τη διγλωσσία ως "την κατοχή δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας", ενώ 20 χρόνια αργότερα, το 1953, ο Weinreich την όρισε ως "πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών". Το 1956, ο Haugen θα θέσει και πάλι τον όρο κάτω από την ομπρέλα των "καλοσχηματισμένων με νόημα εκφωνημάτων σε δύο ή περισσότερες γλώσσες", ενώ το 1967, ο MacNamara θα επαναπροσδιορίσει τη διγλωσσία ως "έστω και περιορισμένη ικανότητα σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση, παραγωγή, ανάγνωση, γραφή) σε δύο ή περισσότερες γλώσσες" (Τσοκαλίδου, 2012).
Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός του όρου αυτού που να είναι ευρέως αποδεκτός, γεγονός που έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές και επιστήμονες (Ζαχαριάδου, 2012). Το φαινόμενο αυτό εξετάζεται από τη σκοπιά της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς και της παιδαγωγικής. Μια διάκριση που μπορεί να γίνει είναι ο διαχωρισμός της διγλωσσίας σε ατομική και κοινωνική. Ο πρώτος προσδιορίζει ένα άτομο με πρόσβαση σε δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, ενώ ο δεύτερος προσδιορίζει μια κοινότητα ή ένα τμήμα του πληθυσμού που χρησιμοποιεί μια διαφορετική γλώσσα από τον υπόλοιπο γενικό πληθυσμό, όπως οι Πομάκοι της Θράκης ή το Βέλγιο με τις τρεις επίσημες γλώσσες του (ολλανδικά, γαλλικά, γερμανικά).

Σύμφωνα με στοιχεία που παρατίθενται σε έρευνες, το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα κυμαίνεται από 10% (Λιάκου, 2019)έως 18% (Stamouli, 2014) των μαθητών. Βέβαια, μετά το μαζικό κύμα μεταναστών στη χώρα μας, και ειδικά από το 2015 και μετά, ακόμα και αν το ποσοστό των παιδιών ή των γυναικών που έφτασαν ήταν χαμηλό, ο συνολικός αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία επίσης δεν μπορεί να αυξηθεί. Ακόμα και χωρίς αυτούς τους μαθητές, και στην Ελλάδα, υπάρχουν ομάδες ανθρώπων που, αν και γεννήθηκαν στη χώρα μας, έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί είναι μουσουλμάνοι από τη Θράκη, τσιγγάνοι ή παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς που μιλούν τις λεγόμενες μειονοτικές γλώσσες (Ανδρούσου et al., 2015).

2.3.1 Θετική ή εσωτερική διγλωσσία;

Ο διεθνής όρος για τον όρο "διγλωσσία" είναι "bilingualism". Στα ελληνικά, ο σωστός όρος είναι "θετική διγλωσσία". Ο όρος αυτός, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί πολλαπλές γλώσσες. Ωστόσο, πολλές φορές συναντάμε και τον όρο "diglossia" ή στα ελληνικά "εσωτερική διγλωσσία". Με τον όρο αυτό εννοούμε τη χρήση δύο παρόμοιων ιστορικών γλωσσικών μορφών, όπως η ποντιακή, σε σχέση με την καθομιλουμένη ελληνική (Sayahi, 2020).

Ως δίγλωσσο άτομο ορίζεται το άτομο που είναι σε θέση να επικοινωνεί σε δύο (δίγλωσσο) ή περισσότερες (τρίγλωσσο, πολύγλωσσο) γλώσσες. Ενώ παλαιότερα, η κοινότητα και η μητρική γλώσσα ταυτίζονταν, αυτό δεν ισχύει πλέον απολύτως. Οι άνθρωποι μπορούν να είναι μέλη πολλών γλωσσικών κοινοτήτων. Για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος μαθητής στη Γερμανία μπορεί να μιλάει αλβανικά στο σπίτι με τους γονείς του, γερμανικά στο σχολείο και ελληνικά επειδή ζει σε μια γειτονιά όπου ζουν πολλοί Έλληνες και οι φίλοι του μιλούν την ελληνική γλώσσα. Όλοι οι "γλωσσικοί χώροι" στους οποίους ένα άτομο μπορεί να επικοινωνήσει γνωρίζοντας τους κανόνες της γραμματικής ονομάζονται “γλωσσικά πεδία”, ενώ οι χώροι στους οποίους μπορεί να αλληλεπιδράσει γνωρίζοντας τους κανόνες της επικοινωνίας ονομάζονται “επικοινωνιακά πεδία” (Hymes, 2003).

2.4 Διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αφού αναλύσουμε τους όρους δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τη μεταξύ τους σχέση και τη δυναμική που αναπτύσσεται στις διαπολιτισμικές τάξεις. Εξ ορισμού, σε μια τέτοια τάξη θα υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές. Θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι όλοι αυτοί οι μαθητές αφενός έχουν την ίδια μητρική γλώσσα και αφετέρου έχουν το ίδιο επίπεδο μητρικής γλώσσας. Μπορεί ακόμη και να υπάρχει σύγχυση σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη χώρα καταγωγής καθενός από αυτούς τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γενικεύουν. Όπως είδαμε παραπάνω, οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να προέρχονται από ποικίλα περιβάλλοντα και υπάρχουν διαφορές στο είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν μέχρι το σημείο που αρχίζουν να συμμετέχουν σε μια πολυγλωσσική τάξη.

Το πρώτο μέρος της εξίσωσης της διδασκαλίας της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αναγνωρίζουν τα οφέλη της διγλωσσίας, αλλά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Το δεύτερο μέρος, οι γονείς, συχνά έχουν την επιθυμία να αφομοιωθούν πλήρως στον πολιτισμό της χώρας στην οποία μεταναστεύουν και έτσι απορρίπτουν

στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένης της εθνικής τους γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012).

Η διγλωσσία και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δύο συστατικά της ίδιας συνταγής, ο ρόλος της πρώτης στο πλαίσιο της δεύτερης δεν μπορεί παρά να υπερισχύει. Θα ήταν εξάλλου αντιφατικό μέσα στο πλαίσιο της ΔΕΑ να ακολουθείται το μονοπολιτισμικό, εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό μοντέλο και η διδασκαλία να μην αξιοποιείται η μητρική γλώσσα των μαθητών. Αυτό υποστηρίζεται επίσης από την “αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών” του Cummins. Σύμφωνα με αυτήν, στον εγκέφαλο των δίγλωσσων παιδιών, τα δύο γλωσσικά συστήματα αναπτύσσονται παράλληλα και όχι ανεξάρτητα. Έτσι, όταν χρησιμοποιούμε τη γνώση της μητρικής μας γλώσσας, θα είναι πιο εύκολο να κατανοήσουμε τη δομή της δεύτερης γλώσσας και το αντίστροφο (Τσοκαλίδου, 2012).

Είναι αυτονόητο ότι παίρνοντας ως σημείο αναφοράς τις βαθύτερες δομές της μητρικής μας γλώσσας όπως η διαίρεση του χρόνου και η χρήση των γραμματικών χρόνων για να εκφραστούμε, μπορούμε εύκολα να δημιουργήσουμε συσχετισμούς και είναι απαραίτητο για την κατανόηση της δομής της δεύτερης γλώσσας. Η θεωρία του ίδιου ερευνητή, η θεωρία της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας, σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες στο μυαλό του μαθητή συμβολίζονται με ένα "διπλό παγόβουνο" και εμφανίζονται δύο ξεχωριστές κορυφές στην επιφάνεια, ενώ στην πραγματικότητα ο κύριος όγκος του παγόβουνου -δηλαδή οι πιο θεμελιώδεις γλωσσικές δομές- βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας.

Φυσικά, εκτός από το ρόλο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της ΔΕΑ, αυτή είναι επίσης μια πολύ καλή ευκαιρία για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας όλων των μαθητών της τάξης. Η γνωριμία με τον πολιτισμό ξένων χωρών και η παρουσίαση της μητρικής γλώσσας ως "ξένης γλώσσας" σε άλλους μαθητές θα τονώσει την αμοιβαία κατανόηση και την ενσυναίσθηση των μαθητών. Η τάξη, μέσω των διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και χρωμάτων, γίνεται όχι μόνο πολύγλωσση αλλά και πολύχρωμη. Η ποικιλομορφία αυτή εξάλλου είναι που δίνει και το αίσθημα της ετερότητας αλλά και της μοναδικότητας του κάθε πολιτισμού ξεχωριστά.

Επιπλέον, η ανάδειξη της διγλωσσίας στο πλαίσια της ΔΕΑ ενισχύει την πολιτισμική ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών και τους εξασφαλίζει μια ισότιμη θέση απέναντι στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτό, αφενός, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας υγιούς ταυτότητας των μαθητών και εμπλουτίζει τη γνώση των "ξένων" πολιτισμών των άλλων μαθητών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Κεσίδου, 2008: 10) και αφετέρου συμβάλλει στη διατήρηση της γλώσσας, η οποία με τη σειρά της διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σύνδεση των μαθητών με την κοινότητα του τόπου καταγωγής τους και ευρύτερα στη διατήρηση αυτής της πολιτισμικής ταυτότητας (Ζαχαριάδου, 2012).

3. Συμπεράσματα

Η διγλωσσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών και προάγει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bilingualism Matters, 2021). Με την εξερεύνηση πολλαπλών γλωσσών στην τάξη, οι μαθητές

μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να συνειδητοποιούν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους (American University, 2020). Η δίγλωσση εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να συνδεθούν αποτελεσματικά με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, προάγοντας την ενσωμάτωση και καταπολεμώντας τον ρατσισμό (Bilingualism Matters, 2021). Παρέχει επίσης ένα θεμέλιο για την πολιτιστική εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται μαζί με συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης εκτείνονται πέρα από την εκμάθηση γλωσσών- παρέχει στους μαθητές τις δεξιότητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά ως πολίτες σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο (TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY, n.d.). Σύμφωνα με την έκθεση Bilingualism Matters, η γλώσσα είναι το κλειδί για την οικοδόμηση ενός πιο βιώσιμου πλανήτη και πιο ισότιμων κοινωνιών. Η έκθεση υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης της πολυγλωσσίας και της ανάδειξης της εκμάθησης γλωσσών σε κορυφαία προτεραιότητα στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Stamo\uli, S. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311970461

Ανδρούσου, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Ρεβυθιάδου, Α., Σελλά-Μαζή, Ε., Σκούρτου, Ε., Τσοκαλίδου, Ρ., & Χατζηδάκη, Α. (2015). Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Retrieved from www.kallipos.gr

Γκουντρουμπή, Σ. (2020). Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση - Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια βιβλιογραφική μελέτη. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ζαχαριάδου, Ε. (2012). Διγλωσσία και γονεϊκή εμπλοκή: στάσεις και πρακτικές των γονέων δίγλωσσων παιδιών.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. In Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο).

Λιάκου, Β. (2019). ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ, ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Η ΞΕΝΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία.

Ξενόγλωσση

Hymes, D. (2003). Models of the Interaction of Language and Social Life.

Sayahi, L. (2020). Contact, Bilingualism, and Diglossia. In The Handbook of Language Contact (pp. 51–66). Wiley. doi:10.1002/9781119485094.ch2

Δικτυογραφία

American University. (2020, May 19). The Benefits of Bilingual Education and Its Impact on Student Learning and Growth. Retrieved 26 September 2023, from https://soeonline.american.edu/blog/benefits-of-bilingual-education/

Bilingualism Matters. (2021). LANGUAGES AND MULTILINGUALISM IN THE FUTURES OF EDUCATION An International Perspective. Retrieved from https://en.iyil2019.org

TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY. (n.d.). Why Bilingual Education Is Important. Retrieved from https://online.tamiu.edu/articles/education/why-bilingual-education-is-important.aspx
Unesco International Bureau of Education. (1992). International Conference on Education 43rd.

47.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ CLIL

Ελένη Κουμπρόγλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη
Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων για δίγλωσσους μαθητές έχοντας ως βασικούς σκοπούς την καλλιέργεια και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας και την αξιοποίηση της προσέγγισης CLIL (Content and Language Integrated Learning). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γνωριμία, η αποδοχή και η ανάπτυξη σεβασμού και αλληλεπίδρασης απέναντι στην ετερότητα. Το μοντέλο CLIL ως διδακτική προσέγγιση εστιάζει στην κατάκτηση του περιεχόμενου των γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας και ταυτόχρονα στην απόκτηση γλωσσικής επάρκειας της γλώσσας-στόχου από τους μαθητές. Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρουσιάζονται σχεδιάστηκαν για εφαρμογή σε τάξη του ελληνικού σχολείου που φοιτούν μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική και δεν αποτελεί την πρώτη γλώσσα για το σύνολο των μαθητών. Συγκεκριμένα η διδασκαλία που θα υλοποιηθεί πραγματοποιείται στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες βασισμένες στην προσέγγιση CLIL οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν γλωσσικούς και γνωστικούς στόχους.
Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, διαπολιτισμικότητα, προσέγγιση CLIL

Abstract
The aim of the present study is to develop teaching activities for bilingual students with the main objectives of cultivating and promoting interculturality and the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. The purpose of intercultural education is to get to know, accept and develop respect and interaction towards diversity. The CLIL model as a teaching approach focuses on the acquisition of content of the subject matter and at the same time on the acquisition of linguistic competence in the target language by the learners. The teaching activities were designed for implementation in a classroom of a Greek school attended by students from different linguistic and cultural backgrounds. The language of instruction is Greek and is not the first language for all students. Specifically, the teaching that will be implemented takes place in the third grade of primary school in the subject of Environmental Studies. Through appropriate activities based on the CLIL approach, the students will master linguistic and cognitive objectives.

1. Εισαγωγή

Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η διατήρηση κι ενίσχυση της πολυγλωσσίας μεταξύ των κρατών μελών της (Wolff, 2007). Κατά την αξιολόγηση των

προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι ενώ η εστίαση στη διδασκαλία της γλώσσας είχε θετικές επιπτώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, οι ιδιαίτερες ανάγκες τους που σχετίζονταν με την εκμάθηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν (Short,1994). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης κατάφεραν να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προσληπτικές τους δεξιότητες (ανάγνωση και ακρόαση), αλλά όχι τις παραγωγικές δεξιότητες της ομιλίας και της γραφής (Ματθαιουδάκη, 2013). Το 1990 μετά από εναλλαγή διάφορων μεθόδων διδασκαλίας (Γραμματικο-μεταφραστική, Δομιστική, Επικοινωνιακή) επιλέχτηκε η συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας-περιεχομένου (CLIL) λόγω των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων της εφαρμογής της (Καναδά κι Ευρώπη) έναντι της αυτόνομης γλωσσικής διδασκαλίας (Buck,2001).

Η προσέγγιση Content and Language Integrated Learning (CLIL)- Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας είναι ένας υπερώνυμος όρος που συμπεριλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούσαν την Ξένη Γλώσσα (Met, 1994), και σταδιακά επεκτάθηκαν στη διδασκαλία της Γ2 (Genesee, 1994). Η μέθοδος CLIL είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλό στόχο, κατά την οποία χρησιμοποιείται μία πρόσθετη γλώσσα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου. Για τη διδασκαλία της Γ2, το μοντέλο CLIL αφορά τον συνδυασμό της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής γλώσσας και ενός μη γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών. Η ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση του CLIL βασίζεται στα 4Cs, Content (περιεχόμενο–εκμάθηση περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων), Communication (χρήση της γλώσσας για επικοινωνία αλλά και ως εργαλείο μάθησης), Cognition (μάθηση και νόηση, σκέψη, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων), Culture (διαπολιτισμική αντίληψη/επίγνωση) (Coyle, 2007).

Το μοντέλο CLIL ως διδακτική προσέγγιση εστιάζει ταυτόχρονα στην κατάκτηση του περιεχόμενου των γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας και στην απόκτηση γλωσσικής επάρκειας της γλώσσας-στόχου από τους μαθητές. Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι πετυχαίνει την κινητοποίηση και τον ενεργό ρόλο των ίδιων των μαθητών κατά τη διδασκαλία με στόχο την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών κειμένων που επεξεργάζονται για την κατανόηση του περιεχομένου τους. Το μοντέλο CLIL καλλιεργεί στους μαθητές το κίνητρο για τη χρήση της γλώσσας ώστε να επιτύχουν τους στόχους διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός απαγκιστρώνεται από το ρόλο του επεξηγητή της σπουδαιότητα της εκμάθησης της γλώσσας αφού αυτή αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Οι μαθητές κατανοούν ότι η γλώσσα αποτελεί τη βάση για την κατανόηση του περιεχομένου του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου και συνειδητοποιούν ότι η γνώση της είναι απαραίτητο εφόδιο στις διδασκαλίες. Παρέχοντας αυθεντικά και με νόημα κείμενα που κεντρίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών επιτυγχάνεται η ουσιαστική ενασχόληση τους με θέματα κατάκτησης της γλώσσας (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Ζάγκα & Ματθαιουδάκη, 2014).

Η μέθοδος CLIL στην Ελλάδα δεν έχει συστηματική εφαρμογή όπως και σε κάποιες άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Δανία, Ισλανδία, Τουρκία). Οι λόγοι δυσκολιών εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα

οργάνωσης κι ένταξης τέτοιων συνδυαστικών προσεγγίσεων στο Α.Π. Σ. της χώρας, την επιμόρφωση κι ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα και το βαθμό συνεργασίας των διαφόρων ειδικοτήτων, την αξιολόγηση μαθημάτων μέσω CLIL και κυρίως στη δευτεροβάθμια ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι δυσκολίες εφαρμογής λόγω σχολικού προγράμματος, του φόρτου της διδακτέας ύλης και της διεξαγωγή εξετάσεων (Eurydice, 2012). Το 2010 υλοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή με διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων στην αγγλική γλώσσα στο 3^{ο} Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου υπό την εποπτεία του Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας του ΑΠΘ. Το 2023-24 το πρόγραμμα συνεχίζεται καθώς κατέδειξε σημαντικά γλωσσικά και γνωστικά οφέλη για τους μαθητές που διδάχτηκαν τα μαθήματα μέσω CLIL (Mattheoudakis et al., 2014).

2. Κυρίως μέρος

Αντικείμενο ενασχόλησης της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων για δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες έχοντας ως βασικούς σκοπούς την καλλιέργεια και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας και την αξιοποίηση της προσέγγισης CLIL συνδυάζοντας γλωσσικούς και γνωστικούς στόχους.

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γνωριμία, η αποδοχή και η ανάπτυξη σεβασμού και αλληλεπίδρασης απέναντι στην ετερότητα. Μέσα από τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές κατανοούν ότι η πολιτισμική ποικιλία και η ετερότητα γενικότερα αποτελεί κοινωνικό πλούτο και όχι απειλή. Καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στις στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις και στάσεις που συχνά έχουν ενστερνιστεί και οι ίδιοι, θεωρώντας ότι αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές «αλήθειες» και σταδιακά να μετασχηματίσουν τις αρνητικές απέναντι στην ετερότητα αντιλήψεις και συμπεριφορές. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι μαθητές θα επιτύχουν εντέλει να αφήσουν πίσω τους συνήθεις ξενοφοβικές απόψεις και να γίνουν πιο ανοιχτοί απέναντι στο διαφορετικό, με μακροπρόθεσμο στόχο την απόκτηση ενσυναίσθησης, μια δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μάγος, 2020).

2.1 Προφίλ τάξης

Για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των διδακτικών δραστηριοτήτων επιλέχτηκε το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα η τάξη διδασκαλίας είναι η Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και η ενότητα που επιλέχτηκε είναι η 5^{η} κι έχει τίτλο "Τροφή και ενέργεια". Οι δραστηριότητες αναφέρονται στο πρώτο κεφάλαιο της ενότητας "Από πού παίρνουμε ενέργεια;"

Η τάξη-στόχος που θα υλοποιηθεί το σενάριο είναι η Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, με 15 μαθητές, 4 κορίτσια και 11 αγόρια. Από τα αγόρια 2 είναι αλβανικής καταγωγής (μετανάστες 2^{ης} γενιάς) και υπάρχει κι 1 κορίτσι βουλγαρικής καταγωγής. Το γλωσσικό τους επίπεδο είναι μέτριο και παρουσιάζουν κάποια προβλήματα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Εντός της τάξης οι μαθητές δεν είναι απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους αλλά δυσκολεύονται να μπουν σε παρέες. Επίσης, είναι διστακτικοί στο να αναλάβουν ενεργό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία ή να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Ο ένας μαθητής αντιμετωπίσει σοβαρά θέματα στο φωνολογικό και μορφολογικό τομέα της γλώσσας ενώ ο δεύτερος είναι σε καλό φωνολογικό επίπεδο αλλά με εξίσου

σοβαρά θέματα στο μορφολογικό τομέα. Στο σχολείο δεν υπάρχει τάξη υποδοχής αλλά ούτε δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στο σπίτι οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν στη μελέτη των μαθημάτων γιατί δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα αλλά κι ο χρόνος είναι περιορισμένος λόγω δουλειάς. Εντός σπιτιού μιλούν περισσότερο την αλβανική και βουλγαρική γλώσσα ανάλογα την οικογένεια των παιδιών και λιγότερο την ελληνική.

2.2 Στόχοι διδακτικών δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στο project στοχεύουν στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Μέσα σε κλίμα αλληλοαποδοχής και αλληλοϋποστήριξης αίρονται οποιοσδήποτε διαχωριστικές γραμμές μπορούν να εμφανιστούν και προωθείται η ανάπτυξη ευκαιριών για γνωριμία, αποδοχή και αλληλοεπίδρασης με την ετερότητα καθώς και η αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικό που μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα (Μάγος, 2020). Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται προωθούν όλα τα παραπάνω, εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, τους γονείς και μεταφέρουν στην τάξη στοιχεία πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους εντός αίθουσας.

Πρόσθετα, η υλοποίηση του project χρησιμοποιεί ως μέθοδο διδασκαλίας την προσέγγιση CLIL κατά την οποία οι μαθητές κατακτούν τις δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας: βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που διευκολύνουν τους δίγλωσσους μαθητές στις καθημερινές τους συναναστροφές και ακαδημαϊκές δεξιότητες που αφορούν την κατάκτηση του επίσημου, σχολικού λόγου που είναι απαραίτητος για την ανταπόκριση των μαθητών συνολικά, στις απαιτήσεις του ΑΠΣ (Collier, 1995).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μέσα από την διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων οι μαθητές θα κατακτήσουν αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης και μέσω της μεθόδου CLIL θα κατακτήσουν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και θα αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια στη γλώσσα-στόχο στο πλαίσιο σαφώς προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων.

Ο σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να μάθουν για την αξία της υγιεινής διατροφής και να κατανοήσουν τη συμβολή της διατροφικής πυραμίδας στη ζωή μας.

Οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται αφορούν στο οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τις κατηγορίες τροφίμων και των ειδών τους
- Να εμπλουτίσουν το διατροφικό λεξιλόγιο τους
- Να ξεχωρίζουν τις υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές
- Να φτιάξουν το ημερήσιο πρόγραμμα γευμάτων τους ακολουθώντας την διατροφική πυραμίδα
- Να γνωρίζουν παραδοσιακά φαγητά και συνταγές χωρών

2.3 Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν θα έχουν διάρκεια 4 διδακτικές ώρες. Θα πραγματοποιηθούν σε 2 μέρες, ιδανικά το δεύτερο διδακτικό δίωρο του ωρολογίου προγράμματος. Οι δραστηριότητες θα εστιάσουν στη διδασκαλία σχετικού λεξιλογίου για την υγιεινή διατροφή και τις κατηγορίες τροφίμων. Ως υλικά για το project θα γίνει χρήση των ψηφιακών μέσων (Η/Υ, προτζέκτορας) για τις σχετικές παρουσιάσεις, ασκήσεις και παιχνίδια. Επίσης θα χρησιμοποιηθούν φύλλα

εργασίας. Τέλος, θα γίνει μία παρουσίαση παραδοσιακών φαγητών από τους γονείς των μαθητών οπότε θα υπάρχουν και γευστικά εδέσματα στο κλείσιμο του project.
Οι μαθητές θα συμμετέχουν στις δραστηριότητες άλλοτε ως τάξη (παρουσίαση υλικού) κι άλλοτε θα εργάζονται ατομικά ή σε μεικτές ομάδες εργασίας με κριτήριο την σχολική τους ετοιμότητα στο θέμα διδασκαλίας.
Το project ξεκινά με την παρουσίαση ενός βίντεο από το youtube με τίτλο "Το πιάτο της υγιεινής διατροφής" (https://www.youtube.com/watch?v=cGR-chVKiV8). Το βίντεο παρουσιάζει τις κατηγορίες τροφών και τα είδη που περιέχουν και πρέπει να καταναλώνουμε καθημερινά στο γεύμα μας. Οι κατηγορίες είναι υδατάνθρακες, πρωτεΐνες, λαχανικά και λιπαρά. Παράλληλα παρουσιάζονται με διάγραμμα με μορφή πίτας σε ένα πιάτο ώστε να είναι δυνατή και η απεικόνιση των ανάλογων συνιστώμενων ποσοτήτων από κάθε τροφή. Επίσης, προβάλλονται και αντιπροσωπευτικά είδη των κατηγοριών τροφών με εικόνα και λέξη ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ποιες είναι οι τροφές κάθε κατηγορίας. Στην παρουσίαση δίνονται και κάποιες συμβουλές από κάθε κατηγορία τροφών π.χ. επιλέγω λαχανικά εποχής κτλ. Ως εργασία δίνεται σε κάθε μαθητή εκτυπωμένη μία άσκηση από το φωτόδεντρο (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3661) στην οποία ο κάθε μαθητής φτιάχνει το ημερήσιο πρόγραμμα γευμάτων του. Κόβει και κολλά στο κατάλληλο χώρο τις τροφές που καταναλώνει. Έπειτα, στην ολομέλεια μπορούμε να προβάλλουμε την άσκηση και τις επιλογές του κάθε μαθητή με ηλεκτρονικά τρόπο και να διαπιστώσουμε αν πρέπει να προβούμε σε διατροφικές αλλαγές ώστε να έχουμε έναν πιο υγιεινό τρόπο διατροφής.
Στη συνέχεια προβάλλεται μία παρουσίαση (https://slideplayer.gr/slide/2020993/) με το ρόλο των τροφών στη ζωή μας (συνδυασμός με βιβλίο μαθητή). Τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της τροφής για τους ανθρώπους και η αξία των θρεπτικών συστατικών. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο χωρισμό των τροφών σε φυτικές και ζωικές με ανάλογες εικόνες. Ακολουθεί η παρουσίαση κατηγοριών τροφών και η διατροφική πυραμίδα με ανάλυση των επιπέδων που περιέχει (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3661).
Μετά από όλες αυτές τις πληροφορίες ακολουθεί η ακρόαση ενός σχετικού τραγουδιού με τίτλο "Τόσο λάθος διατροφή" (https://www.youtube.com/watch?v=rdtLIcSehKc).
Το πρώτο δίωρο κλείνει με εξάσκηση των νέων γνώσεων μέσω παιχνιδιών. Μεταφερόμαστε στο εργαστήρι πληροφορικής για να υπάρχουν αρκετοί διαθέσιμοι υπολογιστές. Χωριζόμαστε σε μεικτές ομάδες ως προς τη γλωσσική ετοιμότητα των μαθητών και ορίζουμε τους κανόνες παιχνιδιού ώστε να μην προκληθεί αναστάτωση στο ποιος θα ηγείται και θα χειρίζεται τον υπολογιστή. Έπειτα, δίνουμε διάφορα παιχνίδια για εξάσκηση. Τα παιχνίδια είναι μορφής κρυπτόλεξου, κουίζ και drag n drop.

- Διατροφή (κρυπτόλεξο)
- Διατροφή-Κολατσιό (κουίζ)
- Αινίγματα και παροιμίες με υγιεινές τροφές (drag n drop)

Είναι πολύ διασκεδαστικά και οι μαθητές θα θέλουν να τα παίξουν αρκετές φορές και φροντίζουμε να εναλλάσσονται οι ρόλοι ως προς το ποιος χειρίζεται τον εξοπλισμό κάθε φορά.
Στο επόμενο δίωρο παρουσιάζονται στα παιδιά κάποιες συνταγές μαγειρικής από διάφορες χώρες. Οι συνταγές είναι από τις χώρες καταγωγής των παιδιών αλλά κι

άλλες πχ Κίνα, Ιταλία κ.α. Παρατηρούμε τα υλικά που χρειάζονται και τα ταξινομούμε στις κατηγορίες τροφών. Διαπιστώνουμε τα κοινά υλικά ανάμεσα στις διαφορετικές συνταγές αλλά και τα υλικά που μπορεί να είναι άγνωστα ή να μην τα χρησιμοποιούμε στις συνταγές μας. Βάσει των γνώσεων που αποκτήσαμε ως τώρα κατατάσσουμε τις συνταγές ανάλογα τη διατροφική αξία που προσφέρουν στον οργανισμό μας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά για τη συμβολή των γονιών στο συγκεκριμένο project. Οι γονείς είναι ενήμεροι για την υλοποίηση αυτού του σχεδίου εργασίας και μέσω mail ενημερώνονται για την πιθανή βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν. Σε αυτή τη φάση έχει ζητηθεί από τους γονείς να φέρουν στην τάξη παραδοσιακές συνταγές από τις χώρες τους. Έχουμε συναποφασίσει ποια εδέσματα θα έρθουν στην τάξη και επίσης ζητάμε και την συνταγή. Καλούμε όποιον γονιό θέλει να έρθει στην τάξη και να μας περιγράψει τον τρόπο παρασκευής του φαγητού.

Ο ρόλος των φαγητών στην τάξη δεν είναι απλά ένα φαγώσιμο υλικό που εξυπηρετεί στην κατανόηση της διατροφικής τους αξίας. Τα φαγητά αποτελούν διαπολιτισμικά αντικείμενα που προβάλλουν πολιτισμικά στοιχεία και στοιχεία κουλτούρας κάθε χώρας καθώς και των ανθρώπων τους. Επίσης, σκεύη μαγειρικής ή άλλα τέτοια αντικείμενα σερβιρίσματος μπορούν να παρουσιαστούν ταυτόχρονα με τις συνταγές. Ιστορίες κι αφηγήσεις παιδιών ή γονιών που συνδέονται με παραδοσιακές συνταγές ή τραπεζώματα του τόπου τους μπορούν να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για γνωριμία και αλληλεπίδραση του εαυτού με τους «άλλους», του οικείου με τους μη οικείους πολιτισμούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιοποίησης, τα διαφορετικά αντικείμενα έχουν τη διπλή λειτουργία του «καθρέφτη και παράθυρου» μια ιδιαίτερη σημαντική λειτουργία για κάθε υλικό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό (Bishop, 1990). Μετά την παρουσίαση των εδεσμάτων οι μαθητές χωρίζονται σε μεικτές ομάδες εργασίας. Σε κάθε ομάδα δίνεται ίσος αριθμός συνταγών από αυτές που έφτιαξαν οι γονείς. Ζητάμε από τα παιδιά να καταγράψουν τα υλικά και να τα ταξινομήσουν ως προς την κατηγορία που ανήκουν. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα στοιχεία που κατέγραψε για κάθε συνταγή στους συμμαθητές του. Χρειάζεται προσοχή στον τρόπο χειρισμού των συνταγών κάθε χώρας ώστε να αποφευχθούν σημάδια εξωτικοποίησης ή ιεράρχησης πολιτισμών μέσα από τις γευστικές προτιμήσεις των παιδιών. Σύμφωνα με τον Μάγο (2020) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι και να αποφεύγουν τέτοιου είδους παγίδες κατά τη διδακτική αξιοποίηση αντικειμένων που έρχονται στην τάξη φροντίζοντας την υποστήριξη της ισοτιμίας των πολιτισμών και απορρίπτοντας ιδεολογίες περί κατωτέρων πολιτισμών από τον κυρίαρχο.

Το project ολοκληρώνεται με μία ατομική άσκηση αξιολόγησης κατά την οποία οι μαθητές αντιστοιχούν στη σωστή θέση τις τροφές στην διατροφική πυραμίδα κι ονοματίζουν τις κατηγορίες τροφών που ανήκουν (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3550, εκτυπώνεται για κάθε μαθητή). Επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που η σχολική μονάδα διαθέτει κατάλληλο εξοπλισμό (π.χ. tablets, Η/Υ) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ατομικά ή ομαδικά από τους μαθητές σε εργασίες που δύναται να υλοποιηθούν ψηφιακά.

Στον υπόλοιπο χρόνο απολαμβάνουν τα εδέσματα που φτιάχτηκαν από τους γονείς μελετώντας ξανά τα υλικά παρασκευής τους.

3. Συμπεράσματα

Με τη προσέγγιση CLIL ικανοποιούνται οι γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών που αφορούν τόσο την ανάπτυξη επικοινωνιακών όσο και την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (συνομιλιακή ευχέρεια και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα). Τα οφέλη της μεθόδου σχετίζονται με την ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, την προώθηση γνωστικών διεργασιών, την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης.

Με την υλοποίηση του παραπάνω project οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους με τις κατηγορίες των τροφών και των προϊόντων τους. Γνωρίζουν τη διατροφική πυραμίδα, τις υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές καθώς και ποιες είναι αυτές. Είναι σε θέση να μελετούν μια συνταγή και να αναγνωρίζουν τη διατροφική τους αξία. Τέλος, μαθαίνουν να συνεργάζονται μέσα σε κλίμα αλληλοαποδοχής και υποστήριξης δίχως περιθωριοποιήσεις και να σέβονται το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε ατόμου δίνοντας του ισοδύναμη αξία με το δικό τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζάγκα, Ε. & Ματθαιουδάκη Μ. (2014). Συνδυαστικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία: Η περίπτωση του CLIL. Στο G. Kotzoglou et al. (eds), Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics, (σσ. 102-113). Rhodes, University of the Aegean.

Μάγος, Κ. (2020). «Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;». Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.). "Κι αν ήσουν εσύ;". Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων (σσ. 103-115). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ματθαιουδάκη Μ. (2013). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

Bishop, R.S. (1990). “Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors”. Perspectives, 6 (3), pp. ix-xi.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.

Eurydice (2012). Citizen Education in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Educational Practice Reports: No.11. Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or notto CLIL? The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos.In N. Lavidas, T. Alexiou & A. M. Sougari (Eds.), *Major trends in theoretical and applied linguistics* (pp. 215-234). Berlin: De Gruyter Open.

Short, D.J. (1994).Expanding middle-school horizons: Integrating language, culture and social studies. *TESOL Quarterly*, 28: 581-608.
Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe (pp. 15-25). Frankfurt: Peter Lang.

ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΝΕΡΓΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

48.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

Αναστασία – Σοφία Αλεξιάδου
ΣΕΠ ΕΑΠ, Επισκ. Καθηγήτρια ΠΑΜΑΚ, Postdocs, Ph.D, LL.M, MA Phil, M.Ed.

Περίληψη
Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει ένα σύνολο ζητημάτων, όπως την ταχύτατη επέκταση της γνώσης, την ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, τις ασταθείς και αβέβαιες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις απρόβλεπτες προτιμήσεις της αγοράς εργασίας και της οικονομίας. Στο πλαίσιο αυτό η ανάγκη για πολιτική εκπαίδευση στην ενεργή πολιτειότητα (*citizenship*) καθίσταται επιτακτική. Συνεπώς, μέριμνα της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει στους/στις μαθητές/τριες και μελλοντικούς πολίτες την πολιτική αντιληπτική ικανότητα τους και να καλλιεργεί τη δημοκρατική ταυτότητά τους, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας.
Λέξεις-Κλειδιά: Δημοκρατική ταυτότητα, John Dewey, Εκπαίδευση, Εγελιανή Κοινωνία των Πολιτών, Πολιτειότητα.

Abstract
In the modern era, education is called upon to face a set of issues, such as the rapid expansion of knowledge, the rapid technological development, the unstable and uncertain socio-economic conditions and the unpredictable preferences of the labor market and the economy. In this context, the need for political education in active citizenship (*citizenship*) becomes imperative. Therefore, the concern of education is twofold, namely to educate students and future citizens in their political perceptive

capacity and to cultivate their democratic identity, in order for the students and future citizens to be able to recognize and respond appropriately to the contemporary challenges of society.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, στην οικονομία, στην κοινωνία, στην εκπαίδευση, έχουν καταστήσει σαφές το γεγονός ότι η δύναμη, η βεβαιότητα, η διάρκεια και η σταθερότητα μίας σύγχρονης δημοκρατίας εξαρτώνται και από τους ίδιους τους πολίτες. Η σύγχρονη πολιτική εκπαίδευση, λοιπόν καλείται να απαντήσει σε μία σειρά ερωτημάτων, όπως είναι τα ακόλουθα: Πώς τα μέλη μίας κοινωνίας αποκτούν μία αίσθηση ταυτότητας ότι είναι πολίτες μίας πολιτείας; Πώς αντιμετωπίζουν ζητήματα αναφορικά με τον σχετικισμό, τον σκεπτικισμό και την πολυπολιτισμικότητα; Πώς θα λαμβάνουν τις πολιτικές τους αποφάσεις ως μέλη της κοινωνίας των πολιτών, με ανεκτικότητα και συνεργασία ή με πολιτική αδιαφορία, αυθαιρεσία και απομόνωση; (Καραβάκου, 2019). Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι i. η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της πολιτικής εκπαίδευσης που επικαλούμαστε, ii. η συσχέτιση της παιδείας με την «κοινωνία των πολιτών» (θεωρητικό πλαίσιο), iii. η παρουσίαση και η εξέταση των προκλήσεων της σύγχρονης πολιτικής εκπαίδευση (από τη θεωρία στην πράξη).

2 Κυρίως μέρος

2.1 Παιδεία και Κοινωνία των Πολιτών: Θεωρητικό Πλαίσιο

Σε αυτή τη νέα βάση, η δημοκρατική εκπαίδευση απαιτεί πολύ περισσότερα από την ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Απαιτεί την ανάπτυξη πολιτικής αντιληπτικής ικανότητας και χαρακτήρα, την απόκτηση δημοκρατικής ταυτότητας. Το είδος της *πολιτικής εκπαίδευσης* που επικαλούμαστε θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και μελλοντικών πολιτών,
- Την καλλιέργεια των αρεταϊκών ικανοτήτων τους,
- Την κατανόηση της πολιτικής σφαίρας και των θεσμών αυτής, καθώς και των γεγονότων, των αξιών, των αρχών, βάσει των οποίων λαμβάνονται οι πολιτικές αποφάσεις,
- Την πρακτική εξάσκηση και εξοικείωση αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης πολιτικών αποφάσεων,
- Την εξασφάλιση των κατάλληλων κινήτρων για τη δράση υπέρ ή κατά κάποιων καταστάσεων και
- Την διδασκαλία και εξάσκηση στον τρόπο ενεργοποίησης της ενσυναίσθησης του κάθε ατόμου-πολίτη για τον συμπολίτη του, με απώτερο σκοπό την ουσιαστική επικοινωνία, τη συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση, την ανεκτικότητα, την αποδοχή, την αρμονική συμβίωση μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας, ανοικτής, δημοκρατικής, μίας *«κοινωνίας των πολιτών»* (Καραβάκου, 2019).

Δεδομένου ότι οι σύγχρονες πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες έχουν αλλάξει, θα πρέπει να αξιοποιήσουμε την έμφαση που δίνεται σήμερα στη σημασία των

διάφορων επιστημολογικών και εκπαιδευτικών παραγόντων σε έναν πιο περιεκτικό τύπο πολιτικής εκπαίδευσης που θα λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα καθήκοντα:

- Η σύγχρονη πολιτική εκπαίδευση πρέπει να σέβεται την επιτακτική ανάγκη της δια βίου μάθησης. Η ιδέα της δια βίου μάθησης βασίζεται α) στην ιδέα της μάθησης για την απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, με τα αποτελέσματά της να είναι ορατά στη διάρκεια του βίου του ανθρώπου, β) στην ανάγκη να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους/-ες τους/τις σύγχρονους/-ες μαθητές/-τριες, μία ανάγκη τόσο ηθική όσο και πολιτική και γ) στην ανάγκη να εφοδιάσει όλους/-ες τους/τις σύγχρονους/-ες μαθητές/-τριες με τα απαραίτητα εργαλεία για να μάθουν, να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν κατάλληλα τις σύγχρονες προκλήσεις. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει ο/η σύγχρονος/η μαθητής/-τρια να καλλιεργήσει, να ασκήσει και να αναπτύξει την κριτική ικανότητα, προκειμένου να κρίνει, να συγκρίνει, να αξιολογεί, να προτείνει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (Καραβάκου, 2019).
- Η σύγχρονη πολιτική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει και να ενθαρρύνει την πρακτική της πολιτικής συμμετοχής σε όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του πολιτικού χώρου. Επομένως, η πολιτική εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στη διδασκαλία αξιών, όπως ο πλουραλισμός, η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η διαπολιτισμική κατανόηση, η ισότιμη συμμετοχή σε διαλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Καραβάκου, 2019).
- Η σύγχρονη δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει στην αναγέννηση της κουλτούρας του διαλόγου, της νοητικής σκέψης και της αξιοποίησης της πειθούς, της αξιοπρέπειας, της διαφάνειας, της ιδέας ότι κανείς δεν διαθέτει προνομιακή ασυλία από τον δημόσιο έλεγχο (Καραβάκου, 2019).
- Η σύγχρονη πολιτική εκπαίδευση διαμορφώνει πολίτες σύγχρονους/-ες, οι οποίοι/-ες όχι μόνο πρέπει συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά πρωτίστως να είναι άκρως ενημερωμένοι/-ες για ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία, στην αγορά εργασίας, στην πολιτική, στην οικονομία (Καραβάκου, 2019).
- Η σύγχρονη πολιτική εκπαίδευση πρέπει να διδάξει πώς ο/η κάθε πολίτης θα ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση για τον/την συμπολίτη του με απώτερο σκοπό τη συνεργασία, την αρμονική συμβίωση μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας, ανοικτής, δημοκρατικής, μίας *κοινωνίας των πολιτών* (Esquith, 1992; Καραβάκου, 2019).

Η είσοδος του ατόμου στην *«κοινωνία των πολιτών»,* όπως την αποκαλεί ο Hegel στη *«Φιλοσοφία του Δικαίου»* συνιστά επώδυνη εμπειρία και τούτο γιατί το άτομο έρχεται αντιμέτωπο για πρώτη φορά με τους νόμους της πολιτικής οικονομίας, μακριά από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, το οποίο διέπεται συνήθως από δεσμούς φιλίας, εμπιστοσύνης και αγάπης. Επομένως, η *«κοινωνία των πολιτών»* είναι ο χώρος όπου:

- Το άτομο αναπτύσσεται και προσδιορίζεται επαγγελματικά και κοινωνικά,
- Κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και η σύγκρουση ατομικών επιδιώξεων και συμφερόντων με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας,
- Διαμορφώνονται σχέσεις όχι μόνο επαγγελματικές, αλλά και διαπροσωπικές αναφορικά με κοινά ενδιαφέροντα, αξίες και σκοπούς και
- Επιδίωξη κάθε ατόμου – μέλους της κοινωνίας είναι η κοινωνική αναγνώριση, η αμοιβαία εκτίμηση και η αποδοχή (Hegel, 1967, 205-206).

Μάλιστα, ο Hegel επισημαίνει ότι δεν θα πρέπει το άτομο να αντιμετωπίζει την κοινωνία των πολιτών ως ένα χώρο απεριόριστης έκφρασης των ατομικών επιδιώξεων και συμφερόντων. Και εξηγεί ότι αυτό το πράττουν οι απαίδευτοι, οι οποίοι θεωρούν ότι ο σεβασμός, η αυτονομία και η δικαιοσύνη επιβάλλονται. Τονίζει δε ότι όσοι/-ες εισέρχονται στην «κοινωνία των πολιτών» αντιμετωπίζοντάς την ως χώρο αποκλειστικής πραγμάτωσης των ατομικών συμφερόντων τους, τότε σίγουρα θα έχουν μία οδυνηρή εμπειρία. Αντιθέτως, η κοινωνία των πολιτών πρέπει να γίνει κατανοητή ως μία κοινωνική περιοχή με παιδευτικό ρόλο και σκοπό, στην οποία το άτομο εκπαιδεύεται να γνωρίζει, να βούλεται, να πράττει μέσα σ' αυτήν, αναγνωρίζοντας και κερδίζοντας τη θέση του/της μέσα σ' αυτήν (Hegel, 1967, 187 – 187Β).

Είναι προφανές ότι ο Hegel αντιμετωπίζει την παιδεία ως βασική προτεραιότητα των ατομικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της «κοινωνίας των πολιτών» και απομονώνει τον άκρατο ατομικισμό, την απαξίωση και την ηθική αλλοτρίωση. Τελικός σκοπός της παιδευτικής πορείας της «κοινωνίας των πολιτών» είναι η απελευθέρωση του ατόμου από οτιδήποτε αρνητικό τον/την κρατά δέσμιο των παρορμήσεων και των συμφερόντων του/της (Hegel, 1967, 187). Στο πλαίσιο, λοιπόν της εγελιανής κοινωνίας των πολιτών (bürgeliche Gesellschaft) η παιδευτική διαδικασία κατά την οποία κάθε άνθρωπος μαθαίνει να εγκαταλείπει σταδιακά το υποκειμενικό – ατομικό στοιχείο, το «εγώ», επιτελείται μέσα από την ανάληψη διαφόρων κοινωνικών ρόλων, καθηκόντων και σχέσεων (Καραβάκου, 2009).

Ειδικότερα, αυτό επιτελείται σε τρία (3) επίπεδα:

α) Μέσα από το σύστημα των αναγκών, το οποίο αποτελεί το ξεχωριστό είδος εμπειρίας στην κοινωνία των πολιτών. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πλέγμα σχέσεων κοινωνικής αμοιβαιότητας ικανοποιώντας συγχρόνως και τα ατομικά συμφέροντα. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πλέγμα σχέσεων κοινωνικής αμοιβαιότητας, ικανοποιώντας συγχρόνως και τα ατομικά συμφέροντα. Ακόμη και αν τα μέλη της κοινωνίας των πολιτών αναπτύσσουν σχέσεις ανταγωνιστικές, αναγκάζονται να αναγνωρίσουν ότι προσδιορίζονται και από σχέσεις αλληλεξάρτησης. Δυο είναι τα χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος, η εργασία και η ιδιοκτησία. Η εργασία παρουσιάζεται ως το μέσο απόκτησης της πρακτικής παιδείας, συνιστώντας μορφή συστηματικής ενασχόλησης του ανθρώπου με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο την αδιαφορία και τον εφησυχασμό (Hegel, 1967, 197Ζ; Καραβάκου, 2009). Πρόκειται για μία ενσυνείδητη δραστηριότητα, για ένα καθήκον, προσδιορίζοντας έτσι ένα ενεργητικό, δραστήριο, αποφασιστικό και υπεύθυνο υποκείμενο. Από την άλλη, η ιδιοκτησία βασίζεται στην αναγνώριση ενός καθολικού δικαιώματος, το οποίο όμως πραγματώνεται μόνο όταν ο άνθρωπος έχει αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και όχι υπό συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης και αδιαφορίας. Συνεπώς, η ικανότητα απόκτησης ιδιοκτησίας ενεργοποιείται μόνο μέσα από τη συμμετοχή των μελών σε ένα είδος συμβολαίου, σε μία συμφωνία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι και το δικαίωμα στην ιδιοκτησία συμβάλλει στην ευρύτερη παιδευτική λειτουργία της κοινωνίας των πολιτών (Καραβάκου, 2009).

β) Η ενεργητική συμμετοχή σε διάφορες κοινωνικές οργανώσεις, μέσω των οποίων το άτομο μαθαίνει να κοινωνικοποιείται, να συναναστρέφεται, να διαμορφώνει στάσεις, πεποιθήσεις και νοοτροπίες, αποκτώντας ένα είδος «ταυτότητας» (Hegel, 1916, 252). Θα πρέπει να σημειώσουμε πως δυο κυρίως λόγοι δικαιολογούν την

ύπαρξή τους: i. αντανάκλαση των κοινωνικών διακρίσεων ως επακόλουθο της εργασίας. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή σε μία τέτοια μορφή οργάνωσης χαρακτηρίζεται από την αντίστοιχη συμφωνία σε δεξιότητες, αξίες, ενδιαφέροντα και σε έναν συγκεκριμένο τρόπο κατανόησης του κοινωνικού κόσμου (Καραβάκου,2009). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Schlomo Avineri το εγελιανό μοντέλο παρουσιάζει μία ανοικτή κοινωνία «…στην οποία οι διακρίσεις αντιστοιχούν στην έκφραση κάποιας ικανότητας και όχι σε κληρονομημένα προνόμια….» (Avineri, 1972, σ. 156)

ii. Η κοινωνική ένταξη: Σύμφωνα με τον Hegel η ανάγκη του ανθρώπου για κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση υποδηλώνει την βαθύτερη ανάγκη του για αναγνώριση και αποδοχή, για την απόκτηση μίας συγκεκριμένης ταυτότητας κοινωνικά αναγνωρίσιμης. Αντιθέτως, στην περίπτωση κατά την οποία ο άνθρωπος αρνείται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό σύνολο, τότε τη ζωή του κατακλύζουν αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας, τάσεις κοινωνικής απομόνωσης, ενώ χαρακτηρίζεται και από την διαρκή ανάγκη του για επιβεβαίωση με κριτήρια που θέτουν πάντα οι άλλοι (Hegel, 1967, 253Β; Καραβάκου, 2009). Προφανώς, μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο άνθρωπος θα αντιμετώπιζε τους άλλους με καχυποψία και εγωισμό, ενώ και στις προσωπικές του σχέσεις θα κυριαρχούσε το προσωπικό όφελος και συμφέρον (Καραβάκου, 2009).

γ) Η απονομή της δικαιοσύνης ως τρίτος διαμεσολαβητικός μηχανισμός της κοινωνίας των πολιτών εξισορροπεί την επίδραση που ασκεί ο μηχανισμός των κοινωνικών οργανώσεων. Αξίζει να τονίσουμε ότι βασικό κριτήριο αυτού του μηχανισμού δεν συνιστά ούτε η επαγγελματική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου ούτε και η συμμετοχή του σε κοινωνικές οργανώσεις, αλλά η ιδιότητα του κάθε ανθρώπου, η οποία δεν είναι μία άυλη, αφηρημένη ή θεωρητική έννοια. Αντιθέτως, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώνεται η αντίληψη ότι κάθε άνθρωπος αναγνωρίζεται μέσα στην κοινωνία ως ένα πρόσωπο με δικαιώματα (Hegel, 1967, 270Β). Επομένως, είναι καθολική η αποδοχή της σημασίας και της αξίας της δικαιοσύνης μέσω της πιστής τήρησης και εφαρμογής συγκεκριμένων νόμων (Hegel, 1967, 211Β). Γίνεται κατανοητό, ότι η δικαιοσύνη δεν διδάσκει απλώς την αξία της καθολικής εφαρμογής του νόμου, αλλά πρωτίστως τη σημασία και την αξία που έχει η γνώση του περιεχομένου του κάθε νόμου για την καθολικότητά του. Είναι εμφανές ότι η δικαιοσύνη συμβάλλει όχι μόνο στην πολιτική παιδεία του κάθε ατόμου, αλλά συνιστά και δείγμα της παιδείας, της ορθολογικότητας και της ωριμότητας ενός ολόκληρου πολιτικού πολιτισμού (Καραβάκου, 2009).

2.2. Πολιτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Από την θεωρία στην πράξη

Πώς η δημοκρατική εκπαίδευση επηρεάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων, των Πανεπιστημίων, καθώς και των ιδρυμάτων δια βίου μάθησης; Οι υφιστάμενες δομές και τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προγράμματα ενημερώνουν, διαφωτίζουν, εκπαιδεύουν τους/τις σύγχρονους/-ες πολίτες και δημόσιους λειτουργούς;

Η προώθηση της κριτικής σκέψης θα πρέπει να στραφεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προκλήσεων, εντάσεων, αμφισβητήσεων στη διάρκεια του βίου των ανθρώπων (κοινωνικού, πολιτικού, εργασιακού, οικογενειακού). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, πρέπει να εξετάσουμε τον

τρόπο με τον οποίο η δημοκρατική εκπαίδευση επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς και όλες τι μορφές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Επομένως, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών, δηλαδή να αναγνωρίσουμε τη σημασία (κοινωνική, πολιτική) του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρει η εκπαίδευση στους/στις μαθητές/-τριες και εκπαιδευόμενους/-ες, υπό την έννοια ότι το είδος της μόρφωσης και της παιδείας που προσφέρεται επηρεάζει άμεσα την κοινωνία στην οποία ζουν (Καραβάκου, 2019). Σύμφωνα μάλιστα με τον Crittenden (2002) η εκπαίδευση γίνεται «η μαία της δημοκρατίας».

Επιπλέον, η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρέπει να) αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών, επιτρέποντας στους ανθρώπους να αναγνωρίσουν, να αντιμετωπίσουν και να σεβαστούν την άποψη του «άλλου». Με ποιο τρόπο; Μέσα από τη διδασκαλία να μάθουν να ζουν με άλλους, να συμμετέχουν σε κοινές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων και να συμμετέχουν σε δημοκρατικό διάλογο, να χειρίζονται τη σημασία και την αξία βασικών αρχών (Καραβάκου, 2019). Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαίο να απομονώσουμε τον φορμαλισμό, το τυπικό και να εστιάσουμε περισσότερο στην «ουσία» της εκπαίδευσης. Γιατί, η εκπαίδευση είναι περιεχόμενο και (πρέπει να) αφορά την προετοιμασία για μία ζωή με αξίες μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κουλτούρας του διαλόγου (Haberman, 1994, σ. 183-188; Καραβάκου, 2019).

Η δημοκρατική εκπαίδευση συνιστά προϊόν σύνδεσης ανάμεσα στην αγωγή του πολίτη και την πραγματική δημοκρατία. Η εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, στον κριτικό στοχασμό είναι απαραίτητη για την ελεύθερη έκφραση της σύγχρονης ατομικότητας, ζωτικού στοιχείου μίας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας. Μέσα από την εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση (πρέπει να) αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι ικανότητες, οι κλίσεις και οι δεξιότητες του κάθε ατόμου. Μέριμνα της εκπαίδευσης (πρέπει να) είναι να διαμορφώνει στους/στις μαθητές/τριες και μελλοντικούς πολίτες την πολιτική αντιληπτική ικανότητα τους και να καλλιεργεί τη δημοκρατική ταυτότητά τους, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας. Έμφαση πρέπει να δίνεται στα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών, ήτοι να αναγνωρίζεται η σημασία (κοινωνική, πολιτική) του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρει η εκπαίδευση στους/στις μαθητές/-τριες, υπό την έννοια ότι το είδος της μόρφωσης, της παιδείας που προσφέρεται επηρεάζει άμεσα την κοινωνία στην οποία ζουν (Καραβάκου, 2019).

3. Συμπεράσματα

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση αφορά την προετοιμασία κάθε ανθρώπου για ό,τι πιο σπουδαίο και σημαντικό στη διάρκεια της ζωής του (Dewey, 1916; Καραβάκου, 2019) θα πρέπει να συμπλεύσει με τον πολιτικό πολιτισμό και τον πολιτικό πλουραλισμό, με στόχο την εποικοδομητική και αποτελεσματική αξιολόγηση των όποιων αδυναμιών της σύγχρονης δημοκρατίας (Καραβάκου, 2019). Στη βάση αυτή, ο Dewey στο έργο του “Democracy and Education” εμμένει στην αξία της προσωπικής εμπειρίας και αυτονομίας και του ατομικού κριτικού στοχασμού. Ως εκ τούτου, η έμφαση στην εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την

ενεργό συμμετοχή του ανθρώπου στην πολιτική κοινωνία. Ο Dewey επικεντρώνει τη συλλογιστική του στις ακόλουθες τέσσερις (4) υποθέσεις:

- Ο πολιτικός χώρος είναι ο χώρος που ενθαρρύνει τον αξιακό πλουραλισμό,
- Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τον χώρο αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι μέσα από πράξεις αυτο-διαμόρφωσης ο άνθρωπος δημιουργεί τον πολιτικό χώρο,
- Ο πολιτικός πλουραλισμός συνιστά αντίδοτο της πολιτικής απολυτοκρατίας και του πολιτικού σχετικισμού και
- Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μοχλός για την ανα-δόμηση του πολιτικού χώρου, υπό νέους όρους και νέες συνθήκες, όπως σεβασμός στην ετερότητα, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, αποδοχή, ανεκτικότητα (Dewey, 1916; Καραβάκου, 2019, σ. 157).

Ποια είναι, όμως, τα κριτήρια που ο Dewey συστήνει για μία *δημοκρατική εκπαίδευση*;

- Αλλαγή στην καθεστηκυία αντίληψη, στη νοοτροπία της κοινωνίας περί «επιθυμητών» και «αποδεκτών» μορφών και προτύπων κοινωνικής ζωής. Με άλλα λόγια, προτείνει μία κοινωνία ανοικτή, ευέλικτη, πλουραλιστική, δυναμική, με ίσες ευκαιρίες για όλα τα άτομα δίχως διαφορές μεταξύ μίας «προνομιακής θέσης» ή «κατηγορίας» που εμποδίζει την «κοινωνική ώσμωση»,
- Ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο ασκεί το δικαίωμά του στην ατομική κρίση, ήτοι διάκριση ουσιαστικού από το ανούσιο, του δικαίου από το άδικο, ανάληψη της ευθύνης που του αναλογεί, υλοποίηση υποχρεώσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών κλπ.,
- Το κάθε άτομο να διακρίνεται από μετριοπάθεια, να συνειδητοποιεί και να παραδέχεται ότι ενδεχομένως οι κρίσεις, οι πεποιθήσεις του σε ορισμένα ζητήματα να είναι λανθασμένες, να είναι πρόθυμο να αναθεωρήσει. Να μάθει να ακούει τον/την συνομιλητή/-τρια του (Dewey, 1916, σ. 83-86; Καραβάκου, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, είναι προφανές ότι η δημοκρατική εκπαίδευση συνιστά προϊόν της σύνδεσης ανάμεσα στην αγωγή του πολίτη και την πραγματική δημοκρατία. Η εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, στον κριτικό στοχασμό είναι απαραίτητη για την ελεύθερη έκφραση της σύγχρονης ατομικότητας, ενός ζωτικού στοιχείου μίας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας. Μέσα από την εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση (πρέπει να) αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι ικανότητες, οι κλίσεις και οι δεξιότητες του κάθε ατόμου. Μέριμνα της εκπαίδευσης (πρέπει να) είναι να διαμορφώνει στους/στις μαθητές/τριες και μελλοντικούς πολίτες την πολιτική αντιληπτική ικανότητα τους και να καλλιεργεί τη δημοκρατική ταυτότητά τους, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας. Έμφαση πρέπει να δίνεται στα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών, ήτοι να αναγνωρίζεται η σημασία (κοινωνική, πολιτική) του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρει η εκπαίδευση στους/στις μαθητές/-τριες, υπό την έννοια ότι το είδος της μόρφωσης, της παιδείας που προσφέρεται επηρεάζει άμεσα την κοινωνία στην οποία ζουν. Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρέπει να) αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών, επιτρέποντας στους ανθρώπους να αναγνωρίσουν, να αντιμετωπίσουν και να σεβαστούν την άποψη του «άλλου». Με ποιο τρόπο; Μέσα από τη διδασκαλία να

μάθουν να ζουν με άλλους, να συμμετέχουν σε κοινές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων και να συμμετέχουν σε δημοκρατικό διάλογο, να χειρίζονται τη σημασία και την αξία βασικών αρχών. Για ποιο λόγο; Η εκπαίδευση είναι περιεχόμενο και (πρέπει να) αφορά την προετοιμασία για μία ζωή με αξίες μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κουλτούρας του διαλόγου. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος που ο σύγχρονος άνθρωπος θα αξιοποιήσει πλήρως τις ικανότητες του και θα αναλάβει τις ευθύνες των πράξεων και των λόγων του. Αυτός είναι και ο μόνος τρόπος οι σύγχρονες δημοκρατίες να αποκτήσουν νόημα και περιεχόμενο (Καραβάκου, 2019). Συνεπώς, η εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει το περιεχόμενο μίας συνεχώς εξελισσόμενης, ανοικτής, πλουραλιστικής κοινωνίας, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Haberman (Haberman, 1994, 183).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καραβάκου, Β. (2009). *Δοκίμια στην Εγελιανή Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Καραβάκου, Β. (2019). *Η Εκ-παίδευση και η Φιλοσοφία της. Ηθικές απαιτήσεις και πολιτικά προτάγματα.* Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Avineri, Schl. (1972). *Hegel's Theory of the Modern State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crittenden, J. (2002). *Democracy's Midwife: An Education in Deliberation*. Lanham, MD: Lexington Books.

Esquith, S. L. (1992). Political Theory and Political Education. *Political Theory, 20*(2), 247-273.

Haberman, B.D. (1994). What is the Content of Education in a Democratic Society? *Journal of Philosophy of Education, 28*(2), 183-189.

Hegel, G.W.F. (1967). *Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke in zwanzig Banden: Theorie Werkausgabe.* Werke 7. Frankfurt: Suhrkamp.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

49.

ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

Βασιλική Ψυλλάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ07 Γερμανικών

Περίληψη
Η εργασία έχει τίτλο «Διακρίσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις» και πρόκειται ουσιαστικά για ένα δίωρο διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Γερμανικών της Γ΄ Λυκείου, βασισμένο στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Πέρα από τη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων που αφορούν αυτό καθαυτό το μάθημα της Β΄ ξένης γλώσσας, το σενάριο επικεντρώνει στη συνειδητοποίηση των ποικίλλων μορφών διακρίσεων, συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα της Γ΄ Λυκείου, εφαρμόζοντας έτσι την μέθοδο CLIL, αξιοποιεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επιχειρεί χρήση σύγχρονων μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η ανεστραμμένη τάξη και η μελέτη μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες αυτές εκτείνονται σε όλες τις φάσεις που ακολουθεί η ανάπτυξη του σεναρίου {αφόρμηση/ανάκληση πρότερης γνώσης, φάση επεξεργασίας (εμπέδωση γνωστικού αντικειμένου, μελέτη – παρατήρηση, ευαισθητοποίηση), μεταγνωστική φάση (παραγωγή λόγου/δημιουργία), αναστοχασμός –εναλλακτική περιγραφική αξιολόγηση μέσω ρουμπρίκας}. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν την καλλιέργεια γνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.
Λέξεις-Κλειδιά: διακρίσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διαφοροποίηση, CLIL

Abstract
The project is entitled "Discrimination, stereotypes, prejudices" and it is essentially a two-hour teaching scenario for the German language course of the 3rd grade, based on the new curricula. In addition to broadening the knowledge horizons of the second foreign language course itself, the scenario focuses on the awareness of the various forms of discrimination, is linked to other subjects in the third grade, thus applying the CLIL method, uses the principles of differentiated teaching and attempts to use modern student-centred teaching approaches, such as the flipped classroom and the study of non-verbal forms of communication. These activities span all phases of the scenario development {recall/recall of prior knowledge, processing phase (object consolidation, study - observation, awareness), metacognitive phase (discourse production/creation), reflection - alternative descriptive evaluation via rubric}. The expected learning outcomes include the development of cognitive and digital skills as well as 21st century skills.

1. Εισαγωγή - Αφόρμηση

1.1. Ανεστραμμένη τάξη

Γενικοί στόχοι της δραστηριότητας

Πριν την σύγχρονη διδασκαλία, έχει προηγηθεί ασύγχρονα η αποστολή υλικού μέσω της τάξης που έχουμε δημιουργήσει στην e-me. Οι μαθητές/μαθήτριες (πατώντας τα αντίστοιχα link που τους έχουμε επισυνάψει στην e-me), καλούνται από το σπίτι αρχικά να δουν ένα βίντεο μόλις 0,55’ λεπτών με αντιρατσιστικά μηνύματα, που το 2013 έγινε viral (πορτογαλικό- χρησιμοποιείται ως γλώσσα η ρωσική με αγγλικούς υπότιτλους) και στη συνέχεια να συμπληρώσουν το κουίζ πολλαπλών επιλογών με θέμα „Und jetzt …du: Wie rassistisch bist du eigentlich?” («Εσύ, πόσο ρατσιστής είσαι αλήθεια;»). Η ανατροφοδότηση για το κουίζ θα γίνει στο τέλος της 2ης διδακτικής ώρας. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες θα επισκεφτούν το padlet που επίσης δημιουργήσαμε για το μάθημα και θα κληθούν να δώσουν ορισμούς για τις λέξεις «διακρίσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα».

Σημειώνεται ότι σ΄ αυτή την τελευταία δραστηριότητα στόχος δεν είναι να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα. Μας ενδιαφέρει πρωτίστως να εκφραστούν στο padlet όσο περισσότεροι/ες μαθητές/μαθήτριες, προκειμένου να συμμετέχουν την επόμενη ημέρα στο μάθημα.

Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Η διερεύνηση πρότερων γνώσεων και εμπειριών.
- Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.
- Η κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία, στην περίπτωσή μας, οπτικοποιημένων μηνυμάτων (αντιρατσιστικό βίντεο) και, συνακόλουθα, ο ορισμός εννοιών και η έκφραση προσωπικής άποψης (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας).
- Η πρόκληση για αντιμετώπιση πρόσωπο με πρόσωπο με τον ρατσιστικό εαυτό (μέσω του κουίζ), συνήθεις ρατσιστικές σκέψεις και συμπεριφορές καθώς και συναισθήματα απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις, αυτοκριτική (ενεργοποίηση κριτικής σκέψης).
- Πληροφόρηση (μέσω του κουίζ) ή συνειδητοποίηση των ποικίλλων μορφών ρατσισμού.
- Η μεταξύ των εμπλεκομένων διάδραση και αντίστοιχα συμπλήρωση – τροποποίηση – αξιολόγηση απόψεων, στάσεων, συμπεριφορών (ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργατικότητας, κριτικής σκέψης).
- Η παροχή κινήτρων με στόχο την πιο ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η αυτενέργεια, η ανάληψη γραπτά της ευθύνης για την κατάθεση της άποψης ενώπιον της ομάδας, χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, soft skills).
- Εν τέλει, η δημιουργία ανοιχτού αυθεντικού, μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης.

Γλωσσικό και δομικό υλικό

Wortschatz B1. Εισαγωγή στη συζήτηση λέξεων όπως Rassismus, rassistisch, Diskrimination, Vorurteile, Stereotypen, behindert, sexuell belästigen, mobben, der Obdachlose, rausschmeißen, homosexuell.

Είδος δραστηριότητας: Αφόρμηση, Ανάκληση προηγούμενης γνώσης.

Διάρκεια: (εκτιμώμενη) 25-30΄περίπου

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Πίσω από τις κουίντες, διευκολυντικός και καθοδηγητικός όπου χρειαστεί, αλλά συνειδητά σε απόσταση.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές που ενδεχομένως χρησιμοποιούνται: Η/Υ, padlet.com.

1.2. Καταιγισμός ιδεών

Γενικοί στόχοι της δραστηριότητας:

Δίδονται 3΄ λεπτά ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να καταγράψουν ατομικά λέξεις κάτω από την επικεφαλίδα " Diskriminationen" κι έπειτα μεταφέρονται τα αποτελέσματα στον πίνακα εν είδη καταιγίδας- χωρίς κριτική από πλευράς του εκπαιδευτικού – για να διαβαθμιστούν στη συνέχεια σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες (Rassismus, Vorurteile, Stereotypen).

Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Διερεύνηση πρότερων γνώσεων και εμπειριών.
- Ενημέρωση των μαθητών/μαθητριών για τη διαδικασία, τον σκοπό και τον στόχο του μαθήματος.

Γλωσσικό και δομικό υλικό: Wortschatz B1

Είδος δραστηριότητας/διδακτική προσέγγιση: Αφόρμηση

Διάρκεια (ενδεικτικά) 10΄ (ο χρόνος διαφέρει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών)

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές που ενδεχομένως χρησιμοποιούνται: Πίνακας- μαρκαδόρος, γραφική ύλη.

2. Κυρίως Μέρος - Επεξεργασία

2.1 Μελέτη κειμένων/εικόνων με θέμα τις διακρίσεις και τον ρατσισμό

Γενικοί στόχοι της δραστηριότητας: Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται ανά δυάδες να μελετήσουν δύο κείμενα διαδικτυακού περιοδικού στα ελληνικά με θέμα το ρατσισμό. Κατά την ανάγνωση των θεμάτων καλούνται να υπογραμμίσουν λέξεις σχετικές με το θέμα στην καθημερινή ζωή και την τέχνη και στη συνέχεια να δουν δυο παραδείγματα σε προβολή (κόμικ και πίνακας γνωστού ζωγράφου).Συζητάμε σύντομα ποιες λέξεις έχουν υπογραμμιστεί. Σ΄ αυτό ακριβώς το σημείο μοιράζεται το σχετικό με τη θεματική του μαθήματος γερμανικό λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, μέσα από ερωτήσεις – έναυσμα (στη γλώσσα – στόχο), επιχειρείται διαλογική συζήτηση.

Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Οι μαθητές / μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοούν ένα κείμενο της γλώσσας αφετηρίας (ελληνικά), αρχικά το κεντρικό θέμα (Globales Leseversthehen), έπειτα σημαντικές πληροφορίες (Selektives Leseverstehen) και τελικά λεπτομέρειες (Detailliertes Leseverstehen) και να μεταφέρουν πληροφορίες στη γλώσσα στόχο, απαντώντας σε στοχευμένες ερωτήσεις (Schriftlicher Ausdruck 2, ΚΠΓ).
- Να είναι σε θέση να κάνουν με σχετική σαφήνεια και ευχέρεια και με απλές λέξεις μια περιγραφή, αναπτύσσοντας μια λογική ακολουθία νοημάτων, πάνω σε επίκαιρα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους (π.χ. πολυπολιτισμικότητα, μεικτές τάξεις, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, bullying, σεξουαλική ταυτότητα κλπ).

Γλωσσικό και δομικό υλικό: Εκφράσεις και γνωστικά ρήματα: πιστεύω (glauben), νομίζω (meinen), σκέπτομαι (denken), ισχυρίζομαι (behaupten), κατά τη γνώμη μου (meiner Meinung/Ansicht nach). Ουσιαστικά και ρήματα όπως ο ρατσισμός (Rassismus), τα στερεότυπα (Stereotypen), οι διακρίσεις (Diskriminierung), διακρίνω (diskriminieren), η διαφορετικότητα (die Diversität), συμπεριφέρομαι (sich verhalten), η συμπεριφορά (das Verhalten), ο φόβος (die Angst), το μίσος (der Hass), ο ξένος (der Fremde), ο ναζισμός (der Nazismus), ο αντισημιτισμός (der Antisemitismus), ο μετανάστης (der Migrant), ο μετανάστης από μια χώρα (der

Emigrant), ο μετανάστης προς μια χώρα (der Immigrant), η μετανάστευση (die Wanderung), η μετανάστευση προς (die Einwanderung), η μετανάστευση από (die Auswanderung), μεταναστεύω προς (einwandern), μεταναστεύω από (auswandern), ο αλλοδαπός (der Ausländer), ο πρόσφυγας (der Flüchtling), ο ανάπηρος (der Behinderte), ο νέγρος (der Neger), ο ομοφυλόφιλος (der Homosexuelle), η ομοφοβία (die Homophobie), ο τσιγγάνος (der Zigeuner), η ανεκτικότητα (die Toleranz), η συμπερίληψη (die Inklusion), δέχομαι (akzeptieren), ενσωματώνω (integrieren), σέβομαι (respektieren), ο σεβασμός (der Respekt),διαπολιτισμικός (interkulturell), η διαπολιτισμικότητα (die Interkulturalität).
Γραμματική: Modalverben, dass-Sätze, Konjunktiv II, Steigerung (Superlativ).
Είδος δραστηριότητας/διδακτική προσέγγιση: Μελέτη- Παρατήρηση, Παραγωγή προφορικού λόγου, ομαδοσυνεργατικός τρόπος εργασίας.
Διάρκεια: (ενδεικτικά) 25΄
Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές, που ενδεχομένως αξιοποιούνται: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, ηχεία, κειμενογράφος, ψηφιακή πλατφόρμα. Επίσης αξιοποιούνται οι πηγές (κείμενα) που υπάρχουν στα φύλλα εργασίας.

2.2 Παρακολούθηση μικρού αντιρατσιστικού φιλμ
Γενικοί στόχοι της δραστηριότητας: Οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν το αντιρατσιστικό φιλμ «Επείγον περιστατικό», που δημιούργησε το 2013 το Γυμνάσιο-Λύκειο Παξών και μάλιστα απέσπασε διεθνές βραβείο. Στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις στα γερμανικά που προβάλλονται στον πίνακα. Στο τέλος της δραστηριότητας λαμβάνουν γραπτή ανατροφοδότηση με τα αποτελέσματα του κουίζ στο σπίτι.
Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Η ακουστική κατανόηση και η μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών από τη γλώσσα αφετηρίας στη γλώσσα στόχο.
- Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και, κυρίως, της ενσυναίσθησης, μέσα από τη θέαση διαφορετικών πτυχών της συνύπαρξης.
- Η ανακεφαλαίωση όσων μάθαμε στο μάθημα, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η πιθανή επαναξιολόγηση πρότερων θέσεών μας.

Γλωσσικό και δομικό υλικό: Wortschatz B1, λεξιλόγιο που έχει μοιραστεί.
Είδος δραστηριότητας/διδακτική προσέγγιση: Ευαισθητοποίηση, Παραγωγή προφορικού λόγου
Διάρκεια: (ενδεικτικά) 10΄
Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές, που ενδεχομένως αξιοποιούνται: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, ηχεία, κειμενογράφος, ψηφιακή πλατφόρμα you tube, video link.

2.3 Αξιολόγηση- Ρουμπρίκα
Τυπολογία τεχνικής: Εναλλακτική περιγραφική αξιολόγηση μέσω πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων/ρουμπρίκας
Δεξιότητες που αξιολογούνται: Γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες του νου, κυρίως κριτική σκέψη, δεξιότητες ζωής.
Λόγοι επιλογής συγκεκριμένης τεχνικής αξιολόγησης: Επειδή οι δραστηριότητες που επέλεξα σ΄ όλα τα στάδια είναι σύνθετες και στοχεύουν στην ανάπτυξη και

καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων (κείμενα γραπτά - προφορικά στα ελληνικά και μεταφορά πληροφοριών από γλώσσα σε γλώσσα, οπτικά ερεθίσματα μέσω της τέχνης), χρειάζομαι μια τεχνική αξιολόγησης που να είναι σε θέση να μετρήσει ποικίλα ποιοτικά χαρακτηριστικά σε οποιοδήποτε σημείο του σεναρίου. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη συν-διαμόρφωση των κριτηρίων εξασφαλίζει τη μέγιστη εγκυρότητα στο αποτέλεσμα, ενώ επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό ο πρωταρχικός στόχος κάθε αξιολογικής διαδικασίας, που δεν θα πρέπει να είναι άλλος από τον αναστοχασμό από πλευράς του/της εκπαιδευόμενου/ης (αλλά και του εκπαιδευτή/της εκπαιδεύτριας), η ανάληψη από τον μαθητή/την μαθήτρια της προσωπικής τους ευθύνης για την εξελικτική τους πορεία, γεγονός που οδηγεί στην αυτοπεποίθηση για τις συγκεκριμένες ικανότητες που έχουν αναπτύξει, και, σταδιακά στην αυτοεκτίμηση, ύψιστη δεξιότητα ζωής και ευημερίας του ατόμου.
Διάρκεια: (ενδεικτικά) 10΄

2.4 Εργασίες για το σπίτι/Hausaufgaben

- Ιστοεξερεύνηση και περαιτέρω αναζήτηση για το θέμα στο διαδίκτυο μέσα από links ή λέξεις/κλειδιά που θα τους δώσουμε.
- ΠΜΑ: Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης – ενσυναίσθησης, ψηφιακών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης, αναστοχασμός και επαναξιολόγηση αξιών, στάσεων, συμπεριφορών.
- Δημιουργία cartoon: Μέσα από την πλατφόρμα https://edtech.gr οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να δημιουργήσουν χιουμοριστικά cartoon, στα οποία να περιγράφουν γλαφυρά απόψεις και καταστάσεις που παραπέμπουν σε διακρίσεις. Τα κόμικς προσφέρονται στη ΜΔ, γιατί μέσω του χιούμορ πολλές φορές γίνονται ασφαλέστερα αντιληπτά όσα με λόγια ίσως πάρουν περισσότερο χρόνο. Επίσης χρειάζονται λίγες λέξεις και γι΄ αυτό απευθύνονται σε μαθητές κάθε γνωστικού επιπέδου.
- ΠΜΑ: Ανάπτυξη γνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης.
- Δημιουργία αφίσας: Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται μέσω μίας εφαρμογής π.χ. poster my wall, να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα με θέμα τον ρατσισμό. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε σε ομάδες στο σπίτι.
- ΠΜΑ: Ανάπτυξη γνωστικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, δημιουργικότητας (πιθανόν συνεργατικότητας και επικοινωνίας- σε περίπτωση ομαδικής εργασίας), κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης.

3. Συμπεράσματα

Στο διδακτικό σενάριο που παραθέσαμε επιχειρήσαμε να δώσουμε ένα ορισμό των λέξεων «διακρίσεις - στερεότυπα – προκαταλήψεις» μέσα από το μάθημα της β΄ ξένης γλώσσας και, εν προκειμένω, των Γερμανικών. Το Α΄ τμήμα του σεναρίου εκτείνεται χρονικά σε δύο σχολικές ώρες των 45 λεπτών και απευθύνεται σε μαθητές 17-18 ετών με γνώσεις επιπέδου Β1. Έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν οι αρχές της διαφοροποίησης και η μεθοδολογία CLIL, εφόσον το θέμα συσχετίζεται με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Λυκείου. Στα πλαίσια της γλωσσικής ευαισθητοποίησης (Language Awareness), οι μαθητές μιας μέσης ετερογενούς τάξης κλήθηκαν σε μια γλωσσική συνάντηση (Sprachbegegnung) μέσα από

πληθώρα δραστηριοτήτων εντός και εκτός της τάξης (ανεστραμμένη), εργάσθηκαν ατομικά, ομαδικά και στην ολομέλεια, σ΄ όλες τις φάσεις, από την αφόρμηση και τη ανάκληση της προηγούμενης γνώσης μέχρι την αξιολόγηση - ρουμπρίκα. Μέσω της παραγωγής τόσο γραπτού όσο και προφορικού λόγου, εξυπηρετούνται οι γλωσσικοί στόχοι, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες, η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση και διαμορφώνονται στάσεις και συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί ότι σ΄ όλο το φάσμα της ανάπτυξης του σεναρίου, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθαρά καθοδηγητικός, συμβουλευτικός. Ο μαθητής πρέπει να έχει τον χώρο και την ελευθερία να αναζητήσει, να αναλύσει, να συνθέσει, να εκφράσει απόψεις, να αξιολογήσει ο ίδιος τις στάσεις του, εν τέλει να βγει από αυτή τη διαδικασία συνειδητοποιημένος, έτσι όπως επιδιώκουμε να είναι ο αυριανός πολίτης.

Βιβλιογραφία

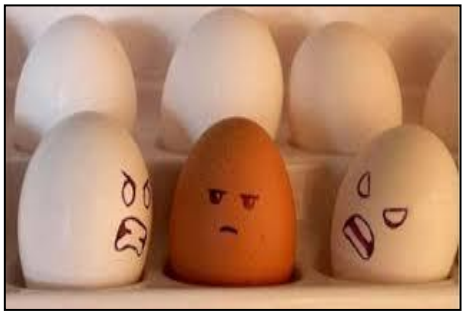
Ammann, M. (1990). *Grundlagen der modernen Translationstheorie- Ein Leitfaden für Studierende*, (2. Auflage), Heidelberg.

Δικτυογραφία

https://youtu.be/DWGYTIds29I : (Ανεστραμμένη τάξη) Πορτογαλικό βίντεο με τίτλο «Βάλτε τον ρατσισμό στη θέση του!» για τα 50 χρόνια από τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (2013)
https://youtu.be/ZyV37nQdwHA: (Παρακολούθηση μικρού αντιρατσιστικού φιλμ),«Επείγονπεριστατικό»,ΓυμνάσιοΠαξών,2017

Παράρτημα
Φύλλα εργασίας

1. Ανεστραμμένη τάξη



Wie rassistisch bist du eigentlich?
Welcher der Antworten stimmst du zu? A, B, C oder D?

1. In einem Modegeschäft ein dickes Mädchen probiert ein enges Kleid an. Was denkst du?

A. Bei so einem Körper möchte sie auch enge Kleider?
B. Na ja, gar keine Ästhetik! Sieht sie denn nicht dass ihr das Kleid nicht steht?
C. Wenn das Kleid ihr gefällt… Über Geschmack…
D. Ist mir egal. Jeder trägt, was ihm gefällt!

2. Du bist auf dem Weg zur Schule. Du bist heute erst um 8 Uhr aufgestanden und deshalb musst du dich wirklich beeilen, sonst bist du verspätet. Ein Behinderter in Rollstuhl versucht die Rampe hinaufzufahren, gelingt es ihm aber nicht, weil ein Auto hat einen Teil der Rampe blockiert. Was machst du?

A. Du gehst einfach vorbei. Lass ihn zu Hause bleiben, warum bewegt er sich so früh alleine?
B. Du gehst schnell weg! Du wirst ja die erste Stunde verpassen!

C. Du denkst „was für ein Schwein!“ der Autobesitzer ist, gehst du aber vorbei. Du bist ja in Eile!
D. Du wartest eine Weile und hilfst dem Behinderten.

3. Ein Junge aus Indien mit wenigem Griechisch betritt zum ersten Mal deine Klasse. Wie reagierst du?

A. Du ärgerst dich. „Die Klasse wird wieder stinken“.
B. Du beachtest ihn gar nicht und du meidest ihn überall. Außerdem könnt ihr euch nicht verständigen!
C. Du grüßt ihn, möchtest du aber keine engere Beziehung knüpfen!
D. Du heißt ihn herzlich willkommen und du machst für ihn Platz neben dich.

4. Außer einer Bar, wo du mit deinen Freunden bist, ein Betrunkener belästigt ein Mädchen sexuell. Das Mädchen trägt einen Minirock mit einem engen T-Shirt. Was machst du?

A. Nichts. „Lass sie vorsichtiger sein! Mitternachts draußen, in einer Bar, in so einer Kleidung…was erwartete sie wohl?“
B. Du wartest ein wenig, aber du entscheidest dich vorbeizugehen. Du möchtest keinen Ärger mit Betrunkenen!
C. Du sagst dem Portier. Dann gehst du weg.
D. Du kommst ihr zu Hilfe. Du begleitest sie zu ihrem Haus.

5. Ein Bekannter, der im Gefängnis wegen Diebstahl war, besucht dich und bittet um eine Stelle bei deinem Unternehmen. Er sagt, er hat bereut und möchte es beweisen. Was machst du?

A. Du zeigst ihm die Tür! Du kannst doch keine Ex-Häftlinge einstellen!
B. Du sagst ihm dass du ihn einstellen würdest aber leider brauchst du im Moment kein Personal. Na ja, das ist natürlich nicht wahr, aber wozu sollst du denn riskieren?
C. Du schickst ihn zu einem Freund, der auch eine Firma hat.
D. Du stellst ihn ein. Alle sollten eine zweite Chance haben!

6. Du bist im Bus, sitzend und liest ein Buch. Ein schwarzer Mensch setzt sich neben dich. Wie reagierst du?

A. Du springst sofort auf, du schimpfst und murmelst „ist doch unfair das sie gleiche Rechte mit uns in unserer eigenen Heimat haben!“ und “Mist! Jetzt muss ich stehen bleiben!!!“
B. Du stehst langsam auf und gehst weg.
C. Du machst dein Buch zu, greifst nach deiner Tasche und schaffst eine Art „Sicherheitsabstand“. Dann wartest du ruhig und geduldig bis zu deiner Haltestelle.
D. Du machst nichts. Du bleibst sitzend und du liest dein Buch weiter.

7. Ein schüchterner Klassenkamerad wird im Schulhof gemobbt. Was machst du?

A. Du nimmst auch daran teil und verspottest auch deinen Mitschüler. Jeder weiß, sowieso, was für ein „Streber“ er ist!
B. Du gehst gleichgültig vorbei. „Warum sollte ich mit den Vielen streiten?“
C. Du meldest den Vorfall dem diensthabenden Lehrer.
D. Du setzt dich für deinen Klassenkameraden ein und du meldest den Vorfall dem diensthabenden Lehrer und dem Schuldirektor.

8. Es ist Winter und bitterkalt. Auf einer zentralen Straße siehst du einen alten Obdachlosen. Was machst du?

A. Du gehst angeekelt vorbei. Sie haben die Stadt geschmutzt!
B. Dir ist es gleichgültig. „Doch spucke mir in den Hintern, sei niemals so!!!“
C. Du meldest der sozialen Dienststelle deiner Stadt.
D. Du gibst ihm Geld und du kaufst ihm etwas zu essen. Dann meldest du den zuständigen Behörden.

9. Du erfährst dass in die nächste Wohnung ist eine Familie aus Pakistan eingezogen. Was machst du?

A. Du protestierst und berufst eine Versammlung des Wohnhauses um sie rauszuschmeißen.
B. Du suchst eine neue Wohnung.
C. Du grüßt sie kaum, wenn du sie triffst.
D. Du stellst dich höflich vor und du hilfst ihnen mit allem, was sie brauchen.

10. Du erfährst zufällig dass ein Klassenkamerad homosexuell ist. Was machst du?
A. Du machst es der Klasse bekannt und nächsten Tag lacht ihr alle über ihn.
B. Du sprichst nicht mehr mit ihm. Halten wir uns den Rücken frei!
C. Du grüßt in der Pause aber du möchtest keine weitere Beziehung haben.
D. Du verhältst dich ihm gegenüber immer noch genauso. Ist doch der gleiche Mensch!

Δραστηριότητες στην τάξη

Μελέτη κειμένων με θέμα τον ρατσισμό

Ρατσιστική βία στην Ελλάδα: Ανησυχία για τα περιστατικά από ένστολους και δημοσίους υπαλλήλους

74 περιστατικά το 2022, η κορυφή του παγόβουνου

Συνολικά 74 περιστατικά ρατσιστικής βίας καταγράφηκαν στην Ελλάδα το 2022, αλλά οι αριθμοί είναι ενδεικτικοί και αποτελούν την κορυφή του παγόβουνου. Αυτό επισημάνθηκε κατά την παρουσίαση της ετήσιας έκθεσης που δημοσιεύει το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. Η ύπαρξη τέτοιων φαινομένων στο ενδοσχολικό περιβάλλον προβληματίζει, ενώ ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν περιστατικά από ένστολους, δημοσίους υπαλλήλους ή στα σύνορα, επεσήμανε η πρόεδρος της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, καθηγήτρια Μαρία Γαβουνέλη… *(Πηγή: "Lifo", 06.04.2023Με πληροφορίες από το ΑΠΕ)*

Μια τοιχογραφία μέσα στο εστιατόριο της, το Rex Whistler

Μια τοιχογραφία με ρατσιστικό περιεχόμενο "ανάβει φωτιές" στην Tate Britain

"Τι εσωτερική διακόσμηση είναι αυτή; Πώς αυτοί οι πλούσιοι λευκοί εξακολουθούν να επιλέγουν να πάνε εκεί για να πιουν από τα «καλύτερα κελάρια κρασιού της πρωτεύουσας» με σκηνές δουλείαςστο παρασκήνιο" είναι ένα από τα σκληρά σχόλια. Το Rex Whistler. Φωτο: ©Tate Britain. Η Tate Britain αντέδρασε στην κριτική του κοινού για μια τοιχογραφία μέσα στο εστιατόριο της, το Rex Whistler, που έχει πάρει το όνομά του από τον Βρετανό ζωγράφο, σχεδιαστή και εικονογράφο, για μια τοιχογραφία που έχει φιλοτεχνήσει το 1926 και περιέχει ρατσιστικές εικόνες.
λεπτομέρεια της διάσημης τοιχογραφίας με το ρατσιστικό περιεχόμενο

Σύμφωνα με την ανακοίνωση του μουσείου «[...] Ο Γουίστλερ απεικονίζει την υποδούλωση ενός μαύρου παιδιού και την αγωνία της μητέρας του χρησιμοποιώντας εξαιρετικά στερεότυπα μορφών που ήταν κοινές εκείνη την εποχή. Σε μεταγενέστερες σκηνές, το αγόρι τρέχει πίσω από ένα καλάθι, το οποίο συνδέεται με μια αλυσίδα γύρω από το λαιμό του. Στη σκηνή του Σινικού Τείχους της Κίνας, οι κινεζικές φιγούρες παρουσιάζονται με κοστούμι που δείχνουν σήμερα σαν καρικατούρες. Η μεταχείριση του Γουίστλερ σε μη λευκές μορφές τις μειώνει σε στερεότυπα. Αυτές οι απεικονίσεις δείχνουν στάσεις απέναντι στη φυλετική ταυτότητα που επικρατεί στη Βρετανία τη δεκαετία του 1920…
(Τμήμα του κειμένου - Πηγή “The Lifo Team”, 14.06.2021*)*

Άποψη της επίμαχης τοιχογραφία

Πηγή: «Νόστιμον Ήμαρ» 03/06/2015, Γελοιογραφία του Soloup

Νικηφόρος Λύτρας: Τα κάλαντα (Πηγή: Eimailmama.gr

Παρακολούθηση μικρού αντιρατσιστικού φιλμ

«ΕΠΕΙΓΟΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ»

FRAGEN ZUR VERTIEFUNG

1. Woher kommt Ivan?
   A. Aus Griechenland B. Aus Deutschland C. Aus Russland

2. Wie behandeln ihn seine Klassenkameraden?
   a. Sie nehmen ihn gerne in ihre Gesellschaft auf
   b. Sie mobben ihn
   c. Sie kümmern sich gar nicht um ihn

3. Warum ist er unerwünscht?
   a. Weil er kein guter Schüler ist
   b. Weil er Ausländer ist
   c. Weil er keine Beziehungen zu seinen Mitschülern möchte

4. Was ist dann passiert?
   a. Ivan zieht wieder nach Russland zurück
   a. Ivan hat die Schule gewechselt
   b. Ivan hat einen Unfall

5. Warum ist er schwer verletzt?
   a. Weil er auf die Autos nicht aufgepasst hat
   b. Weil er seine Mitschülerin retten musste
   c. Weil er Fußball auf der Straße gespielt hat

6. Wohin muss Ivan?
   a. Zum Arzt
   b. Nach Russland
   c. Ins Krankenhaus

7. Warum darf er nicht in die Stadt fahren?
   a. Weil seine Familie kein Geld hat
   b. Weil er nicht aus Griechenland kommt
   c. Weil es ihm besser geht

8. Was machen seine Klassenkameraden?
   a. Sie sammeln Geld, damit er nach Athen fährt
   b. Sie besuchen ihn im Krankenhaus
   c. Sie schreiben ihm einen Brief.

4.Ρουμπρίκα αξιολόγησης

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, πώς θα βαθμολογούσατε τον εαυτό σας σε σχέση με τα παρακάτω;

[redacted]	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Συμμετείχα ικανοποιητικά σε όλες τις φάσεις				
Κατανόησα το νόημα των κειμένων				
Ανταποκρίθηκα στον διάλογο				
Έμαθα νέα πράγματα				
Συνεργάστηκα αποτελεσματικά με την ομάδα				

Riß die Mauer der Vorurteile ein!
Befreie dich!!!

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

50.

ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ «ΣΟΒΑΡΟΥ ΣΚΟΠΟΥ» ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN

Ελένη Καραγιάννη
Διευθύντρια Γυμνασίου, ΠΕ02, MEd

Περίληψη
Στον 21^{ο} αιώνα, ο σχεδιασμός καινοτόμων εργαλείων τεχνολογίας, βασισμένων σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα μάθησης, προάγουν την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σύνδρομο Down (DS). Σκοπός της εργασίας είναι να προτείνει τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ως εναλλακτικούς μηχανισμούς άτυπης μάθησης, για την απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής των παιδιών με DS. Για το λόγο αυτό, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων ξενόγλωσσων επιστημονικών άρθρων, επιχειρήθηκε η αναζήτηση και μελέτη ψηφιακών παιχνιδιών «σοβαρού σκοπού», που σχεδιάστηκαν με συγκεκριμένους στόχους εκπαίδευσής τους, μέσα σε ένα διασκεδαστικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τα δυνατά σημεία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στοχευμένη χρήση αυτών των ευέλικτων εκπαιδευτικών εργαλείων, μέσα από θετικές εμπειρίες βιωματικής μάθησης, αντισταθμίζει τα ελλείμματά τους, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της αυτονομίας και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους, παρέχοντάς τους ποιοτικές ευκαιρίες ίσης πρόσβασης στην αγορά εργασίας και δυναμικής ένταξης στην κοινωνία.
Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο Down, «παιχνίδια σοβαρού σκοπού»

Abstract

In the 21st century, the design of innovative technology tools, based on modern pedagogical theories and learning models, promote the equal education of all children, including those with Down Syndrome (DS). The aim of this work is to propose digital educational games, as alternative mechanisms of informal learning, for the acquisition of functional life skills of children with DS. For this reason, through the literature review of modern foreign language scientific papers, an attempt was made to search and study digital "serious" games, designed with specific educational objectives, in a fun interactive environment, taking into account their limitations and strengths. The results showed that the targeted use of these flexible educational tools, through positive experiential learning experiences, compensates for their deficits, contributing to empowering their autonomy and boosting their self-confidence, providing them with quality opportunities for equal access to the job market and dynamic integration into society.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και αποδοχής της ετερότητας ως δημιουργικής πρόκλησης (Dingle, Falvey, Givner, & Haager, 2004), το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στον σχεδιασμό πρωτοποριακών ψηφιακών εργαλείων, που αξιοποιούν την οικείωσή τους με την τεχνολογία (Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2014) και ενσωματώνουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Bellotti, Berta, de Gloria, Ott, Arnab, et al., 2011; De Gloria, Bellotti, & Berta, 2014).

Υπό αυτή την οπτική, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down, λόγω της νευροπαθολογίας του εγκεφάλου τους, που ευθύνεται για τα επιλεκτικά ελλείμματα στις γνωστικές, γλωσσικές και νευροκινητικές τους δεξιότητες και τον επιβραδυνόμενο ρυθμό μάθησής τους, χρήζουν διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ενώ η παρατηρούμενη ατομική διακύμανση εντός του συνδρόμου (Grouios, & Ypsilanti, 2011) υποδεικνύει την ανάγκη ενός εξατομικευμένου σχεδιασμού διδασκαλίας και μάθησης, που να ενσωματώνει τα πλεονεκτήματα της υποστηρικτικής τεχνολογίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, φαίνεται πολλά υποσχόμενη η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών «σοβαρού σκοπού», σχεδιασμένων, εξαρχής, για να υπηρετήσουν υποχρεωτικά προκαθορισμένους στόχους μάθησης, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ένα παιγνιώδες και διαδραστικό περιβάλλον, αξιοποιώντας τις τεχνολογίες της προσομοίωσης και της οπτικοποίησης της γνώσης. Αυτά τα ευέλικτα εργαλεία προσαρμόζονται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, ενθαρρύνοντας την αυτονομία, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την επίλυση προβλημάτων, με τη μεταφορά των αποκτημένων γνώσεων σε νέα πλαίσια (De Gloria, et al., 2014; Kiryakova, et al., 2014; Zhonggen, 2019).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τους μηχανισμούς με τους οποίους αυτά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια αντισταθμίζουν τους μαθησιακούς περιορισμούς των

παιδιών με DS, και να διερευνήσει τους τρόπους συμβολής τους στην οικοδόμηση μιας αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, συνδεδεμένης με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ζωής, που θα μπορούν να τις εφαρμόσουν σε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Οι μαθησιακοί περιορισμοί των παιδιών με DS

Τα γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με DS οφείλονται στην πρόωρη και επιταχυνόμενη μείωση της πλαστικότητας του εγκεφάλου τους, στην περιοχή του ιππόκαμπου, που παρεμποδίζει την αποθήκευση και ανάκληση νέων πληροφοριών (Prena, & Sherry, 2018). Έτσι, εμφανίζουν νευροαναπτυξιακές δυσλειτουργίες στη γλώσσα, την ακουστική και τη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη συγκέντρωση της προσοχής, τη χρονική αλληλουχία, τις χωρικές δεξιότητες, την επεξεργασία πληροφοριών και τη γενίκευση των γνώσεων, που αντικατοπτρίζονται στη δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών, σύνθετων κανόνων και των βημάτων μιας πολύπλοκης διαδικασίας, ενώ χρειάζονται άμεση και συνεχή ενίσχυση για να συνεχίσουν την προσπάθεια (Zdravkova, 2020). Αυτά τα ελλείμματα αντανακλώνται στην εκμάθηση και κατανόηση των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών (Ahmad, Muddin, & Shafie, 2014), οι οποίες συνδέονται με λειτουργικές δεξιότητες της καθημερινής και επαγγελματικής ζωής (Reis, & Almeida, 2016). Συγχρόνως, οι περιορισμοί στην κινητικότητα, τον συντονισμό και την ισορροπία, η ακαταληπτότητα του λόγου τους, η δυσκολία συνδυασμού των λέξεων σε προτάσεις, οργάνωσης των σκέψεων και των ιδεών τους, ευθύνονται για την κοινωνική τους ανωριμότητα, τη συχνότερη βίωση απογοήτευσης, άγχους και ανασφάλειας (Macedo, Trevisan, Vasconcelos, & Clua, 2015), αλλά και την ανάπτυξη στρατηγικών αποφυγής της προσπάθειας, όπως η διάσπαση της προσοχής τους και η έλλειψη κινήτρων (Porter, 2022).

2.2 Οι αρχές σχεδιασμού των «παιχνιδιών σοβαρού σκοπού» ως διαμεσολαβητών μάθησης για τα παιδιά με DS

Τα παιδιά με DS, όπως τα περισσότερα παιδιά, εξοικειώνονται με την τεχνολογία από νωρίς, συμμετέχοντας στη διαδραστική εμπειρία των ψηφιακών παιχνιδιών (González-Ferreras, Escudero-Mancebo, Corrales-Astorgano, Aguilar-Cuevas, & Flores-Lucas, 2017), μέσω των οποίων, όπως έδειξαν στις έρευνές τους οι Wuang & Su (2012) και Feng, Lazar & Kumin, (2010), βελτιώνεται η πλαστικότητα του εγκεφάλου τους στην περιοχή του ιππόκαμπου, καθώς οι παραγόμενες αλληλεπιδράσεις, στη διάρκεια του παιχνιδιού, προκαλούν νευρολογικές αλλαγές, επηρεάζοντας θετικά τη μνήμη και τη μάθησή τους.

Έτσι, αρκετές ερευνητικές ομάδες σχεδίασαν μια σειρά εξειδικευμένων ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών «σοβαρού σκοπού», ως εργαλείων εξατομικευμένης μάθησης, προσαρμοσμένων στο επίπεδο των δυνατοτήτων και του ρυθμού μάθησής τους, καθώς οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και η ματαίωση μειώνουν τα κίνητρά τους. Προσφέροντας καθηλωτικές εμπειρίες στα παιδιά με DS, τα εμπλέκουν ενεργά στις συναρπαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που

εντάσσονται στο πλαίσιο μιας δομημένης ιστορίας και υλοποιούνται σε διαδραστικά περιβάλλοντα ρεαλιστικών προσομοιώσεων, προσελκύοντας την προσοχή τους, εξασφαλίζοντας ευκαιρίες, πειραματισμού, επανάληψης, άμεσης ανατροφοδότησης και ανάπτυξης κινήτρων (Prena, & Sherry, 2018), που εδραιώνουν τη μάθηση (Porter, 2022), ενώ οι πληροφορίες, που τους παρέχουν, ανακαλούνται εύκολα, προκειμένου να επιλύσουν παρόμοια προβλήματα της πραγματικής ζωής (Bellotti, et al., 2011; González-Ferreras, et al., 2017). Είναι εγκατεστημένα σε εύχρηστες ηλεκτρονικές συσκευές, προσφέροντάς τους μια βιωματική μάθηση, δίχως τους περιορισμούς του τόπου και του χρόνου της τυπικής εκπαίδευσης (Zhonggen, 2019).

Ο σχεδιασμός τους ενσωματώνει τις ακόλουθες θεωρίες και μοντέλα μάθησης:

- Το «Μοντέλο των Τεσσάρων Διαστάσεων», εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής ετοιμότητας των εκπαιδευομένων, ώστε, σύμφωνα και με το μοντέλο της «Βιωματικής Μάθησης» του Kolb (1984), να ενεργοποιούν την απόκτηση της γνώσης και τον αναστοχασμό τους, αναφορικά με τις εμπειρίες μάθησης, καθιστώντας εφικτή τη μεταφορά της σε νέες καταστάσεις του φυσικού κόσμου.
- Το μοντέλο της «Διερευνητικής Μάθησης», εκλαμβάνοντας τις εμπειρίες μάθησης ως αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων.
- Τη θεωρία «της εγκαθιδρυμένης μάθησης», δίνοντας έμφαση στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένα φυσικά/ κοινωνικά/πολιτιστικά περιβάλλοντα, για την απόκτηση, εξάσκηση και εφαρμογή της γνώσης (Bellotti, et al. 2011).
- Τη θεωρία της «ροής», αξιολογώντας το βαθμό εμπλοκής του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, με βάση τη συγκέντρωση της προσοχής του, το επίπεδο πρόκλησης σε σχέση με τις ικανότητές του, τη διατύπωση ρητών στόχων μάθησης, που διευκολύνουν την εστίασή του στο μαθησιακό περιεχόμενο, την παρεχόμενη ανατροφοδότηση, το αίσθημα ελέγχου της μάθησής του, τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες, την αφοσίωσή του στο παιχνίδι και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παικτών με το παιχνίδι/τον εκπαιδευτή/τους συνομήλικους παίκτες, που προάγουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την επίλυση προβλημάτων.
- Τη θεωρία του «κονστρουκτιβισμού», προβάλλοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης του, καθώς εξερευνά τα εικονικά περιβάλλοντα, κατά την εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων του παιχνιδιού και εξασκείται μέσα από το χειρισμό αντικειμένων (De Gloria, et al., 2014). Επιπλέον, η διαβαθμισμένη διάρθρωση των δραστηριοτήτων συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών του δομών, την ανάπτυξη συλλογιστικής σκέψης, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στη μεταφορά των γνώσεων σε νέα περιβάλλοντα (Zhonggen, 2019).
- Τη θεωρία του «γνωστικού φορτίου», υπογραμμίζοντας την ανάγκη καθοδήγησης μαθητών με γνωστικά ελλείμματα από έναν ενήλικα

(εκπαιδευτικό/γονιό) και την ανάλυση μιας σύνθετης δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα (De Gloria, et al., 2014).

2.3 Παιχνίδια «σοβαρού σκοπού» για παιδιά με DS

- Το παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας «PRADIA: Mystery in the city», όπου οι παίκτες αναλαμβάνουν το ρόλο του κεντρικού χαρακτήρα, σε μια περιπέτεια εξερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων. Περιλαμβάνει δραστηριότητες, με την υποστήριξη ενός θεραπευτή, για τη βελτίωση της αντίληψης της προσωδίας σε συγκεκριμένα πλαίσια, της ομιλίας, του λεξιλογίου, της σημασιολογίας και της παραγωγής προφορικού λόγου. Το παιχνίδι εξελίσσεται, καθώς ο παίκτης επιδεικνύει ικανοποιητική συμπεριφορά, σε ποικίλες συνθήκες επικοινωνίας, προκειμένου να αποκτήσει αποτελεσματικές γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες στην πραγματική ζωή. Διαθέτοντας σύστημα καταγραφής και αποθήκευσης πληροφοριών για τις αλληλεπιδράσεις των παικτών και τη δυνατότητα ηχογράφησης μέρους της ομιλίας τους, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη λογοθεραπεία τους και τη συγκριτική μελέτη της υψηλής ατομικής διακύμανσης αυτού του πληθυσμού (Corrales-Astorgano, 2021).
- Το «Magic Stone», διαδραστικό παιχνίδι περιπέτειας, εξερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, στον κόσμο της εικονικής πραγματικότητας. Ο παίκτης συνομιλεί με άλλους χαρακτήρες και πλοηγείται σε διάφορες σκηνές. Αποτελείται από δραστηριότητες που βελτιώνουν την προσωδία, την αντίληψη, τη διάκριση και αναπαράσταση εννοιών, την επίλυση γλωσσικών γρίφων και την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ συγχρόνως ενσωματώνει στρατηγικές ανάγνωσης, μίμησης και κατανόησης της ομιλίας, με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτή. Τέλος, αποθηκεύει το ιστορικό αλληλεπίδρασης και τις ηχογραφήσεις των δραστηριοτήτων παραγωγής για την αξιολόγησή του (González-Ferreras, et al., 2017).
- Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομιλίας και αλφαβητικής ανάγνωσης σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι στην Πορτογαλία, που περιλαμβάνει επτά μίνι παιχνίδια.
- Στα παιχνίδια «Palavra-a Palavra» and «Fraseando» επαναλαμβάνεται μια λέξη ή φράση με την οπτική υποστήριξη εικόνων, που ενισχύουν την κατανόηση και την ανάκληση πληροφοριών.
- Στα «Palavras a Rimar» και «Sons Iniciais», εμφανίζονται στον παίκτη η εικόνα αναφοράς και οι πιθανές επιλογές εικόνων με λέξεις, που έχουν την ίδια ομοιοκαταληξία ή ξεκινούν με το ίδιο φώνημα.
- Στα «Cantar as Palavras» και «Cantar os Bocadinhis», πρέπει να μετρήσει σωστά τα φωνήματα ή τις συλλαβές μιας λέξης για να προχωρήσει στην επόμενη εικόνα.
- Στο «Guardar os Sons», μαθαίνει να συσχετίζει τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα (Simao, Cotrim, Condeco, Cardoso, Palha, Rybarczyk, & Barata, 2016).
- Για την τόνωση της γνωστικής και κινητικής λειτουργικότητας των παιδιών με DS, αναπτύχθηκε ένα διαδραστικό βιντεοπαιχνίδι, αποτελούμενο από τρία μίνι

παιχνίδια, το καθένα με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και δύο τύπους χρηστών: i. το παιδί, που επιλέγει τα προτεινόμενα παιχνίδια και ii. τον εκπαιδευτή ή τον γονέα. Τα παιχνίδια παρέχουν ηχητική και οπτική επιβράβευση, ενώ το σύστημα καταγράφει τη βαθμολογία του παίκτη, για την παρακολούθηση της προόδου του.

- Στο «Smart Shapes Game», πρέπει να διακρίνει και να ταιριάξει σχήματα και χρώματα με τις κινήσεις των χεριών του.
- Στο «Candy Ninja Game», κινεί τα χέρια του για να πιάσει τις καραμέλες που εμφανίζονται στην οθόνη.
- Στο παιχνίδι «Collect Coins Game», στρέφει το σώμα του αριστερά και δεξιά για να συλλέξει τα νομίσματα που μοιράζονται στο δρόμο. Μέσω του Avatar Kinect προσομοιώνονται οι κινήσεις του παιδιού, κατά την εκτέλεση ήπιων αερόβιων δραστηριοτήτων ή πιο απαιτητικών δραστηριοτήτων ενδυνάμωσης (Shalash, AlTamimi, Abdu, & Barom, 2018).
- Το βιντεοπαιχνίδι «BeeSmart» έχει σχεδιαστεί για την απόκτηση πρώιμων δεξιοτήτων αλφαβητισμού και λεκτικής αλληλεπίδρασης, τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και τον συντονισμό χεριού-ματιού, που απαιτούνται στην καθημερινή ζωή. Αναπτύχθηκε με βάση τη μέθοδο αλφαβητισμού «Troncoso Down» και τεχνικές παιχνιδοποίησης.
- Σε ένα βίντεο κινουμένων σχεδίων, μια μέλισσα μαθαίνει νέες λέξεις, με τη βοήθεια των παικτών, που πρέπει να αναγνωρίσουν τις λέξεις και την αντίστοιχη εικονογραφική τους αναπαράσταση, χρησιμοποιώντας τον δείκτη του δεξιού ή του αριστερού τους χεριού. Το παιχνίδι συντονίζεται από έναν θεραπευτή, που προτείνει σύνθετα εικονογράμματα για παιδιά πιο ανεπτυγμένα γνωστικά και παρακολουθεί την πρόοδό τους από το αρχείο στο προφίλ τους (Amado Sanchez, Islas Cruz, Ahumada Solorza, Encinas Monroy, Caro, & Castro, 2017; Caro, Encinas-Monroy, Amado-Sanchez, Islas-Cruz, Ahumada-Solorza, & Castro, 2020).
- Το βιντεοπαιχνίδι εικονικής πραγματικότητας «JECRIPE», που αποτελείται από τρία μίνι παιχνίδια, αναπτύχθηκε στη Βραζιλία, για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο κύριος χαρακτήρας, ένα αγόρι με DS, αλληλεπιδρά με τον παίκτη, που ταυτίζεται μαζί του, προάγοντας την επικοινωνιακή του ικανότητα, με την ανάπτυξη των γνωστικών και προγλωσσικών δεξιοτήτων του.
- Στο εικονικό περιβάλλον του «The Music House», ο παίκτης μιμείται απλές κινήσεις του σώματος, υπό τη μουσική διαδραστικών τραγουδιών, ενδυναμώνοντας τη λεπτή κινητικότητα και τον συντονισμό ματιού-χεριού, ενώ τα οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα ενισχύουν τις αντιληπτικές του ικανότητες.
- Στο σενάριο του «The Bubble House», εκτελεί με το ποντίκι δραστηριότητες επιλογής και οργάνωσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, ενισχύοντας την αντιληπτική του ικανότητα, την ταχύτητα και την αισθητηριακή διάκριση. Στο «The Day Care Center», βελτιώνονται οι κινητικές δεξιότητες, ο συντονισμός ματιού-χεριού, η προσληπτική και εκφραστική γλώσσα του προφορικού λόγου, μέσα από τα μη λεκτικά αιτήματα ενός μωρού με DS, με τα οποία υποδεικνύει

στον παίκτη κάποια επιθυμητά αντικείμενα, τα οποία αυτός, χρησιμοποιώντας το ποντίκι, επιλέγει και σύρει κοντά σε αυτό (Brandão, Brandão, Nascimento, Moreira, Vasconcelos, & Clua, 2010; Macedo, et al., 2015).

- Τα παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας «Nintendo Wii» συμβάλλουν στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη και τη βελτίωση της πλαστικότητας του εγκεφάλου τους, μέσω εντατικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας τεχνολογία 3D, προσφέρουν ένα περιβάλλον προσομοίωσης και αλληλεπίδρασης με το παιχνίδι, παρακολουθώντας τις κινήσεις τους σε σχεδόν πραγματικό χρόνο. Ένα avatar, αναπαριστώντας την κίνηση του παιδιού, δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής, αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης της απόδοσής του, παρακινώντας το να συνεχίσει την εκπαίδευσή του. Όταν το παιδί ολοκληρώσει μια αλληλουχία δραστηριοτήτων, έχοντας αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα, μπορεί να κατανοήσει τα αποτελέσματα των κινήσεών του, να προβλέψει καταστάσεις και να σχεδιάσει εναλλακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.
- Με το «Wii Sports», που δομείται σταδιακά από μικρά αλληλεξαρτώμενα βήματα, βελτιώνεται ο έλεγχος των άκρων, η επίγνωση του σώματος στον χώρο, η ισορροπία, η στάση του σώματος και το αυξημένο σωματικό τους βάρος. Συμμετέχοντας σε στοχευμένες και ευχάριστες σωματικές δραστηριότητες, μαζί με άλλα άτομα, προάγεται η κοινωνικοσυναισθηματική τους ωρίμανση, καθώς βιώνουν το αίσθημα της αποδοχής, αποκτούν φιλίες και αναπτύσσουν δεξιότητες στρατηγικής, αναμονής της σειράς τους, υποστηρικτικής συμπεριφοράς προς τον συμπαίκτη, συμμόρφωσης με κανόνες και αγωνιστικής διάθεσης.
- Τα παιχνίδια «Wii», παρέχοντας πολυαισθητηριακή ανατροφοδότηση, προκαλούν ενθουσιασμό, εμπλέκοντας τους παίκτες σε φυσικές δραστηριότητες, απαγορευτικές στην πραγματική ζωή, λόγω της κινητικής δυσλειτουργίας τους (Berg, Becker, Martian, Danielle, & Wingen, 2012; Wuang, Chiang, Su, & Wang, 2011).
- Το «PcSD», παιχνίδι εικονικής πραγματικότητας, αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική, στοχεύοντας στην απόκτηση και εξάσκηση μαθηματικών δεξιοτήτων, προκειμένου να μάθουν να επιλύουν προβλήματα της καθημερινής και της επαγγελματικής ζωής.
- Το περιβάλλον προσομοίωσης του παιχνιδιού, είναι ένα γνώριμο εμπορικό κέντρο. Στις επτά ενότητες παρουσιάζεται η προετοιμασία του παίκτη, για να φτάσει στο κατάστημα ενδυμάτων, όπου είναι πωλητής, οι επαγγελματικές δραστηριότητες και το σκεπτικό των αποφάσεών του για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού (Ramos, Salazar, García, & Hernandez, 2015).
- Για την υποστήριξη της αριθμητικής επίγνωσης των παιδιών με DS, δημιουργήθηκε μια εφαρμογή με δύο παιχνίδια, που παίζονται από έναν παίκτη, με ή χωρίς την καθοδήγηση ενός ενήλικα. Βασίστηκε στην αντίληψη ότι οι πρώιμες δεξιότητες οπτικής αναπαράστασης της ποσότητας (περισσότερο-λιγότερο) αποτελούν θεμέλιο για τη σταδιακή εκμάθηση των μαθηματικών.

- Στο παιχνίδι για iPad, ο παίκτης βοηθά έναν εξερευνητή του διαστήματος στην αντιμετώπιση των εμποδίων που συναντά, κατά την εξερεύνηση των πλανητών. Η αυξανόμενη γνωστική προσπάθειά του αντικατοπτρίζεται στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα και τα συνεχή εμπόδια στην πορεία του εξερευνητή, που απαιτούν εστιασμένη προσοχή, υψηλότερα επίπεδα επιμονής και ανάπτυξη στρατηγικών αντίδρασης.
- Στο παιχνίδι καρτών, παρουσιάζονται ζεύγη καρτών, με τυχαία διάταξη κουκκίδων, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά ποσά. Κάθε ζευγάρι καρτών περιέχει κουκκίδες του ίδιου σχήματος και χρώματος, σε διαφορετικές αναλογίες, και ο παίκτης καλείται να επιλέξει την κάρτα που αναπαριστά το «περισσότερο» (Porter, 2018).
- Στο βιντεοπαιχνίδι «Emotion 4Down», επτά συναισθήματα - ευτυχία, θλίψη, θυμός, πλήξη, φόβος, κόπωση, πόνος - περιγράφονται μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες, για την απόκτηση συναισθηματικής αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.
- Ο θεραπευτής μπορεί, από το μενού, να εφαρμόσει εξατομικευμένες παραμέτρους. Το παιδί, επιλέγοντας ένα συναίσθημα, το αναπαριστά με τις εκφράσεις του προσώπου του, παρακολουθώντας τον εαυτό του στην οθόνη. Μια φωτογραφία με την παραπάνω εικόνα αποθηκεύεται στο άλμπουμ του παίκτη, που πρέπει να δημιουργήσει το συγκεκριμένο συναίσθημα σύροντας, πάνω σε συγκεκριμένο σημείο, τα μάτια, τα φρύδια και το στόμα που προβάλλονται στην οθόνη. Τα αναπτυσσόμενα συναισθήματα γενικεύονται, καθώς παρουσιάζονται στη συνέχεια, μέσω χαρακτήρων κινούμενων σχεδίων/πραγματικών ανθρώπων/φωτογραφιών των παικτών (Lara, Caro, & Martinez-García, 2019).
- Το «Web Fun Central» είναι ένα διαδραστικό ψηφιακό εργαλείο, με πλούσια γραφικά, ήχο και κινούμενα σχέδια, που αποτελείται από τρεις εκπαιδευτικές ενότητες και αντίστοιχα παιχνίδια, ενώ ένας χαρακτήρας καθοδηγεί, ενθαρρύνει και επιβραβεύει τον παίκτη.
- Στο «The Globe Trotter Game», εξασκούνται οι ψηφιακές δεξιότητες που ο παίκτης απέκτησε στις προηγούμενες εκπαιδευτικές ενότητες, ενώ συνεχίζει την εξερεύνηση σε διάφορους ιστότοπους, ανακαλύπτοντας ενδιαφέρουσες πληροφορίες.
- Στο «Wacky Pack», βοηθά ένα σύνολο χαρακτήρων να ταξιδέψουν σε εξωτικούς προορισμούς.
- Ένα πάρτι είναι το πέρας μιας διαδρομής, με λεωφορείο, στο «Party Planner» και ο παίκτης, αφού φτάσει, πρέπει να επιστρέψει σε κάποιες από τις ενδιάμεσες στάσεις της διαδρομής, για να παραλάβει διάφορα αντικείμενα για το πάρτι (Kirijian, Myers, & Charland, 2007).
- Το εικονικής πραγματικότητας παιχνίδι «EnCity», παρέχει ένα περιβάλλον κινουμένων σχεδίων, αναπαριστώντας μια πραγματική πόλη και εμπλέκει τους παίκτες σε μίνι παιχνίδια με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (να επισκεφτούν υπηρεσίες, μουσεία, βιβλιοθήκες, να πληρώσουν λογαριασμούς,

να κάνουν τα ψώνια τους κ.ά.), ώστε να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, που διευκολύνουν την ανεξάρτητη διαβίωσή τους (Bourazeri, Bellamy-Wood, & Arnab, 2017).

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, παρέχοντας στα παιδιά με DS, την απαιτούμενη υποστήριξη και ενθάρρυνση, με την κατάλληλη εκπαίδευση, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, ενισχυμένη αυτοεκτίμηση, αλλά και την ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για τις επιλογές της ζωής τους και να διεκδικήσουν μια αυτόνομη διαβίωση, ως δυναμικά μέλη της κοινωνίας.

Τα παιχνίδια «σοβαρού σκοπού» αναδεικνύονται σε ελκυστικούς και ευέλικτους μηχανισμούς άτυπης εκπαίδευσης, με επίκεντρο τον χρήστη, που όταν ενταχθούν στα τυπικά πλαίσια εκπαιδευτικών στρατηγικών, αντισταθμίζουν, σε σημαντικό βαθμό, τις αναπτυξιακές ασυγχρονίες αυτών των παιδιών, παρέχοντάς τους εξατομικευμένες εμπειρίες ενεργητικής μάθησης. Μέσα σε ένα ασφαλές και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον ποιοτικής ψυχαγωγίας, που προάγει την εξερεύνηση του εικονικού κόσμου, τον πειραματισμό και τη βιωματική μάθηση, διδάσκονται και εξασκούν βασικές δεξιότητες ζωής και επικοινωνίας, μεγιστοποιώντας τις προοπτικές προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους. Επιπλέον, το διαδραστικό περιβάλλον του παιχνιδιού προσφέρει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, αυτοβελτίωσης, συνεχούς ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο και απόκτησης εσωτερικών κίνητρων μάθησης, που παρακινεί στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων και την ολοκλήρωση της προσπάθειας. Παράλληλα, οι παιγνιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους, τους επιτρέπουν τη βίωση θετικών μαθησιακών εμπειριών, συμβάλλοντας καταλυτικά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση, που τους διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων τους και μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

Παρόλα αυτά, απαιτείται ο σχεδιασμός μιας νέας γενιάς τέτοιου τύπου παιχνιδιών, αναπαριστώντας πιο ρεαλιστικά τον κόσμο της εικονικής πραγματικότητας. Παράλληλα, είναι αναγκαία η συνεργασία των ειδικών που αξιολογούν τα αποτελέσματα της χρηστικότητάς τους, λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και παρακολουθώντας τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των εκπαιδευτικών εργαλείων, τα οποία, αντίθετα προς τις παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης, φαντάζουν πολύτιμα για έναν πληθυσμό με τόσο υψηλή διακύμανση στις επιδόσεις του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ahmad, W. F. W., Muddin, H. N. B. I., & Shafie, A. (2014). Number skills mobile application for down syndrome children. *In 2014 International Conference on Computer and Information Sciences (ICCOINS),* 1-6. IEEE

Amado Sanchez, V. L., Islas Cruz, O. I., Ahumada Solorza, E. A., Encinas Monroy, I. A., Caro, K., & Castro, L. A. (2017). BeeSmart: A gesture-based videogame to support literacy and eye-hand coordination of children with down syndrome. In *International Conference on Games and Learning Alliance*, 43-53. Springer, Cham

Bellotti, F., Berta, R., de Gloria, A., Ott, M., Arnab, S., et al. (2011). Designing Serious Games for education: from Pedagogical principles to Game Mechanisms. *Proceedings 5th European Conference on Game-Based Learning*, 26-34. ffhal-00985800f

Berg, P., Becker, T., Martian, A., Danielle, P. K., & Wingen, J. (2012). Motor control outcomes following Nintendo Wii use by a child with Down syndrome. *Pediatric Physical Therapy*, *24*(1), 78-84.

Bourazeri, A., Bellamy-Wood, T., & Arnab, S. (2017). EnCity: A serious game for empowering young people with Down's syndrome. In *2017 IEEE 5th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, 1-6. IEEE

Brandão, A., Brandão, L., Nascimento, G., Moreira, B., Vasconcelos, C. N., & Clua, E. (2010). Jecripe: stimulating cognitive abilities of children with down syndrome in pre-scholar age using a game approach. In *Proceedings of the 7th International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*, 15-18.

Caro, K., Encinas-Monroy, I. A., Amado-Sanchez, V. L., Islas-Cruz, O. I., Ahumada-Solorza, E. A., & Castro, L. A. (2020). Using a Gesture-based videogame to support eye-hand coordination and pre-literacy skills of children with down syndrome. *Multimedia Tools and Applications*, *79*(45), 34101-34128.

Corrales-Astorgano, M. (2021). Prosody training of people with Down syndrome using an educational video game. *In IberSPEECH,*170-174.

De Gloria, A., Bellotti, F., & Berta, R. (2014). Serious Games for education and training. *International Journal of Serious Games*, *1*(1), 1-15.

Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Setting, *Issues in Teacher Education, 13*(1), 35-50.

González-Ferreras, C., Escudero-Mancebo, D., Corrales-Astorgano, M., Aguilar-Cuevas, L., & Flores-Lucas, V. (2017). Engaging adolescents with Down syndrome in an educational video game. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *33*(9), 693-712.

Grouios, G., & Ypsilanti, A. (2011). Language and Visuospatial Abilities in Down Syndrome Phenotype: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Genetics and Etiology of Down Syndrome*, 15, 275-286.

Kirijian, A., Myers, M., & Charland, S. (2007). Web fun central: online learning tools for individuals with Down syndrome. *Universal usability: Designing computer interfaces for diverse user populations*, 195-230.

Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference,* 1-6.

Lara, M. H., Caro, K., & Martinez-García, A. I. (2019). A serious videogame to support emotional awareness of people with Down syndrome. In *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children,* 488-493.

Macedo, I., Trevisan, D. G., Vasconcelos, C. N., & Clua, E. (2015). Observed interaction in games for Down syndrome children. In *2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences*, 662-671. IEEE.

Porter, J. (2018). Entering Aladdin's cave: Developing an app for children with Down syndrome. *Journal of Computer Assisted Learning*, *34*(4), 429-439.

Porter, J. (2022). Evaluating performance on a bespoke maths game with children with Down syndrome. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-14.

Prena, K., & Sherry, J. L. (2018). Parental perspectives on video game genre preferences and motivations of children with Down syndrome. *Journal of Enabling Technologies*,1-20.

Ramos, L., Salazar, A., García, M., & Hernandez, S. (2015). Design and validation of a digital educational resource for the development of mathematical skills for the life of children with Down syndrome. In *LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*, 1-6.

Reis, S., & Almeida, A. M. (2016). The use of mobile devices to support daily routines of teens with Down syndrome: a case study. *In Proceedings of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion,* 154-161.

Shalash, W. M., AlTamimi, S., Abdu, E., & Barom, A. (2018). No Limit: a down syndrome children educational game. In *2018 IEEE Games, Entertainment, Media Conference (GEM),* 352-358). IEEE

Simao, J., Cotrim, L., Condeco, T., Cardoso, T., Palha, M., Rybarczyk, Y., & Barata, J. (2016). Using games for the phonetics awareness of children with Down syndrome. In *International Conference on Serious Games, Interaction, and Simulation*, 1-8. Springer, Cham.

Wuang, Y. P., Chiang, C. S., Su, C. Y., & Wang, C. C. (2011). Effectiveness of virtual reality using Wii gaming technology in children with Down syndrome. *Research in developmental disabilities*, *32*(1), 312-321.

Zdravkova, K., & Joksimoski, B. (2021). Educational Software for Speech Unintelligible Children with Down Syndrome. In Jorge Pelegrín-Borondo, Mario Arias-Oliva, Kiyoshi Murata, Ana María Lara Palma (Eds.), *Moving technology ethics at the forefront of society, organisations and governments,* 11-15. Universidad de La Rioja.

Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, 1-8.

51.

«ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΕΡΘΕΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΑΡΑΒΙΑ, ΑΛΛΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΒΑΡΚΑ ΤΩΡΑ» ΜΑΡΤΙΝ ΛΟΥΘΕΡ ΚΙΝΓΚ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Γεωργία Φαρσάρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ01 και ΠΕ70, Δρ

Περίληψη
Η εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης στο Μάθημα των Θρησκευτικών για ένα θέμα που διαχρονικά απασχολεί την κοινωνία, αυτό της Διαφορετικότητας και της Ετερότητας. Αξιοποιώντας τη βιωματική μέθοδο και μέσα από ποικιλία σύγχρονων διδακτικών τεχνικών θα αναζητηθούν, διερευνηθούν και επεκταθούν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, θρησκευτικές αναφορές που αναφέρονται σε θέματα Διαφορετικότητας, όπως αυτές πλαισιώνονται στα Βιβλικά κείμενα και στην Πατερική Γραμματολογία. Η μελέτη των κειμένων δεν θα περιοριστεί στο ηθικιστικό τους πλαίσιο αλλά θα αναζητηθούν οι οντολογικές σχέσεις που καθιστούν τον Χριστιανισμό ως την θρησκεία της απόλυτης αποδοχής του διαφορετικού και της ετερότητας. Ο Χριστιανισμός στηριζόμενος στη θεολογία του προσώπου αρνείται πεισματικά την περιθωριοποίηση, υποτίμηση ή εκμετάλλευση του «άλλου», του ξένου, καθώς μια τέτοια θεώρηση έρχεται σε σύγκρουση με την ίδια την υπόστασή του. Μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας θα αναδειχθεί ο απελευθερωτικός χαρακτήρας του Χριστιανισμού ο οποίος είναι απαλλαγμένος από αλλοτριωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα. Ο Χριστιανισμός ως θρησκεία που ενσαρκώνει την χωρίς όρια αγάπη και την χωρίς φραγμούς ελευθερία, η αποδοχή της Διαφορετικότητας ως προς τη θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φυλετικές διακρίσεις, τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, τις οικονομικές διαφοροποιήσεις, αποτελεί απλά αντανάκλαση της οντολογίας του. Μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες που διασφαλίζουν εξισορροπημένη συνύπαρξη της γνωστικής, συναισθηματικής και πρακτικής διάστασης της μάθησης, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την κριτική στάση και δημιουργικότητα των μαθητών θα δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα αποτυπώνοντας κοινωνικά μηνύματα και αντανακλώντας τον δείκτη του ανθρωπισμού.
Λέξεις-Κλειδιά: Ετερότητα, Διαφορετικότητα, Μάθημα Θρησκευτικών, θεολογία προσώπου.

Abstract
Title: "We may have come on different boats, but we are all in the same boat now" Martin Luther King. Approaching heterogeneity - diversity in religious courses.
The work aims to present a teaching proposal in the religious studies on a subject that has always been concerned with society throughout time, that of diversity and distinctness. Utilizing the experiential method and through a variety of

contemporary teaching techniques, religious references that refer to issues of diversity, as they are framed in the Biblical texts and in patristic literature will be sought, investigated and extended to modern social reality. The study of the texts will not be limited to their ethical framework, but the ontological relationships that make Christianity the religion of absolute acceptance of difference and alterity will be sought. Christianity, based on the theology of the person, stubbornly denies the marginalization, depreciation or exploitation of the "other", the stranger, as such a view conflicts with its own existence. Through a variety of activities and teaching techniques, the liberating character of Christianity, which is free from alienated perceptions and stereotypes, will be highlighted. Christianity as a religion that embodies boundless love and unfettered freedom, the acceptance of diversity in terms of religious beliefs, racial discrimination, social categorizations, economic differentiations, is simply a reflection of its ontology. Through planned activities that ensure a balanced coexistence of the cognitive, emotional and practical dimensions of learning, encouraging at the same time the critical attitude and creativity of students, a learning environment will be created that responds to modern social reality by capturing social messages and reflecting the indicator of humanity.

1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποσκοπεί στο να καταδείξει τη Χριστιανική θρησκεία ως θρησκεία της ελευθερίας και της αγάπης και κατά συνέπεια της απόλυτης αποδοχής της ετερότητας και της διαφορετικότητας. Μέσα από τη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας επιχειρείται η αναζήτηση, παρουσίαση και θεμελίωση των δομικών χαρακτηριστικών του Χριστιανισμού που υπαγορεύονται από την οντολογία του Χριστιανισμού. Με αφορμή τη Θ.Ε. Δ΄της Γ΄Γυμνασίου με τίτλο: «Ο σεβασμός του άλλου στην Ορθόδοξη Παράδοση», θα προσεγγίσουμε μέσω της διερευνητικής μεθόδου, την έννοια της ετερότητας – διαφορετικότητας, στοχεύοντας στην καλλιέργεια ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, κοινωνικών συναισθημάτων και Δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Επιπλέον, μέσα από τη διερεύνηση και τη συνεργασία, οι μαθητές θα επιτύχουν και τον κοινωνικό γραμματισμό καλλιεργώντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες στις ομάδες εργασίας που θα ενταχθούν. Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι θα χρησιμοποιήσουμε τη διαθεματική προσέγγιση μέσω της οποίας φιλοδοξούμε να επιτύχουμε την αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση του θέματος, καθώς μέσω αυτής διευκολύνεται η διασταύρωση των πληροφοριών και ο μετασχηματισμός τους σε ενιαίο όλο. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης, το σχολείο είναι οργανικό μέρος της κοινωνίας και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με αυτήν (Πυργιωτάκης, 1999). Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές απομακρύνονται από τη μηχανιστική σκέψη και καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη (Κογκούλης, 2014), επηρεάζεται η έκταση και η ταχύτητα της μάθησης (Καψάλης, 1998) και το μαθησιακό υλικό αφομοιώνεται αποτελεσματικότερα (Καψάλης, 1998). Με τη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας επιτυγχάνεται η διαθεματικότητα καθώς συνδέεται με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Πληροφορικής, των Γαλλικών. Επιπλέον, με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής επιτυγχάνεται η πνευματική ανέλιξη και η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Νικολαΐδου, 2016)

και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εξωτερίκευσης των προβληματισμών τους. Όπως παρατηρούν η Α. Βακάλη, Μ Ζωγράφου- Τσαντάκη και Τ. Κωτόπουλος η Δ. Γ. «συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό (συχνά ακόμα και ψυχοθεραπευτικό) ρόλο, απομακρύνοντας την από την ενίοτε στείρα λογική της μοναχικής και βασανιστικής διαδικασίας» (Βακάλη, Ζωγράφου – Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013, σ.33). Αποσκοπώντας λοιπόν στη θρησκειακή εγγραμματοσύνη των μαθητών, στην αφομοίωση των θρησκευτικών πληροφοριών και στη σύνδεσή τους με την κοινωνική πραγματικότητα αξιοποιούμε τις πολλαπλές δυνατότητες της γλώσσας ως μέσο κατάκτησης των θρησκευτικών γνώσεων αλλά και ως παράγοντα καθοριστικό συναρμολόγησης του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου. Στόχοι λοιπόν της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η γνώση και ανάλυση βιβλικών και άλλων κειμένων από την εκκλησιαστική παράδοση για τον «άλλον» και η αναγνώριση της σημασίας και της έκτασης της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό.

2. Κυρίως μέρος

Η μέθοδος για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση που επιλέγεται είναι η διερευνητική, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, κοινωνικών συναισθημάτων και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Προάγεται η κριτική ικανότητα και η πολυτροπική έκφραση των μαθητών. Μέσω της ομαδοσυνεργασίας «οι μαθητές ενεργοποιούνται κατά το μεγαλύτερο διάστημα της διδακτικής διαδικασίας» (Δερβίσης, 1998). Η ομαδοσυνεργασία «συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών προπάντων μέσω της βίωσης κοινωνικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη κοινωνικού ήθους» (Δερβίσης, 1998, σ.81). Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση του θέματος προσφέρει το άνοιγμα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και όχι απλώς προσφορά μιας κατακερματισμένης γνώσης. Έτσι, με την ολιστική εμπλοκή των μαθητών καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η μεταφορά των γνώσεων σε σύγχρονες κοινωνικές καταστάσεις.

Εφαρμόζεται η τεχνική των «Σταθμών μάθησης»: Η εκπαιδευτικός δημιουργεί σταθμούς μάθησης παρέχοντας διδακτικό υλικό που εμπεριέχεται σε φύλλα εργασίας και προχωράει από τον έναν σταθμό στον άλλο αφού οι μαθητές απαντήσουν τα διαμοιραζόμενα φύλλα.

Ο πρώτος σταθμός λοιπόν «Παρουσιάζοντας», αποσκοπεί να λειτουργήσει προκειμένου να επιτευχθεί η πρόκληση των ενδιαφερόντων των μαθητών, ανακαλώντας εμπειρίες και γνώσεις που ήδη έχουν. Η προσφορά του διδακτικού υλικού θα πραγματοποιηθεί μέσα από την ανασύνθεση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών και μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση (Μαθήματα: Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής). Η εκπαιδευτικός δημιουργεί μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και σε όσα αναμένεται να μάθουν. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και έχουν τον κύριο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Θα αξιοποιήσουμε λοιπόν μία Τεχνική άμεσης διδασκαλίας και συγκεκριμένα το «Σιωπηρό ερέθισμα με κείμενο». Προβάλλεται στους μαθητές το βασικό σύνθημα της Γαλλικής Επανάστασης : Ελευθερία, Ισότητα, Αδελφότητα» και η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να το αναγνωρίσουν, να το αναλύσουν, να το εντάξουν στο ιστορικό του πλαίσιο. Η συγκεκριμένη επιλογή της φράσης ανταποκρίνεται στο γνωσιολογικό τους υπόβαθρο αφού ήδη στο μάθημα

της Ιστορίας της συγκεκριμένης τάξης έχουν αναφερθεί στο θέμα αυτό (Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου: Ενότητα 3, Η έκρηξη και η εξέλιξη της Γαλλικής Επανάστασης (1789-1794). Έτσι, η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τυχαία γνώση από κάποιο άλλο μάθημα και βοηθάει τους μαθητές να επικοινωνήσουν με την υπάρχουσα γνώση. Προτείνεται επίσης και η αναγραφή του συγκεκριμένου συνθήματος να γίνει και στη Γαλλική Γλώσσα δεδομένου ότι κάποιοι μαθητές, στα πλαίσια της διδασκαλίας της 2ης Ξένης Γλώσσας στο σχολείου διδάσκονται Γαλλικά (Liberte, Egalite, Fraternite). Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής αποσκοπεί στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην πρόκληση της περιέργειας τους, βασικό κίνητρο εγρήγορσης και ενεργοποίησης της μαθησιακής τους κατάστασης. Οι μαθητές εντάσσονται σταδιακά στο νέο προς μάθηση περιεχόμενο. Συντελείται η προετοιμασία της τάξης στο συγκεκριμένο θέμα μας, η ενοποίηση της γνώσης, η καλλιέργεια στοχαστικοκριτικών ικανοτήτων των μαθητών.

Στον δεύτερο σταθμό της διδασκαλίας μας, «Εφαρμόζοντας», πραγματοποιείται ο διαμοιρασμός κειμένων στις ήδη διαμορφωμένες ομάδες των μαθητών και εφαρμογή της Τεχνικής «5π και 1γ». Έτσι, στην 1η ομάδα δίνουμε το κείμενο με την Παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, στη 2η ομάδα το βιβλικό κείμενο που αναφέρεται στη Φιλοξενία του Αβραάμ. Στην 3η ομάδα, το κείμενο με την Παραβολή της Τελικής Κρίσης και στην 4η ομάδα, το κείμενο που αναφέρεται στο γεγονός της Πεντηκοστής. Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βιβλικά κείμενα και επιτυγχάνεται η εξέταση του κειμένου ως πηγή πληροφοριών (ενδοκειμενικότητα). Τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές με βάση την τεχνική «5π και 1γ» είναι τα ακόλουθα:

- Ποιο είναι το θέμα του αντίστοιχου κειμένου που τους έχει δοθεί.
- Πού πραγματοποιείται το γεγονός αυτό που περιγράφεται στο κείμενο (προσδιορισμός του χώρου)
- Πότε συμβαίνει το αντίστοιχο γεγονός (προσδιορισμός του χρόνου)
- Πώς διαδραματίζεται
- Γιατί επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη διδασκαλία (διδασκαλία για διαφορετικότητα – ετερότητα) Τι θέλει δηλαδή μα μας μεταδώσει ως μήνυμα.

Ακολουθεί η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης.

Ως τρίτος σταθμός της διερευνητικής μεθόδου ορίζεται το «Διερευνώντας». Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν, να διερευνήσουν και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για ένα θεολογικό ρεύμα, τη Θεολογία της Απελευθέρωσης και για αναγνωρισμένες προσωπικότητες, όπως για τον Γκουτιέρεζ, τον Ρομέρο, τον Τόρρες. Στη φάση αυτή και με την επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποσκοπούμε στη θρησκευτική εγγραματοσύνη των μαθητών μας και στη επικαιροποίηση των γνώσεών τους με την σύγχρονη κοινωνία και τον πολιτισμό. Διερευνούμε λοιπόν μαζί με τους μαθητές το ρεύμα αυτό καθώς και προσωπικότητες που συνδέθηκαν με αυτό όπως ο Γκουσταύο Γκουτιέρεζ, ο Ρομέρο, ο Καμίλο Τόρρες. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις και παρέχονται οι ευκαιρίες στους μαθητές μας να αναπτύξουν ικανότητες και επάρκειες που χαρακτηρίζουν έναν θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα και την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία.

Στον τέταρτο σταθμό, «Αναπλαισιώνοντας», η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη Δημιουργική Γραφή και ζητάει από τους μαθητές της να αναλάβουν ρόλο νομοθέτη

και να συντάξουν άρθρα που θα αναφέρονται στα ίσα δικαιώματα των ανθρώπων και του σεβασμού της ετερότητας – διαφορετικότητας. Μέσω των δραστηριοτήτων της Δ. Γ. επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην υποστήριξη της ενοποίησης της γνώσης, στη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, στην ενεργό μάθηση, στην κριτική επεξεργασία των πληροφοριών, στη δημιουργική σύνθεση των γνώσεων και στη δύναμη της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται από τη συνεργασία των μελών της ομάδας.

Ως εναλλακτική δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής προτείνεται η σύνθεση ενός κειμένου από τους μαθητές με αφορμή ένα κείμενο του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, περιγράφοντας τα δικά τους όνειρα και τη ζωή τους χωρίς διακρίσεις και διαφοροποιήσεις. Παραθέτω το κείμενο του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ που θα αποτελέσει και πηγή έμπνευσης των μαθητών για τα δικά τους κείμενα:

«Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα αυτό το έθνος θα ξεσηκωθεί και θα ζήσει την αληθινό νόημα της πεποίθησής του: «Πιστεύουμε ως αυταπόδεικτη αλήθεια, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.

Έχω ένα όνειρο πως μια μέρα στους κόκκινους λόφους της Τζόρτζια, οι γιοι των πρώην σκλάβων και οι γιοι των πρώην αφεντάδων θα μπορούν να καθίσουν μαζί στο τραπέζι της αδελφοσύνης.

Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα αυτό το έθνος θα ξεσηκωθεί και θα ζήσει την αληθινό νόημα της πεποίθησής του: «Πιστεύουμε ως αυταπόδεικτη αλήθεια, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.

Έχω ένα όνειρο πως μια μέρα στους κόκκινους λόφους της Τζόρτζια, οι γιοι των πρώην σκλάβων και οι γιοι των πρώην αφεντάδων θα μπορούν να καθίσουν μαζί στο τραπέζι της αδελφοσύνης»

(https://www.exploration.gr/assets/uploads/files/ECM_-_Black_Month_-_Speech_I_Have_A_Dream_Luther.pdf*)*

Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, εμπνεόμενοι από το κείμενο του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα εκφράζονται οι δημιουργικές σκέψεις των μαθητών ελεύθερα και επικαιροποιείται το χριστιανικό μήνυμα περί ισότητας και κατάργησης διακρίσεων. Οι μαθητές εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ενισχύεται η δημιουργικότητά τους, αμβλύνονται τα συναισθήματα ανασφάλειας και ξενοφοβίας και ενισχύεται η διάδραση μεταξύ των παιδιών.

Επιπλέον, ως άλλη εναλλακτική δραστηριότητα, στη συγκεκριμένη φάση και επειδή η ηλικιακή ομάδα που απευθυνόμαστε χρησιμοποιεί τη συνθηματική γλώσσα, επιλέγουμε μια δραστηριότητα ανάλογη, αφού πρώτα εξηγήσουμε στους μαθητές τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός συνθήματος, δηλαδή τη συντομία, τη ρυθμικότητα που πρέπει να το συνοδεύει, την ιδιαιτερότητά του. Έτσι, ζητάμε από τους μαθητές μας να φτιάξουν ένα σύνθημα που θα αναφέρεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας, το οποίο και θα μπορούσαμε να το κοινοποιήσουμε στον τοπικό τύπο της πόλης μας, την 1^{η} Μαρτίου, ημέρα που έχει ορισθεί από τον Ο.Η.Ε. ως Παγκόσμια Ημέρα Μηδενικής Ανοχής ενάντια στις διακρίσεις και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στον τελευταίο σταθμό της διδασκαλίας μας, τον πέμπτο σταθμό, «Αξιολογώντας», επιλέγουμε μια γλωσσική δραστηριότητα που αποσκοπεί στη προσέγγιση και κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα. Ζητάμε από τους

μαθητές να βρουν τη σημασία κάποιων λέξεων που σχετίζονται με το θέμα μας, μέσα από την Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας και να δημιουργήσουν ένα άρθρο με τουλάχιστον 5 από αυτές τις λέξεις. Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην αξιολόγηση κατάκτησης και αφομοίωσης κάποιων σχετικών όρων εντάσσοντάς τες στο κατάλληλο νοηματικό πλαίσιο. Με τη δραστηριότητα αυτή, μέσω της γλώσσας, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο μεταφοράς εννοιών και αποτελεί παράγοντα κατανόησης των ευρύτερων πολιτισμικών συμφραζομένων, αξιολογούμε το βαθμό κατάκτησης του αρχικού μας στόχου δηλαδή της αναγνώρισης από τη πλευρά των μαθητών της σημασίας και της εμβέλειας της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο ως αδελφό.

Οι λέξεις που προτείνονται στους μαθητές είναι οι ακόλουθες: Ετερότητα, Ρατσισμός, Διαφορετικότητα, Στερεότυπα, Μισαλλοδοξία, Στιγματισμός, Προκατάληψη, Ξενοφοβία, Οικουμενικότητα, Επιφύλαξη, Καχυποψία, Διάκριση.

3. Συμπεράσματα

Με αφετηρία λοιπόν τη διαπίστωση ότι η μάθηση, ως διαδικασία απόκτησης γνώσεων και εμπειριών, αποσκοπεί στο να καταστήσει ικανό το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει επαρκώς τις προκλήσεις της ζωής του, στοχεύουμε με τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, μέσω του Μαθήματος των Θρησκευτικών, οι μαθητές μας να αποκτήσουν κατάλληλα ερεθίσματα και συνθήκες έκφρασης που θα τους επιτρέψουν στην αποκάλυψη, σύνθεση και δόμηση της θρησκευτικής τους παιδείας με τρόπο ευχάριστο, δημιουργικό, ανταποκρινόμενο στις επικοινωνιακές τους ανάγκες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και βέβαια καλλιεργώντας τον απόλυτο σεβασμό στη διαφορετικότητα του «άλλου» απελευθερώνοντάς τους από αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Με τη μεταφορά των γνώσεων σε σύγχρονες κοινωνικές καταστάσεις και τη σύνδεση θρησκευτικής γνώσης και ζωής αναδεικνύεται η χρησιμότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών και πραγματοποιείται η οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου των μαθητών. Με την καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, τη σύνδεση με τον κόσμο, τις διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και τους νέους γραμματισμούς διαμορφώνεται η ταυτότητα των μαθητών, καλλιεργείται η συνεργασία και η επικοινωνία. Προάγεται η διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα. Μέσα από τις διερευνητικές διδακτικές πρακτικές, τη συνεργατική μάθηση και την ομαδοκεντρικότητα, οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση, συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία (Βασιλόπουλος, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της κοινωνίας, να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί με απόλυτο σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου. Ένα σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά κυρίως για αυτό που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως γνώση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βακάλη, Ά. & Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη.

Βασιλόπουλος, Χ. (1998). *Διδακτική των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Δερβίσης, Ν., Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.
Καψάλης, Α.(1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
Κογκούλης, Ι. (2014). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών – Παιδείας & Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Νικολαϊδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο, Συγγραφικό έργο – Ιδέες-Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Σενάρια διδασκαλίας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Δικτυογραφία
Ανακτήθηκε στις 21/02/2024 από: https://www.exploration.gr/assets/uploads/files/ECM_-_Black_Month_-_Speech_I_Have_A_Dream_Luther.pdf

52.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Αναστασία Μαυρίδου
Σχολική Νοσηλεύτρια ΠΕ25 / ΕΕΕΕΚ Δράμας

Ελισσάβετ Μπαχαροπούλου
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό / ΕΕΕΕΚ Δράμας

Περίληψη
Η σεξουαλική υγεία των ατόμων με νοητική αναπηρία κατά τη διάρκεια της σεξουαλικής τους ανάπτυξης αποτελεί μια ευαίσθητη περίοδο της ζωής τους καθώς εμφανίζονται μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την καθημερινότητά τους και επιπλέον είναι επιρρεπή στην σεξουαλική εκμετάλλευση. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των ατόμων με νοητική υστέρηση μέσω υλοποίησης προγράμματος παρέμβασης που σκοπό έχει να καλλιεργήσει δεξιότητες που σχετίζονται με την σεξουαλική τους υγεία αλλά και να μειώσει τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως αφετηρία ένα ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής πληροφοριών για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατόπιν ακολουθεί η εκπαιδευτική προσέγγιση με τη σωματογνωσία, την υγιεινή του σώματος και τις διαφορές των δύο φύλων. Η συνέχεια αφορά τα άτομα στα οποία είναι επιτρεπτό οι μαθητές να εκθέτουν το γυμνό τους σώμα αλλά και τους χώρους που μπορούν να το κάνουν αυτό, καθώς και τον τρόπο αντίδρασης αλλά και ενημέρωσης σε ενδεχόμενες παρενοχλήσεις.
Λέξεις-Κλειδιά: σεξουαλική έκφραση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματική μάθηση, προστασία από κακοποίηση.

Abstract
The sexual health of people with mental disabilities during their sexual development is a sensitive period of their life as non-socially acceptable behaviors appear that make their daily life difficult and they are also prone to sexual exploitation. In this paper, the necessity of sexual education for people with mental retardation is presented through the implementation of an intervention program that aims to cultivate skills related to their sexual health and also to reduce socially unacceptable behaviors. The educational program starts with a questionnaire as a means of collecting information for the formation of the educational process, and then follows the educational approach with body awareness, body hygiene and gender differences. The following is about the people to whom students are allowed to expose their naked bodies and the places where they can do this, as well as how to react and inform about potential harassment.

1. Εισαγωγή

Η σεξουαλικότητα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της ψυχολογίας θεωρείται μαζί με την πείνα και την αναπνοή μια από θεμελιώδεις βιολογικές εκδηλώσεις η όποια δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην φυσιολογική επαφή, αλλά αφορά και τον τρόπο που εκδηλώνονται τα σεξουαλικά ενδιαφέροντα. Για τους εφήβους αποτελεί μια σημαντική περίοδο αυτοανακάληψης και ανάπτυξης της ταυτότητάς τους.

Στην πρώιμη εφηβεία οι νέοι αντιμετωπίζουν μεγάλες αλλαγές στο σώμα τους καθώς και στην ψυχολογία τους, γεγονός που επηρεάζει την αντίληψη για τον εαυτό τους και τους άλλους. Όλο και περισσότερο έρχονται στην επικαιρότητα ειδήσεις που αφορούν τη σεξουαλική παρενόχληση-κακοποίηση ανήλικων από ενήλικες η οποία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογία και την ευημερία των θυμάτων αφού οι συνέπειες είναι βαθιές και μπορεί να περιλαμβάνουν συναισθηματικά και ψυχολογικά τραύματα στο θύμα. Οι έρευνες δείχνουν ότι το 90% των σεξουαλικών παρενοχλήσεων προέρχεται από το οικείο περιβάλλον και ειδικότερα από συγγενείς, φίλους, άτομα σε θέση ισχύος, εκπαιδευτικούς, εργαζόμενους σε αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους αλλά και φροντιστές. Εύλογα λοιπόν οι γονείς προβληματίζονται για τον τρόπο που θα προσεγγίσουν το θέμα αφού κύριο μέλημα τους είναι η υγιής σεξουαλική ανάπτυξη καθώς και η πρόληψη της σωματικής και συναισθηματικής παρενόχλησης των παιδιών τους.

Η σεξουαλική εκπαίδευση είναι βασικός τομέας της παιδείας που στοχεύει στην προώθηση υγιούς και υπεύθυνης σεξουαλικής συμπεριφοράς ενώ παράλληλα τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες πληροφορίες και τους διδάσκει αναγκαίες δεξιότητες για την καλύτερη διαχείριση της σεξουαλικότητάς τους, και συγχρόνως τρόπους αποφυγής ενδεχόμενης σεξουαλικής κακοποίησης. Άτυπα η σεξουαλική εκπαίδευση στη ζωή ενός ατόμου ξεκινάει από πολύ νωρίς. Τα παιδιά της τυπικής εκπαίδευσης λαμβάνουν διαρκώς πληροφορίες σχετικά με τη σεξουαλικότητα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, το διαδίκτυο, την τηλεόραση και τον έντυπο τύπο. Σε αντίθεση, τα παιδία με νοητική υστέρηση αδυνατούν να έρθουν σε επαφή με τα παραπάνω μέσα καθώς είναι περιορισμένη η επαφή με τα κοινωνικά περιβάλλοντα ώστε να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Στον τομέα της σεξουαλικότητας όμως, οι ανάγκες των ατόμων με νοητικές διαταραχές δεν διαφέρουν από τις αντίστοιχες ανάγκες των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων ατόμων μολονότι ο κίνδυνος της σεξουαλικής κακοποίησης είναι πολύ μεγαλύτερος στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Συχνά, επικρατεί η άποψη ότι τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια αφενός μεν δεν έχουν ερωτική επιθυμία, αφετέρου δε έχουν αυξημένες σεξουαλικές ορμές. Επίσης, επικρατεί και η αντίληψη ότι πρόκειται για άτομα υπέρ-σεξουαλικά τα οποία ενδέχεται να γίνουν επιθετικά λόγω των ανεξέλεγκτων σεξουαλικών τους ορμών (Murphy & Young, 2005). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της σεξουαλικής συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι η έλλειψη αυτορρύθμισης (Page,1991) λόγω της οποίας δυσκολεύονται να εκφράσουν τη σεξουαλική τους επιθυμία με οργανωμένο τρόπο (Kempton & Rose, 1976).

Το ουσιώδες ερώτημα είναι αν τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια χρήζουν σεξουαλικής εκπαίδευσης μιας και είναι ένας ευαίσθητος τομέας που απαιτεί προσεκτική προσέγγιση. Τα άτομα αυτά έχουν σεξουαλική επιθυμία, συναισθήματα και ανάγκη για τρυφερότητα, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Επιτακτική λοιπόν προβάλλει η σημαντικότητα της σεξουαλικής εκπαίδευσης από πολύ νωρίς

και μάλιστα με τρόπο ανάλογο των νοητικών ικανοτήτων τους και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν. Συνεπώς η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την προώθηση υγιούς σεξουαλικής συμπεριφοράς για την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη.
Επομένως, η σεξουαλική καθοδήγηση και εκπαίδευση σε αυτά τα παιδιά απαιτεί εξειδικευμένη γνώση, ειδική προσέγγιση, υπομονή και προετοιμασία. Σκοπός της είναι να τους παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και πληροφορίες ώστε να κατανοήσουν το σώμα τους, τα συναισθήματά τους και τις σχέσεις τους. Δεν πρέπει να λησμονούμε ακόμη ότι το πρόγραμμα μάθησης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδο λειτουργικότητας του εκάστοτε παιδιού καθώς και στις ανάγκες του.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Προϋποθέσεις έναρξης προγράμματος σεξουαλικής αγωγής

Βασική προϋπόθεση για την έναρξη ενός προγράμματος σεξουαλικής αγωγής σε σχολείο είναι το νοητικό επίπεδο του παιδιού και εν συνεχεία η παρατήρηση. Ο αυνανισμός είναι η πιο συνηθισμένη μορφή έκφρασης. Παρατηρούμε ποιο παιδί παρουσιάζει σεξουαλική συμπεριφορά και σε ποιον ή σε τι κατευθύνεται η συγκριμένη συμπεριφορά.
Προς τον εαυτό του: Αγγίζει τα γεννητικά του όργανα; Αυνανίζεται σε δημόσιο χώρο; Επιδεικνύει τα γεννητικά του όργανα;
Προς τους άλλους: Αγγίζει τους άλλους σε μη επιτρεπτά μέρη του σώματος; Είναι επίμονο παρόλες τις συστάσεις που του έχουν γίνει;
Προς αντικείμενα: Προβαίνει σε κινήσεις που παραπέμπουν στη συγκεκριμένη συμπεριφορά; (Παπαγεωργίου, χ.χ.).
Στη συνέχεια ζητείται η έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου και του σχολικού συμβούλου, ακολουθεί η επιλογή των μαθητών και η συναίνεση των γονέων. Αφού θα υπάρξει υποστήριξη από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, πραγματοποιείται ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα, με κύρια επισήμανση ότι η σεξουαλικότητα είναι μέρος της ανάπτυξης των παιδιών τους και γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι δεν μπορεί να απομονωθεί από την υπόλοιπη ζωή τους. Μόλις διαπιστωθεί το ενδιαφέρον τους για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τους χορηγείται ένα ερωτηματολόγιο που σκοπό έχει τη συγκέντρωση πληροφοριών και το σχεδιασμό της εκπαίδευσης.
Ερωτηματολόγιο

- Έχει δεχθεί σεξουαλική εκπαίδευση το παιδί σας; Αν ναι από ποιόν;
- Γνωρίζει τα μέρη του σώματος και τη λειτουργία τους;
- Γνωρίζει τη διαδικασία του αυνανισμού;
- Την έμαθε μόνο του ή τον/την έχει εκπαιδεύσει κάποιο άτομο; Αν ναι ποιος;
- Γνωρίζει τη σημασία των κοινωνικών κανόνων της συγκεκριμένης συμπεριφοράς;
- Γνωρίζει τη σημασία του ιδιωτικού και δημόσιου χώρου;
- Αυνανίζεται σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό χώρο;
- Επιδίδεται σε ακατάλληλη σεξουαλική συμπεριφορά σε τρίτα άτομα;
- Πως αντιδρούν οι άλλοι; Παραμένουν αδιάφοροι; Εκνευρίζονται; Τον/την αποτρέπουν;
- Αγκαλιάζει και φιλάει άγνωστα άτομα;

- Χρησιμοποιεί ακατάλληλο λόγο;

Η συλλογή των πληροφοριών θα συμβάλλει στην επικέντρωση των σταδίων της εκπαίδευσης που πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα, όμως εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η συνεχής επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον μέχρι το πέρας του προγράμματος.

2.2 Εκπαιδευτική προσέγγιση

Το σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον για ένα παιδί με νοητική ανεπάρκεια προϋποθέτει μια ολοκληρωμένη και ατομικά προσαρμοσμένη προσέγγιση. Η ύπαρξη πολλών προβλημάτων λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει το κάθε παιδί όπως η ανωριμότητα λόγου, οι διαταραχές συμπεριφοράς, η υπερκινητικότητα, η αδυναμία στον οπτικοκινητικό συντονισμό θέτει ως δεδομένο τη δημιουργία διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Γι΄ αυτό λοιπόν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά ένα εύρος εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού δημιουργείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που σκοπό έχει να κατανοήσει τις ανάγκες του, να τις διαχειριστεί με τον σωστό τρόπο και ταυτόχρονα να αναπτύξει τις δεξιότητες του. Η σύνθεση διδακτικών προσεγγίσεων είναι η πιο αποτελεσματική για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λόγου χάρη εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία ανά-ζεύγη, ομαδοσυνεργατική κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε ότι η συνεχής αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη του στόχου.

2.3 Ανάπτυξη Μεθοδολογίας

2.3.1 Μαθησιακό συμβόλαιο

Το πρώτο βήμα είναι ο σχεδιασμός ενός μαθησιακού συμβολαίου, ατομικού ή ομαδικού, δηλαδή μιας γραπτής συμφωνίας που θα περιέχει μια σειρά από παραδοχές και κανόνες, με σκοπό να προσαρμόσει την διδασκαλία στους εξατομικευμένους ρυθμούς και δυνατότητες των μαθητών, ώστε να κατακτήσουν έννοιες και γνώσεις σύμφωνα με τις ικανότητες τους, αναπτύσσοντας παράλληλα υπευθυνότητα. Συνεπώς οι μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι για τους κανόνες που θα τηρούνται στην τάξη και που θα γραφτούν σε ένα συμβόλαιο που θα βρίσκεται σε σημείο ορατό μέσα στην αίθουσα, έτσι ώστε να ανατρέχουν σε αυτό κάθε φορά που θα παρεκκλίνουν. Πιο συγκεκριμένα, σηκώνω το χέρι μου, περιμένω τη σειρά μου, δε διακόπτω κ.ά. Επιπλέον οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με το θέμα, τι θα μάθουν, πως θα το μάθουν, σε τι χρονικό διάστημα θα το μάθουν, πως θα αξιολογηθούν και πως θα επιβραβευτούν.

- **Σωματογνωσία**

  Ως σωματογνωσία μπορούμε να ορίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το παιδί τα διάφορα μέρη του σώματος καθώς και τη λειτουργία τους (Ηλιοπούλου & Τριανταφυλλάκου, 2021).

  Εκπαιδευτική μέθοδος: εξατομικευμένη διδασκαλία.

  Διδακτικός στόχος: να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: μαρκαδόροι, χαρτόνια και πλαστικοποιητής.

  Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ονομασία των μελών, που απαιτείται να είναι η επίσημη και όχι η υποκοριστική μορφή. Στην περίπτωση όμως αυτή, τα νοητικώς υστερούντα παιδιά δύσκολα κατανοούν την ονομασία των γεννητικών

οργάνων όπως αιδοίο και πέος, οπότε την περιοχή αυτή την αποκαλούμε περιοχή εσώρουχου και όχι κουτί, πιπί, πουλάκι κ.ά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να αναφέρει στα παιδιά ότι όλα τα μέρη του σώματος δεν είναι ίδια. Ως βασικές διδακτικές παρεμβάσεις επίτευξης της διδασκαλίας χρησιμοποιείται ότι είναι επιτρεπτό από εικονογραφημένο υλικό, βίντεο, μουσικοκινητικές δραστηριότητες και φυλλάδια απαντήσεων για αξιολόγηση. Αργότερα, η ανάκληση της μνήμης κατά τακτά χρονικά διαστήματα κρίνεται απαραίτητη για την κατάκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων. Επιπλέον θα κατασκευαστούν πλαστικοποιημένες καρτέλες με το αντρικό και το γυναικείο σώμα οι οποίες θα είναι απαραίτητες σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

- **Αρσενικό – θηλυκό**

  Στη συγκριμένη ενότητα η προσέγγιση θα πραγματοποιηθεί με ένα παραμύθι για το πώς συναντήθηκαν οι άντρες και οι γυναίκες.

  Εκπαιδευτική μέθοδος: ομαδοσυνεργατική.

  Διδακτικός στόχος: να διαχωρίζουν τα δύο φύλα και τις διαφορές τους.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: χαρτόνια μπλε και κόκκινα, ψαλιδάκια, περιοδικά, κόλλες, μακετόχαρτα, πλαστικοποιητής.

  Τα παιδιά καλούνται να καθίσουν στο πάτωμα σε κύκλο για να ακούσουν την ιστορία. «Μια φορά κι έναν καιρό τα παλιά χρόνια οι άντρες ζούσαν στο μπλε χωριό και οι γυναίκες στο κόκκινο χωριό, όμως δεν είχαν συναντηθεί ακόμη. Μια μέρα οι άντρες βγήκαν για κυνήγι, ανακάλυψαν το χωριό των γυναικών, τις παρατήρησαν από μακριά και μέσα από την παρατήρηση είδαν ότι είχαν πολλές διαφορές.

  –κοίτα, κοίτα πόσο μακριά μαλλιά έχουν όλες!

  –τι όμορφα ρούχα φοράνε!

  –τι ωραίες φωνές που έχουν!

  Οι γυναίκες από την άλλη είδαν τα ίχνη των άντρων τα ακολούθησαν και έφτασαν στο χωριό των αντρών. Κι αυτές αφού τους παρατήρησαν καλά είδαν τις διαφορές που είχαν μεταξύ τους.

  –πω πω! Κοίτα τι τρίχες έχουν στο πρόσωπο τους!

  –τι χοντρές φωνές που έχουν!» (Ασκητής, 2008).

  Μετά την αφήγηση του παραμυθιού ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες, των αγοριών και των κοριτσιών. Η ομάδα των κοριτσιών καλείται να κατασκευάσει με κόκκινο χαρτόνι σπιτάκια, να τα κόψει και να τα κολλήσει πάνω στο μακετόχαρτο. Έπειτα, να βρει μέσα από περιοδικά γυναίκες και να τις προσθέσει στο κόκκινο χωριό. Αντίστοιχα η ομάδα των αγοριών να κατασκευάσει το μπλε χωριό με τον ίδιο τρόπο, προθέτοντας αντρικές φιγούρες. Στόχος αυτής της καλλιτεχνικής δραστηριότητας είναι να συζητηθούν τα θέματα που προκύπτουν από την ιστορία και εν συνεχεία οι δύο ομάδες να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να συνεχίσουν την αφήγηση της ιστορίας με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις διαφορετικές απόψεις τους. Τέλος γίνεται η συνένωση των δύο χωριών και ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τι προκύπτει από αυτή τη συνένωση και γιατί να θέλουν να συναντηθούν οι άντρες με τις γυναίκες.

- **Ατομική υγιεινή**

Η εκπαίδευση της ατομικής υγιεινής είναι σημαντική για να αναπτύξουν τα παιδιά βασικές δεξιότητες. Από τις πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί από τους γονείς γίνονται γνωστά τα αδύνατα σημεία των παιδιών και εστιάζεται η εκπαίδευση στις συγκεκριμένες αδυναμίες. Είναι γνωστό ότι πολλά από τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν έχουν καλή επαφή με το νερό και δυσκολεύονται σε απλές πρακτικές όπως το πλύσιμο των χεριών, το βούρτσισμα των δοντιών, το μπάνιο, την αλλαγή σερβιέτας στα κορίτσια κ.ά. Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εκπαίδευση της διαδικασίας του πλυσίματος των χεριών σε παιδί που δεν γνωρίζει.

Εκπαιδευτική μέθοδος: εξατομικευμένη διδασκαλία.

Διδακτικός στόχος: να εκπαιδευτεί στο σωστό πλύσιμο των χεριών.

Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: εικόνες, πλαστικοποιητής, βέλκρο, φάκελος.

Χρησιμοποιείται εικονογραφημένο υλικό με τα στάδια του σωστού τρόπου πλυσίματος των χεριών παρουσιάζοντας ευκολονόητες και ξεκάθαρες εικόνες (εικόνα 1, εικόνα 2 κλπ). Κατόπιν, τοποθετούνται διπλά στο νιπτήρα της τουαλέτας κατά σειρά με βέλκρο. Κάθε εικόνα που εκτελεί ο μαθητής αφαιρείται και τοποθετείται μέσα σε ένα φάκελο από τον ίδιο, συνεχίζοντας στην επόμενη που βλέπει μέχρι να φτάσει στην τελευταία (Καραντινού, 2011). Στόχος είναι με τη σωστή καθοδήγηση και την επανάληψη να ενθαρρυνθεί το παιδί ώστε να αναλάβει ευθύνες για την προσωπική του υγιεινή και αυτονομία.

- **Καλό και κακό άγγιγμα - Φωτεινός σηματοδότης**

  Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν το φωτεινό σηματοδότη. Συνεπώς, γνωρίζουν ότι το πράσινο επιτρέπεται και το κόκκινο απαγορεύεται. Ωστόσο η χρήση εγχειριδίων, βιβλίων και διαδικτύου για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του φωτεινού σηματοδότη μέσα στην κοινωνία θα ήταν βοηθητική.

  Εκπαιδευτική μέθοδος: ομαδοσυνεργατική.

  Διδακτικός στόχος: να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματος που θα επιτρέπουν το άγγιγμα από έτερο άτομο, καθώς και που επιτρέπεται τα ίδια να αγγίζουν κάποιον.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: χαρτόνια, ψαλιδάκια, κόλλες, πλαστικοποιητής, βέλκρο.

  Τα παιδιά χωρίζονται σε μικροομάδες όπου η κάθε μία ομάδα αναλαμβάνει να εκτελέσει μια εργασία. Πιο συγκεκριμένα, μια ομάδα δεσμεύεται να κόψει πράσινα και κόκκινα χαρτονάκια σε κυκλικό σχήμα, μια άλλη να πλαστικοποιήσει τα χαρτονάκια και μια τρίτη ομάδα να βάλει σε κάθε ένα χαρτονάκι από ένα αυτοκόλλητο. Τα παιδιά αφού γνωρίζουν ότι το πράσινο επιτρέπεται και το κόκκινο απαγορεύεται, καλούνται να κολλήσουν πάνω στο ανθρώπινο σώμα, αντρικό και γυναικείο, που είχε αρχικά κατασκευαστεί, τα πράσινα χαρτονάκια στα μεν σημεία του σώματος που πιστεύουν ότι το άγγιγμα είναι επιτρεπτό και τα κόκκινα χαρτονάκια στα σημεία που πιστεύουν ότι το άγγιγμα είναι απαγορευτικό, όπως περιγράφουν οι Henault & Attwood (2009, Ιούνιος 12-14).

- **«Όχι, Τρέχω, Λέω»**

  Οι δραστηριότητες ρόλων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν βιωματικά ποιες είναι αποδεκτές και ποιες ανεπιθύμητες επαφές. Με άλλα λόγια η χειραψία, η αγκαλιά ή όποια άλλη ενέργεια είναι επιθυμητή και δεν προκαλεί ανασφάλεια στο παιδί, είναι αποδεκτή. Σε αντίθεση, το άγγιγμα στην

περιοχή του εσώρουχου, στο στήθος για τα κορίτσια, στο στόμα, στους γλουτούς συγκαταλέγεται στη μη αποδεκτή επαφή.

Εκπαιδευτική μέθοδος: παιχνίδι ρόλων.

Διδακτικός στόχος: να διδαχθεί σε ποιες επαφές πρέπει να αντιδρά και σε ποιον να μεταφέρει το συμβάν.

Ο εκπαιδευτικός ζητάει δύο εθελοντές από τους μαθητές, οι οποίοι θα υποδυθούν ότι είναι δύο ξένοι. Έτσι, ξεκινάει η γνωριμία τους με μια χειραψία και παράλληλα ανατρέχουν στην καρτέλα με το σώμα που έχουν κολλήσει τα πράσινα και κόκκινα χαρτονάκια για να διαπιστώσουν αν η συγκεκριμένη επαφή είναι επιτρεπτή και ούτω καθεξής. Στη συνέχεια της δραματοποίησης, ο ένας εθελοντής θα προσπαθήσει να αγγίξει τα σημεία του σώματος που απαγορεύεται. Σε αυτήν την περίπτωση γεννώνται τα ερωτήματα «πως αντιδρώ;», «νιώθω αμήχανα;», «ποιον πρέπει να ενημερώσω;», «πρέπει να το κρατήσω μυστικό;». Οι βασικές λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν βρίσκονται σε μια τέτοια κατάσταση είναι το «Όχι, Τρέχω, Λέω».

Όταν κάποιο άτομο προσπαθήσει να αγγίξει το παιδί σε μη επιτρεπτό σημείο του σώματος, αυτό που πρέπει να κάνει είναι να πει «όχι», να αντιδράσει και να δημιουργήσει μια απόσταση με το χέρι του ανάμεσα τους. Το επόμενο βήμα είναι να τρέξει γρήγορα μακριά και το τρίτο βήμα να το ομολογήσει σε άτομο εμπιστοσύνης, καθώς αναφέρουν οι Henault & Attwood (2009, Ιούνιος 12-14). Το πρώτο πρόσωπο στο οποίο πρέπει να στραφεί είναι η μάμα ή ο μπαμπάς, ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Μπορεί να μην υπάρχει κανείς από τους δύο γονείς οπότε σε αυτή την περίπτωση από το ιστορικό του παιδιού επιλέγει ο εκπαιδευτής ποιο θα είναι το πρόσωπο αναφοράς. Σύμφωνα με τη Wood (2004) ορισμένες αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να ενταχθούν σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η συζήτηση καθημερινών σεναρίων παρμένα από την τηλεόραση, τα περιοδικά ή την καθημερινή ζωή. Μια άλλη επιλογή ανάλογα πάντα με τις ικανότητες του παιδιού είναι να εκπαιδευτεί στην εκμάθηση τηλεφωνικών αριθμών συγκεκριμένων υπηρεσιών, όπως και τις περιπτώσεις που είναι αναγκαίο να καλέσει για να ζητήσει βοήθεια π.χ. την αστυνομία ώστε να ενημερώσει για το περιστατικό ή να επικοινωνήσει με το χαμόγελο του παιδιού στο 1056 στο όποιο παρέχονται οι ανάλογες υπηρεσίες.

- **Σε ποιον επιτρέπεται και σε ποιον απαγορεύεται να βγάζω τα ρούχα μου- Ομόκεντροι κύκλοι**

  Αποφασιστικής σημασίας κρίνεται η εκπαίδευση των μαθητών στο πεδίο της ένδυσης και της απόδυσης ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να αποτελέσει αντικείμενο σεξουαλικής κατάχρησης.

  Εκπαιδευτική μέθοδος: εξατομικευμένη διδασκαλία.

  Διδακτικός στόχος: να αντιλαμβάνεται μπροστά σε ποια παρόντα άτομα μπορεί να αφαιρεί τα ρούχα του.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: μαρκαδόροι, χαρτόνια, ψαλιδάκια, κόλλες, προσωπική φωτογραφία του κάθε παιδιού και της οικογένειας του.

  Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το παιδί φτιάχνει τέσσερις ομόκεντρους κύκλους. Ο πρώτος κύκλος έχει χρώμα πράσινο, ο δεύτερος πορτοκαλί και ο τρίτος κόκκινο ενώ στο κυκλικό κέντρο μπαίνει η φωτογραφία του παιδιού. Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι η δραστηριότητα είναι

προσωπική και για τον καθένα ξεχωριστά. Τα τρία χρώματα αφορούν το φωτεινό σηματοδότη, επομένως, στον πράσινο κύκλο τοποθετούνται οι φωτογραφίες αυτών που επιτρέπεται να ξεντύσουν το παιδί όπως η φωτογραφία της μαμάς, του μπαμπά, του αδερφού ή της αδερφής καθώς και του γιατρού. Αντίστοιχα στον πορτοκαλί κύκλο τοποθετούνται του παππού, της γιαγιάς, του θείου, της θείας, του ξαδέλφου, της ξαδέλφης, ενώ στον κόκκινο κύκλο όλων των γνωστών, των εκπαιδευτών, των φροντιστών και των άγνωστων, όπως μας περιγράφουν οι Henault & Attwood (2009, Ιούνιος 12-14). Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται μετά από συζήτηση με τους γονείς διότι αυτοί θα επιλέξουν σε περίπτωση που απουσιάσουν από το σπίτι ποιος θα είναι ο αρμόδιος που θα ασχοληθεί με το λούσιμο του παιδιού, με την αλλαγή των ρούχων του και γενικά με τη φροντίδα του, γεγονός που συντελεί στην άμεση επαφή με το γυμνό σώμα του παιδιού.

- **Ιδιωτικός- δημόσιος χώρος**

  Επιτακτική επίσης προβάλλει η ανάγκη να γίνουν συγκεκριμένα βήματα ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του ιδιωτικού και δημόσιου χώρου δηλαδή σε ποιους χώρους επιτρέπεται και σε ποιους απαγορεύεται να προβούν σε ενέργειες όπως ο αυνανισμός ή τα αγγίγματα με το χέρι μέσα στην περιοχή του εσώρουχου.

  Εκπαιδευτική μέθοδος: εξατομικευμένη διδασκαλία.

  Διδακτικός στόχος: να διαχωρίζει τον ιδιωτικό από το δημόσιο χώρο.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: φωτογραφικό υλικό από τους χώρους του σπιτιού, όπως σαλόνι, κουζίνα, τουαλέτα, δωμάτιο και φωτογραφικό υλικό από τους χώρους του σχολείου, όπως αυλή, διάδρομος, αίθουσες, τουαλέτες, γυμναστήριο.

  Γίνεται εκ νέου χρήση των πράσινων και κόκκινων χαρτονιών ως επιτρεπτές ή μη σημάνσεις. Πράσινος δείκτης τοποθετείται στις φωτογραφίες της τουαλέτας και του δωματίου του παιδιού καθώς και στην τουαλέτα του σχολείου ενώ με κόκκινο χαρακτηρίζουμε το σαλόνι του σπιτιού, την κουζίνα, την τραπεζαρία όπως και όλους τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, εκτός από την τουαλέτα, σύμφωνα με τους Henault & Attwood (2009, Ιούνιος 12-14). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητή η διάκριση του ιδιωτικού και δημόσιου χώρου που σημαίνει ότι μόνο στον ιδιωτικό του χώρο μπορεί να αυνανιστεί, να ασχοληθεί με την περιοχή του εσώρουχου αλλά και με ανάλογες ενέργειες.

- **Τι προσέχω/τι παρατηρώ**

  Αφού διδάχθηκαν τα παιδιά τον τρόπο που πρέπει να αντιδράσουν και να αντιμετωπίσουν ένα κακόβουλο περιστατικό, θα πρέπει επίσης να μάθουν τι πρέπει να προσέξουν για να μεταφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς τους σε περίπτωση παρενόχλησης από κάποιο πρόσωπο.

  Εκπαιδευτική μέθοδος: εξατομικευμένη διδασκαλία.

  Διδακτικός στόχος: να μεταφέρει πληροφορίες με τα χαρακτηριστικά του θύτη.

  Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν: περιοδικά, ψαλιδάκια, αυτοκόλλητο διάφανο, φάκελοι.

  Αυτό μπορεί να γίνει ως εξής: συλλέγονται και κόβονται από περιοδικά, εικόνες με άντρες διαφόρων ηλικιών, και χαρακτηριστικών όπως φαλακροί, με μουστάκι, με γένια, με μακριά μαλλιά, με κοντά μαλλιά, με γυαλιά, με τατουάζ. Επιπλέον, φωτογραφίες από μέσα μετακίνησης όπως αμάξι, λεωφορείο,

ποδήλατο, μηχανάκι. Το αντίστοιχο γίνεται πράξη και για το γυναικείο φύλο. Στη συνέχεια πλαστικοποιούνται όλες οι εικόνες που έχουν συλλεχθεί και δημιουργείται ένας φάκελος για το αντρικό και ένας για το γυναικείο φύλο.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις σεξουαλικών παρενοχλήσεων γίνονται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, που σημαίνει ότι οι γονείς πρέπει να παρατηρούν τις τυχόν συμπεριφορικές αλλαγές που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί τους. Σε περίπτωση όμως παρενόχλησης από άγνωστο άτομο, το παιδί πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο ώστε να μπορεί να συγκρατήσει πληροφορίες για τον θύτη. Έτσι, καλείται να επιλέξει το φάκελο που αντιπροσωπεύει το φύλο και το περιστατικό και οι πληροφορίες που θα ληφθούν από το παιδί θα βοηθήσουν στον εντοπισμό του δράστη.

3. Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση κρίνεται απαραίτητη για τα άτομα με νοητική υστέρηση διότι βοηθά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης τους, παρέχοντάς τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, το σώμα τους και τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, βοηθά στην προστασία τους από την κακοποίηση και την εκμετάλλευση, διδάσκοντάς τους τα όρια και την αναγνώριση των μη αποδεκτών συμπεριφορών και παράλληλα προωθεί την κοινωνική ένταξη και την ισότητα, ενισχύοντας την κατανόηση και τον σεβασμό προς την ποικιλομορφία των σεξουαλικών ταυτοτήτων και εκφράσεων.

Σημαντικός επομένως είναι ο ρόλος του σχολείου, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών αυτών και η συμβολή του στο δικαίωμά τους να διαθέτουν ως ενήλικες κανονική σεξουαλική ζωή. Είναι απαραίτητο όμως να λαμβάνεται υπόψη ότι τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια είναι μια ανομοιογενής ομάδα κάτι που επηρεάζει σημαντικά τις ανάγκες τους και την παιδαγωγική τους αντιμετώπιση. Εύκολα, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η μοναδική δυνατότητα για σεξουαλική αγωγή παρέχεται μόνον μέσα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα υγείας και η επιτυχία τους βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού που πρέπει να είναι άρτια καταρτισμένος. Τον ρόλο αυτό, ο καταλληλότερος για να τον αναλάβει είναι ο σχολικός νοσηλευτής ο οποίος μπορεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε θέματα σεξουαλικής αγωγής. Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην σεξουαλική αγωγή συμβάλλει στην υγεία και την ευημερία των ατόμων με νοητική αναπηρία διότι μέσω της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πώς να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τις ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με τη σεξουαλικότητα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που προωθεί την ανοικτή συζήτηση και την κατανόηση. Συγχρόνως, ο Κακαβούλης (2001) αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό να επιμορφώνονται οι γονείς σε σχέση με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση αφού η οικογένεια έχει αναγνωριστεί ως το πιο σημαντικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί αναπτύσσει και διαμορφώνει τη σεξουαλική του ταυτότητα και συμπεριφορά από την αρχή της ζωής του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασκητής, Α. (2008). ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ. *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ.* Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ, ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ.

Καραντινού, Ε. (2011). *Πώς να φροντίζω την καθαριότητά μου;* Αθήνα: Άγκυρα.

Ξενόγλωσση

Henault, I. & Attwood, A. (2009). *ΥΓΙΗΣ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER. HANDS-ON SEMINAR*, Θεσσαλονίκη 12-14-Ιουνίου 2009.

Kakavoulis, A. (2001). Family and sex education: A survey of parental attitudes. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning 1, no. 2:* 163–74.

Kempton, W. & Rose, F. (1976). *Guidelines for training in sexuality and the mentallyhandicapped.* Philadelphia: Planned Parenthood Association of Southeastern Pennsylvania.

Murphy, N. & Young, P.C. (2005). Sexuality in children and adolescents withdisabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *47*, 640–644.

Page, A. C. (1991). Teaching developmentally disabled people self-regulation insexual behavior*. Journal of Developmental Disabilities*, *17*, 81-88.

Wood, M. (2004). Sexuality and relationships education for people with Down Syndrome. *Down Syndrome News and Update, 4*(2), 42-51.

Δικτυογραφία

Ηλιοπούλου,Μ. & Τριανταφυλλάκου, Δ. (2021). *Σωματογνωσία.* Σπάρτη:my-book.gr. Ανακτήθηκε από: https://my-book.gr/bookcase/eidikh-agwgh/ergotherapeia/somatognosia/

Παπαγεωργίου, Β. (χ.χ.). *Αυτισμός και σεξουαλική συμπεριφορά.* Ανακτήθηκε από: https://www.specialtherapys.com/

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΡΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

53.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Σοφία Βασιλοπούλου
Νηπιαγωγός, Π.Ε.60, MSc, Ν. Φθιώτιδας

Περίληψη
Το θέμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η εκπαίδευση μέσω τέχνης και συγκεκριμένα η αξιοποίηση των τεχνών ως μέσο προσέγγισης της έννοιας της διαφορετικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Νηπιαγωγείου, μέσα από την διερεύνηση των γνώσεων, των αντιλήψεων και των στάσεων των Νηπιαγωγών. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Λαμίας. Ειδικότερα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, ως ερευνητικού εργαλείου, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι γνώσεις των νηπιαγωγών ως προς τις μορφές των τεχνών που χρησιμοποιούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείων προκειμένου να προσεγγίσουν την έννοια της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Επιπλέον διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για το αν μπορεί η τέχνη να επηρεάσει θετικά τον τρόπο σκέψης των νηπίων σε σχέση με την πολιτισμική διαφορετικότητα, και ποιες είναι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι σε κάθε μορφή τέχνης προκειμένου να διαμορφωθεί θετική στάση των νηπίων μιας πολυπολιτισμικής τάξης νηπιαγωγείου. Σκοπός μας να συζητηθεί η αξία της τέχνης στην εκπαίδευση και η ενσωμάτωσή της στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο, ως ένα μέσο συνύπαρξης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών με

ορίζοντα μια συμπεριληπτική κοινωνία. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των διαφόρων μορφών τέχνης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει τις σημερινές τάξεις των νηπιαγωγείων, τις οποίες φαίνεται ότι αξιοποιούν στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία. Ακόμη θεωρούν ότι οι τέχνες δεν έχουν στο Αναλυτικό πρόγραμμα τη θέση που τους αξίζει, αν και είναι ένα εξαιρετικό εκπαίδευσης των παιδιών με πολυπολιτισμική διαφορετικότητα. Επιπλέον οι διαπιστώσεις της έρευνας καταλήγουν στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των τεχνών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα με βιωματικές πρακτικές, νέες διδακτικές μεθόδους, πλουσιότερο εποπτικό υλικό και δοκιμασμένες καλές πρακτικές.
Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμικότητα, τέχνες, νηπιαγωγοί.

Abstract

The subject of this research study is education through art and specifically the use of the arts as a means of approaching the concept of diversity in multicultural kindergarten classes, through the investigation of the knowledge, perceptions and attitudes of kindergarten teachers. The research involved 10 kindergarten teachers working in public kindergartens in Lamia. Specifically, using a semi-structured interview as a research tool, an attempt was made to investigate the knowledge of kindergarten teachers regarding the forms of arts they use in multicultural kindergarten classes in order to approach the concept of cultural diversity. In addition, their perceptions were explored as to whether art can positively influence the way toddlers think in relation to cultural diversity, and what are the attitudes of kindergarten teachers towards each form of art in order to shape a positive attitude of toddlers in a multicultural kindergarten class. Our aim is to discuss the value of art in education and its integration in the multicultural kindergarten, as a means of coexistence between native and foreign students with the horizon of an inclusive society. The findings highlight the positive attitude of teachers towards the utilization of various forms of art towards the multiculturalism that distinguishes today's kindergarten classes, which they seem to utilize in multicultural kindergartens. They also believe that the arts do not have the place they deserve in the curriculum, although it is an excellent way to educate children with multicultural diversity. Furthermore, the findings of the research lead to the need for training teachers in the use of the arts in multicultural environments with experiential practices, new teaching methods, richer supervisory material and proven good practices.

1. Εισαγωγή

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, λόγω κοινωνικοπολιτιστικών και οικονομικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν προκαλέσει την κινητικότητα των λαών και έχουν επηρεάσει την ομοιογένεια όλων των κρατών (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, 2011, σ. 3). Η ανομοιογένεια αφορά την εθνότητα, τον πολιτισμό, τη γλώσσα (Ασκούνη, Ανδρούσου, 2001, σ. 13) και έχει οδηγήσει στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει επηρεάσει και την Ελλάδα, όπου τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει επιπλέον τόπος υποδοχής

μεταναστών, ενώ κατά την τελευταία δεκαετία και προσφύγων από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση. Αυτή η κατάσταση είχε ως αποτέλεσμα να επιφέρει μεγάλες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία σε όλους τους τομείς της. Είναι γεγονός ότι και η Ελλάδα έχει γίνει μια πολυπολιτισμική χώρα, στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι που έχουν διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, κουλτούρα, πολιτισμό, καθώς σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από την απογραφή του 2011 (Ελ.Στατ., 2014), το σύνολο των αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα είναι 911.929 από τα 10.816.286 άτομα του συνολικού πληθυσμού . Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από όλες αυτές τις αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση της κοινωνίας αφού και αυτό είναι σημαντικό μέρος της. Η ετερότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι γεγονός και πολλές σχολικές τάξεις διακρίνονται για την πολυπολιτισμικότητά τους, δημιουργώντας την ανάγκη για αλλαγές και νέες μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των ξένων μαθητών (Kasimis & Kasimi, 2004) αλλά ταυτόχρονα με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στο δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά για εκπαίδευση (Τσιρώνης, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ψήφιση του Νόμου 2413/96, ήταν μια προσπάθεια της πολιτείας να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα, να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση , να σταματήσει την περιθωριοποίηση του «άλλου», να αποδυναμώσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα.

Πρώτη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η προσχολική αγωγή όπου το 32,00% περίπου του μαθητικού πληθυσμού της είναι αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες (Ελ.στατ, 2021, σ. 2). Οι νηπιαγωγοί καθημερινά βρίσκονται αντιμέτωπες/οι με τις δυσκολίες που προέρχονται από τις πολυπολιτισμικές τάξεις τους και προσπαθούν να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές πρακτικές προκειμένου να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Μία από αυτές τις πρακτικές είναι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική γιατί η τέχνη είναι μια παγκόσμια γλώσσα, που βοηθά στη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών (Μάρκου, 2016). Πολλές έρευνες ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι τέχνες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων απέναντι σε σημαντικά ζητήματα της σημερινής κοινωνίας, όπως είναι η ανάπτυξη του σεβασμού στη διαφορετικότητα, κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων, έκφραση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2011· Beck, 1994).

Όσο σημαντική είναι η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία, εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των νηπιαγωγών στην ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη προκειμένου να προσεγγιστεί η έννοια της διαφορετικότητας (Bamford, 2006· Alter,Hays&O Hara,2009,Ozturk & Erden, 2011· Garvis & Pendergast, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τα βιβλιογραφικά δεδομένα αφενός, και αφετέρου την περιορισμένη έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα σε σχέση με το αν αξιοποιούνται οι τέχνες στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο από τις/τους νηπιαγωγούς, ως μέσο προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, με την παρούσα μελέτη κάνουμε μια προσπάθεια να διερευνήσουμε τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών των πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων.

Ειδικότερα οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι γνώσεις των νηπιαγωγών για το ποιες μορφές τέχνης και πως αυτές χρησιμοποιούνται σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείων για να προσεγγιστεί η έννοια της διαφορετικότητας.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών στο αν μπορεί η τέχνη να επηρεάσει θετικά τον τρόπο σκέψης των νηπίων σε σχέση με τη πολιτισμική διαφορετικότητα
- Να διερευνηθούν οι στάσεις των νηπιαγωγών για την κάθε μορφή τέχνης που χρησιμοποιούν, προκειμένου να διαμορφωθεί θετική στάση των νηπίων απέναντι στη πολιτισμική διαφορετικότητα μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Πρακτικές προσέγγισης της διαφορετικότητας στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

Η διαφορετικότητα είναι κύριο χαρακτηριστικό του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου (Μπαρδάνης, 2012, σ.92). Η αναγνώρισή της είναι εξέχουσας σημασίας διότι αυτό επιτρέπει την αποδοχή, τον σεβασμό του διαφορετικού και ταυτόχρονα παραπέμπει στη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου (Π.Ι., 2011). Διαφορετικότητα και ετερότητα είναι δύο έννοιες που κάνουμε χρήση και τους αποδίδουμε την ίδια σημασία αλλά υπάρχει κάποια διαφορά.

Η ετερότητα είναι ένας όρος πιο πολιτικός που αφορά την παρουσία ενός στοιχείου με διαφορετικές εκδοχές (Γκότοβος, 2002). Συμπληρωματικά χρησιμοποιείται και ο όρος «πολιτισμική ετερότητα» που τον χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να αναφερθούμε στον αποκλεισμό και στις διακρίσεις που κάνουν οι κοινωνικές ομάδες που πλειοψηφούν έναντι εκείνων που μειοψηφούν και έχουν εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές διαφορές (Γκότοβος, 2002).

Σχετικά με τον όρο «καλές πρακτικές», τον χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε δράσεις που έχουν στόχο αφενός την καλυτέρευση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αφετέρου τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων αυτών που συμμετέχουν (Μπονίδη, Παπαδοπούλου, 2014, σ. 9). Αναφορικά με την διαπολιτισμική αγωγή και διδακτική, οι καλές πρακτικές περιλαμβάνουν εκείνες τις δράσεις που όταν εφαρμοστούν έχουν ως στόχο την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών και μαθητριών με πολιτισμική ετερότητα (Department of Education, Training and Youth Affairs, 2001). Επιπροσθέτως στοχεύουν στην διαμόρφωση τέτοιου κλίματος που βοηθούν στην κοινωνική και ατομική ενδυνάμωση, στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, στην ένταξη στη σχολική τάξη, και στην ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών μιας μεικτής τάξης μέσα σε συνθήκες αυτονομίας, ελευθερίας και δικαιοσύνης (Μπονίδης, Παπαδοπούλου, 2014, σ. 10 ·Δημητριάδου, 2012 · Κεσίδου, 2008, σ. 11-27).

Η διαπολιτισμική διδακτική έχει αναπτύξει στρατηγικές προκειμένου να εφαρμοστούν καλές πρακτικές στη διδασκαλία με σκοπό την ενίσχυση και την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής σε πολυπολιτισμικές τάξεις σχολείων. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, παιχνίδια, συνεκπαίδευση μαθητών και μαθητριών διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου (Νικολάου, 2005, σ. 314-343), είναι κάποιες από αυτές. Εξίσου αποτελεσματικές πρακτικές που προτείνονται είναι η χρήση πολυτροπικών κειμένων, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η χρήση αυθεντικών κειμένων

από τον πολιτισμό τόσο των γηγενών όσο και των ξένων μαθητών και μαθητριών, η αξιοποίηση εικόνων και έργων τέχνης, τα παιχνίδια ρόλων (Κεσίδου, 2008, σ.17 · Δημητριάδου, 2012, σ. 5). Παρατηρούμε πως ένα μέρος αυτών των πρακτικών έχουν σύνδεση με ένα σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού, την τέχνη.
Παίρνοντας αφόρμηση από τα παραπάνω θα θέλαμε να εξετάσουμε εάν μέσω των τεχνών μπορεί να προσεγγιστεί η διαφορετικότητα από τους μαθητές και τις μαθήτριες του νηπιαγωγείου ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά και ευεργετικά.

2.2 Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η αξία της εκπαίδευσης μέσω τέχνης, καθώς και η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο αφού η τέχνη συσχετίζεται με τον όρο «παιδεία» (Μαλαφάντης, 2018, σ. 32). Η εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και ένας από τους βασικότερους σκοπούς της είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τόσο νοητικά, σωματικά και ηθικά, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Πανίσχυρη διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση παγκοσμίως για να πετύχει τον παραπάνω σκοπό της και ταυτόχρονα να οδηγήσει το αναπτυσσόμενο παιδί στην πνευματική ανάπτυξη είναι η χρήση της τέχνης (Μαλαφάντης, 2018, σ. 32).
Σύνθετη πνευματική λειτουργία, η τέχνη καλλιεργεί και πνευματικά και ηθικά τον άνθρωπο και ταυτόχρονα οδηγεί στην καλλιέργεια των αισθητικών αξιών. Αυτό που την κάνει σύνθετη είναι αφενός, ότι για να παρατηρήσει κάποιος ένα έργο τέχνης χρειάζεται να αναπτύξει την οπτική διεργασία, την αναλυτική σκέψη, τα επιχειρήματά του, και αφετέρου πρέπει να αναπτύξει χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης όπως σύνδεση με κοινωνικά θέματα και γνωστικές διεργασίες (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012, σ. 372).Ενισχύει την «κριτική σκέψη», «την ανάλυση και εφευρετικότητα».
Η εκπαίδευση μέσω τέχνης και η γενική εκπαίδευση αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς όπως αναφέρει και η Laura H. Chapman στη μελέτη της «Η διδακτική της τέχνης», ο σκοπός και των δύο είναι ο ίδιος, δηλαδή να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα του παιδιού, να του δώσουν τις βάσεις για να βρει την προσωπική του ολοκλήρωση, να συνειδητοποιήσει την πολιτιστική του κληρονομιά και να αντιληφθεί την αξία της κοινωνικής προσφοράς (Chapman, 1993, σ. 115). Το σύγχρονο σχολείο εμπλουτίζεται μέσω της χρήσης των τεχνών ως εκπαιδευτικής μεθόδου, και αποκτά πιο ποιοτική εκπαίδευση (Μαλαφάντης, 2019, σ. 49). Ο νους του παιδιού αποκτά ευελιξία, επομένως αναζητά την γνώση, την έκφραση και την επικοινωνία πιο αποτελεσματικά (Chapman, 1993, σ. 116 ·Βάος, 2008, σ. 13-137). Επιπροσθέτως η τέχνη είναι για τα παιδιά ένα μέσο κατανόησης του κόσμου, με διαφορετικό όμως τρόπο και ένας τρόπος να αυτοεκφραστούν, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να δείξουν τα συναισθήματά τους (Efland, 2004).
Ένας σπουδαίος δάσκαλος της τέχνης ο Eisner, τονίζει την συμβολή της τέχνης στην γνωστική ανάπτυξη, καθώς εδώ συναντούμε κάτι πολύ σημαντικό: με την προσέγγιση μέσω της τέχνης, οι μαθητές και μαθήτριες επιτρέπεται να καταλήξουν σε διαφορετικές απαντήσεις ή λύσεις, διότι οι τέχνες δεν στέκονται στο σωστό και το λάθος, υπάρχουν περισσότερες από μία απαντήσεις σε ένα πρόβλημα, μπορούν να ενεργήσουν και να κρίνουν χωρίς τον περιορισμό που θέτουν οι κανόνες, και διευρύνονται οι γνωστικές λειτουργίες και οι γνώσεις μέσα από την ατομικότητα

του καθενός/μιας (Eisner, 2004, · Μαλαφάντης & Καρελά, 2012, σ. 373). Στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών εστίασε και ο Efland (2004), σύμφωνα με τον οποίο οι τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία συντείνουν στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών με σκοπό την επίτευξη της ευρύτερης γνωστικής ανάπτυξης. Αυτές είναι : η γνωστική ευελιξία, η φαντασία, η ερμηνεία της γνώσης και η αισθητική αντίληψη. Επιπροσθέτως η εκπαίδευση μέσω τέχνης αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση για ποιοτική εκπαίδευση. Αφενός δε στηρίζεται σε συσσώρευση γνώσεων διανοητικού τύπου, ούτε είναι απαραίτητο να υπάρχει κάποιο γνωστικό υπόβαθρο ή κάποια άλλου είδους προετοιμασία, και αφετέρου συμβάλλει στην ψυχική ηρεμία του ατόμου, τον απελευθερώνει από εντάσεις του, προκαλεί αισθητική συγκίνηση και τον κάνει να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα όχι με το συμβατικό τρόπο (Μαλαφάντης, 2019, σ. 48-49). Επαληθεύεται δηλαδή ότι η εκπαίδευση μέσω τέχνης έχει σημαντικό ρόλο, διότι διαμέσου διαφόρων τρόπων αντίληψης και σκέψης, προσπαθεί να εισάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στον πολιτισμικό και οπτικό εγγραμματισμό (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011, σ. 64).

Ο Gardner, καθηγητής ψυχολογίας στο Harvard, με την περίφημη θεωρία του, των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», το 1983, επισημαίνει ότι η επαφή με την τέχνη είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσω αυτής καλλιεργούνται τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος, τα οποία δεν είναι όλα ανεπτυγμένα το ίδιο, όμως σε κάθε ένα από αυτά αντιστοιχεί ένα σύστημα συμβόλων, των οποίων η χρήση συμβάλλει στην ολιστική έκφραση της πραγματικότητας και την ενίσχυση της νοημοσύνης (Μαλαφάντης, 2019, σ. 33-34, · Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012, σ.373).

Σύμφωνα με την Unesco (1945, όπ.αναφ. στο Παπαμιχαήλ, 2014, σ. 145), η αξιοποίηση της τέχνης στο σχολείο στηρίζεται σε εξαιρετικά σημαντικές αρχές. Αυτές είναι η αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής, της δημιουργικότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ενσυναίσθησης, της ισότητας όλων των πολιτών, της δημοκρατίας, προσπαθώντας να βοηθήσει την εξελικτική πορεία του σχολείου διαμορφώνοντας πολίτες ενεργούς με ολόπλευρη ανάπτυξη.

2.3 Τέχνες και Πολιτισμική Διαφορετικότητα

Η τέχνη είναι ένα πολυπολιτισμικό μάθημα, αδιαμφισβήτητης αξίας, με κοινή διαπολιτισμική γλώσσα (Μαλαφάντης, 2019, σ. 54). Όπως προαναφέραμε οι τέχνες καλλιεργούν την ποικιλία και την διαφορετικότητα, καθώς υπάρχουν πολλές και διαφορετικές οπτικές ενός πίνακα ζωγραφικής, μιας κινηματογραφικής ταινίας, ενός μουσικού σκοπού, ή οποιουδήποτε άλλου έργου τέχνης. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012, σ. 5), αντιθέτως κάθε τι έχει πολλές και διαφορετικές απόψεις, που μπορεί από τη μια μεριά να φαίνονται αντιφατικές μεταξύ τους, όμως συνιστούν την διαφορετικότητα. Μέσω της τέχνης προβάλλονται οι κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές και ομοιότητες, ενισχύεται η επικοινωνία, ο διάλογος, η επαφή με τον «άλλο», και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση γίνεται συνείδηση η αξία της πολυπολιτισμικότητας (Μαλαφάντης, 2018, σ. 33).

Στους Lightfoot, Cole & Cole (2014, σ. 575), βρίσκουμε δύο αξιόλογες έρευνες των Ellis & Schneiders (1989) και των Sternberg & Grigorenko (2008), όπου στη μεν πρώτη αναδείχθηκε ο πολυπολιτισμικός ρόλος της τέχνης, και στην δεύτερη η αλληλοσυμπληρωματική σχέση που έχει το πολιτισμικό πλαίσιο με την νοημοσύνη.

Η June Bianchi (2011), στη μελέτη της με τίτλο «The global dimension», διερεύνησε εάν οι μαθητές και μαθήτριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, είναι ικανοί και ικανές μέσω της τέχνης, να στοχάζονται , να σκέφτονται κριτικά και να διερευνούν θέματα που αφορούν την εθνικοπολιτισμική διαφορετικότητα (όπ. αναφ. στο Gong, 2015, σ. 40-42). Επιπλέον η Bianchi (2011), διεξήγαγε μελέτη περίπτωσης στο «The art gym of oasis Academy in Whitchurch, Bristol», με συμμετέχοντες από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα (όπ. αναφ. στο Gong, 2015, σ. 42). Η συμμετοχή ήταν μεγάλη και με θετικά αποτελέσματα. Σκοπός της να αναπτύξει την έννοια της παγκόσμιας ταυτότητας των συμμετεχόντων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 281-282). Οι μαθητές και μαθήτριες διεύρυναν την γνώση και τις στάσεις που είχαν απέναντι στην ετερότητα, ανέπτυξαν σεβασμό για την πολιτιστική πολυμορφία, απέκτησαν νέες προοπτικές σε σχέση με άλλες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, μέσα από τα έργα τέχνης και τις εικαστικές δραστηριότητες (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 282 · Gong, 2015, σ. 42).

Κατά τον Essinger (1987), οι τέχνες έχουν τη δύναμη να προκαλέσουν στα παιδιά αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Ιδιαίτερη σημασία στην αξία των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει ο Flower (1996, σ. 9-14) ο οποίος υποστηρίζει ότι η επαφή των παιδιών με τις τέχνες τα αφυπνίζει πολιτισμικά και επηρεάζει τον τρόπο που σκέφτονται σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Οι τέχνες προάγουν την κατανόησή μας για τους άλλους και μας «ανοίγουν» σε δυνατότητες που ούτε καν τις φανταζόμασταν, διότι μπορούν να μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε πολλαπλές προοπτικές.

Αν και η τέχνη φαινομενικά δείχνει ότι δεν επηρεάζει αρκετά τους ανθρώπους και ολόκληρη την κοινωνία, εν τούτοις, έχει πολλές επιπτώσεις στο πως οι άνθρωποι αισθάνονται, σκέφτονται ή αλληλεπιδρούν και κατανοούν το περιβάλλον τους (Παυλίδου, 2013).

2.4 Μέθοδος

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα 25 Δεκεμβρίου 2021 έως 28 Φεβρουαρίου 2022. Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση η οποία χρησιμοποιείται πολύ στις ποιοτικές έρευνες και ιδιαίτερα από νέους ερευνητές (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 116). Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από ευελιξία και «θεωρητική ελευθερία», (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117), και σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015, σ. 487), ο ερευνητής έχει ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο.

3. Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητα τα συμπεράσματα που εξήχθησαν επιβεβαιώνουν πολλές από τις έρευνες που παραθέσαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θέτουν όμως, ίσως και κάποιους προβληματισμούς για περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων η συντριπτική πλειοψηφία εργάζεται σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία χωρίς να έχει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή. Αποτέλεσμα αυτού πολλοί εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν στερεοτυπικές, εθνοκεντρικές, ξενοφοβικές αντιλήψεις (Δραγώνα, 2008), κάτι που ωστόσο δεν είδαμε στην έρευνά μας.

Σε σχέση με τις γνώσεις, την επιμόρφωση ή τα εφόδια σε ότι αφορά τις τέχνες οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες, σε αντίθεση με την επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική αγωγή, έχουν παρακολουθήσει κάποιες επιμορφώσεις, εικαστικά εργαστήρια, μαθήματα χορού και μουσικής, ημερίδες κουκλοθεάτρου, θεατρικό παιχνίδι, όλα αυτά όμως όπως τονίζουν με δική τους πρωτοβουλία και θέληση, γεγονός που αναδεικνύει την έλλειψη επιμόρφωσης από επίσημους και δημόσιους φορείς. Μια από τις συνεντευξιαζόμενες έχει παρακολουθήσει και το πρόγραμμα «κι αν ήσουν εσύ», που ήταν για εκείνη όπως λέει πολύ βοηθητικό. Σημαντικό το γεγονός ότι οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση για τις τέχνες, γιατί όπως διαπιστώσαμε από τη γενικότερη εικόνα της έρευνας μας, οι νηπιαγωγοί έχουν συνειδητοποιήσει την αξία των τεχνών και την σπουδαιότητα της αξιοποίησής στις τάξεις, γεγονός που μας το τεκμηριώνει και η βιβλιογραφία (Μάρκου, 2016).

Σε ότι αφορά τις γνώσεις των συνεντευξιαζόμενων για το εάν γνωρίζουν για κάποιο πρόγραμμα τεχνών, είτε από δημόσιο είτε από ιδιωτικό φορέα, που να εφαρμόζεται σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία, μόνο δύο φάνηκαν να έχουν γνώση. Από αυτά τα δύο μόνο το ένα, το «Petit plan», είναι μια δράση που μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στα σχολεία (petitplan.org). Για το άλλο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται εκτός τάξης και εκτός πόλης, στην προκειμένη έρευνα, χρειάζεται μετακίνηση γεγονός που καθιστά δύσκολη την παρακολούθησή του. Από ότι συμπεράναμε αυτό είναι και ένα από τα αρκετά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία της επαρχίας και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Στο ερώτημα για το ποιες μορφές τέχνης πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη μέσα στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία όλες οι συνεντευξιαζόμενες υποστήριξαν την αξία όλων των μορφών των τεχνών και υποστήριξαν τη χρήση τους στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία, καθώς όπως μας είπαν, έχει τεράστια εκπαιδευτική αξία, είναι μέσο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και συμβάλει στη διαχείριση αυτών, ενώνει όλα τα παιδιά, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την συνεργασία και την ομαδικότητα, προσεγγίζει έννοιες όπως μετανάστευση, φιλία και αγάπη. Στο ίδιο ερώτημα εκτός από τις συνεντευξιαζόμενες που μίλησαν για την χρήση όλων των τεχνών πήραμε και απαντήσεις με αναφορά στο κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη μουσική, τα εικαστικά, το τραγούδι. Συγκλίνουμε με τις περισσότερες έρευνες της βιβλιογραφίας μας στο ότι τελικά όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι όλες οι μορφές των τεχνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Επίσης οι νηπιαγωγοί απαντούν με μετριοπάθεια σχετικά με τις γνώσεις που έχουν για την αξιοποίηση της τέχνης, γιατί αισθάνονται να έχουν έλλειψη γνώσεων όχι μόνο για τις τέχνες, αλλά πολύ περισσότερο για την εφαρμογή τους σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πολυπολιτισμικότητα των νηπιαγωγείων είναι θετικές, αφού όπως αναφέρουν η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει όλη την κοινωνία και δεν αποτελεί πρόβλημα, αφού επιτρέπει την αλληλεπίδραση και τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Η ετερογένεια θεωρείται δεδομένη καθώς έχουν συνηθίσει να εργάζονται για χρόνια σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία.

Στο ερώτημα αν μέσω της τέχνης μπορεί να επιτευχθεί η αναγνώριση και η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, και αν συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών που κατάγονται από άλλες χώρες, οι απαντήσεις είναι καταφατικές από

όλες τα συνεντευξιαζόμενες. Μιλούν για αποδοχή, για κοινωνικότητα, για ενσυναίσθηση, για επικοινωνία, για συνεργασία, για ενεργή συμμετοχή, για αλλαγή στάσης, για έκφραση των συναισθημάτων, διότι η τέχνη βάζει γέφυρες για να τους ενώσει όλους και είναι παγκόσμια γλώσσα. Όλες οι συνεντευξιαζόμενες απάντησαν θετικά για το ότι κάθε φορά που γίνεται χρήση των τεχνών στις τάξεις συμμετέχουν και τα σιωπηλά-διστακτικά παιδιά, γιατί απελευθερώνονται, δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν, εκφράζονται ελεύθερα, τα κάνει να αισθάνονται μοναδικά, τα βοηθά στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων, δε φοβούνται μη κάνουν λάθος. Επιπροσθέτως οι νηπιαγωγοί είναι θετικές στο ότι μέσω των τεχνών τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν πιο εύκολα συναισθήματα και τη πολιτισμική διαφορετικότητά τους. Αναφέρουν πολλά παραδείγματα από τη χρήση όλων των μορφών των τεχνών όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εικαστικά, μουσική, ταινίες, λογοτεχνία, χορός για όλες τις παραπάνω περιπτώσεις με θετικά αποτελέσματα.

Σε ότι αφορά την αντίληψη των νηπιαγωγών σε σχέση με το αν οι τέχνες έχουν τη θέση που τους αρμόζει σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα όλες οι απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι οι τέχνες δεν έχουν τη θέση που τους αρμόζει, ούτε στο Αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε στο νηπιαγωγείο και ζητούν επανεξέταση αυτών. Επισημαίνουν ότι στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται επιφανειακή αναφορά αυτών, χωρίς να είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, και μάλιστα τονίζουν ότι δε γίνεται σύνδεση και εξειδικευμένες αναφορές σχετικά με τη χρήση τους σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία.

Σε σχέση με τις δυσκολίες στη χρήση των τεχνών στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο οι 9 από τις 10 νηπιαγωγούς αναφέρονται σε αρκετές. Τέτοιες είναι η έλλειψη επίσημης κατάρτισης για την τέχνη, η έλλειψη προγραμμάτων σπουδών για τις τέχνες στα πολυπολιτισμικά νηπαγωγεία, οι δυσκολίες που έχουν τα παιδιά σε σχέση με τη γλώσσα, η εξοικείωση των παιδιών από χαμηλά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι υποδομές και ο εξοπλισμός των σχολείων, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών της τάξης, η χιλιομετρική απόσταση από τα κέντρα τέχνης που βρίσκονται σε άλλες μεγάλες πόλεις. Σε σχέση με τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για ελλιπή εκπαίδευση ταυτίζονται οι έρευνες των Alter et al (2009) και Κωνσταντίνου, Βάου και Λαβίδα, (2015). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα της τέχνης αναφέρεται πάρα πολύ έντονα σε όλες τις συνεντεύξεις και αναδεικνύεται από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς, σε συμφωνία και με την έρευνα των Garvis & Pendergas (2011), όπου διαφαίνεται ότι η ανάγκη για επιμόρφωση είναι πολύ έντονη προκειμένου να ενταχθούν οι τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία με επιτυχία.

Σε ότι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα βρίσκουμε ότι θετικές είναι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη χρήση της τέχνης στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία όπως επισημαίνεται και από άλλες έρευνες. Όλες αξιοποιούν τις διάφορες μορφές των τεχνών γιατί πιστεύουν στον πολυπολιτισμικό ρόλο τους. Υποστηρίζουν ότι μέσω των διαφόρων μορφών της τέχνης τα παιδιά αφυπνίζονται πολιτισμικά και βοηθούν στο να κατανοήσουμε τους άλλους. Οι συνεντευξιαζόμενες μας περιγράφουν πολλά παραδείγματα χρήσεων της τέχνης στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία που εργάζονται, εμπνευσμένα από όλες τις μορφές των τεχνών. Μουσική, χορός, εικαστικά, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παρουσιάσεις πινάκων ζωγραφικής, βίντεο, λογοτεχνία, είναι οι μορφές τέχνης που μας δηλώνουν

ότι χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για να προσεγγίσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα. Στην έρευνα των Garvis & Pendergas (2011), αναφέρεται ότι κάποιοι παιδαγωγοί δεν χρησιμοποιούν καθόλου τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη, κάτι που εδώ δε συνάδει με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Επιπροσθέτως μας είπαν ότι παρέχουν στα παιδιά και χρόνο και υλικά για να ασχοληθούν με τις τέχνες, αλλά διαμαρτύρονται κάποιες φορές για την έλλειψη υλικών και υποδομών. Σε σχέση με τα κέντρα ενδιαφέροντος ή γωνιές όλες οι νηπιαγωγοί κατέθεσαν ότι έχουν πολλές γωνιές στο νηπιαγωγείο όπως , τη γωνιά του καβαλέτου, των εικαστικών, της λογοτεχνίας, της δραματοποίησης, της μουσικής και γωνιά με ανακυκλώσιμα υλικά για χρήση των εικαστικών. Για άλλη μια φορά διαφαίνεται η θετική διάθεση των νηπιαγωγών για χρήση των τεχνών στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους. Επίσης κάνουν όλες χρήση του Η/Υ προκειμένου να αναζητήσουν πηγές τέχνης, διότι όπως έχουν τονίσει ένα από τα εμπόδια τους είναι και η απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα όπου οι ευκαιρίες για να δουν θέματα σχετικά με τις τέχνες, είναι μακριά από τα νηπιαγωγεία τους.

Σε ότι αφορά τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης μορφής τέχνης σε περιπτώσεις σύγκρουσης των παιδιών γίνεται λόγος για χρήση της λογοτεχνίας, της δραματοποίησης, της μουσικής, του θεατρικού παιχνιδιού, των εικαστικών, της μουσικής και του χορού. Έχουν την αντίληψη ότι ο διάλογος, η επικοινωνία και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορούν να γίνουν μέσω αυτών των μορφών και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις όποιες συγκρούσεις, συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει με τις έρευνές του και ο Μαλαφάντης (2018), ομοίως και η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τις έρευνες για την κάθε μορφή τέχνης. Οι έρευνες για τα εικαστικά που κατέδειξαν ότι προσαρμόζονται με ευελιξία στις ανάγκες των παιδιών και εξασφαλίζουν την αλληλεπίδραση (Δ.Ε.Π.ΠΣ, 2003), οι έρευνες για τη μουσική που έδειξαν ότι η μουσική αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι συγκρούσεις (Τσιρίδης, 2003), οι έρευνες για τον χορό και την κίνηση που συμπέραναν ότι τονώνουν την αυτοπεποίθηση (Theodorakou & Zervas, 2003), οι έρευνες για τη λογοτεχνία όπου με το κατάλληλο θέμα που μπορεί να πραγματευτεί μπορεί να αντιμετωπίσει κάθε είδους σύγκρουσης (Λαλαγιάννη, 2009), και τέλος οι έρευνες για το θεατρικό παιχνίδι που αποφορτίζει και δημιουργεί συνθήκες κατανόησης (Άλκηστις, 2008). Τα ευρήματα της μελέτης μας ως προς το αν οι γονείς αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της τέχνης στα παιδιά τους σε σχέση με την θετική αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών, δείχνουν ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών δεν αντιλαμβάνονται κάτι και πιστεύουν ότι αυτό ίσως έχει να κάνει με το επίπεδο των γονιών και το χρόνο που διαθέτουν, αφού συνήθως εργάζονται πολλές ώρες προκειμένου να επιβιώσουν στη νέα τους πατρίδα. Πρόκειται για ευρήματα που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δηλώνει ότι αξιοποιεί τις τέχνες 2-3 φορές την εβδομάδα. Υπήρχε και απάντηση που δήλωσε ότι τις χρησιμοποιεί καθημερινά. Απαντήσεις που επαληθεύουν για ακόμη μια φορά τη θετική διάθεση των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση τους στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα. Με μια απάντηση περισσότερο, τα εικαστικά έρχονται πρώτα στη χρήση, και έπειτα όλες οι άλλες μορφές, με λιγότερη χρήση την ποίηση.

Τέλος διερευνώντας από τη μία μεριά, αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν οι νηπιαγωγοί να αλλάξουν στον τρόπο που χρησιμοποιούν την τέχνη και από την άλλη, στο ερώτημα αν ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σε θέματα αξιοποίησης της τέχνης σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, βλέπουμε ότι οι απαντήσεις και στα δύο ερωτήματα συγκλίνουν. Με την αλλαγή στον τρόπο χρήσης της τέχνης όλες οι συνεντευξιαζόμενες αναζητούν επιμόρφωση. Δηλώνουν ότι επιμόρφωση μόνο με τη δική τους πρωτοβουλία δε φτάνει. Όλες έχουν αναφερθεί στην αξία των τεχνών στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όμως πάσχουν από γνώσεις τόσο στις τέχνες όσο και στη διαπολιτισμική αγωγή όπως προαναφέραμε. Γι αυτό το λόγο ζητούν εποπτικό υλικό, πρακτική επιμόρφωση από ειδικούς, επιμόρφωση αξιοποίησης της ψηφιακής τέχνης, αλληλεπίδραση με συναδέλφους και διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ τους. Όπως αναδείχθηκε από τις έρευνες της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης οι ίδιες ανασφάλειες των εκπαιδευτικών απέναντι στις τέχνες και στη διαπολιτισμική αγωγή και τα ίδια αιτήματα συμπίπτουν με τα ευρήματα των ερευνών της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (2008). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Alter, F., Hays, T., & O΄Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice:Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & Arts, 10(9),* n9.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ.,& Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες,* τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Πάτρα.

Bamford, A. (2006). The *wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.

Bangs, J.A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί, προοπτικές,* 343-359.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως καλλιτεχνική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Beck, U. (1994). The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. *Reflexive modernization,* 56-110.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραφάκου, Ε., Λαμπίτση, Β. (2011). *Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση.* Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ΄.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή.*(Μεταφ. Λαπούρτας Ανδρέας). Αθήνα: Νεφέλη.

Cole, M., & Cole, S.R. (2004). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία.* (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί, και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση (*σ.423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδου, Κ. (2012). *Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής.* Ελληνικό παρατηρητήριο για τη διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση (ΕΠΑΔΙΠΕ). Newsletter 1, 1^{ο} τεύχος.

Efland, A. D. (2004). The entwined nature of the aesthetic: A discourse on visual culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234-251.

Eisner, E.W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education*? International Journal of Education and the arts, 5(4),* 1-13.

Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2021. *Έρευνες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λήξης σχολικού έτους 2019/2022*

Essinger, H.& Kula, O.B. (1987*). Padagogik als interkultureller Prozess: Beitrage zu einer Theorie interkultureller Padagogik.*migro-Verlag.

Flower, C. B. (1996). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling.* New York: Oxford University Press.

Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An invstigation of early childhood teacher self-efficary beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education and the arts*, *12(9),* 1-15.

Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., (2011). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Ομάδα εργασίας Ι.ΔΕ.ΚΕ. στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Γ΄Έκδοση. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία της Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Kasimis, C., & Kasimi, C. (2004). Greece: A History of migration.*The online journal of the migration policy institute*. Ανακτήθηκε στις 20-3-2022 από: migrationpolicy.org/article/Greece-history-migration.

Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.

Λαλαγιάννη, Β. (2009). Ετερότητα και λογοτεχνία για νέους. Από την περιθωριοποίηση στην οικείωση του Άλλου. Στο *Η Διαπολιτισμικότητα στη εκπαίδευση*.(επιμ. Γκόβαρης Χ.) 22-23, Αθήνα: Άτραπος.

Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση. Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση :τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή , Α΄τόμος. Επιμέλεια Αθανάσιος Τριλιανός.

Μαλαφάντης, Κ. (2018). Η τέχνη ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας και εκπαίδευσης. *3^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21^{ο} αιώνα : Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα».* Πρακτικά συνεδρίου- Τόμος Α΄, Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνικό τμήμα του ΙΒΒΥ-κύκλος του Ελληνικού παιδικού βιβλίου –Σχολή Μωραίτη.

Μάρκου, Α. (2016). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Πάτρα: Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Μπαρδάνης, Γ.(2012). Η διαφορετικότητα στο σχολείο-όχι στον σύγχρονο καιάδα. Στο Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ΄ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπονίδης, Κ., Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Εκδόσεις Υ.ΠΑΙ.Θ.

Νικολάου, Γ. (2011*). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές.* Αθήνα: Πεδίο

Ozturk, E., & Erden, F.T. (2011). Turkish preschool teachers beliefs on intergtrated curriculum: intergration of visual arts with other activities. *Early child development and care*. Volume 181. Issue 7. N.Y.: Routlange.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011).*Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ΄. Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf στις 10-6-2022.

Παπαμιχαήλ, Μαρία (2014*). Η τέχνη ως καινοτόμα δράση στο σύγχρονο σχολείο*, στο: Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο. Πρόγραμμα Θαλής. Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος, Αλεξανδρούπολη .

Theodorakou, K.,& Zervas, Y. (2003). The effects of the creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school childrens self esteem. *Sport, Education and Society, 8*(1) 91-104.

Τσιρίδης, Π. (2003). *Μουσική στο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός επιμόρφωσης*: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.123-140.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.

Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαίτα.

54.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Ελένη Θεοδοσίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, Μ.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

Περίληψη
Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (2022-2023) τα 2/3 του εκπαιδευτικού δυναμικού της Α’ τάξης του δημοτικού σχολείου Πυλίου στην Κω, αποτελείται από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/ήτριες. Η ανάγκη για μια γλώσσα που μπορεί να συνδέσει άτομα από ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα αποτελεί το έναυσμα για εύρεση κοινών επικοινωνιακών κωδίκων μεταξύ μαθητών. Αντίστοιχα, η εισαγωγή του μαθήματος των Εικαστικών επιδιώκει να αποβεί ένα μέσο συμπερίληψης, σύμφωνα και με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών. Με αυτό τον τρόπο, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η διδακτική της τέχνης ασκεί τα παιδιά στον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων μορφών της, στην εισαγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων και ανταπόκρισής τους σε αυτές. Παράλληλα, η σύνθεση εικαστικών δημιουργημάτων από τα παιδιά, αποσκοπεί στην εύρυθμη εκπαιδευτική μεθοδολογία και στην ενδυνάμωση των περαιτέρω δεξιοτήτων, όπως είναι αυτές του οπτικού γραμματισμού για καλλιέργεια οπτικών μηνυμάτων και της πολυτροπικότητας σε μια ευρύτερη κοινωνική προσέγγιση του εικαστικού έργου.
Λέξεις-Κλειδιά: εικαστικά, συμπερίληψη, οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα

Abstract
During the school year (2022-2023), 2/3 of the teaching potential of the 1st grade of Pylio primary school in Kos, consists of foreign language students. The need for a language that can connect people from diverse socio-cultural backgrounds is the trigger for finding common communication codes between students. Accordingly, the introduction of the Visual Arts course seeks to be a means of inclusion, in accordance with the current curricula. In this way, during the school year, the teaching of art trains the children in the functioning of its various forms, in the introduction of creative activities and their response to them. At the same time, the composition of visual creations by the children aims at the orderly educational methodology and the strengthening of further skills, such as those of visual literacy for the cultivation of visual messages and multimodality in a wider social approach to the visual work.

1. Εισαγωγή

Ο προθάλαμος προσέγγισης παιδιών τα οποία είναι αλλόγλωσσα ή κατάγονται από ποικίλα από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα θα μπορούσε να είναι η εισαγωγή τους σε έννοιες του γραμματισμού με τις ποικίλες του μορφές (όπως αυτή του οπτικού γραμματισμού) (visual literacy). Έπειτα από ποικίλες μορφές προσεγγίσεων και αναδιατυπώσεων του όρου κρίνεται αναγκαία μια περισσότερο στοχευόμενη και ολόπλευρη ερμηνεία αυτού. Αυτό καταδεικνύεται κι από τις σύγχρονες μαθησιακές

και εκπαιδευτικές ανάγκες όπου η κατάκτηση του οπτικού γραμματισμού δεν αποτελεί μόνο την ικανότητα των ατόμων για μια εκμάθηση στην ανάγνωση, ως συνδυασμός αντιστοιχίας φωνηέντων και συμφώνων με τα ανάλογα γράμματα (Phonics) (Adams, 1990), αλλά και το σύνολο μιας οπτικής επικοινωνίας (Felten, 2008) με παράλληλη κριτική αξιολόγηση των οπτικών σημείων και ερεθισμάτων. Παράλληλα, υπογραμμίζεται στην τάξη η ανάγκη των μαθητών/τριών να καλύψουν τις επικοινωνιακή τους διάθεση εφ' όσον βρίσκονται όλοι σε ένα πλαίσιο τάξης με ποικίλα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και γηγενείς μαθητές/ήτριες προσπαθώντας να ενσωματωθούν οι δεύτεροι σε ένα ενιαίο σύνολο στο πλαίσιο της συμπερίληψης συνδεόμενοι μέσα σε ένα ευρέως γνωστό λεξιλογικό υλικό προερχόμενο από την απόλαυση εικόνων (Sorlin, 2004).

Αυτές οι δυσχέρειες αυξάνονται λόγω της πολυπλοκότητας της ελληνικής γλώσσας σε συντακτικό, σημασιολογικό και φωνολογικό επίπεδο, οπότε κρίνεται απαραίτητο να δοθεί μια βαρύτητα στη γλώσσα ως κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Οι Kress & Van Leeuwen (2001) θέτοντας τις βάσεις για τη σημασία της πολυτροπικής επικοινωνίας (multimodality), υπογραμμίζουν την αξία διασύνδεσης λεκτικών και οπτικών κωδίκων στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η μετάβαση από την άκριτη παραδοχή εικόνων και κειμένων σε μια συνειδητοποιημένη μορφή κριτικής για αντίσταση στην εικόνα (κριτικός οπτικός γραμματισμός) (critical visual literacy) (Newfield, 2011). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η χρήση της γλώσσας σε ρεαλιστικές συνθήκες εμπερικλείει και τις μεταγλωσσικές αναφορές (π.χ. η αντίληψη του ύφους του πομπού, των συνθηκών, η διαχείριση επικοινωνιακών στρατηγικών) όπως και τα εξωγλωσσικά σημεία (η γλώσσα του σώματος, ο τόνος φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου κ.ά.), δημιουργούν ισχυρά στοιχεία αναγκαία για την πλαισίωση της γλωσσικής διδασκαλίας με επικοινωνιακό περιεχόμενο (Γρόσδος, 2008).

Αυτό τον πολύσημο ρόλο επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, η τέχνη καλείται να τον προσεγγίσει σε ένα πλουραλισμό πολυπολιτισμικών αναφορών με απώτερο σκοπό την εκμαίευση του συγκειμένου της τέχνης ώστε να γίνει πιο εύληπτο στο μαθησιακό κοινό. Επομένως, η ίδια η τέχνη θα μπορούσε να αποτελεί για τους μαθητές/ήτριες ένα πολυμορφικό πλαίσιο ώστε να εκφραστούν πολυτροπικά μέσα από τις πολλαπλές μορφές που επιδέχεται, όπως αυτή της ζωγραφικής, της μουσικής και της λογοτεχνίας. Παράλληλα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η συνοδεία ήχου και εικόνας προωθείται περισσότερο στην τέχνη (σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις τις τεχνολογίες), αυτό δημιουργεί αυτόματα περισσότερο ενδιαφέρον και απήχηση στο αντίστοιχο κοινό (Barthes, 1984). Γι αυτό, γίνεται μια προσπάθεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (2022-2023) ώστε το εκπαιδευτικό δυναμικό στο δημοτικό σχολείο Πυλίου στην Κω να συνδέσει την εικαστική εκπαίδευση με την ιστορική, είτε με τη μέθοδο της ιστορίας της τέχνης, είτε μέσα από τη διαθεματικότητα και τη σύνδεσή της με το περιεχόμενο της ύλης των υπολοίπων σχολικών μαθημάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Δραστηριότητες του προγράμματος

Κατά την έναρξη του σχολικού προγράμματος, στις ώρες που αναλογούν την α' δημοτικού κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων των δεξιοτήτων, οι μαθητές/ήτριες τίθενται στο επίκεντρο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους,

αναγνωρίζοντας τη θρεπτική αξία των τροφών και τη σημασία τους στη διατροφή. Παράλληλα, στις 16 Οκτωβρίου, γιορτάζεται ως η Παγκόσμια Ημέρα Διατροφής όπου διενεργείται συζήτηση με όλους τους μαθητές/ήτριες για τα τρόφιμα που καταναλώνουν για πρωινό. Κατόπιν, όλοι τους εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο με νέες έννοιες των ενοτήτων της διατροφής καθώς δημιουργείται αφήγηση του βιβλίου της Τσακίρη-Παπαθανασίου (2018), με συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό για τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας ισορροπημένης διατροφής και με το αντίστοιχο ομώνυμο τραγούδι σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες που είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται. Κατόπιν, ζητείται από τα παιδιά μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο να ζωγραφίσουν τις «εικόνες» που τους δημιουργούνται από εκπαιδευτικά τραγούδια αντίστοιχα της διατροφής, συζητώντας για άγνωστες τροφές που συναντώνται όπως για παράδειγμα το ραπανάκι, και καλούνται να τις προσθέσουν στις ζωγραφιές τους. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι κυρίως για τέτοιου είδους τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εξυπηρέτηση ποικίλων και διαφορετικών αναγκών, τομέων και «γλωσσών» (Tomlinson, 2004) όπου τα παιδιά διερευνούν τις υγιεινές τροφές και προσεγγίζουν βιωματικά το θέμα της διατροφής. Με αυτό τον τρόπο, διαμορφώνεται το σύνολο της επικοινωνίας του οπτικού γραμματισμού μέσα από την εκκίνηση των μαθητών/τριών για μια οπτική επικοινωνία.

Παρόλα αυτά, τίθεται το ζήτημα των εικόνων όπου προσδίδουν ένα ιδεολογικό και πολιτισμικά φορτισμένο σύνολο εννοιών όπου καλούνται πλέον οι μαθητές/ήτριες να αντιληφθούν τη σχέση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού με έννοιες που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα του έξω κόσμου (Nodelman, 1996). Μέσα από το ατομικό «βιβλίο της διατροφής» που δημιουργούν τα παιδιά, επιλέγουν τα τρόφιμα ανά κατηγορίες από ενημερωτικά φυλλάδια καταστημάτων και δημιουργούν το προσωπικό τους αγαπημένο υγιεινό πιάτο με τα τρόφιμα που βρίσκουν, όπως και τα υγιεινά πιάτα με σαλάτες και φρούτα όπου θα ήθελαν να δημιουργήσουν, εξοικειώνοντας τους με την εικαστική αυτή προσέγγιση σύμφωνα με τους λεκτικούς και οπτικούς κώδικες επικοινωνίες των διαφημιστικών φυλλαδίων. Σε συγκερασμό με τη σύνθεση των εικόνων τους από τα τρόφιμα που έχουν ζωγραφίσει, δημιουργείται μια ομαδική «φρουτοσαλάτα» όπου διακοσμεί το χώρο της τάξης ως μια ομαδική εργασία. Έπειτα, ως διδακτική τεχνική ενεργοποιείται ο «καταιγισμός ιδεών» στην εκκίνηση της διδακτικής ενότητας του μαθήματος των εικαστικών στο βιβλίο, της τρίτης ενότητας η οποία σχετίζεται με την διατροφή (Ζωγράφος, Μπέσσας και Μπέσσα, 2016). Έτσι, αποτυπώνεται η ανάγκη για έκφραση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων σχετικά με το θέμα της διατροφής σαν μια τράπεζα ιδεών όπου αξιοποιούνται οι παλαιότερες και τρέχουσες γνώσεις σχετικά με το θέμα με μια οπτική της ζωγραφικής των φρούτων από μια εξωτερική γωνία (Courau, 2000). Παράλληλα, αναπτύσσεται η διαθεματικότητα καθώς από τις εισαγωγικές δραστηριότητες του βιβλίου μαθητή των εικαστικών, τα παιδιά συζητούν και προβληματίζονται για τους ποικίλους χρωματικούς συνδυασμούς των φρούτων για τη δημιουργία μιας φρουτοσαλάτας. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρούν με αφορμή το μάθημα, τις κοπές των φρούτων και γίνεται μια αναφορά και στην ενότητα της διαίρεσης στα μαθηματικά. Έπειτα, παρατηρούνται διάφορες τεχνικές ζωγραφικής των φρούτων εκ των έσω εισάγοντας έναν νέο όρο, αυτό της «νεκρής φύσης» όπου πραγματεύεται ζωγραφική

αντικειμένων ιδωμένων. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο υπάρχουν πίνακες διαφόρων ζωγράφων όπως του Τσαρούχη και του Πωλ Σεζάν όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες εισάγονται στην αποτύπωση αντικειμένων με ακρίβεια και ρεαλισμό με τα μηνύματα της τέχνης να είναι πολλαπλά και να εκδηλώνονται μέσα από διαφορετικές ερμηνείες από τα διάφορα μαθητικά κοινά. Οι συμβολικές, πνευματικές και κοινωνικές έννοιες μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο που τους αντιλαμβάνεται ο εκάστοτε θεατής. Για παράδειγμα, τα παιδιά διαμορφώνουν αντίστοιχο πίνακα, όπως αυτό με τα «Μήλα και τα ηράνθεμα στο τραπέζι», έργο του Πωλ Σεζάν, όπου δημιουργώντας η εκπαιδευτικός ένα άδειο καλάθι ως πρότυπο δημιουργείται θέμα συζήτησης με τα παιδιά σχετικά με τα φρούτα εποχής, ποια προτιμούν και εκείνα που είναι εύκολα να σχεδιαστούν (Χρήστου, 2010). Κατόπιν, οι μαθητές/ήτριες φέρνουν το αγαπημένο τους φρούτο στο σχολείο και προσπαθούν να το αντιγράψουν στο χαρτί. Ωστόσο, συνδέοντας το καλλιτεχνικό ρεύμα επιρροής του ιμπρεσιονισμού και την αφαιρετική αντιμετώπιση των αντικειμένων από τον Πωλ Σεζάν με μια pop-art παραλλαγή, τα παιδιά δημιουργούν τους δικούς τους χρωματικούς συνδυασμούς ώστε απεικονίζουν κάθε φρούτο με ένα αντίστοιχο χρώμα με το οποίο θα το έχουν ταυτίσει οι ίδιοι και θα έχουν συναποφασίσει γι' αυτό. Παράλληλα, συνδέεται το μήλο ως έννοια με το πρώτο αναγνωστικό με το όνομα «Αλφαβητάριο», ως κομμάτι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Βενιζέλου το 1919, όπου η δημοτική γλώσσα εγκαθιδρύεται στα δημοτικά σχολεία. Στο σημείο όπου είναι γραμμένο στο αλφαβητάριο η φράση: «Έλλη, να ένα μήλο» γίνεται παραπομπή της σελίδας αυτής στην τάξη όπου παρατηρείται ο τρόπος που διδάσκονταν τα παιδιά του προηγούμενου αιώνα το γράμμα «μ» και έπειτα πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών σχετικά με το πολυτονικό σύστημα και τις αλλαγές που διέπουν τα αναγνωστήρια ανά τα χρόνια. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται η σημασία ανάδειξης μιας παιδαγωγικής που στόχο είχε να αναδείξει το παιχνίδι σύμφωνα και με τις ισχύουσες παιδαγωγικές όπως αυτή του Fröbel (Πανταζής, 2004). Με αυτό τον τρόπο, κατασκευάζουν τα παιδιά το δικό τους παιχνίδι με ένα μήλο που το προσωποποιούν βάζοντας μάτια και στόμα καθώς έτσι δραματοποιούν κατακτώντας με βιωματικό τρόπο περισσότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενισχύοντας την ομιλία, την ακρόαση και την επίγνωσης της νέας γλώσσας με δυνατότητα έκφρασης της πολυπολιτισμικότητας της τάξης (Prentki & Preston, 2009). Επιπλέον, ο οπτικός γραμματισμός υπεισέρχεται στον τομέα της διατροφής καθώς διοργανώνεται εκπαιδευτική επίσκεψη στο κτήμα οινοποιίας «Τριανταφυλλίδη» στην Κω, όπου οι μαθητές/ήτριες έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την επεξεργασία του σταφυλιού φθάνοντας στο τελικό στάδιο του κρασιού με βιωματικό τρόπο μέσα από διαδραστικές αφηγήσεις παραμυθιών από τους οινολόγους. Απώτερος σκοπός αποτελεί η δημιουργία ετικέτας κρασιού όπου εκμαιεύεται η ικανότητα των παιδιών για άντληση των απαραίτητων πληροφοριών και στοιχείων όπου πρέπει να υπάρχουν σε μια ετικέτα προϊόντων με απώτερο σκοπό την δημιουργία νέας η οποία να αντιπροσωπεύει τις ανάγκες της διαφήμισης του 21^{ου} αιώνα μέσα από πολυτροπικά κείμενα (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, και Μπεζέ, 2007).

Στο επόμενο διάστημα του φθινοπώρου αφιερώνεται μια μέρα στο ποδήλατο ως κύριο μέσο μεταφοράς των κατοίκων της Κω. Άλλωστε, η γυμναστική συνδυαστικά με τη διατροφή αποτελούν κύρια στοιχεία υγιεινής ανάπτυξης των παιδιών. Γι αυτό, τα τμήματα παιδιών μικρότερων τάξεων ενημερώνονται μέσα από εκπροσώπους

συλλόγων Κυκλοφοριακής αγωγής και τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων με τα ποδήλατά τους και τα απαραίτητα στοιχεία εξοπλισμού για τη διασφάλιση της ακεραιότητάς τους (κράνος, επιγονατίδες) διασχίζουν μια μικρή και γνωστή περιοχή τοπικά με βοηθούς την τροχαία και τη δημοτική αστυνομία να επιβλέπουν την ασφάλειά τους. Κατόπιν, μέσα από πολύχρωμα τμήματα χαρτιών γλασέ, τα παιδιά κόβουν ευθύγραμμα τμήματα και τα κολλούν γύρω από το περίγραμμα ενός ποδηλάτου που κατασκευάζεται πριν από την εκπαιδευτικό σε ένα χαρτί του μέτρου όπου στο τέλος τοιχοκολλείται σε σημείο που είναι ορατό σε αυτά. Με αυτό τον τρόπο, κυριαρχεί η ομαδικότητα και η συνεργασία όλων των μαθητών/τριών του τμήματος, ενδυναμώνεται η κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών, μειώνονται οι αναστολές τους για την ολόπλευρη συμμετοχή τους αξιοποιώντας το μέγιστο δυνατό των διανοητικών δυνατοτήτων και αισθήσεων πρόσληψής τους (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, επικοινωνούμε τη διατροφική αξία του μελιού με το σύνολο της τάξης αναδεικνύοντάς το μέσα σε παραδοσιακές συνταγές. Με την αμέριστη βοήθεια μαμάδων και γιαγιάδων μαθητών και μαθητριών, την προσφορά τοπικού μελιού από μελισσοκόμους του τόπου, τα παιδιά βλέπουν την κατασκευή παραδοσιακών γλυκισμάτων (κατουμέρια) με απαραίτητο συστατικό το μέλι. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι με την κοπή της βασιλόπιτας κατόπιν εορτών, ο τυχερός μαθητής κερδίζει το βιβλίο «Η Μελίνα και το μέλι» (Τσουρή, 2021), συζητιέται ο ρόλος των μελισσών και η δημιουργία του μελιού ακολουθώντας χρήσιμες πληροφορίες που υπάρχουν στο οπισθόφυλλο του βιβλίου. Ακόμη, κάποιος μαθητής αφηγείται τη διαδικασία της μελισσοκομίας μέσα από ένα κομμάτι κηρήθρας που φέρνει στην τάξη διηγούμενος τις πληροφορίες για τη φωλιά των μελισσών. Σε αυτό το πλαίσιο, εξασκούν τα παιδιά τη λεπτή τους κινητικότητα και με διάφορα ζυμαρικά σε σχήμα κηρήθρας κατασκευάζονται οι κυψέλες των μελισσών από τα ίδια με ανακυκλώσιμα υλικά.

Το επόμενο διάστημα με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα της Γυναίκας στις 8 Μαρτίου και τη θεματική στο εργαστήριο δεξιοτήτων «ανθρώπινα δικαιώματα», θεωρείται αξιοσημείωτο να αναγνωριστεί η πολύτιμη συνεισφορά των γυναικών στον δρόμο της τέχνης. Παράλληλα, στο πλαίσιο της ενότητας της γλώσσας «Μπλε όνειρα» και της ενότητας «Με πινέλο και φαντασία» (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2011), αναδεικνύεται η σημασιολογική διεύρυνση της τέχνης όπου γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης του «συγκειμένου» που βρίσκεται γύρω από το εικαστικό θέμα προσέγγισης ως σημείο ανάγνωσης της εποχής, με παράλληλη ενσωμάτωση των πηγών όπου στηρίζονται τα εικαστικά έργα καλλιτεχνών. Ακόμη, η προβολή πινάκων ποικίλων καλλιτεχνών του 17^{ου} και 20^{ου} αιώνα και η εισαγωγή των μαθητών/τριών στο λεξιλόγιο των εικαστικών δίνουν αφορμή στην μύησή τους στην πολυτροπική επικοινωνίας τους με τον κόσμο των τεχνών. Για παράδειγμα, μέσα από την προσωπική βιογραφία της Frida Kahlo, οι μαθητές/ήτριες διδάσκονται την μεξικάνικη κοινωνία και το κοινωνικό πλαίσιο των ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος στους πίνακές της, όπως αυτός με τίτλο «Το λεωφορείο» όπου μια νοικοκυρά, ένα εργάτης, μια ιθαγενής μητέρα από την Αμερική, ένας αμερικανός επιχειρηματίας και μια κοπέλα (που είναι πιθανόν η ζωγράφος) περιμένουν στη στάση του λεωφορείου. Αυτός ο πίνακας βασίζεται στη δυσμορφία της εικαστικού με το σώμα της όπου μετά από τη σύγκρουση του λεωφορείου με ένα τρόλεϊ τονίζεται το θαύμα της ζωής του κάθε ανθρώπου και η σύγκρουσή του με την μοίρα

ασχέτως κοινωνικού υποβάθρου. Συζητείται με τα παιδιά η τεχνική του σουρεαλισμού και του συμβολισμού και διακρίνουν τα φανταχτερά χρώματα που κυριαρχούν στους πίνακές της παρόλη την τραγικότητα που κρύβουν (Brownridge, 2020). Με αφορμή αυτό, διαμορφώνουν οι μαθητές/ήτριες σε μπλοκ ακουαρέλας το πρόσωπο της Frida Kahlo με μίξεις χρωμάτων που αντιπροσωπεύουν την αισιοδοξία, το κουράγιο και την αγωνιστικότητα που ήθελε να έχει στη ζωή της. Οι μαθητές/ήτριες ευαισθητοποιούνται και δημιουργούν το πορτρέτο της περιστοιχισμένο από πουλιά, λουλούδια, χρωματιστές κορδέλες γκοφρέ και χαρούμενα χρώματα που αποτελούν κινητήριες δυνάμεις για τις αυτοβιογραφικές δημιουργίες της εικαστικού και την ανάδειξη πολλών ρήσεών της. Κατόπιν, όλα τα έργα τους τοιχοκολλούνται στις τζαμαρίες της τάξεις κατά την διάρκεια της άνοιξης. Με αυτό τον τρόπο, βλέπουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα ότι όλοι τους ανήκουν στο ίδιο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύνολο (Paulson, F., Paulson, P. R., & Meyer, 1991).

Την περίοδο λήξης της άνοιξης και με αφορμή το πρόγραμμα εργαστηρίου δεξιοτήτων «Φροντίζω το περιβάλλον», τα παιδιά δημιουργούν το προσωπικό τους παραμύθι σύμφωνα με το υλικό δραστηριοτήτων του βιβλίου «ο ουρανός που δεν ήθελε να είναι μόνος του» (Θεοδοσίου, 2020). Με αφορμή τις δράσεις αξιοποίησης του βιβλίου για το φαινόμενο των πυρκαγιών και την ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης των παιδιών στα κοινωνικά θέματα, τα ίδια με βιωματικό τρόπο κατανοούν τις ιδέες του βιβλίου δημιουργώντας μια εσοχή για την περαιτέρω διερεύνηση των «δύσκολων» συναισθημάτων που εκδηλώνονται στον ψυχικό τους κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από το φυλλάδιο «το αλφαβητάρι της ιστορίας!» που τους δίνεται, δημιουργούν το προσωπικό τους αλφαβητάρι με λέξεις-κλειδιά του διηγήματος. Έπειτα, μέσα από τη δραστηριότητα «Από το χάος στην τάξη!» καταγράφουν με τη μορφή καταιγισμού ιδεών ομαδικά λέξεις-κλειδιά φράσεων που εμπεριέχονται στο βιβλίο. Επιπρόσθετα, παρατηρούν το εξώφυλλο του βιβλίου όπου καταγράφουν ανά ομάδες τις ομοιότητες και τις διαφορές των συμβολισμών που υπάρχουν. Σε αυτό το σημείο, εμπεριέχεται η προσπάθεια των παιδιών για ενασχόληση με ένα πολυτροπικό είδος κειμένου, (αυτό του εξωφύλλου του βιβλίου), καθώς χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός εικόνας, γραπτού λόγο και μηνυμάτων προώθησης του βιβλίου. Ακόμη, παρατηρείται ότι υπάρχει προσπάθεια ορισμού κοινών πολιτισμικών κωδικών δημιουργώντας κοινές νοητικές αναπαραστάσεις στα παιδιά ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο (Kress & Van Leeuwen, 2001). Κατόπιν, συγκεντρώνοντας όλες αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές/ήτριες δημιουργούν το προσωπικό τους βιβλίο που τους δίνεται στο τέλος της χρονιάς (με συρραφή των δράσεών τους) ως εργαλείο τήρησης φακέλου εργασιών ανά άτομο (portfolio) (Hebert, 1992).

Στο πλαίσιο επέκτασης των προηγούμενων δράσεων, οι μαθητές/ήτριες με αφορμή το φυλλάδιο του βιβλίου «Η δική μας έναστρη νύχτα» που τους δίνεται για την τελική συναρμολόγηση του προσωπικού τους βιβλίου, εισέρχονται στην εκμάθηση του καλλιτεχνικού ρεύματος του ιμπρεσιονισμού. Στην επεξεργασία του φυλλαδίου υπάρχει μια πρώιμη απεικόνιση του πίνακα από τον δημιουργό «Βίνσεντ Βαν Γκόνγκ» που αποτυπώνεται η έναστρη νύχτα και έπειτα οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αποτυπώσουν τα ποικίλα μπλε και πράσινα χρώματα με τέμπερες στις παλέτες που τους δίνονται. Κατόπιν, δίνεται το ερέθισμα για την απεικόνιση αντίστοιχου πίνακα του ζωγράφου, τα «Ηλιοτρόπια». Μέσα από

πολυαισθητηριακές εμπειρίες τα παιδιά καλούνται να συνδέσουν τα εικαστικά στοιχεία του χρώματος, της γραμμής, του σχήματος και της υφής. Αφού δοθούν στοιχεία αυτοβιογραφικά του καλλιτέχνη, προκύπτει συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τη σημασία του κίτρινου χρώματος που παρατηρείται στο έργο του καλλιτέχνη εξηγώντας τους πιθανούς συμβολισμούς που προκύπτουν σύμφωνα με το συγκείμενο και τις συνθήκες δημιουργίας του έργου. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά αναλαμβάνουν να μετρήσουν πόσες αποχρώσεις κίτρινου βλέπουν και εν τέλει καταλήγουν ότι συνολικά είναι πάνω από τριάντα οκτώ! Το επόμενο στάδιο είναι το γεγονός παρατήρησης των πέντε παραλλαγών του ίδιου βάζου με τα άνθη από τον ίδιο καλλιτέχνη ανά διαφορετικές περιόδους όπου τα έργα αυτά βρίσκονται σε ποικίλα μουσεία της Ευρώπης με κυρίαρχο στοιχείο το κίτρινο χρώμα (Silverman, 2000). Κατόπιν, τα παιδιά παίρνουν τις τέμπερες των χρωμάτων και μέσα από τις μίξεις χρωμάτων στην παλέτα τους δημιουργούν αποχρώσεις βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων όπου αποτυπώνουν σε μπλοκ ακουαρέλας το δικό τους βάζο με ηλιοτρόπια. Στο τέλος, τοιχοκολλούνται όλα τα έργα τους στις τζαμαρίες της τάξης με πολύχρωμα πλαστικοποιημένα λουλούδια, προσωπογραφίες του καλλιτέχνη και ρήσεις του ίδιου εμβαθύνοντας οι μαθητές/ήτριες σε νέα νοητικά σχήματα που αφορούν την πολυτροπικότητα.

3. Συμπεράσματα

Με αφορμή τις προαναφερθείσες και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που εμπίπτουν στην ανάπτυξη των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση (θεωρητικό επίπεδο), οι μαθητές/ήτριες καλούνται να επικοινωνήσουν τους πολιτισμικούς πλουραλισμούς που προκύπτουν από τον μικρόκοσμο της τάξης και να τους επεκτείνουν σε πρακτικό επίπεδο μέσα από την εξοικείωσή τους με ζωγράφους (όπως η Frida Kahlo και ο Vincent Van Gogh), σε συνδυασμό με έργα συγγραφέων και εικονογράφων, δημιουργώντας εν τέλει οι ίδιοι ένα παιδικό βιβλίο γεμάτο από παραδείγματα δραστηριοτήτων πειραματισμού και έργων τέχνης ως portfolio.

Αυτή η βιωματική πλευρά προσέγγισης της τέχνης μέσα από την ανακάλυψη και αλληλεπίδραση των εννοιών όπως αυτή του «οπτικού γραμματισμού» και της «πολυτροπικότητας» έχει τη δυνατότητα να προμηθεύσει στους μαθητές ουσιαστικές διαισθητικές γνώσεις, τεχνικές και τρόπους καλλιέργειας ενοτήτων, με διάχυση στα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, προσεγγίζοντας παράλληλα ρόλους όπως είναι των ερευνητών και των καλλιτεχνών (Eisner, 2002). Επιπρόσθετα, η διαδικασία της συμπερίληψης με ενσωμάτωση διαφορετικών στοιχείων/ατόμων σε μια ενιαία κοινότητα κρίνεται αναγκαία με βάσει την αυξανόμενη εισροή νέων πολιτισμικών στοιχείων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτών των διαρκών αλλαγών, μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα προσέγγισης της τέχνης, θα μπορούσε να αποτελεί η διερεύνηση της επιρροής της τεχνολογίας στην πολυτροπικότητα και ο τρόπος με τον οποίο ποικίλοι καλλιτέχνες από διάφορες πολιτιστικές παραδόσεις ενσωματώνουν στοιχεία από διάφορες πηγές σε ένα έργο (Elkins, 2006).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. και Μπεζέ, Λ. (2007). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο της γλώσσας της β' δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε στις 10/9/2023, από: https://ikee.lib.auth.gr/record/112440/files/%CE%A3.%20%CE%93%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B4%CE%BF%CF%82%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf

Ζωγράφος, Θ., Μπέσσας, Δ. και Μπέσσα, Ε. (2016). *Εικαστικά Α' και Β' Δημοτικού*. ΥΠ. Παιδείας-ΙΤΥΕ Διοφάντος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Θεοδοσίου, Ε. (2020). *Ο ουρανός που δεν ήθελε να είναι μόνος του.* Θεσσαλονίκη-Αθήνα: iWrite.

Καραντζόλα Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ. & Τσιαγκάνη Θ. (2011). *Γλώσσα Α' Δημοτικού.* Β' Τεύχος. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.

Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου* (3η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Τσακίρη-Παπαθανασίου, Λ. (2018). *Η κυρά Διατροφή πρώτη στη μαγειρική!* Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης-Πυραμίδα.

Τσουρή, Β. (2021). *Η Μελίνα και το μέλι.* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Χρήστου, Χρ. (2010). *Πωλ Σεζάν (1839-1906). Από την ολοκλήρωση των διατυπώσεων του δεκάτου ενάτου αιώνα στις αφετηρίες των αναζητήσεων του εικοστού αιώνα.* Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Barthes, R. (1984). La mort de l'auteur. *Essais critiques IV*. Paris: Seuil, p. 63-69.

Brownridge, L. (2020). *Πορτρέτα ζωγράφων. Φρίντα Κάλο.* (Μτφρ. Κατσαρού, Β.). Αθήνα: Διόπτρα.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (Μτφρ. Μουτσοπούλου, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: University Press.

Elkins, J. (2006). *Is Art History Global?* New York: Routledge.

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of higher learning, 40* (6), 60-64.

Hebert, E. A. (1992). Portfolios invite reflection from students and staff. *Educational Leadership, 49*(8), 58-61.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse.: The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold.

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique, 10*(1), 81-94.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature.* (2nd ed.). USA: Longman Publishers.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Prentki, T. & Preston, S. (2009). *Applied Theatre: Development*. UK: Bloomsbury Publishing.

Silverman, D. (2000). *Van Gogh and Gaugin: The Search for Sacred Art.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου.* (Μτφρ Μαρκέτου, Π.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*.(Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ. & Μαρτίδου- Φορσιέ Δ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

55.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αθηνά Ι. Τσιγκαροπούλου
Δρ. ΕΔΙΠ ΑΕΑΑ Μεταβυζαντινής Αρχαιολογίας και Νεότερης Τέχνης

Περίληψη
Στην εποχή μας η αποδοχή της διαφορετικότητας απασχολεί την εκπαίδευση που έχει ως σκοπό τη μορφοποίηση της ψυχοσωματικής ολότητας του ανθρώπου. Βασικό ρόλο στο έργο αυτό διαδραματίζει η εικόνα, γιατί προσαρμόζει τη διδασκαλία στην αντιληπτική ικανότητα των ακροατών. Από την πρωτοχριστιανική κιόλας περίοδο η τέχνη έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Δεν είναι οι εικόνες που είναι ωραίες, είναι η αλήθεια τους ωραία. Οι αναζητήσεις της βυζαντινής τέχνης για τη σχέση του αισθητού–υπερβατικού, κτιστού–ακτίστου, πραγματικού–ψευδούς συμβάλλουν ως διάμεσος δύο πραγματικοτήτων και στοχεύουν σε μια αληθινή επικοινωνία και κοινωνία προσώπων, απέναντι στη μαζοποιημένη σύγχρονη τροπή της ατομικότητας. Με μέσο τη μελέτη των βυζαντινών εικόνων, με εργαλείο την ερμηνευτική, υφολογική, αισθητική προσέγγιση και ανάγνωση του συμβολισμού τους, και με την αξιοποίηση στη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού και πολιπολιτισμικών, αφομοιωτικών, διαπολιτισμικών μοντέλων αίρονται διακρίσεις μεταξύ των κοινωνικών φύλων (η γυναίκα τιμάται εξίσου με τον άντρα στη βυζαντινή τέχνη), επιτυγχάνεται η διαφυλετική εξοικείωση, (η χριστιανική τέχνη αφομοιώνει στοιχεία άλλων πολιτισμών για την απεικόνιση των αγίων πχ μαύρη Παναγία, κινέζα κλπ) και γίνεται κατανοητό ότι αντιμετωπίζονται όλοι ισότιμα στην κοινωνία (πχ η ασθένεια και η αναπηρία εξυψώνονται από τη χριστιανική τέχνη ως μέσο παιδαγωγίας και σωτηρίας). Η μελέτη τέλος των διαφορετικών τεχνοτροπιών και τεχνικών που επιλέγει ο εκάστοτε αγιογράφος για να εκφραστεί, διδάσκει επίσης ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας. Όπως μέσω αυτής της πολυμορφίας μπορεί να δηλωθεί το πάγιο θεολογικό μήνυμα της εκάστοτε εικόνας, έτσι και ο κάθε άνθρωπος, όσο διαφορετικός και ιδιαίτερος και αν είναι, έχει την ξεχωριστή θέση του στην κοινωνία.
Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, διαφορετικότητα, χριστιανική τέχνη, αγιογραφία, διαφυλετική εξοικείωση, ανεκτικότητα, αποδοχή.

Abstract
In our time, the acceptance of diversity preoccupies education, which aims to shape the psychosomatic integrity of man. The icon plays a key role in this work, because it adapts the teaching to the perceptive capacity of the listeners. Since the early Christian period, art has had a pedagogical character. It is not the icons that are beautiful, it is the truth of them that is beautiful. Byzantine art's search for the relationship between the sensible-transcendent, built-uncreated, real-false contributes as an intermediary between two realities and aims at a true communication and society of persons, against the modern massification of

individuality. By means of the study of Byzantine icons, as a tool the interpretive, stylistic, aesthetic approach and reading of their symbolism, and by the use in the teaching of visual literacy and multicultural, assimilative, intercultural models, discriminations between the social sexes are removed (women are equally honored with the man in Byzantine art), interracial familiarity is achieved (Christian art assimilates elements of other cultures for the depiction of saints, e.g. black or Chinese Virgin Mary, etc.) and it is understood that everyone is treated equally in society (e.g. illness and disability are exalted from Christian art as a means of pedagogy and salvation). Finally, the study of the different styles and techniques that each hagiographer chooses to express himself, also teaches tolerance and acceptance of diversity. Just as the theological message of each icon can be expressed through this diversity, so too does each person, however different and special they may be, have their special place in society.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας η αποδοχή της διαφορετικότητας απασχολεί την εκπαίδευση που έχει ως σκοπό τη μορφοποίηση της ψυχοσωματικής ολότητας του ανθρώπου (Αραμπατζή, 2013). Βασικό ρόλο στο έργο αυτό διαδραματίζει η εικόνα, γιατί προσαρμόζει τη διδασκαλία στην αντιληπτική ικανότητα των ακροατών (Μπιτσάκης, 2004). Από την πρωτοχριστιανική κιόλας περίοδο η τέχνη έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Δεν είναι οι εικόνες που είναι ωραίες, είναι η αλήθεια τους ωραία. Οι αναζητήσεις της βυζαντινής τέχνης για τη σχέση του αισθητού–υπερβατικού, κτιστού–ακτίστου, πραγματικού–ψευδούς συμβάλλουν ως διάμεσος δύο πραγματικοτήτων και στοχεύουν σε μια αληθινή επικοινωνία και κοινωνία προσώπων, απέναντι στη μαζοποιημένη σύγχρονη τροπή της ατομικότητας (Καραβάς, 2016).

Η ετερότητα και η βυζαντινή τέχνη είναι έννοιες με τις οποίες οι μαθητές μας εξοικειώνονται ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και συνεχίζουν να δουλεύουν με αυτές και πάνω σε αυτές έως και τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Πράγματι, ήδη από τη γ΄ δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης, κ.ά., 2013), αναδεικνύονται οι έννοιες της αναπηρίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της παγκόσμιας ειρήνης, όπως και οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Αντίστοιχα στο μάθημα των θρησκευτικών της ίδιας τάξης (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπής, Παναγάκης, κ.ά., 2014-2020), στην τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο «Χριστούγεννα: Ο Θεός γίνεται άνθρωπος», παρουσιάζονται οι τέχνες άλλων λαών όπως για παράδειγμα η κινέζικη μορφή του Ιησού Χριστού, η Παναγία στον τύπο της Γκέισας (Εικόνα 1.), η Γέννηση του Ιησού Χριστού με διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά (Εικόνα 2) κ.ά. (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπής, Παναγάκης, κ.ά., 2020, σ. 55, 56, 58). Στο ίδιο βιβλίο, στην πρώτη θεματική ενότητα με τίτλο «Ζούμε μαζί», στο πρώτο υποκεφάλαιο με τίτλο «Οι άλλοι κι εγώ» παρουσιάζονται επίσης τραγούδια και ποιήματα φιλίας, αλλά και μηνύματα συμφιλίωσης.

Αντίστοιχες προσλαμβάνουσες αποκτούν οι μαθητές μέχρι τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Στα θρησκευτικά για παράδειγμα της Α΄ Λυκείου διδάσκονται την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων, διαφορετικών φύλων και φυλών (Ορθόδοξη Πίστη και Λατρεία, 2019, σ. 153 κ.εξ.). Στα θρησκευτικά της Β΄ Λυκείου διδάσκονται την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, της κοινωνικότητας, της διακονίας και της

προσφοράς στο συνάνθρωπο (Χριστιανισμός και Θρησκεύματα, 2019. σ. 86 κ.εξ.). Στο μάθημα τέλος της Έκφρασης–Έκθεσης της ίδιας τάξης δίνεται έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα ιθαγενών και ξένων και στην ισότητα (Έκθεση – Έκφραση Β΄ τεύχος, 2015, σ. 125).

Στην παρούσα εργασία, λόγω της περιορισμένης έκτασής της, θα επικεντρωθούμε στο Λύκειο, παρά το γεγονός ότι η έρευνά μας αφορά σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και τάξεις. Στις οδηγίες διδακτικής προσέγγισης των μαθημάτων (Φεκ 699/ τ.Β/4/3/2020) διαβάζουμε ότι στα Θρησκευτικά ο νομοθέτης ζητά να μην αξιοποιήσει ο διδάσκων ορισμένες θεματικές, προκειμένου να δοθεί έμφαση στις δραστηριότητες. Στα γλωσσικά μαθήματα επίσης προτείνει να ακολουθηθεί μια πιο ανοικτή προσέγγιση ως προς το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε αυτό να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης και ο σχεδιασμός να υπηρετεί την ανατροφοδότηση των μαθητών από τη διδακτική πράξη. Συνεπώς η πορεία προς το σεβασμό της ετερότητας και της ελευθερίας του άλλου ανθρώπου μέσω της βυζαντινής τέχνης είναι μια διαδικασία συμβατή με τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας και οικεία στους μαθητές μας.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Μοντέλα προσέγγισης του διαφορετικού και μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης εικόνων

Με μέσο τη μελέτη των βυζαντινών εικόνων, με εργαλείο την ερμηνευτική, υφολογική, αισθητική προσέγγιση και ανάγνωση του συμβολισμού τους, και με την αξιοποίηση στη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού και των πολυπολιτισμικών, αφομοιωτικών, διαπολιτισμικών μοντέλων αίρονται διακρίσεις μεταξύ των κοινωνικών φύλων (η γυναίκα τιμάται εξίσου με τον άντρα στη βυζαντινή τέχνη), επιτυγχάνεται η διαφυλετική εξοικείωση (η χριστιανική τέχνη αφομοιώνει στοιχεία άλλων πολιτισμών για την απεικόνιση των αγίων πχ μαύρη Παναγία, κινέζα κλπ) και γίνεται κατανοητό ότι αντιμετωπίζονται όλοι ισότιμα στην κοινωνία (πχ η ασθένεια και η αναπηρία εξυψώνονται από τη χριστιανική τέχνη ως μέσο παιδαγωγίας και σωτηρίας). Η μελέτη τέλος των διαφορετικών τεχνοτροπιών και τεχνικών που επιλέγει ο εκάστοτε αγιογράφος για να εκφραστεί, διδάσκει επίσης ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας.

2.2 Μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία της ενότητας του ρατσισμού στη Β΄ Λυκείου

2.2.1 Α΄ Φάση-Προετοιμασία Εκπαιδευτικού

Ως εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε πως, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky, 1993, σποραδικά) και με βάση τη γνωστική ψυχολογία, η μαθησιακή διαδικασία είναι αποτελεσματική όταν ο μαθητής δεν αποθηκεύει έτοιμη τη γνώση, αλλά την επεξεργάζεται και την οικοδομεί ενεργά σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε πληροφορίες και ερεθίσματα. Η μάθηση συντελείται καλύτερα όταν ο κάθε εκπαιδευτικός μέσα από την προσωπική παιδαγωγική θεώρησή του μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές του (Κοσμόπουλου, 1990· Jacobsen, Eggen, Kauchak, 1999) και να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Στην περίπτωση μάλιστα των Εκκλησιαστικών Λυκείων, όπου και εφαρμόστηκε η παρούσα διδακτική πρόταση, πρόκληση αποτέλεσε η αναζήτηση παιδαγωγικών

μεθόδων κατάλληλων για τη σύγκλιση των διαφορετικών ενδιαφερόντων των μαθητών λόγω του μεταξύ τους ηλικιακού χάσματος.
Όποια μέθοδο διδασκαλίας και αν επιλέξουμε (είτε δασκαλοκεντρική είτε μαθητοκεντρική, είτε αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή (Δανασσή–Αφεντάκη, 1993), παραδοσιακή ή σύγχρονη, είτε τα μοντέλα είναι σταθερά (οι πιθανές παρεκκλίσεις έχουν προβλεφθεί) είτε ασταθή (λαμβάνονται υπόψη οι απρόβλεπτοι όροι της διδασκαλίας), ως πρώτο στάδιο ορίζεται η προετοιμασία των μαθητών να δεχτούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρα, 1994). Με βάση τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Φράγκου, 1986) ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρουσιάσει το μάθημα με τρόπο ώστε να αφορά στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό συνήθως επιλέγει μεθόδους που προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων.

2.2.2 Β΄Φάση: Επιλογή κειμένων για ανάγνωση από τους μαθητές

Στην έκθεση της Β΄ Λυκείου αναλύονται θέματα για την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Έκθεση – Έκφραση Β΄ τεύχος, 2015, σ. 125). Στους θεματικούς κύκλους του λυκείου (Μανωλίδης, Μπεχλιβάνης, Φλωρού, 2013, σποραδικά) παρουσιάζονται θέματα για την έλλειψη της ανεκτικότητας και τον κοινωνικό αποκλεισμό (στερεότυπα, προκαταλήψεις, μορφές ρατσισμού). Μέσα από αυτά δίνεται έμφαση στο ότι δεν είναι εύκολο κανείς να είναι διαφορετικός, να έχει διαφορετική προφορά, διατροφικές συνήθειες και ενδιαφέροντα γενικότερα. Γίνεται λόγος για την ταμπέλα του μετανάστη και για το θυμό της κοινωνικής απόρριψης. Επίσης για τη διαφορετικότητα την εθνική, τη φυλετική, τη γλωσσική, την πολιτιστική, τη θρησκευτική και για το θέμα των μειονοτήτων. Γίνεται λόγος ακόμη για τις ρίζες του μίσους, καθώς η ψυχική μονάδα αρνείται να δεχτεί αυτό που για την ίδια είναι ξένο. Τονίζεται όμως ότι ο Θεός δε θέλησε να μας κάνει όλους ίδιους. Μας έκανε διαφορετικούς για να μπορεί ο καθένας να είναι ο εαυτός του. Δηλώνεται ότι δεν πρέπει να φοβόμαστε τις διαφορές γιατί η διαφορά είναι για καλό. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν κριτικά τα κείμενα που θα επιλέξουν, να εντοπίσουν τις ιδέες και τις προκαταλήψεις και να διατυπώσουν τις δικές τους.
Στο σημείο αυτό μπορούμε διαθεματικά να αξιοποιήσουμε διδακτικά τη χριστιανική έννοια της κοινωνικότητας και της διακονίας στον πλησίον μας (Εικόνα 3-4) από το βιβλίο Θρησκευτικών της Β’ Λυκείου (Χριστιανισμός και Θρησκεύματα, 2019. σ.146 κ.εξ.), καθώς και να επιλέξουμε στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας τη διδασκαλία του τελευταίου έργου του Βιζυηνού με τίτλο Μοσκώβ–Σελήμ (Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, κ.ά., 2020, σ. 27-41). Το διήγημα χαρακτηρίζεται για την ψυχογραφική του δύναμη, την ανθρωπιά και τον πόνο για τον πάσχοντα άνθρωπο. Βασικό πρόσωπο είναι ένας κυνηγημένος και κατατρεγμένος Τούρκος, ο Σελήμ, που αφηγείται τις πίκρες και τις αδικίες που δοκίμασε στη ζωή του. Γι' αυτό και ο συγγραφέας δηλώνει από την αρχή ότι στο πρόσωπο του Τούρκου ήρωά του τίμησε απλώς «τον άνθρωπο», τον άνθρωπο ανεξάρτητα από φυλή και έθνος.

2.2.3 Γ΄ Φάση: Συνδυασμός κειμένων και εικόνας. Ανάγνωση αποκρυπτογράφηση

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί «τεχνάσματα» προκειμένου να προσφέρει εμπειρία βιωματικής γνώσης, κίνητρα δράσης στους μαθητές και να προσδοκά τη διέγερση του ενδιαφέροντος και την

ενεργό συμμετοχή τους. Οι δεξιότητες δε θεωρούνται δεδομένες. Αντίθετα ο διδάσκων διευκολύνει την ανάπτυξή τους με διάφορες τεχνικές. Οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές διατυπώνουν ότι η εικόνα συμβάλλει στη δεξιότητα της ανάγνωσης (Ζάχος, 1992, σ. 55-58). Συγκεκριμένα παρακινεί το μαθητή στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης (Πρωτόπαπας, 2008, σ. 199-218).

Τα παιδιά καλούνται λοιπόν στο πλαίσιο της ερμηνευτικής μεθόδου με συγκριτική και συνδυαστική σκέψη να προσεγγίσουν τις θρησκευτικές εικόνες, να εντοπίσουν τα κύρια θεματικά στοιχεία και τους συμβολισμούς τους, και να τις ερμηνεύσουν με τρόπο μεθοδικό και ολόπλευρο. Μέσα από αυτές μπορούν να εντοπίσουν περαιτέρω πληροφορίες για τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, ζητήματα που θίγονται στα έργα και να κάνουν το δικό τους σχόλιο. Σε έναν κόσμο συμβόλων η κατανόησή και η «ανάγνωση-αποκρυπτογράφησή» των εικόνων συντελεί στην ουσιαστικότερη ανάγνωση-κατανόηση των κειμένων και εννοιών που προηγήθηκε.

Για την κατανόηση της ετερότητας, πέρα από τις επιρροές που δέχτηκε και την επίδραση που άσκησε η βυζαντινή τέχνη, δίνουμε έμφαση στον χαρακτήρα που αποκτά η χριστιανική τέχνη σήμερα, όχι μόνο στα εκάστοτε όρια του ελληνικού κράτους αλλά και εκτός αυτού, σε περιοχές όπως η Ασία, η Αφρική, η Κίνα, η Ινδία, η Κορέα, η Ρωσία, τα Βαλκάνια και λοιπά. Ιδίως εκεί όπου το έργο της ιεραποστολής λαμβάνει χώρα και τα τοπικά χαρακτηριστικά γίνονται σεβαστά και υιοθετούνται, προκειμένου η τέχνη να προσληφθεί με οικειότητα από τους εγχώριους πιστούς. Έχουν βρεθεί για παράδειγμα στην Αιθιοπία εικόνες της Παναγίας να κρατά τον Ιησού με το αριστερό της χέρι (Εικόνα 5), κάτι το οποίο δε συνηθίζονταν στην περιοχή, λόγω τοπικών παραδόσεων σύμφωνα με τις οποίες το αριστερό θεωρείται το βρώμικο χέρι (Wylde, 1901, σ. 213). Εδώ λοιπόν σημειώνεται εκατέρωθεν αποδοχή τόσο των βυζαντινών προτύπων από τους Αιθίοπες, όσο και τοπικών παραδόσεων από το βυζάντιο. Άλλη μια περίπτωση όπου τα έργα παντρεύουν τη θρησκεία με τα τοπικά λαϊκά έθιμα των λιτανειών (τικμάτ) είναι η περίπτωση απεικόνισης της εορτής των Θεοφανείων (Μασσαβέτας, 2007), ή θρησκευτικά θέματα με καθημερινές τοπικές συνήθειες, όπως αυτή των γυναικών να κουβαλούν προϊόντα με κοφίνια στο κεφάλι τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η τέχνη των αφροαμερικανών στις Η.Π.Α. όπου οι άγιοι αποδίδονται με τοπικά χαρακτηριστικά. Στην Κίνα η Παναγία εικονίζεται ως γκέισα (Εικόνα 1), σε μια εικονογραφία επηρεασμένη από την παραδοσιακή ζωγραφική που εικονογραφεί τη ζωή ευγενών γυναικών. Στην τέχνη της Ιαπωνίας η Παναγία εικονογραφείται στον τύπο της Νιχόνγκα, χωρίς να λείπουν και εδώ όπως και στην Κίνα τα καθαρά βυζαντινά πρότυπα μέσω της Ρωσίας (Παπαθανασίου, 2014). Η χριστιανική τέχνη στην Ινδία είναι επηρεασμένη από το γενικότερο θρησκευτικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει χειρονομίες (μούντρα) οι οποίες μετέφεραν το θρησκευτικό τελετουργικό στις τέχνες (Ντεέτζια, 2002).

Πρόσληψη ετερόχθονων στοιχείων στην τέχνη δεν προκύπτει μόνο λόγω σεβασμού στην ιδιαιτερότητα του άλλου, αλλά και για την προστασία από το αλλότριο στοιχείο. Αναφερόμαστε ενδεικτικά στην εικόνα «Θεοτόκος του Καζάν» ή «Η Μαύρη Παρθένος του Καζάν», η οποία κατέχει περίοπτη θέση στη Ρωσική Ορθόδοξη Εκκλησία. Η παράδοση αναφέρει πως η εικόνα ήταν δώρο του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Γερμανού Β΄ προς τους κατοίκους της πόλεως του Καζάν το 13ο αιώνα, για να έχουν την παρηγοριά της Θεομήτορος, από τις συχνές επιδρομές

των αλλοφύλων και των αλλοθρήσκων. Για παρόμοιο λόγο επικράτησε και στην Πολωνία το πρότυπο της Μαύρης Παναγίας (Ikony, 2002).

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η χριστιανική τέχνη δεν υιοθετεί μόνο ετερόχθονα στοιχεία αλλά και αυτόχθονα που στηρίζονται σε τοπικές παραδόσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση της Παναγίας Αρακιώτισσας όπου ο Ιησούς εικονίζεται φορώντας σκουλαρίκι, διότι είναι ο μονογενής Υιός και Λόγος του Θεού και το μοναχοπαίδι της Παναγίας. Αυτό παραπέμπει σ' ένα πολύ παλιό έθιμο που έβαζαν σκουλαρίκι στο μοναχοπαίδι για να ξεχωρίζει μέσα στο χωριό και έτσι να τον προσέχουμε, να τον φροντίζουμε, να μην τον πληγώνουμε και να τον αγαπούμε περισσότερο. Είχε ανάγκη από ειδική αγάπη, αφού δεν είχε αδέλφια και αδελφές για να του τη δώσουν. Κι όταν την έβρισκε από τη γυναίκα που παντρευόταν, έβγαζε το σκουλαρίκι. Για τον ίδιο λόγο απεικονίζεται ανάλογα και ο Άγιος Γεώργιος σε περιοχές με την ίδια παράδοση (Εικόνα 6) (Μητροπολίτης Μόρφου κ. Νεόφυτος, χ.χ).

Από την «ανάγνωση» λοιπών των παραπάνω εικόνων παρατηρούνται ανά περίπτωση διαφορετικά χρώματα στην απόδοση των μορφών, διαφορετικοί σωματότυποι, διαφορετικά πρότυπα και συνήθειες ανάλογα με τον κάθε πολιτισμό. Η επίδραση του χριστιανισμού υπήρξε μεγάλη και η αποδοχή (πρόσληψη και αφομοίωση) των ετερόχθονων στοιχείων αναμενόμενη. Οι άνθρωποι καλό είναι να γνωρίζουν ότι δεν είναι ξένοι μεταξύ τους (Αμβρόσιος Μητροπολίτης Κορέας, 2009). Η πολυπολιτισμικότητα δε των συγχρόνων κοινωνιών προκαλεί την Ορθοδοξία να ανακαλύψει μέσα από την ετερότητά της τα στοιχεία της ταυτότητας και όχι της αντίθεσης με τις άλλες συλλογικότητες, ώστε να συνυπάρξουν όλες ειρηνικά και δίκαια στον ίδιο ζωτικό χώρο (Γιαγκάτζογλου, χ.χ).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Ορθοδοξία σαρκώνεται σε κάθε τόπο και σε κάθε πολιτισμό, με άλλο τρόπο (Παπαθανασίου, 2015). Όπως όμως και να αποδίδονται οι γραμμές, τα χρώματα και οι μορφές, με όποιον τρόπο, εκφράζουν την ίδια ικεσία, απηχούν τις ίδιες παρακλήσεις και ομολογούν τους ίδιους καημούς. (Καρέλλη,1973).

2.2.4 Δ. Φάση: Κατανόηση ετερότητας (φυλετικής, εθνικής, γλωσσικής, ιδεολογικής, σωματικής κλπ)

Μέσα από την «ανάγνωση» κειμένων και εικόνων θρησκευτικού περιεχομένου που αναδεικνύουν την ετερότητα οι μαθητές:

- Κατανοούν την ετερότητα και εξοικειώνονται στο να συνυπάρχουν παρά την ύπαρξή της.
- Ευαισθητοποιούνται απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Κατανοούν έννοιες ρατσισμού, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, κοινωνικού αποκλεισμού.
- Κατανοούν και αποδέχονται ομοιότητες και διαφορές λαών, νοοτροπιών ζωής και πολιτισμών.
- Αποδέχονται την ύπαρξη ομάδων με δυσκολίες (αναπηρίες-ιδιαιτερότητες).
- Μαθαίνουν να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους.
- Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις δικές τους προκαταλήψεις.

3. Συμπεράσματα

Ειδικότερα, όπως μέσω της πολυμορφίας της εικόνας μπορεί να δηλωθεί το πάγιο θεολογικό μήνυμα της εκάστοτε εικόνας, έτσι και ο κάθε άνθρωπος, όσο διαφορετικός και ιδιαίτερος και αν είναι, έχει την ξεχωριστή θέση του στην κοινωνία. Όλοι είναι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρατηρήθηκε η διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η πιο ελεύθερη δραστηριότητά τους. Ειδικότερα σημειώθηκε ότι η βυζαντινή εικόνα ως μέσο-εργαλείο ενίσχυσε την ικανότητα αφομοίωσης των «εικόνων» και των εννοιών που περιλαμβάνονται στα κείμενα, και ότι τα παιδιά εφάρμοσαν μια πιο μεθοδική, και σταδιακή προσέγγιση εντοπισμού των θεματικών κέντρων, επιδεικνύοντας μια μεγαλύτερη άνεση στη διατύπωση της προσωπικής τους γνώμης. Συνεπώς ο έλεγχος της αναγνωστικής-αφομοιωτικής ικανότητας των παιδιών, κατέστη ευκολότερα εφικτός. Ακόμη ασκήθηκαν στην αναζήτηση του ηθικού-κοινωνικού μηνύματος κάθε μορφής γραπτού λόγου που οδηγεί στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας. Τέλος, η αισθητική εμπειρία συνέβαλλε στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης, κυρίως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς προσέφερε πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990).

Ολοκληρώνοντας παρατηρήθηκε ότι όταν τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα συνυφαίνονται και αλληλοσυμπληρώνονται σε έναν κοινό εκπαιδευτικό σκοπό, τότε οι μαθητές μέσα από μια βιωματική μαθητοκεντρική διαδικασία οδηγούνται σε μια βαθύτερη γνωριμία με τον πολιτισμό τους, ασκούνται στην ομαδική εργασία, καλλιεργούν τη συνεργασία, γίνονται ανθεκτικοί στη διαφορετικότητα. Πράγματι ο διάλογος και ο πλουραλισμός προωθούνται λόγω της ανταλλαγής διαφορετικών ερμηνειών και οι μαθητές νιώθουν τη χαρά της δημιουργίας, απελευθερώνονται και ψυχαγωγούνται. Ακόμη ευαισθητοποιούν τις αισθήσεις, αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση, καλλιεργούν τη φαντασία, και τη δημιουργική τους σκέψη. Εφόσον λοιπόν τα καλλιτεχνικά μαθήματα έχουν περιοριστεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα και η εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει προσήλωση στην ύλη ειδικά των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων, επιβάλλεται η αξιοποίηση αντίστοιχων δράσεων. Γιατί η γνώση ευτυχώς διδάσκεται. Η εμπειρία όμως, πάνω στην οποία οικοδομείται, όχι. Μόνο αν τους την προσφέρουμε αξιοποιώντας τη ζωή στη σχολική τάξη, μπορούμε να τους προετοιμάσουμε ουσιαστικότερα για την ίδια τη ζωή.

Βιβλιογραφία

Αμβρόσιος Μητροπολίτης Κορέας (2009). *Ομοιότητες στην εικονογραφία Χριστού και Βούδα*. Αθήνα: Μαΐστρος.

Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη, *Παιδαγωγικός Λόγος*. Ανακτήθηκε από: http://www.plogos.gr/ΤΕΥΧΗ/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf

Γιαγκάτζογλου, Σ., *Η ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές*. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/polstrantz/eterotita_Giagazoglou.pdf

Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπής, Θ., Παναγάκης, Α., Βαλλιανάτου, Κ., Βαρκάδου, Μ., Κολόμβου Δ. & Νικολαΐδου, Π. (2020). *Θρησκευτικά: Ανακαλύπτουμε Εικόνες, Πρόσωπα και Ιστορίες*. Αθήνα: Διόφαντος.

Γκότση, Χρ. (2000). *Ο Μυστικός κόσμος των Βυζαντινών εικόνων*, τόμος τρίτος. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ., Αβραμοπούλου, Β., (2020). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,* Τεύχος Β΄. Αθήνα: Διόφαντος.

Clowes, G., (2011). *The Essential 5: A Starting Point for Kagan Cooperative Learning.* San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine. Ανακτήθηκε από: http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning

Δανασσή-Αφεντάκη, Α. (1993). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης: 17ος - 20ός αιώνας : παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Delvoye, Ch. (1999). *Βυζαντινή Τέχνη*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Δερβίση, Στ. Ν. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Έκθεση–Έκφραση, Β΄ τεύχος (2015). Αθήνα: Διόφαντος.

Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση–Γραφή: Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο ψυχολογικών μελετών. Σειρά: Μαθησιακές Δυσκολίες.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project* (Κ. Μάλλιου, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Ikony rosyjskie I ukrainskie od XVIII do poczatku XX w., (2002). Warszawie: Wydawnictwo ovo.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Αι. (2013). *Τα απίθανα Μολύβια*. Αθήνα: Διόφαντος.

Jacobsen, D. A., Eggen, P., Kauchak, D. (1999). *Methods for teaching: promoting student learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Καραβάς, Α. (2016). *Η θέση και ο ρόλος της χριστιανικής τέχνης στη σχολική θρησκευτική αγωγή*» (μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καρέλλη, Ζ. (1973). Τα εικονίσματα ΙΙΙ. Στο: *Τα ποιήματα, τ. 2ος,* Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Κογκούλη, Ι. (1984). *Η Σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, χριαστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσμόπουλου, Α. (1990). *Σχεδιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*, Β΄εκδ. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κοσμόπουλου, Α., Μουλαδούδη, Γρ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κούκου, Κ., Μάγου, Κ., Ρουσσάκη, Ι. (2000). *Η μέθοδος Σχεδίων (Μέθοδος Project) στο Σχολείο χωρίς σύνορα, Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή.* Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης ΟΛΜΕ.

Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης, Θ., Φλωρού, Φ. (2013). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Θεματικοί κύκλοι*, Αθήνα: Διόφαντος.

Μαρίνης, Σ. (2015). *Ερμηνεύοντας την Εικόνα. Δοκίμια για την θεολογία της εικόνας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μασσαβέτας, Αλ. (18/06/2006). Αιθιοπία, το άγνωστο Βυζάντιο της Μαύρης Ηπείρου, *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: https://www.kathimerini.gr/world/242640/aithiopia-to-agnosto-vyzantio-tis-mayris-ipeiroy/

Μασσαβέτας, Αλ. (4/01/2007). Θεοφάνεια στην Αιθιοπία, Η *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: https://www.kathimerini.gr/world/273407/theofania-stin-aithiopia/

Ματσαγγούρα Η. (1994). *Στατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.

MAURIZIO, SC. (2000). *ΑΡΧΑΙΑ ΚΙΝΑ Ο ΚΙΝΕΖΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΤΗ ΔΥΝΑΣΤΕΙΑ ΤΩΝ ΤΑΝΓΚ*. ΑΘΗΝΑ: ΚΑΡΑΚΩΣΤΟΓΛΟΥ.

Μητροπολίτης Μόρφου κ. Νεόφυτος (χ.χ). *Ιερά Μονή Παναγίας του Άρακα*. Κύπρος: Θεομόρφου.

Μπιτσάκης, Ε. (2004). *Η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου κατά τον Απόστολο Παύλο. Ιστορική παιδαγωγική έρευνα* (μη δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα.

Ορθόδοξη Πίστη και Λατρεία, Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου (2020). Αθήνα: Διόφαντος.

Ντεέτζια, Β. (2002). *Ινδική Τέχνη* (Π. Σταφυλά, Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαθανασίου, Θ. (2012). Ένας Ιάπωνας δίχως σχιστά μάτια. Άγιος Νικόλαος Κασάτκιν: εκατό χρόνια από την κοίμηση του, *Σύναξη* 124. Αθήνα: Αρμός.

Παπαθανασίου, Θ. (2014). Μάτια σχιστά κι ορθάνοιχτα. Η αποστολή της Εκκλησίας στην Ιαπωνία, *Σύναξη* 131. Αθήνα: Αρμός.

Παπαθανασίου, Θ. (2015) Μια αγνοημένη πτυχή της πραγματικότητα: Η αφρικανική χριστιανική ιεραποστολή προς την Ευρώπη, *Θεολογία* 86, 4. Αθήνα: Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση: από την εικόνα στη λέξη. *Συζητήσεις για το λόγο,* (Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/Κοινός Τόπος.

Τσιγκαροπούλου, Α. (2018). Η Αφομοίωση των αυτόχθονων στοιχείων των πολιτισμών από τη χριστιανική, ορθόδοξη τέχνη, *ΚΔ΄Παύλεια*. Βέροια: Ιερά Μητρόπολις Βέροιας, Ναούσης και Καμπανίας.

Φράγκου, Χρ. Π. (1986). *Σύγχρονη διδασκαλία: Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και δύσης: Συνθετική θεώρηση διδασκαλία-Σχόλια-Βασικά κείμενα για τη διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, (Α. Ρόδη, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.

Wylde, A. (1901). *Modern Abyssinia*. London: Methuen & Company.

Χριστιανισμός και Θρησκεύματα, Θρησκευτικά Β΄Λυκείου (2019). Αθηνά: Διόφαντος.

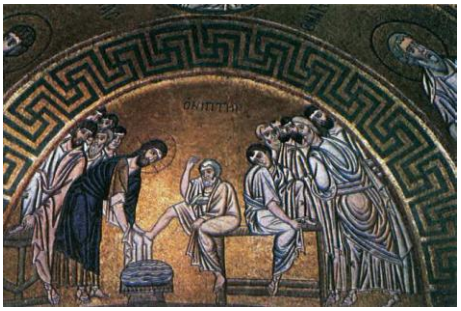
Χρυσαφίδη, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

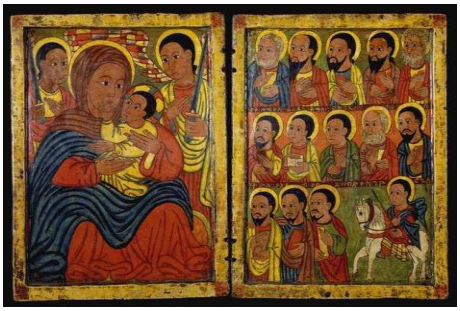
Εικόνα 1 Η Παναγία στον τύπο της γκέισας

Εικόνα 2 Παραστάσεις της Γέννησης στην τέχνη

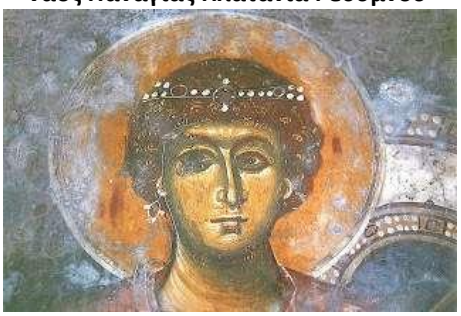
Εικόνα 3 Ο Χριστός πλένει τα πόδια των μαθητών. Η διακονία του αδελφού είναι από τις κυριότερες χριστιανικές εντολές



Εικόνα 4 Δίπτυχο, Αιθιοπία, τέλη 15ου αιώνα (The Walters Art Museum)



5 Άγιος Γεώργιος με σκουλαρίκι, 14ος αιώνας, ναός Παναγίας Πλατάνια Ρεθύμνου



7ο Διεθνές Συνέδριο

7th International Conference

Η Πρόκληση της Ετερότητας και της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση

The Challenge of Otherness and Diversity in Education

ISBN: 978-618-87895-0-0