

ΠΡΑΚΤΙΚΑ



Διαδικτυακό
Επιστημονικό
Συνέδριο

6 & 7 Νοεμβρίου 2020

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Πραγματικότητα και Προοπτικές



Α' ΤΟΜΟΣ

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ:

3^ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

<https://3pekes-edutech.uniwa.gr/>



ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Το Σχολείο της Συμπερίληψης:
Πραγματικότητα και Προοπτικές
6 & 7 Νοεμβρίου 2020



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Α΄ Τόμος

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Παπαγεωργίου Ε., Καράμνηας Ι., Κρόκου Ζ. & Τσιαμπάση Φ.

ISBN: 978-9925-588-64-0



Copyright © 2021 - BROKEN HILL PUBLISHERS LTD

16 Zenas Kanther Princess De Tyras Str.

1065 Nicosia, CYPRUS

e-mail: info@brokenhill.com.cy

website: <http://www.brokenhill.com.cy>

Τα δικαιώματα της ελληνικής έκδοσης του παρόντος βιβλίου ανήκουν στον εκδοτικό οίκο "Broken Hill Publishers LTD". Η δημοσίευση φωτογραφιών, η μερική ή ολική ανατύπωση, καθώς και η λήψη φωτοαντιγράφων από το βιβλίο απαγορεύονται χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

Η επιλογή των εργασιών που δημοσιεύονται έγινε με κριτήριο την επιστημονική τους αρτιότητα, κατόπιν «τυφλής» κρίσης δύο μελών της Επιστημονικής Επιτροπής που κινούνται στο ερευνητικό ή/και θεωρητικό πεδίο, στο οποίο εμπίπτει η εκάστοτε εργασία.

Οργανωτική Επιτροπή

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Καράμηνas Ιγνάτιος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ70, Οργανωτικός Συντονιστής 3ου Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

ΜΕΛΗ

Αλεξανδρής Ευθύμιος, Διευθυντής Διεύθυνσης Δ.Ε. Γ' Αθήνας

Αλεξόπουλος Αθανάσιος, πρ. Διεύθυνσης Διευθυντής Δ.Ε. Γ' Αθήνας

Ασβεστάς Αναστάσιος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Βαμβακερός Ξενοφών, πρ. Διευθυντής Δ. Ε. Δυτικής Αττικής

Δερέκα Μαρία, Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπ/σης, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Καζέλα Κατερίνα, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ60, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Κάππος Ιωάννης, Διευθυντής Διεύθυνσης Π.Ε. Δυτικής Αττικής

Καρπούζης Νικόλαος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Κατσούλης Στέλιος, Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΑ.Δ.Α.

Κελαϊδίτου Μαρία, Σ.Ε.Ε. Εκπαίδευσης για την Αειφορία, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Κοκκαλιάρη Μαγδαληνή, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ03, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Κουφόπουλος Ιωάννης, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Κριεμπάρδης Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΑ.Δ.Α.

Κρόκου Ζωή, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Λάλου Παναγιώτα, Ακαδημαϊκή Υπότροφος ΠΑ.Δ.Α.

Μακρή Δήμητρα, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ80, 2ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής


Μάλαμας Κων/νος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ86, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Μποζίνης Νικόλαος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ02, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Μπουλάκη Αρχόντω, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ81, 2ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Νικολόπουλος Αθανάσιος, Διευθυντής Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής

Παπαδημητρίου Μαρία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας



Παπακωνσταντίνου Σπυρίδων, Εξωτερικός Συνεργάτης Δ.Π.Μ.Σ. «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών & Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων», ΠΑ.Δ.Α.

Ρούσσης Αθανάσιος, Διοικητικός Υπάλληλος ΠΑ.Δ.Α.

Σακκά Βασιλική, πρ. Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ02, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Σπύρου Παναγιώτης, πρ. Διευθυντής Διεύθυνσης Π. Ε. Δυτικής Αττικής

Στάμος Αδάμ, πρ. Διευθυντής Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας

Τσιαμπάση Φανή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Τσούτσουβα Μαρία, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Φώτη Παρασκευή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ60, 3ο Π.Ε.ΚΕ.Σ. Αττικής

Χύτας Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΑ.Δ.Α.

Επιστημονική Επιτροπή

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Παπαγεωργίου Ευσταθία, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας, ΠΑ.Δ.Α.

ΜΕΛΗ

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ανδρέου Ελένη, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ79, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Ασβεστάς Αναστάσιος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Βάλβης Εμμανουήλ, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ03, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Βασμανώλη Ερασμία, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ02, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Βενέτης Σταμάτης, Προϊστάμενος Κ.Ε.Σ.Υ. Δυτικής Αττικής

Βουβούση Μαρία, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ60, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Γενά Αγγελική, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

Δελή Ερμιόνη, Ε.ΔΙ.Π., Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών

Δερέκα Μαρία, Σ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπ/σης, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ82, 1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Καζέλα Κατερίνα, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ60, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Καράμηνas Ιγνάτιος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, Οργανωτικός Συντονιστής 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Καρπούζης Νικόλαος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Κασιμάτη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Καφετζόπουλος Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ04, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Κοκκαλιάρη Μαγδαληνή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ03, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Κόσυβας Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Π.Ε. & Δ.Ε. Αττικής
Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα, Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστι-
τούτου

Κουνενού Καλλιόπη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Κουρμούση Ντίνα, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Κουφόπουλος Ιωάννης, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Κριεμπάρδης Αναστάσιος, Αν. Καθηγητής, Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών,
ΠΑ.Δ.Α.

Κρόκου Ζωή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μαιστρέλλης Ευστράτιος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ02, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μακρή Δήμητρα, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ80, 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μάλαμας Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ86, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μανωλοπούλου-Σέργη Ελένη, πρ. Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ06, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μουντρίδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΑ.Δ.Α.

Μποέμη Νάγια, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ91, 6ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μποζίνης Νικόλαος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ02, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μπουλάκη Αρχόντω, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ81, 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μπουσδούνης Ιωάννης, Προϊστάμενος 2ου Κ.Ε.Σ.Υ. Γ' Αθήνας

Ορφανός Χάρις, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ83, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Παρασκευόπουλος Μαρίνος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Παρθένης Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.,
Ε.Κ.Π.Α.

Πυρπυρής Παναγιώτης, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ02, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Σακκά Βασιλική, πρ. Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ02, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Σιδηροπούλου-Κανέλλου Τρυφαίνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και
Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

Στεφανίδης Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ04, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Σωτηροπούλου Δήμητρα, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ88, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Τάμπαλης Κωνσταντίνος, Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ11, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Τρίγκα Ελένη, Προϊσταμένη 1 ου Κ.Ε.Σ.Υ. Γ' Αθήνας

Τσιαμπάση Φανή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Τσούτσουβα Μαρία, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα,
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Φώτη Παρασκευή, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ60, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Χονδρογιάννης Ελευθέριος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ84, 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Χούσος Βελισσάριος, Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ06, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Περιεχόμενα

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	7
----------------------------	----------

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	9
------------------------------	----------

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	17
---------------------------	-----------

ΕΝΑΡΞΗ-ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	19
---------------------------	-----------

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής Καθηγήτρια <i>✦ Ευσταθία Παπαγεωργίου</i>	19
---	----

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής <i>✦ Ιγνάτιος Καράμηνας</i>	21
---	----

Πρύτανης Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής <i>✦ Καθηγητής Παναγιώτης Καλδής</i>	25
--	----

Πρόεδρος Τμ. Βιοϊατρικών Επιστημών ΠΑ.Δ.Α. <i>✦ Καθηγητής Δημήτριος Χανιώτης</i>	27
---	----

Εκπρόσωπος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής <i>✦ Χρύσα Σοφianoπούλου</i>	29
--	----

Περιφερειακός Διευθυντής Π.Ε. & Δ.Ε. Αττικής <i>✦ Γεώργιος Κόσσυβας</i>	31
--	----

Εκπρόσωπος Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) <i>✦ Γιώργος Τρούλης</i>	35
---	----

Εκπρόσωπος Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ) <i>✦ Γιώργος Χριστόπουλος</i>	39
--	----

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ	43
--------------------------	-----------

ΕΜΕΙΣ που Synergαζόμαστε. Ένα δημιουργικό πρόγραμμα εικαστικής συμπερίληψης και σχολικής ένταξης <i>✦ Ευσταθία Παπαγεωργίου, Βασίλης Πανόπουλος, Ζοζεφίνα Τζονάκα, Ερμιόνη Δελή</i>	43
---	----

Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης <i>✎ Παναγιώτης Αγγελίδης</i>	59
Η Συμπερίληψη νοούμενη ως Κοινωνική Επιλογή υπό το Πρίσμα της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων <i>✎ Αγγελική Γενά</i>	61
Συμπερίληψη ή αποκλεισμός: προβληματισμοί, ερωτήματα και προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων <i>✎ Αλεξάνδρα Ανδρούσου</i>	63
Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες <i>✎ Χρήστος Παρθένης</i>	65

1ο ΣΥΜΠΟΣΙΟ **67**

Αναγνώριση - Διαχείριση - Υποστήριξη ανηλίκων θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας, όπως αυτή μπορεί να εμφανιστεί στο σχολικό πλαίσιο <i>✎ Γιώργος Νικολαΐδης, Μαρία Ψαρράκου, Ανθή Βασιλακοπούλου</i>	67
--	----

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ **83**

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση <i>✎ Ιγνάτιος Καραμήνας, Ιωάννης Κουφόπουλος, Φανή Τσιαμπάση</i>	83
Η εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ως μελέτη και εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης <i>✎ Δημήτριος Κοτσιφάκος</i>	93
Ανεστραμμένη Τάξη και Συμπερίληψη στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση <i>✎ Δήμητρα Μακρή</i>	107
Σχεδιασμός για τη συνεκπαίδευση-συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας <i>✎ Κωνσταντίνος Μιχαηλίδης</i>	121
Προτάσεις για αλλαγή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης <i>✎ Ιωάννα Μπακιρτζή</i>	135
Η πρόκληση της σχολικής συμπερίληψης για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα <i>✎ Αθανάσιος Μπότας, Ιωάννα Φλώρου</i>	145

Η ενσωμάτωση των μαθητών με προβλήματα ακοής στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των συμμαθητών τους	155
<i>✎ Αγγελική Μυλωνά</i>	
Το κοινωνικό προφίλ μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Εκπαιδευτικές πρακτικές στο γενικό σχολείο	167
<i>✎ Φίλιππος Παπάζης</i>	
Εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών (2015-2019) στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών προσεγγίσεων: Διαπιστώσεις, προβληματισμοί και προτάσεις	181
<i>✎ Κωνσταντίνος Παπαχρήστος</i>	
Διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο του Σχολείου της Συμπερίληψης - Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών	195
<i>✎ Μαρίνος Παρασκευόπουλος, Αγγελική Μπίλια, Πηνελόπη Παρασκευοπούλου, Άννα Παρασκευοπούλου</i>	
Συμπεριληπτική Αγωγή και Αειφορία	209
<i>✎ Δημήτριος Σεμιτέκος, Άννα Γεωργακοπούλου</i>	
Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	223
<i>✎ Άγγελος Σούλας</i>	
Η πρόκληση της συμπερίληψης του αυτιστικού παιδιού στη σύγχρονη σχολική κοινότητα	241
<i>✎ Νικόλαος Σουτόπουλος, Νικόλαος Γεωργίτσης</i>	
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Παίρνοντας τον πλάγιο δρόμο για να φτάσουμε στον κεντρικό (από το σχολείο της επίδοσης στο σχολείο της επίτευξης)	253
<i>✎ Μαρία Σταματάκη</i>	
Γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του Σακχαρώδη Διαβήτη Τύπου 1 στο σχολείο	267
<i>✎ Αγλαΐα Σταμπολτζή, Μαγιούλα Παλαιογιάννη, Σοφία Συρίγου</i>	
Οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας στην Προσχολική Αγωγή	279
<i>✎ Παρασκευή Φώτη, Ευφροσύνη Μαυρομμάτη</i>	
Η συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση με έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών – Διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών	295
<i>✎ Παγώνα Ξανθή Ψαθοπούλου</i>	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ – ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	309
2020: Ο θεσμός «Παράλληλη Στήριξη Συνεκπαίδευση» <i>✎ Κυριακούλα Ατταλιώτου</i>	309
Ο ρόλος των Δ.Υ.Ε.Π. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση <i>✎ Βασίλειος Γεωργιάδης</i>	323
Μετανάστευση και πολιτικές συμπερίληψης: από την ανοχή στον αποκλεισμό; <i>✎ Παρασκευή Ελευθερίου</i>	333
Σχολικός κανονισμός: Ιστορική και συγκριτική θεώρηση <i>✎ Κώστας Θερνανός</i>	345
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας ως μοχλός συμπερίληψης στο Γυμνάσιο <i>✎ Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος</i>	357
ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και Συμπερίληψη σε κλάδους εκπαιδευτικών <i>✎ Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, Κωνσταντίνος Μάλαμας</i>	371
Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας ως εγγύηση της συμπερίληψης στη σχολική μονάδα <i>✎ Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη, Νίκος Μποζίνης</i>	383
Ο ρόλος της Ηγεσίας στην ανάπτυξη και την προώθηση Πρακτικών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο σχολείο <i>✎ Αλεξάνδρα Κούση</i>	397
Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο της ηγεσίας στην προαγωγή της Συμπερίληψης <i>✎ Πέννυ Κριλή</i>	409
Μετασχηματίζοντας τη σχολική ηγεσία σε συμπεριληπτική ηγεσία: Σύγχρονες προκλήσεις, μορφές ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη <i>✎ Αικατερίνη Λαρεντζάκη</i>	421
Εφαρμογή του Teacher Qualification Development Program στο πλαίσιο της Συμπερίληψης <i>✎ Ιωάννης Μακρής</i>	431
Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. <i>✎ Κωνσταντίνος Μάλαμας, Δήμητρα-Ευτέρπη Σωτηροπούλου</i>	443
Εμπειρίες και προτάσεις από τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας <i>✎ Αθανάσιος Μαλέτσκος, Φώτιος Ζυγούρης</i>	457
Διεπιστημονική συνεργασία στο Σχολείο της Συμπερίληψης – Ο υποστηρικτικός ρόλος του Κ.Ε.Σ.Υ. <i>✎ Ιωάννης Μπουσδούνης</i>	467

- Διοίκηση Σχολικών Μονάδων και προώθηση της Συμπερίληψης
σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες:
Καλές πρακτικές εφαρμογής 481
✎ *Αντωνία Πατσάη, Ζανέττα Πατσάη, Ελένη Μαγαλιού*
- Η συμβολή των Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης
(Κ.Ε.Σ.Υ.) στην προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης 493
✎ *Ελένη Τρίγκα*
- Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης
ενός Σχολείου για Όλους 503
✎ *Φανή Τσιαμπάση, Κωνσταντίνος Κωτσιαρίδης*

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ 515

- Από τη συνεργασία στη συμπερίληψη: το παράδειγμα των προσφύγων
μαθητών μιας Τάξης Υποδοχής 515
✎ *Παναγιώτα Αμανατίδου, Ασημίνα Ροκκά*
- Παρεμβάσεις συμπερίληψης στην αγωγή σταδιοδρομίας για την
Κοινωνικά Ευάλωτη Ομάδα ΑμεΑ με νοητική υστέρηση 529
✎ *Ελένη Αντωνίου*
- Η αξιοποίηση του μύθου στη συμπερίληψη των παιδιών Ρομά
στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης 543
✎ *Λαμπρινή Γκουτρομίχου, Παγώνα Ξανθή Ψαθοπούλου*
- Η αξιοποίηση ενός διαπολιτισμικού διδακτικού σεναρίου στην
προσπάθεια συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές ανάγκες 557
✎ *Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος*
- Η συμπερίληψη των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων σε σχολικές
μονάδες της Π.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας 569
✎ *Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος*
- Θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις για τα μοντέλα διαχείρισης
της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση της Ελλάδας 579
✎ *Νικόλαος Καρπούζης*
- Προσεγγίσεις μαθηματικής πολυτροπικότητας σε ευρωπαϊκές
πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες 591
✎ *Γεώργιος Κόσσυβας*
- Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων/μεταναστών στο Γυμνάσιο: Ολιστική
εκπαιδευτική προσέγγιση, αναγκαιότητες, δυνατότητες, περιορισμοί 605
✎ *Χαράλαμπος Λόντος*
- Οι θετικές διακρίσεις στο σχολείο και η συμπερίληψη μαθητών
από Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες 621
✎ *Νικόλαος Μποζίνης*

Η υλοποίηση εργαστηρίων Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε παιδιά της κυρίαρχης ομάδας στο πλαίσιο της συμπερίληψης παιδιών-προσφύγων	633
<i>✎ Τριανταφυλλιά Νικολούδη</i>	
Ρατσισμός ξеноφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη και σχολική βία/εκφοβισμός. Μέτρα και παρεμβάσεις	645
<i>✎ Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, Παρασκευή Παγώνη</i>	
Συγκρούσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη Δύση και την Ανατολή: από το «τότε» στο «σήμερα»	661
<i>✎ Λάμπρος Πόλκας</i>	
Η συμπεριληπτική και διαπολιτισμική διάσταση των καινοτόμων προγραμμάτων Role Models: ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής δράσης	675
<i>✎ Μαρία Πρατσίνη</i>	
Ένα σχολείο, μια αγκαλιά για όλους	689
<i>✎ Παρασκευή Φώτη</i>	
Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας εξ αποστάσεως σε Τάξεις Μαθητών-Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.-Ζ.Ε.Π.)	701
<i>✎ Δημοσθένης Χατζηλέλεκας</i>	
ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	715
Ασχημόπαπο ή Μικρός Κύκνος; Ένας Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος για το Νηπιαγωγείο	715
<i>✎ Μαρία Βουβούση</i>	
Τέχνη και Συμπεριληπτική Παιδαγωγική στην Παιδική Λογοτεχνία: Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης για την παιδαγωγική διαχείριση διαπολιτισμικού περιβάλλοντος	731
<i>✎ Ιωάννα Ραμουτσάκη</i>	
Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο μαθήματος στην ιστορία της Μουσικής	741
<i>✎ Θεοδώρα Τσιμπούρη</i>	
Η αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης	751
<i>✎ Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας, Θεοδώρα Παπαγεωργίου</i>	
Η Αρχιτεκτονική ως Τέχνη και η συμβολή της στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης	763
<i>✎ Πέτρος Χρήστου</i>	



Προλογικό Σημείωμα

Το επιστημονικό συνέδριο Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές, καρπός συνεργασίας του 3ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής με το Διϊδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά στις 6 και 7 Νοεμβρίου 2020.

Η ανταπόκριση, τόσο των μελετητών και ερευνητών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, όσο και των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές στο σχολείο, υπήρξε εντυπωσιακή και έλαβε χώρα είτε με προφορικές ανακοινώσεις ατομικά ή ομαδικά είτε μέσω θεματικών συμποσίων. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν 5 κεντρικές ομιλίες προσκεκλημένων πανεπιστημιακών δασκάλων από την Ελλάδα και την Κύπρο, δύο θεματικά συμπόσια και 108 προφορικές ανακοινώσεις.

Όλες οι ανακοινώσεις δημοσιεύονται στα παρόντα Πρακτικά του Συνεδρίου, ενώ έχουν καταχωριστεί σε δύο τόμους. Ο πρώτος τόμος περιλαμβάνει εργασίες, που σχετίζονται με Παιδαγωγικές Συμπερίληψης (ερευνητικές και θεωρητικές προτάσεις), με τον ρόλο της ηγεσίας αλλά και των υποστηρικτικών φορέων και δομών στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας, με τη συμβολή των τεχνών στην προαγωγή της συμπερίληψης, όπως και με τη συμπερίληψη παιδιών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Ο δεύτερος τόμος περιλαμβάνει εργασίες, οι οποίες αναφέρονται στον ρόλο της Συμβουλευτικής και των ΤΠΕ στη συμπερίληψη, καθώς επίσης και σε στρατηγικές συμπερίληψης, πρακτικές και διδακτικές συμπεριληπτικές τεχνικές.

Η ηλεκτρονική δημοσίευση των Πρακτικών του Συνεδρίου φιλοδοξούμε να συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επιστημονικού διαλόγου για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Πιστεύουμε ότι για την ακαδη-

μαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης στοιχείων για συμπεριληπτικά θέματα· θεωρητικά και ερευνητικά. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείου έως και Λυκείου, θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση των γνώσεών τους, αναφορικά με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, όπως και των παιδαγωγικών και διδακτικών τους τεχνικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Κλείνοντας, επισημαίνουμε ότι κάθε συγγραφέας φέρει την ευθύνη για το λεκτικό ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου του/της.

Οι Επιμελητές του Τόμου

Ευσταθία Παπαγεωργίου,
*Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων
και Φοιτητικής Μέριμνας ΠΑΔΑ*

Ιγνάτιος Καραμήνας,
Οργανωτικός Συντονιστής 3ου ΠΕΚΕΣ

Ζωή Κρόκου,
ΣΕΕ ΠΕ70 3ου ΠΕΚΕΣ

Φανή Τσιαμπάση,
ΣΕΕ ΠΕ70 3ου ΠΕΚΕΣ

Καθηγήτρια Ευσταθία Παπαγεωργίου

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου
Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας
του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Καλησπέρα σε όλους!

Ως Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου *«Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές»* σας καλωσορίζω σε αυτό. Το Συνέδριο το πραγματοποιεί το Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων», του οποίου είμαι Διευθύντρια, σε συνεργασία με το 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μας παρακολουθούν, καθώς και τους Κεντρικούς Ομιλητές που μας κάνουν την τιμή να παρευρίσκονται σήμερα μαζί μας: Τον συνάδελφο Καθηγητή, κ. Παναγιώτη Αγγελίδη, Αντιπρύτανη στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας, την κα Αγγελική Γενά, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, την κα Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ και τον κ. Χρήστο Παρθένη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.

Όπως προανέφερα, το Συνέδριο αυτό είναι προϊόν της αγαστής συνεργασίας που έχουμε με το 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής. Είχε αρχικώς προγραμματιστεί να πραγματοποιηθεί τον περασμένο Μάιο, αλλά μεσολάβησαν τα γεγονότα της πανδημίας του COVID-19 και αποφασίσαμε να το διοργανώσουμε με την έναρξη αυτής της σχολικής χρονιάς, όπως και εν τέλει γίνεται, με την προσδοκία όμως να γινόταν δια ζώσης. Φυσικά, όχι μόνο δεν γίνεται δια ζώσης, αλλά συνέπεσε και σε αυτή την περίεργη συγκυρία, η πρώτη ημέρα του Συνεδρίου να είναι ακριβώς και η ημέρα που ξεκινάει το “lockdown” σε όλη τη χώρα. Ωστόσο, δεν το αναβάλαμε για δεύτερη φορά, προχωράμε κανονικά να το πραγματοποιήσουμε, με εκατόν είκοσι επτά συμμετοχές/εισηγήσεις που θα παρουσιαστούν αύριο, σε επτά διαδικτυακές αίθουσες.

Είμαστε πάρα πολύ ευχαριστημένοι από την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του 3^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και όχι μόνο, αφού έχουμε εισηγήσεις από όλη την επικράτεια της χώρας.

Θα ήθελα να καλωσορίσω τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής που είναι εδώ μαζί μας και να δώσω τον λόγο στον κ. Ιγνάτιο Καράμηνα, Οργανωτικό Συντονιστή του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής και Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ και πάλι όλους όσους συμμετέχουν στο Συνέδριό μας, ευχαριστώ θερμά.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 00.05']



Ιγνάτιος Καράμηνας

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, Οργανωτικός Συντονιστής 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Αξιότιμε κ. Πρύτανη του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής,
Αγαπητές και Αγαπητοί Προσκεκλημένοι Κεντρικοί Ομιλητές,
Αγαπητές και Αγαπητοί Σύεδροι,

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής σας καλωσορίζω στο διήμερο διαδικτυακό επιστημονικό Συνέδριο, που διοργανώνει το 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής σε συνεργασία με το Διϊδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Το θέμα του Συνεδρίου μας «Το σχολείο της συμπερίληψης: Πραγματικότητα και προοπτικές», προέκυψε από τους επιστημονικούς και παιδαγωγικούς μας προβληματισμούς, ως Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, σε συνεργασία και συναντίληψη με την Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας του ΠΑ.Δ.Α. και Διευθύντρια του εν λόγω ΜΠΣ, κ. Ευσταθία Παπαγεωργίου.

Η ετερότητα –φυλετική, πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική, νοητική αλλά και φυσικής κατάστασης– αποτελεί συστατικό στοιχείο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Παράλληλα, η πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των

παιδιών και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης συνιστούν αδιαμφισβήτητα δικαιώματα, τα οποία γίνονται σεβαστά σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως ένας από τους πλέον βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο, καθώς είναι εκείνοι/ες που εφαρμόζουν (ή μη) παιδαγωγικές πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη τους.

Με αυτά τα δεδομένα και έχοντας, επιπλέον, επιστημονική ευθύνη σε μια εκπαιδευτική περιφέρεια, όπως η Δυτική Αθήνα και η Δυτική Αττική, με μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες –Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, θεωρούμε απαραίτητη τη διαρκή υποστήριξη/ επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν συμπεριληπτική στάση κατά την άσκηση του πολυσύνθετου και απαιτητικού τους έργου.

Στοχεύοντας, λοιπόν, τόσο στον εμπλουτισμό του επιστημονικού διαλόγου για το θέμα της συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών όσο και στη διάχυση αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών, αξιοποιήσιμων από τους/τις εκπαιδευτικούς στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, συν-διοργανώνουμε αυτό το Συνέδριο.

Το Συνέδριο είχαμε προγραμματίσει να διεξαχθεί διά ζώσης από 8 έως 10 Μαΐου 2020, οι υγειονομικές, ωστόσο, συνθήκες και τα μέτρα για την ανάσχεση της πανδημίας Covid19 δεν το επέτρεψαν, οπότε, ύστερα από αναβολή πέντε μηνών, ξεκινά σήμερα σε διαδικτυακό περιβάλλον.

Η σημερινή ημέρα έναρξης των εργασιών του Συνεδρίου περιλαμβάνει, εκτός από τους χαιρετισμούς, πέντε κεντρικές ομιλίες διακεκριμένων πανεπιστημιακών δασκάλων από την Ελλάδα και την Κύπρο, τους οποίους και ευχαριστούμε θερμά για την ιδιαίτερη τιμή να είναι κεντρικοί ομιλητές στο Συνέδριό μας.

Αύριο, δεύτερη ημέρα, οι εργασίες του Συνεδρίου θα διεξάγονται παράλληλα σε επτά (7) ψηφιακές αίθουσες, από τις 9.15 έως τις 17.00. Θα ακολουθήσει, στις 17.30, η αποτίμηση των εργασιών που θα σημάνει και τη λήξη του Συνεδρίου.

Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη ημέρα περιλαμβάνει 2 Συμπόσια και 127 προφορικές ανακοινώσεις. Για όλες τις εισηγήσεις –είτε κεντρικές είτε συμπόσια και προφορικές– υπάρχει δυνατότητα υποβολής ερώτησης είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της ανακοίνωσης, μέσω της φόρμας υποβολής που είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα μας.

Συνεχίζοντας, θα ήθελα να ενημερώσω ότι οι εγγραφές ξεκίνησαν ήδη και πραγματοποιούνται από τον σύνδεσμο που βρίσκεται στην ιστοσελίδα του συνεδρίου. Επίσης, οι σύνεδροι να γνωρίζουν ότι οι

Βεβαιώσεις Παρακολούθησης θα τους αποσταλούν σε εύλογο χρονικό διάστημα, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ακόμη, θα ήθελα να παρακαλέσω τόσο τους/τις εισηγητές/τριες όσο και τα προεδρεία να τηρηθεί αυστηρά ο διαθέσιμος χρόνος, ώστε να εξελιχθεί ομαλά κι απρόσκοπτα η ροή των εργασιών του Συνεδρίου.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου για τις άοκνες προσπάθειές τους, το ΠΑ.Δ.Α. τόσο για τη φιλοξενία του τις μέρες του Συνεδρίου, όσο και για την παραχώρηση της πλατφόρμας Teams MS για τη διεξαγωγή των εργασιών του, για μια ακόμη φορά την καθηγήτρια, κ. Ευσταθία Παπαγεωργίου, Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας, Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού και Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής, για την εξαιρετική συνεργασία και σύμπνοια, για την αμέριστη συμπαράσταση σε όλες τις φάσεις προετοιμασίας του Συνεδρίου. Επίσης, πολλές ευχαριστίες στην ομάδα τεχνικής υποστήριξης και, ιδιαίτερα, στους Στέλιο Κατσούλη και Κώστα Χύτα, όπως και στον Θανάση Ρούση, συνεργάτη της κ. Παπαγεωργίου, για την πολύτιμη βοήθεια σε όλες τις φάσεις προετοιμασίας του Συνεδρίου.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλουμε και στην υπηρεσία ΔΙΑΥΛΟΣ για τη ζωντανή ψηφιακή μετάδοση των εργασιών της σημερινής, πρώτης ημέρας, όσο και της λήξης των εργασιών του Συνεδρίου.

Κλείνοντας, εύχομαι επιτυχία στο Συνέδριό μας, οι στόχοι του να επιτευχθούν προς όφελος των μαθητών και μαθητριών μας, των εκπαιδευτικών αλλά και εν γένει της κοινωνίας!

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 03.07']

Καθηγητής Παναγιώτης Ε. Καλδής

Πρύτανης του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Αγαπητοί μου,

Με ιδιαίτερη χαρά και εν μέσω συνθηκών πανδημίας σας καλωσορίζω στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, το δεύτερο μεγαλύτερο ΑΕΙ της Αττικής σε αριθμό φοιτητών, με 6 Σχολές, 27 Τμήματα, 3 Πανεπιστημιούπολεις, μία τέταρτη σε εξέλιξη και ένα ακαδημαϊκό οικοσύστημα που ξεπερνά τα 60.000 άτομα.

Χαιρετίζω το Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Το Σχολείο της Συμπερίληψης» που διοργανώνεται από το 3ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Αττικής σε συνεργασία με το Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων του Πανεπιστημίου μας.

Ευχαριστώ τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής κ. Ιγνάτιο Καράμηνα, όπως και την Αντιπρύτανη και Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού κα Έφη Παπαγεωργίου για την ευγενική πρόσκληση και για την καλή πρωτοβουλία τους.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 εμφανίστηκε η έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive Education). Η λεγόμενη Συμπερίληψη κινήθηκε παράλληλα με διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών και απόψεις ειδικών σχετικά με το αναφαίρετο δι-

καίωμα στην εκπαίδευση και την ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών δομών που να είναι κοινές για όλους. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο σε ένταξη ή ενσωμάτωση ατόμων γιατί δεν περιλαμβάνει μόνο εκπαιδευτικά ζητήματα ή θέματα αναμόρφωσης των σχολείων και βέβαια δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, περικλείει ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών θεμάτων όπως είναι η δημοκρατία, ο ρατσισμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και απευθύνεται σε όλους τους συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, εξαιτίας της ευρύτητας και της πολυπλοκότητάς της, θεωρείται ακόμη και σήμερα ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στην πράξη δεν ενδιαφέρεται μόνο για την τοποθέτηση των παιδιών που περιθωριοποιούνται για κάποιον λόγο στο σχολείο της γειτονιάς τους και στην απλή συνύπαρξη με τους συνομηλίκους τους. Η Συμπερίληψη επιθυμεί να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες όλων των μαθητών καθώς και να ανταποκριθεί στα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, αλλά και στα ετερόκλητα στοιχεία που παρουσιάζουν ως σύνολο.

Στη Συμπερίληψη η σχολική κουλτούρα βασίζεται στο τρίπτυχο ασφάλεια - αποδοχή - συνεργασία, υιοθετούνται κοινές αξίες, δημιουργούνται δίκτυα συνεργασίας, δίνεται στα μέλη η αίσθηση του «ανήκειν», αναπτύσσεται ένας κοινός «κώδικας» επικοινωνίας και συνδιαμόρφωσης και στηρίζεται η ανεξαρτησία και η αυτοπεποίθηση όλων. Όπως ακριβώς επιχειρείται να συμβεί και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Καλή συνέχεια στις εργασίες σας και σας γνωρίζω ότι με ενδιαφέρον αναμένουμε τις τοποθετήσεις και τα συμπεράσματά σας.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 10.00']



Καθηγητής Δημήτριος Χανιώτης

Πρόεδρος Τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Γεια σας!

Σας ευχαριστώ για την πρόσκληση να συμμετάσχω στο Συνέδριο, καθώς και να απευθύνω χαιρετισμό. Κι εγώ με τη σειρά μου θα ήθελα, πρώτα απ' όλα, να συγχαρώ και να χαιρετίσω το Προεδρείο του διήμερου αυτού Συνεδρίου.

Επίσης, χαιρετίζω τον κ. Πρύτανη ο οποίος πριν από λίγο απηύθυνε χαιρετισμό και βέβαια την Αντιπρύτανη, κα Παπαγεωργίου, η οποία είναι και Διευθύντρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» που συνδιοργανώνει το Συνέδριο.

Επιπλέον, χαιρετίζω όλους τους παρευρισκόμενους συναδέλφους και ασφαλώς θα ήθελα να συγχαρώ τους διοργανωτές για αυτή την πρωτοβουλία, με ένα τόσο σύγχρονο και επίκαιρο θέμα που είναι το «Σχολείο της Συμπερίληψης», ένα Σχολείο που, όπως πολύ σωστά προαναφέρατε, έχει ως επίκεντρο τον Άνθρωπο και αφορά ένα πολυσυλλεκτικό και πολυπολιτισμικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία.

Συγχαίρω τους Συνέδρους, τους καλωσορίζω και εύχομαι σε όλους καλή δύναμη και καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

Εύχομαι τα συμπεράσματα να είναι εποικοδομητικά και πρωτοποριακά για την ελληνική κοινωνία που τόσο αυτό τον καιρό δοκιμάζεται, με όλες τις τελευταίες εξελίξεις και εν μέσω πανδημίας. Είμαι σίγουρος πως τα συμπεράσματα αυτά θα αποτελέσουν επίκεντρο ενδιαφέροντος ιδιαίτερα για τη σχολική μας παιδεία.

Και πάλι σας ευχαριστώ και εύχομαι καλή δύναμη και καλό κουράγιο στο έργο σας. Ευχαριστώ πολύ.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 13.48']



Χρύσα Σοφianoπούλου

Εκπρόσωπος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Καλησπέρα σας,

Ευχαριστώ πολύ, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου του ΙΕΠ, για την πρόσκληση στο συνέδριό σας με το τόσο ενδιαφέρον και πάντα επίκαιρο θέμα.

Ένα σχολείο για όλους. Αυτό κανονικά δεν θα έπρεπε να είναι θέμα προς συζήτηση αλλά δεδομένο, η καθημερινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά παράλληλα και η πάγια αρχή και πρακτική κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός ότι το συζητάμε, κάνουμε έρευνες, αναζητούμε αιτίες, ερμηνείες, προτάσεις ή λύσεις σημαίνει πολλά. Και βέβαια το σχολείο για όλους δεν αναφέρεται μόνο στις πολυπολιτισμικές σχολικές κοινότητες που υπάρχουν πλέον παντού και σε όλες τις χώρες, αλλά σε όλους τους μαθητές με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχει ο καθένας.

Οι διεθνείς έρευνες μελετούν συχνά τις ευάλωτες ομάδες μαθητών, τις διαφορές ανά φύλο, ανά γλώσσα κ.ά. Και βέβαια κάθε χώρα, ανάλογα με το σημείο στο οποίο βρίσκεται το εκπαιδευτικό της σύστημα, έχει άλλα θέματα να επιλύσει. Επί παραδείγματι, συζητώντας με την Φιλανδή ομόλογό μου στο πρόγραμμα PISA, ο προβληματισμός της ήταν γιατί στην Φιλανδία

υπάρχουν ακόμη διαφορές επιδόσεων ανά φύλο. Αντιμετώπιζαν δηλαδή ως «πρόβλημα» του συστήματος αυτή την ανισότητα στις επιδόσεις.

Το ΙΕΠ από την πλευρά του εκτιμά ως βαρύνουσας σημασίας τη συμπερίληψη. Παρακολουθούμε με ενδιαφέρον την επιστημονική αρθρογραφία, τις διεθνείς πρακτικές και βέβαια πάντα τα ερευνητικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, η συμπερίληψη περιλαμβάνεται στις βασικές αρχές συγγραφής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Γνωρίζετε, ίσως, ότι βρισκόμαστε στη διαδικασία εκπόνησης νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Ανάμεσα στις προδιαγραφές που έχουμε δώσει στους συγγραφείς είναι ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι ταυτότητες, η γλώσσα ή οι γλώσσες, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι στάσεις μαθητών/τριών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς. Και ότι θα πρέπει να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και οι κατάλληλες ευκαιρίες, προκειμένου όλοι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και να οικειοποιηθούν στάσεις που συναρτώνται με το κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Εργαζόμαστε, επομένως, όλοι προς την ίδια κατεύθυνση: ένα σχολείο για όλους, γνωρίζοντας βέβαια τις δυσκολίες και τα στεγανά που θα συναντήσουμε. Θα έχουν επομένως πολύ ενδιαφέρον για όλους τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τις εισηγήσεις στο συνέδριό σας.

Σας εύχομαι καλή επιτυχία!

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 15.45']



Γεώργιος Κόσσυβας

Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

Αξιότιμη κα Ευσταθία Παπαγεωργίου,
Αγαπητέ κ. Ιγνάτιε Καράμηνα,
Αγαπητά μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής
του Συνεδρίου,
Αγαπητές και Αγαπητοί συνάδελφοι και συνεργάτες,
Αγαπητές Κυρίες και Αγαπητοί Κύριοι,
Καλησπέρα σε όλους σας!

Με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζω αυτό το Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο, που διοργανώνεται με πρωτοβουλία του 3ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Σκοπός του Συνεδρίου είναι να προβάλει σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες και να αναδείξει τη σπουδαιότητα της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να προωθήσει την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών ενίσχυσης της συμπερίληψης και να αποτελέσει αφορμή αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης.

Σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και ανακατατάξεων κρίνεται αναγκαίος ο εμπλουτισμός των διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να αντιμετωπίσουμε τις νέες διδακτικές προκλήσεις και να ενι-

σχύσουμε τη μόρφωση όλων των μαθητών και μαθητριών μας. Το αίτημα των καιρών για ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη στους εκπαιδευόμενους δεξιοτήτων πρόσβασης στις γνώσεις, γόνιμης συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει να διαχέονται σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών τους. Με την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στόχος μπορεί να προσεγγιστεί αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα ως προς την πολιτισμική προέλευση.

Η ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό σχολείο σχετίζεται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και προστατεύει το δικαίωμά του στην ισότιμη εκπαίδευση στο σχολείο της «γειτονιάς» του. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξουν τις καταλληλότερες μεθόδους και διδακτικές εφαρμογές. Οι Συντονιστές και οι Συντονίστριες Εκπαιδευτικού Έργου των έξι(6) ΠΕΚΕΣ Αττικής με ρόλο συντονιστικό και επιμορφωτικό υποστηρίζουν ως κριτικοί φίλοι τις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης των διδακτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνουν ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) συμβάλλουν στην προώθηση του συμπεριληπτικού σχολείου. Η αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Ο θεσμός των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) και της Παράλληλης Στήριξης προωθεί τη συνεκπαίδευση των μαθητών στις τάξεις του Γενικού Σχολείου. Επίσης, Σχολικοί Νοσηλευτές και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό υποστηρίζουν και μαθητές σε γενικά σχολεία Εκπαίδευσης.

Γνωρίζουμε ότι καθημερινά υιοθετούνται καλές πρακτικές στις σχολικές μονάδες από τους εποπτευόμενους φορείς της ΠΔΕ Αττικής (Κ.Ε.Σ.Υ., ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην οποία προσφέρει τις υπηρεσίες του το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λπ. Παράλ-

ληλα οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων συνεργάζονται για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθημάτων και διαφοροποιούν καθημερινά τη διδασκαλία τους, ώστε αυτή να μην απευθύνεται μόνο στο μέσο μαθητή.

Το όραμα της συμπερίληψης εστιάζει στο γενικό σχολείο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με δυσκολίες και προβλήματα μάθησης και επικοινωνίας. Το συμπεριληπτικό σχολείο αποδίδει βαρύνουσα σημασία στην πλήρη και ισότιμη συμμετοχή ΟΛΩΝ των παιδιών στο ΣΥΝΟΛΟ των δραστηριοτήτων του σχολείου, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενδυνάμωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, τη ζωή και τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να μνημονεύσουμε ότι στις αρχές του σχολικού έτους 2016-2017 αρχίζει η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Πρωταρχικός στόχος των Δ.Υ.Ε.Π. είναι η μετάβαση των παιδιών αυτών από τη ζωή στους καταυλισμούς και τις δομές φιλοξενίας σε μια σχολική κανονικότητα και ακολούθως η ένταξή τους σε Τάξεις Υποδοχής. Οι ΤΥ Ι ΖΕΠ και ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχουν ως στόχο τη σταδιακή και πλήρη ένταξη των αλλόφωνων μαθητών στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στους προσφυγικούς πληθυσμούς και τις σχολικές δομές λειτουργούν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Η συμβολή τους είναι καθοριστική στο συντονισμό και στη διαχείριση της εκπαίδευσης των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο.

Με την πίστη ότι το διαδικτυακό Συνέδριο «Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές» εξυπηρετεί την ανάγκη για υπεύθυνο διάλογο και αποτελεί ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών και διδακτικών πρακτικών εύχομαι: Καλή επιτυχία στις εργασίες του!

Τελειώνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι ένα στάδιο που πρέπει να φτάσουμε. Είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία, που διαμορφώνει ένα σχολείο συμμετοχικό, δημοκρατικό και ανθρώπινο. «Ένα σχολείο για όλους», που θα ανταποκρίνεται στις μελλοντικές ανάγκες του τόπου μας.

Σας ευχαριστώ!



Γιώργος Τρούλης

Αντιπρόεδρος της ΔΟΕ

Συναδέλφισσες και συνάδελφοι καλησπέρα σας!

Αποτελεί χαρά, ακόμα και μέσα σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες για την κοινωνία και τις σχολικές μας μονάδες, να βρίσκομαι ανάμεσα σε εξαιρετικούς πανεπιστημιακούς καθηγητές και συναδέλφους και ιδιαίτερη χαρά να ανοίγουμε τη συζήτηση ουσιαστικά για το σχολείο που θέλουμε, για το σχολείο που οραματιζόμαστε ως εκπαιδευτική κοινότητα, για το αύριο το δικό μας και των επόμενων γενεών. Είναι μια συζήτηση που δεν εξαντλείται στο πλαίσιο μιας ημερίδας, ενός συνεδρίου αλλά αποτελεί μια συζήτηση σε διαρκή κίνηση, μια συζήτηση που έχει καταστεί στις συνειδήσεις μας ως απαραίτητο στοιχείο για να χαράξουμε (πράγμα που το κάνουμε πλέον σε μεγάλο βαθμό) την όποια στρατηγική μας τόσο από πλευράς πρακτικής παιδαγωγικής εφαρμογής αλλά ταυτόχρονα και κινηματικής δράσης δηλ. διεκδίκησης αυτού του σχολείου που θέλουμε.

Βρισκόμαστε σε μια κοινωνικοπολιτική συγκυρία, όπου το κύριο γνώρισμα των σημερινών σχολικών μονάδων αποτελεί η πολυεπίπεδη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού. Για πολλές χώρες μείζον ζήτημα θεωρείται το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ατόμων για πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και για την παρο-

χή ίσων ευκαιριών. Εγώ θα πρόσθετα και διαμόρφωσης συνθηκών εξομάλυνσης των όποιων ανισοτήτων, ώστε να επιτύχουν την κοινωνικοποίησή τους, την ολική ανάπτυξή τους και να μάθουν αποτελεσματικά τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όλα τα παραπάνω έχουν εγείρει έντονο διεπιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τον προσανατολισμό που πρέπει να προσδοθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Η συζήτηση για την αναγκαιότητα και τις δυνατότητες προσανατολισμού της σχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και συλλογικά κοινωνικά οράματα είναι κυρίαρχη στη διεθνή βιβλιογραφία.

Στρατηγικός σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση υπεύθυνων νέων με αυτονομία σκέψης, βασισμένης στην κριτική ικανότητα, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων μέσα στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου ψυχοκοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν ζωτικό κοινωνικό ρόλο, βοηθώντας ευπαθείς ομάδες να εγκατασταθούν σε νέες χώρες και νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, γίνεται σαφής η προσαρμογή του σύγχρονου σχολείου στις ανάγκες των μαθητών σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών με διαφορετικότητα σε ένα Σχολείο για Όλους.

Στο πλαίσιο αυτό, το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαμορφώσει πολυδιάστατες προσωπικότητες με δημοκρατική αγωγή και ειρηνική εκπαίδευση, καθώς και ενεργούς πολίτες με κρίση, δημιουργική και συνθετική ικανότητα, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής συμμετοχής, λήψης πρωτοβουλιών και ανάληψης ευθυνών. Θα πρέπει να συμβάλει τα μέγιστα στην κοινωνική, πολιτισμική και σχολική συμπερίληψη με σεβασμό στη διαφορετικότητα και ετερότητα.

Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς αναγνωρίζει τη σημασία της διαφορετικότητας ως διαχρονική αξία Ανθρωπισμού και ως επιτακτική ευκαιρία για μάθηση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς την κατεύθυνση ότι οι άνθρωποι διαθέτουν μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων ζωής, εθίμων, παραδόσεων, ιδεών και ικανοτήτων και τελικά αυτό το εύρος της ανθρώπινης ζωής εμπλουτίζει όλους μας. Συνεπώς, ένα παιδαγωγικό περιβάλλον συμπερίληψης αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους προς την κατεύθυνση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα διασφαλίζουν δικαιώματα σε όλους μέσα από μία Εκπαίδευση για Όλους με επίκεντρο τον Άνθρωπο.

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό κεφάλαιο της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης ατόμων και ομάδων και συγχρόνως κεντρική συνιστώσα για το όραμα μιας βιώσιμης /αειφόρου κοινωνίας, υπό τη διάσταση της άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού, των διακρίσεων και εν γένει της αποϊδρυματοποίησης. Η βιωσιμότητα είναι πολιτισμική αλλαγή, διότι είναι συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμικότητα και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Κάτι τέτοιο όμως απαιτεί υπέρβαση κλάδων και διεπιστημονικότητα γνωστικών αντικειμένων και πεδίων. Το σχολείο μπορεί από τη φύση του να λειτουργήσει ως ρυθμιστικός παράγοντας κοινωνικής και πολιτισμικής συμπερίληψης ή μηχανισμός κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Η Συμπερίληψη στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η συνεργασία, η αποδοχή και η δικαιοσύνη, πρεσβεύει τη σύμπραξη διαφορετικών μαθητών και μεταστρέφει το σχολείο σε μια υγιή κοινωνία αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής. Η κοσμοθεωρία της Συμπερίληψης συσχετίζεται με την υπερνίκηση όποιων εμποδίων παρακωλύουν την εκπαίδευση των παιδιών, με την παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ώστε να συμμετέχουν και να επιτύχουν εντός των σχολικών μονάδων τους και φυσικά με την άρνηση οποιασδήποτε μορφής βίας, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης κάποιου μαθητή, λόγω της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας, του φύλου, της αναπηρίας, της επίδοσης ή του κοινωνικοοικονομικού του υπόβαθρου.

Έχει, επομένως, μεγάλη αξία να επενδύσουμε και να αγωνιστούμε σε κάθε επίπεδο: επιστημονικό-παιδαγωγικό, πολιτικό και συνδικαλιστικό (ιδιαίτερα το τελευταίο είναι βασικός μοχλός στην επιδίωξη να μετουσιώσουμε το όραμα σε πραγματικότητα) για διαφοροποίηση των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τη δημιουργία στέρεων βάσεων για μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία, μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης που προάγει την εκπαιδευτική ευημερία όλων ανεξαρτήτως σωματικής ή/και νοητικής ακεραιότητας και κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης.

Καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου!

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 035.00']



Γιώργος Χριστόπουλος

Γεν. Γραμματέας του Δ.Σ. της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.

Αγαπητοί φίλοι, συνάδελφοι και προσκεκλημένοι,

Αισθάνομαι την ανάγκη, εκ μέρους του ΔΣ της ΟΙΕΛΕ, να ευχαριστήσω τη διοργανώτρια επιτροπή και τον παλιό φίλο και συνάδελφο Ιγνάτιο Καράμηνα για την πρόσκληση. Θεωρώ χρήσιμο και κρίσιμο, για πολλούς λόγους, να ακούγεται στα fora της δημόσιας εκπαίδευσης και η δική μας φωνή, η πληροφορία από το 7% περίπου της τυπικής εκπαίδευσης που, ωστόσο, έχει ιδιαίτερη σημασία. Τόσο επειδή αποτελεί ένα ευαίσθητο κομμάτι του χώρου της Παιδείας, ευάλωτο στις ισχυρές πιέσεις της ακραίας εμπορευματοποίησης, αλλά και επειδή τα τελευταία χρόνια ορισμένοι επιχειρηματίες της εκπαίδευσης επιχειρούν να μετατρέψουν ορισμένα ιδιωτικά σχολεία σε σχολεία «ευγονικής». Σε σχολεία-αντιπαραδείγματα της ανοιχτής, δημοκρατικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θέλω, επίσης, να συγχαρώ το 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. για την πρωτοβουλία του να αναδείξει το ζήτημα της συμπερίληψης στη σχολική πραγματικότητα και χαίρομαι ιδιαίτερα που βλέπω ότι άνθρωποι με τους οποίους μοιραζόμαστε το μαγικό ταξίδι στον χώρο της εκπαίδευσης εξακολουθούν να μάχονται ενάντια στην αυταρχική παιδαγωγική, ενάντια στην παιδαγωγική των διακρίσεων και των αποκλεισμών.

Δεν θα μιλήσω ως επαίτων, θα μου επιτρέψετε όμως να μοιραστώ την εμπειρία μας από την ιδιωτική εκπαίδευση που θα πρέπει να προβληματίσει όλους. Το Υπουργείο Παιδείας το τελευταίο διάστημα, δυστυχώς, έχει κλείσει μάτια και αυτιά σε οτιδήποτε σχετίζεται με την ανομία στα ιδιωτικά σχολεία, κάθε εκπαιδευτικό, γονέα, πολίτη. Διότι η αδιαφάνεια, η ανισότητα, η παραβατικότητα στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια γεννούν ανισότητες και πλήττουν όλους μας, κυρίως το δημόσιο συμφέρον και το δημόσιο αγαθό της Παιδείας. Ποια είναι η πραγματικότητα για το ιδιωτικό σχολείο της συμπερίληψης; Δυστυχώς, τα νέα δεν είναι καλά. Παρά το γεγονός ότι το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει όμοιες ρυθμίσεις οργάνωσης και διοίκησης σε δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, στο κομμάτι της ειδικής αγωγής δεν υπάρχει καμιά πρόνοια για τα ιδιωτικά σχολεία. Υπάρχουν συγκεκριμένες ρυθμίσεις (οι τελευταίες αναφέρονται στο Ν. 4547/2018) για την Παράλληλη Στήριξη που δεν εφαρμόζονται στα ιδιωτικά σχολεία με διαχρονική ευθύνη των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας, παρά τα συνεχή υπομνήματα και αιτήματά μας. Πριν από 3 χρόνια υπήρξε μια σημαντική πρωτοβουλία από τον τότε Υπουργό, κ. Γαβρόγλου. Στο άρθρο 71, παρ. 2 του Ν. 4485/2017 αναφέρεται ότι «στα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τους ίδιους όρους, προϋποθέσεις και προσαρμογές που ισχύουν για τα δημόσια σχολεία της γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ωστόσο, στην ιδιωτική εκπαίδευση αυτή τη στιγμή φοιτούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/αναπηρίες με θολές συνθήκες εκπαίδευσης. Ουδείς γνωρίζει αν υπάρχουν τμήματα παράλληλης στήριξης/ένταξης, πώς πραγματοποιείται η εξατομικευμένη διδασκαλία, ποιοι εκπαιδευτικοί και με ποια ακαδημαϊκά προσόντα εργάζονται με τους μαθητές αυτούς και με ποιο εργασιακό καθεστώς. Σύμφωνα με καταγγελίες που φτάνουν στην Ομοσπονδία μας, συχνά την υποστήριξη μαθητών αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί του σχολείου χωρίς να αμείβονται ή ιδιώτες, συχνά χωρίς κάποια πιστοποίηση, τους οποίους χρηματοδοτούν γονείς. Γονείς, οι οποίοι υποχρεώνονται να πληρώσουν διπλά δίδακτρα για να στηρίξουν τα παιδιά τους. Το ακόμη χειρότερο... Όταν ψηφίστηκε η διάταξη για την ισότιμη εγγραφή παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρία, ο Σύνδεσμος των σχολάρχων εξέδωσε κατάπτυστο υπόμνημα, με το οποίο διαμαρτυρήθηκε για την υποχρέωση αυτή των ιδιωτικών σχολείων. Είχαμε τότε αναφέρει ότι οι ενέργειες αυτές των εκπροσώπων των σχολάρχων θυμίζουν ακραίες, ολοκληρωτικές λογικές «καθαρότητας», οι οποίες αγγίζουν τα όρια του κοινωνικού ρατσισμού. Ότι κάποιοι δεν θέλουν τα

παιδιά αυτά στα σχολεία τους, για να μην «χαλάσει» η ειδυλλιακή εικόνα ενός κοινωνικά ομογενοποιημένου μαθητικού πληθυσμού.

Αυτές οι λογικές αποκλεισμού στην ιδιωτική εκπαίδευση δεν σχετίζονται μόνο με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι ίδιοι άνθρωποι, οι εκπρόσωποι των σχολαρχών, αρνήθηκαν με δημόσια μάλιστα ανακοίνωσή τους την πρόταση της ΟΙΕΛΕ να δεχτούν στα ιδιωτικά σχολεία τα παιδιά των προσφύγων. Και θα αναφερθώ τώρα στην πιο επικίνδυνη, ίσως, μορφή διάκρισης και αποκλεισμού στα ιδιωτικά σχολεία. Την αποκαλώ πιο επικίνδυνη, διότι δυστυχώς έχει τη σιωπηρή στήριξη από την πολιτεία, ακόμη κι από κάποιους γονείς που από άγνοια ή αγωνία για τις επιδόσεις των παιδιών τους θεωρούν την πρακτική αυτή παιδαγωγικά ορθή.

Πρωτοπόρο στην πρακτική αυτή είναι ένα μεγάλο ιδιωτικό σχολείο της Δυτικής Αττικής, το οποίο, δυστυχώς και παρά την ενημέρωσή μας, επιλέγουν για τις εκδηλώσεις τους ή το διαφημίζουν συστηματικά πολλοί συνάδελφοι, σχολικοί σύμβουλοι, επιμορφωτές, στελέχη Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και του Υπουργείου Παιδείας. Το ανησυχητικό είναι ότι ολοένα και περισσότερα ιδιωτικά σχολεία ακολουθούν το παράδειγμά του. Τα ιδιωτικά αυτά σχολεία εκδιώκουν μαθητές με βάση την επίδοσή τους, κρατώντας στο δυναμικό τους σχεδόν αποκλειστικά «άριστους» μαθητές. Μάλιστα οι εκδιωκόμενοι μαθητές συχνά δεν είναι από αυτούς που κάποιος θα χαρακτήριζε ως «αδύναμους». Είναι παιδιά με μέσο όρο γύρω στο 15-16. Ο προφανής στόχος είναι τα σχολεία αυτά, που λειτουργούν με τη λογική του φροντιστηρίου, να διαφημίζουν τους μέσους όρους των μαθητών τους και τις επιτυχίες τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ως μέσο προσέλκυσης «πελατών». Βέβαια, οι γονείς-πελάτες δεν γνωρίζουν τις απάνθρωπες μεθόδους της ιδιότυπης εκπαιδευτικής «ευγονικής» που τα σχολεία αυτά επιβάλλουν. Μεθόδους που τσακίζουν την αυτοπεποίθηση παιδιών σε μια ιδιαίτερα ευαίσθητη ηλικία, που τοποθετούν αποκλειστικά και μόνο τη διαφήμιση του «εμπορεύματος» πάνω από οποιαδήποτε ουμανιστική και παιδαγωγική αξία, προκειμένου να διαμορφώσουν έναν ψευδεπίγραφο εκπαιδευτικό οργανισμό «αριστείας».

Με την τοποθέτησή μου αυτή επιχειρώ να ενημερώσω όσους δεν γνωρίζουν καλά το χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και να προειδοποιήσω ότι η λογική της πλήρους εμπορευματοποίησης του χώρου της Παιδείας δεν απειλεί απλώς τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Πλήττει θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα γονέων και μαθητών, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και ανισονομίας, εκτρέφει φαινόμενα κοινωνικού ρατσισμού, υψώνει τείχη αντί να γκρεμίζει εμπόδια.

Εμείς, ως Ομοσπονδία, έχουμε ξεκινήσει μια προσπάθεια καταγραφής των προβλημάτων στην ιδιωτική εκπαίδευση, ιδρύοντας ένα Παρατηρητήριο Ειδικής Αγωγής και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Οι θέσεις μας αποτυπώνονται στην εξαιρετική δουλειά, στην Ετήσια Έκθεση του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2017-2018, που ήταν αφιερωμένη στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Αντιγράφω από την κατακλείδα των συμπερασμάτων της Έκθεσης, που εκφράζει απόλυτα την αντίληψή μας: «Αν όμως στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας αρχίσει να λειτουργεί και η κοινωνική διάσταση της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης στη μαθησιακή διαδικασία στη γενική εκπαίδευση, οι ωφελούμενοι θα είναι πολλοί περισσότεροι από τους μαθητές/-τριες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνεκπαίδευσης δεν αρκείται στο να εντάξει τους μαθητές/-τριες του, αλλά είναι έτσι σχεδιασμένο που μπορεί να διαφοροποιηθεί προκειμένου να απευθυνθεί στον καθένα μας».

Σας ευχαριστώ θερμά για την προσοχή σας!

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 27.15']

ΕΜΕΙΣ που Synergάζομαστε Ένα Δημιουργικό Πρόγραμμα Εικαστικής Συμπερίληψης και Σχολικής Ένταξης

**Ευσταθία Παπαγεωργίου¹ Βασίλης Πανόπουλος²
Ζοζεφίνα Τζονάκα³ Ερμιόνη Δελή⁴**

1. Καθηγήτρια - Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. ✉ efiraparag@uniwa.gr
2. Δάσκαλος, Μουσικός, Msc, PhD - Διευθυντής Ραλλείων Πειραματικών Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ. ✉ vraporoulos@gmail.com
3. Δασκάλα Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Msc - Επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος: Synergy 2014-2017 Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. ✉ zozef.tzonaka@gmail.com
4. Ζωγράφος, Εκπαιδευτικός, Postdoctoral researcher – Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών. ✉ edeli@asfa.gr

Περίληψη

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση προγραμμάτων συμπερίληψης αποτελεί πρώτιστο μέλημα μιας σύγχρονης σχολικής κοινότητας.

Η διαμόρφωση ενός σταθερού και ασφαλούς πλαισίου για την εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης στο συγκρότημα των Ραλλείων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά την περίοδο 2014-2017, αναπτύχθηκε διαμέσου της πολυεπίπεδης σύμπραξης επιστημονικών και εκπαιδευτικών ομάδων καθώς και της δημιουργικής αξιοποίησης σύγχρονων μεθόδων, στρατηγικών και εργαλείων τυπικής και άτυπης μάθησης.

Σε ανατροφοδοτική συνεργασία με Φορείς Παιδείας, Τέχνης και Πολιτισμού, Η υλοποίηση τόσο του ενδοσχολικού προγράμματος «Synergy 2014-2017 για την υποστήριξη παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠΥ» όσο και του προγράμματος εικαστικής συμπερίληψης «είμαστε στο εμείς», που συναποτελούν στόχο πρώτου επιπέδου, είχαν την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το συμβόλαιο συμπερίληψης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων, σε οριζόντιο και κάθετο άξονα, όντας στόχος δευτέρου επιπέδου, στόχευσε στη θεμελίωση και



Λέξεις κλειδιά

Συνεκπαίδευση,
Εικαστική
Εκπαίδευση,
Μουσειοπαιδαγωγική,
Διαταραχή
Αυτιστικού
Φάσματος,
Διαταραχή
Ελλειμματικής
Προσοχής και
Υπερκινητικότητας

εδραίωση μιας ανοιχτής σχολικής κοινότητας όπου τα παιδιά θα αλληλεπιδρούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον έρευνας και ανακαλύψεων, θετικής εμπειρίας και, πάνω απ' όλα, των ανθρώπινων σχέσεων. Ένα Σχολείο που θα αντισταθμίζει τις υποκειμενικές, αντικειμενικές δυσκολίες και ελλείμματα και θα συμβάλλει στην ουσιαστική πολιτιστική καλλιέργεια και κοινωνική συμμετοχή ή δραστηριοποίηση και ετοιμότητα των μαθητών του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη συνεργασιών στη σχολική πράξη προέκυψε από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν στην τάξη. Οι σχολικές μονάδες με έμφαση στην κουλτούρα συνεργασίας και με εκπαιδευτικούς που έχουν επίγνωση της ευθύνης και βασίζονται στην ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων για την υποστήριξη του κοινού στόχου (που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, οι καλές επιδόσεις και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών και μαθητριών τους) είναι, προφανώς, τα κατάλληλα περιβάλλοντα ανάπτυξης προγραμμάτων συμπερίληψης. Η μετάβαση από το Σχολείο του Διαχωρισμού στο Σχολείο της συμπερίληψης και της ένταξης βασίζεται στη σταθερή και συνεργατική προσπάθεια δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο, στην ίδια τάξη με τους άλλους συνομήλικους τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει δύο προγράμματα συνεκπαίδευσης που είχαν πρακτική εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα της συνέργειας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με την παροχή ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης καθώς και τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “SYNERGY”

Ο Τομέας Ψυχικής Υγείας του «Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη» έχει ως βασική αποστολή του την έρευνα και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ψυχικής υγείας μέσα από προγράμματα που σχετίζονται με τον αυτισμό, τον σχολικό εκφοβισμό και την υποστήριξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Ένα από τα προγράμματα

επιμόρφωσης και εποπτείας εκπαιδευτικών αφορά στον εντοπισμό και τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (challenging behaviour) στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η συγκεκριμένη δράση εντάσσεται στο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα “SYNERGY”, το οποίο εκπονεί το Ίδρυμα σε συνεργασία με τον Οργανισμό AT Autism της Μεγάλης Βρετανίας, τον Οργανισμό Inspire της Μάλτας και το Πανεπιστήμιο Bond της Αυστραλίας.

Το πρόγραμμα “SYNERGY” αποτελεί μια επιστημονικά τεκμηριωμένη πρακτική προσέγγιση που στοχεύει:

- ❖ Να προωθήσει μια συνεργατική προσέγγιση που θα συνδέει σχολεία, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.
- ❖ Να αναδείξει τις βέλτιστες, επιστημονικά τεκμηριωμένες, αποτελεσματικές και βιώσιμες πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.
- ❖ Να βελτιώσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.
- ❖ Να αυξήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να μειώσει τα επίπεδα άγχους που τους προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς.
- ❖ Να δημιουργήσει ένα ικανό δίκτυο διάχυσης πληροφοριών, δεξιοτήτων και τεχνικών στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) και δασκάλων-συνδέσμων οι οποίοι θα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές γνώσης σε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
- ❖ Να μειώσει συμπεριφορές εκφοβισμού, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο ετών και αναπτυσσόταν σε τρία στάδια κατά τη συνεργασία με τις κοινότητες των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν:

- i. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (κύκλος σεμιναρίων).
- ii. Καθοδήγηση μέσα στην τάξη και ατομική εποπτεία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των πρακτικών που θα προκύψουν από την επιμόρφωση.
- iii. Ομαδική μηνιαία εποπτεία για την επίλυση προβλημάτων με την ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετέχουν ανά σχολείο.

Το πλαίσιο συνεργασίας του προγράμματος περιγράφεται, εν συντομία, ως εξής:

- ❖ Ένας επιστημονικός συνεργάτης του «Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη» ορίζεται ως Επόπτης Σύνδεσμος για κάθε σχολείο και συνεργάζεται σε εβδομαδιαία βάση με έναν/μία εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται να γίνει ο Δάσκαλος-Σύνδεσμος (Μέντορας) του σχολείου του.
- ❖ Η συνεργασία περιλαμβάνει κυρίως την παρατήρηση της τάξης του εκπαιδευτικού και την επιστημονική εποπτεία προκειμένου να συζητούνται θέματα που τον/την προβληματίζουν.
- ❖ Παράλληλα, μέσα στην σχολική χρονιά διεξάγεται μικρός αριθμός επιμορφωτικών σεμιναρίων εκτός του σχολικού ωραρίου.
- ❖ Μια φορά το μήνα, τέλος, πραγματοποιείται ομαδική συνάντηση όλων των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου που συμμετέχει για την συζήτηση θεμάτων που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και την επίλυση προβλημάτων.

Επιγραμματικά, το πρόγραμμα “SYNERGY” λειτούργησε για την υποστήριξη της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς των παιδιών, με βασική αρχή την μετατόπιση της ευθύνης από το παιδί στον εκπαιδευτικό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ασκείται να σπάσει τις προκαταλήψεις σχετικά με τον αυτισμό, τη συμπεριφορά και την ένταξη του παιδιού με δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, με το να γίνει ο ίδιος ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, ένας δάσκαλος που πάνω απ’ όλα μαθαίνει να παρατηρεί σε βάθος:

1. τον εαυτό του,
2. τη στάση του σε σχέση με τα παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές,
3. τις αποδόσεις και τις ερμηνείες που κάνει,
4. τα συναισθήματά του,
5. τις αντιδράσεις και τους χειρισμούς του.

Το πρόγραμμα λειτούργησε με μέριμνα για τα περιβάλλοντα του παιδιού, δηλ. το οικείο (γονείς), το σχολικό (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές), καθώς και το εντός κι εκτός της σχολικής τάξης περιβάλλον.

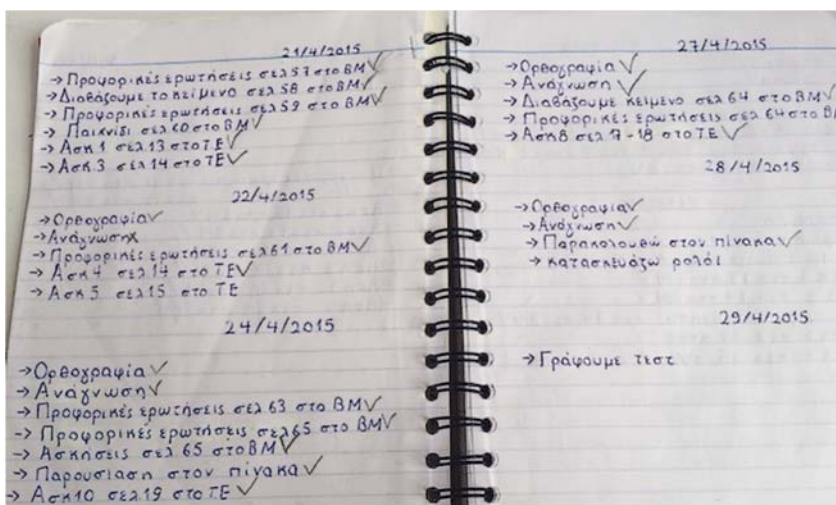
Στο ευέλικτο πρόγραμμα “SYNERGY” συμμετείχε μια ομάδα από σχολικές μονάδες που αποτελούσαν περιβάλλοντα καλής συνεργασίας, όπου δηλαδή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με κίνητρο, οι οποίοι είχαν διευθυντή/διευθύντρια συνεργάσιμους και αποδεκτούς από το σύνολο των συναδέλφων τους.

Τα Ράλλεια Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών συμμετείχαν το έτος 2016-2017 με περισσότερες από μία επιλεγμένες τάξεις, συγκεκριμένα, με τις Β΄, Δ΄ & ΣΤ΄ τάξεις και τον αγαστό συντονισμό του Δι-

ευθυντή της μονάδας, κ. Βασίλη Πανόπουλου. Η Μέντορας/Δασκάλα-Σύνδεσμος του Σχολείου -εκπαιδευτικός κ.Τίνα Ντάλντου- είχε υπό την εποπτεία της δύο εκπαιδευτικούς (κ. Γιάννη Κοτσιώλη & εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής κ. Πηνελόπη Μικέλη), με βασικό μέλημα να μεριμνά για την ομάδα των εκπαιδευτικών που συνεργάζονταν με τις επιλεγμένες τάξεις και συμμετείχαν στη δράση ως ακροατές.

Σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας του προγράμματος, το σταθερό πρόσωπο της σχολικής μονάδας είχε στενή συνεργασία με τον Επόπτη-Εκπαιδευτή του Ιδρύματος, κ. Ζοζεφίνα Τζονάκα, σε ορισμένες εκ των προτέρων συναντήσεις - επισκέψεις του Επόπτη στο σχολείο σε εβδομαδιαία βάση. Το περιεχόμενο της επίσκεψης περιλάμβανε παρακολούθηση μιας διδακτικής ώρας, συζήτηση/εποπτεία με τον δάσκαλο-μέντορα καθώς και συνάντηση/συζήτηση με τους δασκάλους που εποπτεύονταν από τον δάσκαλο-μέντορα.

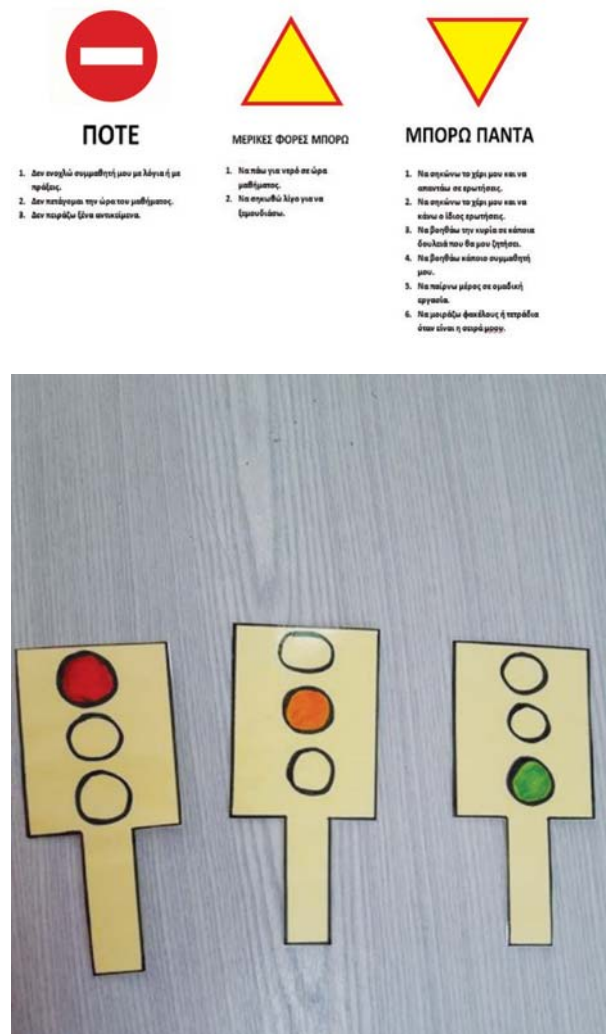
Η επιτυχημένη παραγωγή του προγράμματος “SYNERGY” στα Ράλλεια Πειραματικά Δ.Σ. ήταν ουσιαστικά η κινητοποίηση της ομάδας των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης και η διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την καθημερινή οργάνωση των μαθητών (Εικ. 1), με εργαλεία και τεχνικές όπως με τα γραπτά ημερολόγια, με πρωτότυπο εποπτικό υλικό (Εικ. 2,3), με δράσεις/ασκήσεις σε χώρους για την ηρεμία, τη χαλάρωση και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Εικ. 4, 5), με δράσεις εικαστικής, μουσικής, θεατρικής αγωγής (Εικ. 6,7,8), με παιχνίδια φυσικής αγωγής (Εικ. 9), με τη γενική εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Γραπτή οργάνωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 2, 3 | Εποπτικό υλικό, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 4, 5 | Ασκήσεις για την ηρεμία, τη χαλάρωση και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 6, 7 | Δράσεις εικαστική και, θεατρικής αγωγής, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 8 | Δράσεις μουσικής αγωγής, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 9 | Παιχνίδια φυσικής αγωγής, Πρόγραμμα SYNERGY-Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΙΜΑΣΤΕ ΣΤΟ ΕΜΕΙΣ»

Το Πρόγραμμα Συμπερίληψης «είμαστε στο εμείς-2» στη βάση της εικαστικής συνεκπαίδευσης, που υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016-2017, στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, είναι ουσιαστικά το δεύτερο μέρος μιας έρευνας δράσης στην εκπαίδευση, στον άξονα του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης και της ένταξης όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρώτο μέρος του προγράμματος αναπτύχθηκε πιλοτικά το 2011-2012, στα Μαράσλεια Π.Π.Δ.Σ. Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το 10ο Ειδικό Δ.Σ. Αθηνών και το Διευθυντή, Παναγιώτη Κασσιανό. Το πρόγραμμα περιλάμβανε παράλληλη διδασκαλία και συνδιδασκαλία καθώς και μια σειρά εικαστικών δράσεων που σκοπό είχαν τη δημιουργική προσέγγιση της διαφορετικότητας. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε στη βάση της εικαστικής συνεκπαίδευσης παιδιών με διαφορετικές δεξιότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες, από επιλεγμένη τάξη & βαθμίδα των δύο σχολείων, με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς (Εικ. 10).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- i. Να γνωρίσουν τα παιδιά αντιπροσωπευτικούς εικαστικούς καλλιτέχνες, χαρακτηριστικά έργα, ιδέες, συμβολισμούς και μηνύματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα,
- ii. Να αποδεχθούν τα παιδιά «τον διαφορετικό άλλο» μέσα από τη συνεργασία και τη συν-δημιουργία εικαστικών έργων.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με τη συγκρότηση διεπιστημονικής ομά-



ΕΙΚΟΝΑ 10 | Πρόγραμμα «είμαστε στο εμείς» - Μαράσλεια Π.Π. Δ.Σ. 2011-2012.

δας για τη γενική, οριζόντια και κάθετη, εφαρμογή στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες, κατά την ανάπτυξη διδακτικής πρακτικής «Η Μύρτις πάει στο Σχολείο», το 2012-2013, με ένα σύνολο παρεμβάσεων για τη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, για την παροχή ευκαιριών και για συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα (Εικ.11). Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στην κοινότητα με την έκθεση «Πρώτα τα παιδιά», 1-7/5/2013 στο Πολεμικό Μουσείο.

Μετά το διάστημα ανατροφοδότησης, το δεύτερο μέρος του Προγράμματος Συμπερίληψης «είμαστε στο εμείς» υλοποιήθηκε το 2016-2017, στα Ράλλεια Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών (με Διευθυντή τον κ. Βασίλη Πανόπουλο), σε συνεργασία με το Ειδικό Δ.Σ. Αυτιστικών Πειραιά (με Διευθυντή τον κ. Νίκο Παπαδόπουλο). Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε στη βάση της εικαστικής συνεκπαίδευσης και έχοντας ως στόχο να αξιολογήσει:

- ❖ τη δημιουργική κινητοποίηση ομάδων 'διαφορετικών' μαθητών, γενικού και ειδικού δημοτικού σχολείου, μέσα από τη συμβολική γλώσσα του παιδικού ιχνογραφήματος καθώς και
- ❖ το βαθμό ανάπτυξης διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων μέσα από την κοινή εικαστική εμπειρία και τη συνεκπαίδευση των ομάδων σε επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς, αποδοχής, αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Έτσι, στο διάστημα Οκτώβρης 2016 - Φλεβάρης 2017, συμμετείχαν στο πρόγραμμα «είμαστε στο εμείς-2», 27 παιδιά της Ε1'τάξης των Ραλλείων με την υπεύθυνη της τάξης (εκπαιδευτικός Σοφία Λιακο-



ΕΙΚΟΝΑ 11 | Γενίευση Προγράμματος «είμαστε στο εμείς» - Μαράσλεια Π.Π. Δ.Σ. 2012-2013.

πούλου) και τέσσερα επιλεγμένα παιδιά από βαθμίδες του σχολείου της ειδικής αγωγής, οι σύνδεσμοι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική λειτουργός (διεπιστημονική ομάδα). Βασικός στόχος του προγράμματος με άξονες συνύπαρξης και συνδιδασκαλίας ήταν να προσεγγίσουν τα παιδιά και των δύο σχολείων, στο μέτρο και τις δυνατότητες της κάθε πλευράς, την έννοια της διαφορετικότητας και να φτάσουν στην αποδοχή του «διαφορετικού άλλου». Πιο ειδικά, μέσα από επιλεγμένες ενότητες των Εικαστικών Τεχνών, μέσα από τον κόσμο των σχημάτων και των χρωμάτων, έγινε προσπάθεια να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά, να αναπτύξουν σχέσεις, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν έργα-εικόνες για να περιγράψουν την εμπειρία τους (Εικ. 12).

Μετά τη φάση της γνωριμίας παιδιών και εκπαιδευτικών των Σχολείων (Οκτώβριος 2016) με επαφές και κύκλους συζήτησης, ακολούθησαν οι δράσεις της συμπεριληπτικής ομάδας. Ως προς τη μεθοδολογία, οι κοινές εικαστικές δράσεις των ομάδων της συνεκπαίδευσης αναπτύχθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Λάμβαναν χώρα στο Εικαστικό Εργαστήριο των Ραλλείων Π.Δ.Σ., με τη συνεργασία των ομάδων σε εβδομαδιαία βάση, μία διδακτική ώρα, κάθε Πέμπτη. Ως προς τα εικαστικά ερεθίσματα, σημειώνουμε ότι στο σχολικό εργαστήριο έγινε προσπάθεια να προσεγγίσουν τα παιδιά και των δύο σχολείων τα σχήματα και τα χρώματα στη συλλειτουργία τους ως βασικά, αν και διαφορετικά, μορφικά στοιχεία της τέχνης, μέσα από το έργο καλλιτεχνών, εξετάζοντας κυρίως τα εικαστικά σύμβολα. Ως προς την παραγωγή, τα έργα των παιδιών δημιουργήθηκαν με επιλεγμένες τεχνικές, με απλά υλικά, μέσα και εργαλεία (Εικ. 13).

Στο πλαίσιο του προγράμματος επιχειρήθηκε η μετάβαση στον κοι-



ΕΙΚΟΝΑ 12 | Προετοιμασία Προγράμματος «είμαστε στο εμείς-2» - Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.



ΕΙΚΟΝΑ 13 | Εικαστικές δράσεις του Προγράμματος «είμαστε στο εμείς-2» - Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.

ωνικό χώρο. Οι ομάδες κινητοποιήθηκαν σε κοινές δράσεις στην κοινότητα (Εικ. 14):

1. «Κάλαντα», στο Γηροκομείο Πειραιά, με τη συνοδεία του Καθηγητή Μουσικής των Ραλλείων Π.Δ.Σ., κ. Θοδωρή Κόρακα.
2. «Παίζουμε Μαζί», μελέτη της ομάδας των Ραλλείων πάνω σε επιλεγμένα έργα των κυβιστών Braque, Gris, Léger, Delaunay και μετασχηματισμός των έργων σε παιχνίδια, για να παίξουν με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου.
3. «Πολιτισμικοί Πολλαπλασιαστές», συνεργατικό εργαστήριο των ομάδων με βάση το υλικό της έκθεσης 'Γιάννης Τσαρούχης: Εικονογράφηση μιας αυτοβιογραφίας 1940-1989', που επισκέφτηκε η ομάδα των Ραλλείων στις 21/12/2016, στο Μουσείο Μπενάκη.



ΕΙΚΟΝΑ 14 | Κοινωνικές δράσεις του Προγράμματος «είμαστε στο εμείς-2» - Ράλλεια Π.Δ.Σ. 2016-2017.

4. Κοινή Επίσκεψη & ξενάγηση των ομάδων στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο 18/1/2017 - Εργαστήριο πάνω στην έκθεση «Η συλλογή Ερμιτάζ: ΠΥΛΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ».
5. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Μουσείο και Σχολείο», ιδρύθηκε σε υπαίθριο χώρο στο κέντρο της σχολικής μονάδας των Ραλλείων, με άμεση και ασφαλή πρόσβαση για όλα τα παιδιά, ένα Μουσείο, ένας χώρος όπου λειτούργησε πέρα από εκθετήριο ως «παρέμβαση» στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική καθημερινότητα, με πρωταρχικό στόχο την ερευνητική παρατήρηση σε πολλά επίπεδα.

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίζεται σε παρατηρήσεις και καταγραφές ως προς τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Στη συνέχεια, στο γνωστικό επίπεδο, η ομάδα του ειδικού σχολείου συμπλήρωσε φύλλα εργασίας για την προσέγγιση/αξιολόγηση της συνεργατικής δράσης, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους. Ως προς τα εικαστικά ερεθίσματα (γνώση) που έλαβαν, τα παιδιά του ειδικού σχολείου με την αποτύπωση έδωσαν προβάδισμα στη θεματική «άνθρωπος» και σε σχετικές δραστηριότητες, μέσα από υλικά απλά και οικεία σ' αυτά. Για τη συνεργασία τους με τα άλλα παιδιά, στην κλίμακα με σχηματική έκφραση συναισθήματος και τα τέσσερα παιδιά σημείωσαν το «χαρούμενο ανθρωπάκι».

Για την ομάδα του γενικού σχολείου, αναπτύχθηκε στο εικαστικό εργαστήριο κύκλος συζήτησης με φράσεις/λέξεις - κλειδιά πάνω στο ερώτημα «Οι εντυπώσεις μου από την εργασία με τα παιδιά του ειδικού σχολείου». Από τις απαντήσεις των παιδιών, σημειώνονται, με σειρά έναρξης από το πιο σημαντικό στοιχείο, ως εξής:

1. Έδωσα και πήρα χαρά/αγάπη/βοήθεια
2. Έδωσα και πήρα γνώση
3. Συνεργασία - όλοι μαζί/συνεργάστηκαν διαφορετικά παιδιά
4. Δε φοβάμαι πια
5. Πρωτότυπη εμπειρία (δεν έχει ξαναγίνει τέτοια δράση)
6. Διασκεδαστικό
7. Μου άρεσε

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των στοιχείων, τα παιδιά προτάσσουν, κατά τη συνεργασία, την «ανταλλαγή» συναισθηματικών περισσότερο στοιχείων όπως η χαρά, η αγάπη, η βοήθεια, ενώ η «ανταλλαγή» γνώσεων ακολουθεί.

Η εικαστική παραγωγή του Προγράμματος Συμπερίληψης «είμα-

στε στο εμείς –2–» αποτέλεσε μεγάλο μέρος της εικαστική έκθεσης των Ραλλείων «Καράβι λεν' ο άνθρωπος» (26 - 28 Μαΐου 2017, στις Ημέρες Θάλασσες του Δήμου Πειραιά) όπου παρουσιάστηκαν στο κοινό τα ζωγραφικά έργα που δημιουργήθηκαν από τη βιωματική εμπειρία και τη συλλογική εργασία των παιδιών στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τα προγράμματα συμπερίληψης & ένταξης που παραπάνω παρουσιάστηκαν, είναι η καλύτερη μαρτυρία ύπαρξης εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές» ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή, που συμβάλλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό του σχολικού πλαισίου και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του και φέρνουν πιο κοντά το στόχο δημιουργίας ενός ανοιχτού και δίκαιου Σχολείου για όλους και όλες

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης ενός καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, με σύγχρονες πρακτικές και εναλλακτικές δράσεις που συνδέονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα φέρνουν σε επαφή με τη φύση και τη ζωή. Η συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών μέσα από τα αντικείμενα της τέχνης όχι μόνο ανανεώνει το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης αλλά παράλληλα οικοδομεί ένα πλέγμα ουσιαστικής επικοινωνίας και αληθινών, γνήσιων και ανεπιτήδευτων σχέσεων. Στη συνάντηση των παιδιών με την τέχνη, η έννοια του διαφορετικού πλέον δεν υφίσταται κι απουσιάζει η έννοια της κριτικής, του διαχωρισμού και της απόρριψης.

Πεποίθηση των συγγραφέων είναι ότι οι πρακτικές συμπερίληψης και ένταξης των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτυγχάνουν όταν υποστηρίζονται από τη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας στη σύγκλιση των φορέων-συνεργατών. Επίσης, σημαντικό μέρος του καθημερινού προγράμματος ενός συμπεριληπτικού Σχολείου, πρέπει να αποτελεί η καλλιτεχνική εκπαίδευση και κάθε δράση δημιουργικής έκφρασης ως μεθοδολογικό εργαλείο ολόπλευρης εκπαίδευσης και επιτυχημένης κοινωνικοποίησης των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. Κ. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Α. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο: Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Barnes, R. (2002). *Teaching Art to Young Children 4-9*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Brewer, G. & Hogarth, R. (2015). *Creative Education, Teaching and Learning: Creativity, Engagement and the Student Experience*. Palgrave Macmillan.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης-Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs-Innovations in mainstream schools*. London: Cassel.
- Clough, P. C. (2000). *Theories of inclusive education*. London: P. Chapman Pub.
- Collia-Faherty, C. (2003). *Αντισμός, Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In: H. Daniels, P. Garner (eds). *World Yearbook of Education: Inclusive education*. London: Routledge.
- Elliot, J. (1992). *Action research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2021 από www.european-agency.org.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Συνοπτική Αναφορά)*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2021 από www.european-agency.org.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2021 από www.european-agency.org.
- Fleck Bangert, R. (2007). *Τα Παιδιά Στέλνουν Μηνύματα με τις Ζωγραφιές τους* (μτφ. Κ. Καμμένου). Αθήνα: Θυμάρι.
- Gardner, H. (1994). *The art and human development: a psychological study of the artistic process*. New York: Basic Books.
- Gargiulo, R. & Metcalf, D. (2017). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. Boston: Cengage Learning (3rd ed.)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το Ειδικό στο Γενικό σχολείο*. Στο: Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Leavy, P. (2020). *Καλλιτεχνική Δημιουργία ως Μέθοδος (Η). Έρευνα μέσω της τέχνης* (μτφ. Α. Γρίβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών* (μτφ. Χ. Ξενάκη και Λ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Metcalf, D. (2011). *Succeeding in the Inclusive Classroom: K-12 Lesson Plans Using Universal Design for Learning*. SAGE Publications, Inc.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγοπούλου, Ν. (2003). *Η ζωγραφιά της ελπίδας*. Αθήνα: Κοχλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολεμικός, Ν.Κ. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Siegler, R. (2006). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά* (μτφ. Ζ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Νέα Εποχή. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Stern, Ar. (1992). *Κατανόηση της παιδικής τέχνης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Tomlinson, C. A. (2011). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (Επιμ. - Μτφ. Ε. Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004). *Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τυφλούς μαθητές [ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ]*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. Constable.

Δικτυογραφία

- TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION ACROSS EUROPE - Challenges and Opportunities
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>
<http://www.inclusion-europe.eu/education/>
International Society for Education through Art (INSEA)
<http://www.insea.org/>

<http://mentalhealth.laskaridisfoundation.org/synergy/>

<https://en.unesco.org/themes/education>

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 42.50']



Ο Ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Παναγιώτης Αγγελίδης

Καθηγητής και Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Σε αυτή την παρουσίαση θα συζητηθούν θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πώς η ηγεσία των σχολείων μπορεί να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της αύξησης της συμμετοχής και μείωσης του αποκλεισμού των μαθητών στα αναλυτικά προγράμματα, τις κουλτούρες και τις κοινωνίες των σχολείων. Ειδικότερα, θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα:

- 1.** Γιατί τα σχολεία αποτυγχάνουν να απευθυνθούν ισότιμα προς όλους τους μαθητές τους;
- 2.** Τι εννοούμε με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση»;
- 3.** Ποιος ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της συμπερίληψης;
- 4.** Πώς η εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη συμπερίληψη;
- 5.** Πώς οι συνεργατικές προσεγγίσεις στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών σχολείων;

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 01.32.52']



Η Συμπερίληψη Νοούμενη ως Κοινωνική Επιλογή υπό το Πρίσμα της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων


Αγγελική Γενά

Κλινική Ψυχολόγος, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.

Η Δαρβινική έννοια της φυσικής επιλογής μας βοηθά να κατανοήσουμε την συμπεριφορά του ανθρώπου τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ως το αποτέλεσμα κοινωνικής ή πολιτισμικής επιλογής στο χωροχρόνο. Δηλαδή επιλογής που συνάδει με την εξέλιξη του κοινωνικού γίνεσθαι ή μιας πολιτισμικής πραγματικότητας σε μια συγκεκριμένη χωροχρονική συγκυρία και με τρόπους που συνάδουν με την επιβίωση του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος. Η Γενική Θεωρία Συστημάτων συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο μπορούμε να αντλήσουμε προκειμένου να αντιληφθούμε την έννοια της Συμπερίληψης ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που αναδύεται φιλογενετικά. Η έννοια της ανάδυσης είναι καίριας σημασίας καθώς αποτυπώνει τη συνθετότητα και την έλλειψη απόλυτου ελέγχου και προβλεψιμότητας των κοινωνικών φαινομένων. Ταυτόχρονα, όμως, οι έννοιες της ανάδυσης και της πολυπλοκότητας είναι εξόχως βοηθητικές στο να ερμηνεύσουμε μια σύνθετη πραγματικότητα, όπως αυτή της Συμπερίληψης, αλλά και για να σχεδιάσουμε πρακτικές υπό το πρίσμα μιας συστημικής αντίληψης για την πραγματικότητα του σχολείου, της οικογένειας, της κοινωνίας. Η συστημική προοπτική μας επιτρέπει να αναλύσουμε τη συνθετότητα των ζωντανών συστημάτων (π.χ. μαθητής, γονέας, δάσκαλος) και των υπερσυστημάτων (π.χ. σχολείο, κοινωνία, κοινωνικοί θεσμοί) τα οποία αλληλε-

πιδρούν δυναμικά και συνδιαμορφώνουν αναδυόμενα φαινόμενα, όπως αυτό της Συμπερίληψης. Αυτή η προοπτική αφενός μας προστατεύει από απλοϊκές ερμηνείες και ευκαιριακούς σχεδιασμούς που οδηγούν σε πρόσκαιρα οφέλη, και όχι στη βέλτιστη εξέλιξη του σχολικού συστήματος, και αφετέρου μας υπαγορεύει την ανάγκη παρέμβασης σε πολλά επίπεδα και σε διαφορετικά συστήματα και υπερ-συστήματα ώστε η Συμπερίληψη να υλοποιηθεί με τις καλύτερες προοπτικές, προοπτικές που διασφαλίζουν το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό. Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια μετακίνηση από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την συμπερίληψη σε μια συστημική προοπτική που θα μας επιτρέψει να νοηματοδοτήσουμε εκ νέου τις θέσεις και τις πρακτικές μας ως προς αυτή την κοινωνική πρόκληση.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 02.08.15']




Συμπερίληψη ή Αποκλεισμός: Προβληματισμοί, Ερωτήματα και Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών Προσφύγων

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η. – Ε.Κ.Π.Α

Στην εισήγηση θα τεθούν τα ζητήματα, εκπαιδευτικά και πολιτικά, που τίθενται από την δυσκολία ένταξης των παιδιών προσφύγων. Τι σημαίνει αυτό για την ελληνική εκπαίδευση; Πώς ως εκπαιδευτική κοινότητα θα αντιμετωπίσουμε τον αποκλεισμό παιδιών από το σχολείο; Θα αναφερθούν συγκεκριμένα παραδείγματα καθώς και οι θετικές αποτιμήσεις από συγκεκριμένες προσπάθειες που έχουν γίνει.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 02.40.34']



Η Αναγκαιότητα Νέων Παιδαγωγικών και Θεσμικών Προσεγγίσεων στις Σύγχρονες Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες

Χρήστος Παρθένης

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.

Με το γύρισμα του αιώνα, που συμπίπτει χρονικά με την κατάρρευση της παλαιάς τάξης πραγμάτων και του αυτονόητου του δημοκρατικού καπιταλισμού, η εκπαίδευση βρίσκεται στο κρισιμότερο ίσως σταυροδρόμι της ιστορίας της. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και η διαδικασία παγκοσμιοποίησης διαμορφώνουν νέους όρους για μετατοπίσεις και αλλαγές στις προσεγγίσεις αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία της μετανεοτερικότητας τόσο στο θεωρητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της σχολικής πράξης. Καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες συνεχών μετακινήσεων μεταναστευτικού πληθυσμού που σε συνδυασμό με τις δυνατότητες στο επίπεδο της επικοινωνίας κάνουν όλο και πιο ασαφείς τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και την πολυπολιτισμικότητα μια αναπόφευκτη διάσταση του δικού μας πολιτισμού. Εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, αποτελούν σύνηθες πια φαινόμενο σε πολλές χώρες, κυρίως λόγω των μεγάλων μετακινήσεων πληθυσμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτοί οι πληθυσμοί φέρνουν στην επιφάνεια ζητήματα που περνούσαν λίγο-πολύ απαρατήρητα, ακόμα και σε χώρες με σοβαρά ετερογενείς κοινωνικές ομάδες. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτές οι μετακινήσεις προκαλούν ξеноφοβία και ρατσιστικές στάσεις, ακόμα και βία σε κοινωνίες

που εξακολουθούν να επιμένουν στην πολιτισμική τους ομοιογένεια παρά την ύπαρξη σημαντικού αριθμού αλλοδαπού πληθυσμού.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8694_event [Από το 03.11.08']

Αναγνώριση - Διαχείριση - Υποστήριξη Ανηλικών Θυμάτων Ενδοοικογενειακής Βίας, Όπως Αυτή μπορεί να Εμφανιστεί στο Σχολικό Πλαίσιο

Γιώργος Νικολαΐδης¹ Μαρία Ψαρράκου² Ανθή Βασιλακοπούλου³

1. Ψυχίατρος, Διευθυντής Διεύθυνσης Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού. ✉ gnikolaidis@ich-mhsw.gr
2. Ψυχολόγος - Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας - Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. ✉ mpsarrakou@ich-mhsw.gr
3. Κοινωνική Λειτουργός - Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας - Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. ✉ avasilakopoulou@ich-mhsw.gr

Περίληψη

Κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στην αξιοπρέπεια, τη ζωή και την υγιή σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Η οικογένεια αποτελεί θεμελιώδες περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού, καθ' όσον λειτουργεί με γνώμονα το υπέρτερο συμφέρον του παιδιού και μέσα σε κλίμα αγάπης και κατανόησης (Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, 1989). Ο παιδίατρος Henry Kempe αναγνώρισε για πρώτη φορά το «σύνδρομο» του κακοποιημένου παιδιού (1962). Η ουσιαστική διαφορά όμως έγινε με τη Διεθνή σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) οπότε και η κακοποίηση - παραμέληση του παιδιού (ΚαΠα-Π) χαρακτηρίστηκε ως πλέον κατάφωρη παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς και με τη δήλωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1999), όταν αναγνωρίστηκε ως μείζον πρόβλημα για τη δημόσια υγεία. Στόχος της συγκεκριμένης ανακοίνωσης, που πραγματοποιείται στα πλαίσια του προγράμματος PROCHILD: «Προστασία και υποστήριξη κακοποιημένων παιδιών μέσα από διεπιστημονική παρέμβαση», είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στον χώρο του σχολείου, με τη βασική ορολογία που χρησιμοποιείται διεθνώς, στο ελληνικό νομικό σύστημα για τα ζητήματα της ΚαΠα-Π, καθώς και με τις

Λέξεις κλειδιά

Κακοποίηση - Παραμέληση του παιδιού, εκπαιδευτικός, αναγνώριση, διαχείριση, υποστήριξη.

κυριότερες μορφές και εκφάνσεις που μπορεί να λάβει το φαινόμενο σήμερα. Θα αναπτυχθούν επίσης οι δείκτες κακοποίησης αλλά και οι παράγοντες επικινδυνότητας για μια πιθανή ΚαΠα-Π και τέλος θα αποσαφηνιστούν οι ρόλοι και οι ευθύνες των εμπλεκόμενων φορέων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της κακοποίησης - παραμέλησης των παιδιών (ΚαΠα-Π) λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο. Με αυξητικούς ρυθμούς παρουσιάζονται στον τύπο δημοσιεύματα σχετικά με την κακοποίηση και την εκμετάλλευση των παιδιών και ολοένα πιο συχνά προβάλλονται καμπάνιες για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για το φαινόμενο της κακοποίησης των παιδιών και των επαγγελματιών που έρχονται σε επαφή με παιδιά· καμπάνιες από διεθνείς θεσμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης με την καμπάνια «1 στα 5 παιδιά», τη UNICEF και άλλους.

Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού στην τελευταία επιδημιολογική έρευνα που διενέργησε από τον Οκτώβριο του 2009 έως το Σεπτέμβριο του 2012, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών ηλικίας 11-16 ετών, που φοιτούν στο σχολείο, σε αστικές και αγροτικές περιοχές, μέσω του ερωτηματολογίου ICAST, κατέγραψε τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις οποίες αναφέρεται ότι πάνω από 80% των παιδιών έχουν υποστεί ψυχολογική βία τον τελευταίο χρόνο, πάνω από 50% των παιδιών έχουν υποστεί σωματική βία τον τελευταίο χρόνο, σεξουαλική βία με/χωρίς σωματική επαφή πάνω από το 16% των παιδιών και περίπου 50% των παιδιών αισθάνονται έντονα παραμελημένα. Παράλληλα με την έρευνα στα σχολεία, το ΙΥΠ συνέλεξε δεδομένα και από τις ήδη υπάρχουσες καταγραφές αναφερθέντων ή/και ανιχνευθέντων περιπτώσεων ΚαΠα-Π σε Αθήνα και Κρήτη, στα οποία διαφαίνεται η ελλιπής ενημέρωση των φορέων για τα περιστατικά ΚαΠα-Π.

Ο αριθμός των επίσημων υποθέσεων σαφώς υποεκτιμά την πραγματική έκταση του προβλήματος: αυτό αποκαλύπτει η σύγκριση ανάμεσα στις αυτο-αναφορές και τα επίσημα δεδομένα. Η πραγματική έκταση της κακομεταχείρισης του παιδιού παραμένει άγνωστη: «από τα μισά έως και τα τέσσερα πέμπτα των θυμάτων κακομεταχείρισης δεν είναι γνωστά στις υπηρεσίες προστασίας του παιδιού», «όταν σκέφτεται κανείς την κακομεταχείριση του παιδιού έρχεται αυτόματα

στο μυαλό η αναλογία της κορυφής του παγόβουνου» (Trocmé, et al, 2005· Bolen & Scannapieco, 1999· Sedlak & Broadhurst, 1996).

ΟΡΙΣΜΟΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999), η κακομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει «*όλες τις μορφές σωματικής ή/και ψυχολογικής κακομεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή πλημμελούς μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς που καταλήγει σε βλάβη ή εν δυνάμει βλάβη για την υγεία, την επιβίωση, την ανάπτυξη ή την αξιοπρέπεια του παιδιού στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης ή δύναμης*».

Η κακοποίηση και παραμέληση του παιδιού:

- ❖ Περιλαμβάνει κάθε συναισθηματική, σεξουαλική ή σωματική κακομεταχείριση ή παραμέληση ατόμου ηλικίας κάτω των 18 ετών
- ❖ Συνήθως διαπράττεται από έναν ενήλικο που έχει ρόλο ευθύνης, εξουσίας ή εμπιστοσύνης με τον ανήλικο
- ❖ Αναφέρεται σε κάθε ενέργεια ή παράλειψη ενέργειας (παραμέληση) που καταλήγει σε βλάβη ή πιθανή βλάβη για το παιδί
- ❖ Η πράξη μπορεί να είναι φαινομενικά βίαιη ή όχι
- ❖ Ο ενήλικος μπορεί να είναι γονέας, άλλο μέλος της οικογένειας ή άλλο άτομο, όπως επαγγελματίας φροντιστής/-τρια, προπονητής/-τρια, εκπαιδευτικός κ.ά.
- ❖ Μπορεί να συμβαίνει στο σπίτι ή σε άλλο χώρο και παρατηρείται σε όλες τις κοινωνίες, σε όλες τις χώρες και σε όλες τις κοινωνικοοικονομικές τάξεις
- ❖ Συνήθως εμπλέκεται ένα μέλος της οικογένειας ή του φιλικού περιβάλλοντος παρά ένα ξένο άτομο

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο οργανισμό Υγείας (1995), βία είναι «*η εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επέλευση ή την αυξημένη πιθανότητα επέλευσης, τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης*».

Σύμφωνα με το άρθρο 19, παράγραφος 1, της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ως “βία” ορίζεται «*κάθε μορφή σωματικής ή ψυχολογικής βίας, τραυματισμού ή κακοποίησης, παραμέλησης ή πλημμελούς φροντίδας, κακομεταχείρισης ή εκμετάλλευσης,*

συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας». Άρα, σύμφωνα με τη νομική ανάλυση του παραπάνω άρθρου της διεθνούς σύμβασης, κάθε μορφή βίας κατά των παιδιών, ανεξάρτητα από το πόσο σοβαρή είναι, θεωρείται απαράδεκτη. Επιπρόσθετα, η δήλωση «κάθε μορφή σωματικής ή ψυχολογικής βίας» δεν αφήνει περιθώριο για νομιμοποίηση της βίας κατά των παιδιών σε κανένα επίπεδο. Δεν αποτελούν προϋποθέσεις για τον ορισμό της βίας η συχνότητα άσκησης βίας, η σοβαρότητα της βλάβης και η πρόθεση πρόκλησης βλάβης.

Η Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο Γενικό Σχόλιο, Νο. 13 (2011) με τίτλο: «Το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία από όλες τις μορφές βίας» αναφέρει τις παρακάτω μορφές κακοποίησης:

- ❖ Παραμέληση ή πλημμελής μεταχείριση
- ❖ Ψυχολογική βία/ ψυχολογική κακοποίηση
- ❖ Σωματική βία
- ❖ Σωματική τιμωρία
- ❖ Σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση
- ❖ Βασανιστήρια και απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή τιμωρία
- ❖ Βία μεταξύ παιδιών
- ❖ Αυτοτραυματισμός
- ❖ Επιβλαβείς πρακτικές
- ❖ Βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης
- ❖ Βία μέσω τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας
- ❖ Θεσμικές και συστημικές παραβιάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού

Παραμέληση ή πλημμελής μεταχείριση

Παραμέληση είναι η αποτυχία της κάλυψης των σωματικών και ψυχολογικών αναγκών των παιδιών, της προστασίας τους από τον κίνδυνο, της παροχής υπηρεσιών φροντίδας υγείας και άλλων υπηρεσιών.

Οι γονείς των παραμελημένων παιδιών δεν είναι απαραίτητα φτωχοί, αντιθέτως μπορεί να είναι οικονομικά ευκατάστατοι. Η παραμέληση, επίσης, δεν πρέπει να συγχέεται με την έλλειψη πόρων της οικογένειας, καθώς αναπαριστά συνήθως μια συμπεριφορά αποστέρησης πόρων και δυνατοτήτων, που καθίστανται εφικτοί από τους γονείς/φροντιστές προς το παιδί.

Ψυχολογική κακοποίηση

Η ψυχολογική - συναισθηματική κακοποίηση περιλαμβάνει τόσο μεμονωμένα περιστατικά όσο και ένα πρότυπο διαρκούς αποτυχίας του

γονέα/ φροντιστή να παράσχει στο παιδί ένα περιβάλλον αναπτυξιακά κατάλληλο και υποστηρικτικό, εφαρμόζοντας πρακτικές που έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη συναισθηματική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού.

Σωματική κακοποίηση

Η σωματική βία/κακοποίηση είναι από τις πιο διαδεδομένες μορφές κακοποίησης και περιλαμβάνει:

- ❖ Θανατηφόρες και μη θανατηφόρες μορφές βίας
- ❖ Κάθε εμπρόθετη σωματική βλάβη που προκαλείται σε έναν ανήλικο
- ❖ Κάθε σωματική τιμωρία και κάθε άλλη μορφή βασανιστηρίων, σκληρής, απάνθρωπης ή ταπεινωτικής μεταχείρισης και τιμωρίας
- ❖ Τον σωματικό εκφοβισμό και τις απειλές από ενήλικες και άλλα παιδιά
- ❖ Το Σύνδρομο Shaken Baby (Σύνδρομο Ταρακουνημένου Βρέφους) το οποίο είναι συχνά μοιραίο για τα βρέφη (η βία απέναντι σε βρέφη και νήπια είναι για προφανείς λόγους βιολογικής τους ευαλωτότητας πολύ πιο επικίνδυνη)
- ❖ Σύνδρομο Munchausen by Proxy, το οποίο μπορεί να είναι ακόμη και μοιραίο για τα παιδιά
- ❖ Βία ενάντια στα παιδιά με αναπηρία που φαίνεται να είναι πιο ευάλωτα στη βία και ενδέχεται να υποστούν συγκεκριμένες μορφές σωματικής βίας
- ❖ Αναγκαστική στείρωση, ιδιαίτερα στα κορίτσια
- ❖ Βία με το πρόσχημα της θεραπείας (για παράδειγμα ηλεκτροσπασμοθεραπεία-ECT και ηλεκτροσόκ ως «θεραπεία αποστροφής» για τον έλεγχο της συμπεριφοράς)
- ❖ Εσκεμμένη πρόκληση αναπηρίας στα παιδιά, με σκοπό την εκμετάλλευσή τους για επαιτεία στους δρόμους ή άλλους συναφείς λόγους.

Οι συνέπειες της σωματικής κακοποίησης μπορεί να είναι κάθε είδους τραυματισμοί ή κακώσεις: μεμονωμένοι ή πολλαπλοί, διαφορετικής σοβαρότητας, που απαντώνται σε όλες τις ηλικίες και δεν οφείλονται σε κάποιο ατύχημα.

Πολλές φορές η σωματική βία που λαμβάνει χώρα στο σπίτι ασκείται σε βάρος των παιδιών ως τιμωρία ή επιβολή υπερβολικά αυστηρής πειθαρχίας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η «σωματική» τιμωρία ορίζεται ως κάθε μορφή τιμωρίας στην οποία χρησιμοποιείται σωματική δύναμη και αποσκοπεί στην πρόκληση κάποιου βαθμού πόνου ή δυσφορίας, όσο ελαφριά και να είναι. Τις πε-

ρισσότερες φορές περιλαμβάνει χτυπήματα («χαστούκια», «σφαλιάρες», «χτυπήματα στα οπίσθια») προς τα παιδιά, με το χέρι ή με κάποιο αντικείμενο –μαστίγιο, βέργα, ζώνη, παπούτσι, ξύλινη κουτάλα, κ.ά. Μπορεί όμως να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, κλωτσιές, ταρακούνημα ή σπρώξιμο, γρατζούνισμα, τσιμπιές, δαγκώματα, τράβηγμα των μαλλιών ή στρίψιμο των αυτιών, χτύπημα με μπαστούνι, εξαναγκασμό σε άβολες στάσεις, κάψιμο, ζεμάτισμα, ή εξαναγκασμό σε κατάποση. Καμία από όλες αυτές τις μορφές τιμωρίας δεν είναι σήμερα αποδεκτή: η σωματική τιμωρία είναι σε όλες τις περιπτώσεις εξευτελιστική και αποτελεί μια μορφή ΚαΠα-Π.

Σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση

Η σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού ορίζεται ως η συμμετοχή του παιδιού σε οποιαδήποτε σεξουαλική δραστηριότητα, την οποία δεν μπορεί πλήρως να κατανοήσει και για την οποία εξ ορισμού δεν είναι σε θέση να παρέχει συναίνεση ή για την συμμετοχή του είναι αναπτυξιακά ανώριμο, ή που παραβιάζει τους νόμους και τους κανόνες της συγκεκριμένης εθνικής κουλτούρας. Δράστης της σεξουαλικής κακοποίησης του παιδιού μπορεί να είναι κάποιος ενήλικος ή άλλο παιδί, το οποίο, εξαιτίας της ηλικίας ή του αναπτυξιακού του σταδίου, έχει θέση ευθύνης, εμπιστοσύνης ή δύναμης σε σχέση με το παιδί-θύμα.

Ανάλογα με τη σχέση του παιδιού με το θύτη, η κακοποίηση διακρίνεται σε:

- 1.** Ενδοοικογενειακή: Με δράστη μέλος της πυρηνικής ή εκτεταμένης οικογένειας
- 2.** Περι-οικογενειακή: Με δράστες άτομα γνωστά στον ανήλικο, συμπεριλαμβανομένων εκείνων στους οποίους τον έχουν εμπιστευτεί για λόγους φροντίδας/εκπαίδευσης
- 3.** Εξω-οικογενειακή: Εάν ο δράστης είναι εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και άγνωστος στον ανήλικο.

Συμπεριλαμβάνει φυσική επαφή ή πράξεις με απουσία φυσικής επαφής (π.χ. φωτογράφιση, έκθεση σε πορνογραφικό υλικό ή πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου κ.ά.).

Τα σεξουαλικά περιστατικά μεταξύ ανηλίκων θεωρούνται κακοποίηση, αν περιλαμβάνουν βία ή εξαναγκασμό ή αν υπάρχει σημαντική διαφορά ηλικίας, νοητικής ικανότητας/ωριμότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων παιδιών, κάτι το οποίο προβλέπεται και από τη νομοθεσία αρκετών χωρών.

Το φυσιολογικό ενδιαφέρον των παιδιών για το σώμα και τη σεξουαλικότητά τους, όπως και η συναινετική εμπλοκή παιδιών ανάλογης ηλικίας/ωριμότητας σε σεξουαλικές πράξεις δεν μπορεί να θεωρηθεί κακοποίηση, παρόλο που και ανεξάρτητα από το ότι οι συγκεκριμένες πράξεις μπορεί να επιτρέπονται ή όχι σε διαφορετικές κοινωνίες.

Η σεξουαλική εκμετάλλευση αναφέρεται σε πράξεις, οι οποίες αποφέρουν χρήματα ή άλλα οφέλη είτε σε μεμονωμένα άτομα είτε σε οργανωμένες εγκληματικές ομάδες και έχει τις παρακάτω μορφές:

- ❖ **Παιδική πορνογραφία:** κάθε απεικόνιση, με οποιοδήποτε μέσο, ενός ανήλικου σε συγκεκριμένες σεξουαλικές πράξεις, στις οποίες είτε επιδίδονται είτε τις μιμούνται, ή κάθε αναπαράσταση των γεννητικών οργάνων ενός ανήλικου πρωτίστως για σεξουαλικούς σκοπούς,
- ❖ **Παιδική πορνεία:** το παιδί επιδίδεται σε σεξουαλικές πράξεις με αντάλλαγμα χρήματα ή άλλα οφέλη
- ❖ **Σεξουαλικός τουρισμός:** ως «σεξουαλικός τουρίστας» ορίζεται κάποιος ο οποίος, προκειμένου να επιδοθεί σε σεξουαλικές πράξεις με ανήλικους, οργανώνει ταξίδια αναψυχής (ή εργασίας) σε χώρες οι οποίες όχι μόνον ανέχονται την παιδική πορνεία, αλλά συχνά την προωθούν προκειμένου να προσελκύσουν τουρισμό και να αποκομίσουν πολύτιμο συνάλλαγμα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η Σεξουαλική Κακοποίηση συμβαίνει μέσα στον **κύκλο εμπιστοσύνης του παιδιού**, επομένως:

- ❖ Δεν υπάρχει συνήθως ανάγκη για χρήση σωματικής δύναμης και φυσικού καταναγκασμού από το δράστη αλλά περισσότερο για χειραγώγηση, εκβιασμό, εξαπάτηση, απειλή κ.λπ.
- ❖ Το παιδί έχει θετικά συναισθήματα προς το δράστη, ακόμη και κατά την αποκάλυψη.

Σε πολλές περιπτώσεις οι σεξουαλικές δραστηριότητες (ειδικά απέναντι σε μικρότερα παιδιά) **δεν περιλαμβάνουν διείσδυση**, τα παιδιά-θύματα **μπορεί όντως να ξεχάσουν** μερικά ή ολικά την τραυματική τους εμπειρία (αποσυνδεδετικός αμυντικός μηχανισμός). Στις περισσότερες περιπτώσεις **δεν υπάρχουν ιατροδικαστικές αποδείξεις**, σημάδια ή ευρήματα αλλά ούτε και μάρτυρες. Συνήθως στα περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης **δεν υπάρχουν μάρτυρες**: τα μόνα άτομα που παρίστανται είναι το παιδί και ο δράστης.

Κάποιες άλλες μορφές ή υποκατηγορίες της ΚαΠα–Π, σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο 13 της Επιτροπής Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Βασανιστήρια και απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή τιμωρία
- ❖ Βία μεταξύ των παιδιών
- ❖ Αυτοτραυματισμός
- ❖ Επιβλαβείς πρακτικές
- ❖ Βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης
- ❖ Βία μέσω τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας
- ❖ Θεσμικές και συστημικές παραβιάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΘΥΜΑΤΩΝ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ

Η συλλογή αντικειμενικών ενδείξεων και δεδομένων από τα πρώτα στάδια διερεύνησης μιας υποψίας για κακομεταχείριση/κακοποίηση είναι θεμελιώδους σημασίας για τη διαδικασία διάγνωσης/αντιμετώπισης. Η σωστή αξιολόγηση μέσω της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών μιας πιθανής ΚαΠα-Π:

- ❖ Επιβεβαιώνει ή αποκλείει την κακομεταχείριση/κακοποίηση
- ❖ Προστατεύει το παιδί χωρίς να το εκθέτει σε περαιτέρω κίνδυνο
- ❖ Επιτρέπει την ικανοποιητική διαφοροδιάγνωση
- ❖ Συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία, τα οποία στηρίζουν τη διάγνωση και απαιτούνται για οποιαδήποτε δικαστική διαδικασία.

Ακόμα και σήμερα παρατηρείται απουσία μιας ενιαίας μεθοδολογίας σε ζητήματα διάγνωσης, διερεύνησης και διαχείρισης περιστατικών κακοποίησης μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων και φορέων, καθώς και απουσία συντονισμού των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά. Η εκπαίδευση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση της ΚαΠα-Π, είναι ανεπαρκής και πολλές φορές δεν υπάρχει. Οι δείκτες κακοποίησης αλλά και οι παράγοντες επικινδυνότητας για μια πιθανή κακοποίηση – παραμέληση είναι σημαντικά εργαλεία που χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να τα αναγνωρίζουν στην περίπτωση πιθανής ΚαΠα-Π. Ο δάσκαλος, ο καθηγητής, ο ειδικός παιδαγωγός αποτελούν πρόσωπα με καθημερινή παρουσία στη ζωή του παιδιού και οφείλουν να παρακολουθούν το παιδί, ώστε να αναγνωρίσουν τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά του.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις πιθανές ενδείξεις που ένας εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να αναγνωρίσει στη σωματική κακοποίηση, στην παραμέληση, στην ψυχολογική κακοποίηση, στην σεξουαλική κακοποίηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Συμπεριφορικές και σωματικές ενδείξεις σωματικής κακοποίησης

Σωματικές ενδείξεις	Συμπεριφορικές ενδείξεις
Ανεξήγητα γδαρσίματα, μελανιές, κατάγματα, μαυρισμένο μάτι	Αναφορά τραυματισμού από γονέα (ή άλλο ενήλικο άτομο/κηδεμόνα)
Σημάδια από δαγκωματιές ή λουρί	Αναφορά πόνου ή δυσκολίας κίνησης
Μώλωπες σε θέσεις όπου είναι δύσκολο να αποτυπωθούν(πχ πίσω από τα αυτιά, στη βουβωνική χώρα	Φτωχή συγκέντρωση- χαμηλή απόδοση στη μάθηση
Εγκαύματα και κυρίως καψίματα από τσιγάρα	Επιθετικότητα/απόσυρση/μειωμένη κοινωνικότητα
Δηλητηριάσεις (ιδίως επαναλαμβανόμενες)	Συχνή εμπλοκή σε περιστατικά βίας μεταξύ συνομηλίκων
Αφρόντιστα τραύματα που μπορεί να καλύπτονται σκόπιμα με ακατάλληλα (για την εποχή ρούχα)	Φόβος επιστροφής στο σπίτι/τάσεις φυγής Ευκολία ή μεγάλη προθυμία απομάκρυνσης από τους γονείς Φόβος ενδεχόμενης επικοινωνίας σχολείου με τους γονείς Αδικοιολόγητος φόβος για τους ενήλικες Τάσεις αυτοτραυματισμού

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Σωματικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ενδείξεις σεξουαλικής κακοποίησης

Σωματικές ενδείξεις	Συναισθηματικές ενδείξεις	Ενδείξεις συμπεριφοράς
Δυσκολία όταν κάθεται ή όταν περπατά	Φόβος και άρνηση επικοινωνίας με συγκεκριμένα ενήλικα άτομα χωρίς εμφανή λόγο	Καταγγελία σεξουαλική κακοποίησης από ενήλικα (γονιό ή άλλον)
Πόνος αιμορραγία, κνησμός στην περιοχή των γεννητικών οργάνων και στην πρωκτική περιοχή	Χρόνια κατάθλιψη	Γνώση σεξουαλικών θεμάτων αταίριαστη με την ηλικία τους
Τραυματισμός γεννητικών οργάνων	Χαμηλή αυτοεκτίμηση	Ανάρμοστη για την ηλικία σεξουαλική συμπεριφορά
Στομαχόπονοι και πονοκέφαλοι	Φοβίες (εφιάλτες)	Χρήση μη κατάλληλης γλώσσας
Πόνος κατά τη ούρηση	Υπερβολικό κλάμα	Διατροφικές διαταραχές (ανορεξία/βουλιμία)
Μώλωπες στο εσωτερικό μέρος των μηρών ή γλουτών	Απόσυρση	Αλλαγές στις συνήθειες τουαλέτας (ενούρηση/εγκόπριση)
Εγκυμοσύνη	Ακραίες αλλαγές διάθεσης	Άρνηση αλλαγής ρούχων (για τη γυμναστική ή συμμετοχή σε αθλήματα)
Εμφάνιση ΣΜΝ	Αυτοτραυματισμοί Χρήση ψυχοτρόπων ουσιών	Φυγή από το σχολείο Κατοχή μεγάλων χρηματικών ποσών.

Ενδείξεις ψυχολογικής κακοποίησης:

- ❖ Παλίνδρομες κινήσεις του σώματος, πιπίλισμα αντίχειρα
- ❖ Φόβος αλλαγής
- ❖ Χρόνιες τάσεις φυγής
- ❖ Επιφανειακές σχέσεις/απομόνωση
- ❖ Σκασιαρχείο
- ❖ Παραβατική συμπεριφορά
- ❖ Ξαφνική εμφάνιση διαταραχών λόγου (π.χ. τραυλισμός)
- ❖ Ανορεξία/βουλιμία/συχνοί εμετοί
- ❖ Αυτοτραυματισμοί
- ❖ Ενούρηση και εγκόπριση
- ❖ Συμπεριφορά που επιζητά την προσοχή
- ❖ Αλλαγή διάθεσης, π.χ. κατάθλιψη, ανικανότητα επικοινωνίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Σωματικές, συναισθηματικές ενδείξεις, ενδείξεις στη συμπεριφορά και στο γνωστικό επίπεδο

Σωματικές ενδείξεις	Συναισθηματικές ενδείξεις	Γνωστικό επίπεδο	Ενδείξεις στη συμπεριφορά
Συνεχής αναφερόμενη ή παρατηρούμενη κούραση	Έλλειψη ενέργειας και ζωτικότητας	Καθυστερημένη ανάπτυξη στη γλώσσα και την ομιλία	Αναφορά σε απουσία φροντίδας από το ίδιο το παιδί
Χαμηλό/Υπερβολικό βάρος	Μειωμένες δεξιότητες στο παιχνίδι	Μειωμένες βασικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	Συχνές απουσίες ή διαταραγμένο πρόγραμμα
Συνεχής νύστα	Έλλειψη αίσθησης ενθουσιασμού	Ελλειμματική συγκέντρωση	Συνεχής πείνα, κλοπή φαγητού από συμμαθητές/-τριες
Κακή υγιεινή (βρωμιά/δυσσομία)	Υπερβολική αναζήτηση αποδοχής ενηλίκων	Φτωχές κινητικές δεξιότητες	Ριψοκίνδυνες συμπεριφορές, χρήση ουσιών
Κακή υγιεινή δοντιών	Κατάθλιψη	Φτωχές δεξιότητες συντονισμού	Επιρρέπεια στα ατυχήματα
Αφρόντιστα τραύματα ή/και ασθένειες	Άγχος	Μαθησιακές δυσκολίες	Πλημμελής φροντίδα εαυτού
	Χαμηλή αυτοεκτίμηση – αίσθημα κατωτερότητας	Στασιμότητα στο σχολείο.	Παιδί στη θέση του γονέα με το ρόλο του γονέα που φροντίζει τα μικρότερα αδέρφια
			Χαμηλή αυτοεκτίμηση
			Παραβατική συμπεριφορά

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω ενδείξεις από μόνες τους δεν αποδεικνύουν την ύπαρξη κακοποίησης ή/και παραμέλησης και ότι πολλές από αυτές τις ενδείξεις ειδικά όσες σχετίζονται με τη συμπεριφορά, ενδεχομένως είναι σημάδια άλλου προβλήματος. Ωστόσο, η συστηματική παρατήρηση αυτών των ενδείξεων δημιουργεί υπόνοιες για πιθανή κακοποίηση/παραμέληση του παιδιού και είναι απαραίτητο η υπόθεση να εξεταστεί με μεγαλύτερη προσοχή.

Οι παραπάνω ενδείξεις θα πρέπει να προσεγγίζονται στα πλαίσια της ηλικίας, των ικανοτήτων, του ιατρικού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού. Σε κάθε, πάντως, περίπτωση καλό είναι να διευκρινίζεται πως η αξιολόγηση των όποιων τυχόν ενδείξεων και δεικτών πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο εξειδικευμένων και επαρκώς εκπαιδευμένων υπηρεσιών που έχουν και την αρμοδιότητα προς τούτο. Οι υπηρεσίες που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά (π.χ. εκπαίδευση, πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας) δεν καλούνται να κάνουν αυτές οι ίδιες διερεύνηση και αξιολόγηση των ενδείξεων – η υποχρέωσή τους όμως είναι αν πέφτουν στην αντίληψή τους τέτοιες ενδείξεις, να παραπέμπουν άμεσα το παιδί και την οικογένεια στις πιο εξειδικευμένες υπηρεσίες οι οποίες έχουν και νομικά και πραγματικά την δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η καθημερινή και πολύωρη παρουσία ενός παιδιού στο σχολικό πλαίσιο και η αλληλεπίδρασή που θα αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθιστά τον εκπαιδευτικό ένα σημαντικό ενήλικο πρόσωπο στη ζωή του παιδιού. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας ενδείξεις, έχουν την υποψία ότι ένας μαθητής είναι θύμα ΚαΠα-Π, δεν χρειάζεται να γίνουν ανακριτές ούτε ειδικοί υγείας. Δεν χρειάζεται να αξιολογήσουν παλιές ή νέες μελανές ή με ποιον τρόπο προκλήθηκαν. Ένας εκπαιδευτικός δεν επιτρέπεται να κοιτάξει τις περιοχές του σώματος ενός παιδιού που καλύπτονται από ρούχα.

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν ένα παιδί αποκαλύπτει την ΚαΠα-Π

Σε περιπτώσεις που οι μαθητές εκμυστηρευτούν στους εκπαιδευτικούς του σχολικού τους πλαισίου ότι κακοποιούνται ή/και παραμελούνται, οι ακόλουθες συμβουλές βοηθούν στη συζήτηση με τα παιδιά:

- ❖ Προσεκτική παρακολούθηση των όσων λέει το παιδί, χωρίς διακοπές, σε ένα χώρο προστατευτικό για το παιδί που μπορεί να ακουστεί και που νιώθει ασφάλεια.
- ❖ Αναγνώριση της εμπιστοσύνης του παιδιού προς το πρόσωπό τους. Η επιλογή του παιδιού να μιλήσει σε έναν εκπαιδευτικό για κάτι τόσο σοβαρό δεν είναι τυχαία. Δείχνει ότι πρόκειται για ένα πρόσωπο που το παιδί εμπιστεύεται και με το οποίο νιώθει ασφάλεια.
- ❖ Ενθάρρυνση του παιδιού να πει τι συνέβη χωρίς πίεση και λεπτομέρειες. Το παιδί πρέπει να πει ότι εκείνο θεωρεί σημαντικό, χωρίς διακοπές και χωρίς ερωτήσεις.
- ❖ Καθησυχάστε το παιδί, πείτε το ότι δεν κινδυνεύει και δεν θα βρει το μπελά του
- ❖ Να είστε υποστηρικτικοί «Λυπάμαι γι' αυτό που σου συνέβη»
- ❖ Έλεγχος συναισθημάτων και ηρεμία: η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική. Αυτό που θα πουν τα παιδιά μπορεί να σοκάρει. Μία στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών που θα αποπνέει ηρεμία και φροντίδα θα λειτουργήσει υποστηρικτικά για το παιδί.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις όπως:
 - «Μπορείς να μου πεις τι έγινε;» ή
 - «Αναρωτιέμαι ποιος σου έμαθε να το κάνεις αυτό» και να αποφεύγει τις «κλειστές», κατευθυντικές ερωτήσεις.
- ❖ Χρήση του λεξιλογίου στο επίπεδο του παιδιού: χρήση λέξεων που είναι κατανοητές στα παιδιά και που δεν τα φέρνουν σε δύσκολη θέση. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση της σεξουαλικής κακοποίησης μιας και τα παιδιά θα νιώθουν λιγότερη ντροπή όταν μιλούν για ένα τόσο προσωπικό θέμα.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός στο τέλος της συζήτησης ενημερώνει το παιδί τι πρόκειται να κάνει και τι θα γίνει από δω και πέρα (αν του είναι γνωστό). Για παράδειγμα: “Πρέπει να το πούμε (ακριβές όνομα). Αυτοί ξέρουν πώς να βοηθούν τα παιδιά και τις οικογένειες τους.”
- ❖ Ο εκπαιδευτικός κρατάει γραπτές σημειώσεις για όσα είπε το παιδί: μερικές σύντομες σημειώσεις τη στιγμή που το παιδί μιλάει και αμέσως μετά τη συζήτηση σημειώνει όσες λεπτομέρειες μπορεί.

Τι δεν μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν ένα παιδί αποκαλύπτει ΚαΠα-Π

- ❖ Αποφυγή πολλών ή κατευθυντικών ερωτήσεων. Οι κατευθυντικές ερωτήσεις και η συμπλήρωση των προτάσεων του παιδιού πρέπει να αποφεύγονται, γιατί κάποιες φορές ενδέχεται αυτό που θέλουν

τα παιδιά να εκμυστηρευτούν να συνδέεται με άλλα γεγονότα της ζωής τους (διαζύγιο γονέων, θάνατος συγγενικού προσώπου) και όχι με την κακοποίηση που μπορεί αρχικά να είχε φανταστεί ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον ο αριθμός των ερωτήσεων δεν πρέπει να είναι μεγάλος καθώς υπάρχει κίνδυνος τα παιδιά να μπερδευτούν στην προσπάθειά τους να απαντήσουν.

- ❖ Αποφυγή επικριτικών σχολίων. Συχνά τα παιδιά αισθάνονται ότι σε κάτι φταίνει, ότι κάτι έχουν κάνει λάθος ή αισθάνονται ότι πρέπει να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Θα πρέπει λοιπόν να αποφεύγονται επικριτικά σχόλια και ερωτήσεις: «Γιατί δεν είπες κάτι νωρίτερα;», ή «Γιατί δεν το σταμάτησες;». Παράλληλα σε περιπτώσεις ΚαΠα-Π θα πρέπει να τους δίνεται η διαβεβαίωση πως αυτά είναι τα μόνα που δεν φέρουν ευθύνη για ό,τι έγινε.
- ❖ Αποφυγή αμφισβήτησης της ειλικρίνειας του παιδιού. Αναγνώριση εμπιστοσύνης προς το παιδί· ο εκπαιδευτικός πιστεύει αυτά που του αποκαλύπτει (ακόμη κι αν το παιδί δεν λέει την αλήθεια, σίγουρα πρέπει να υπάρχουν σοβαροί λόγοι που το παιδί λέει ότι λέει, και οι λόγοι αυτοί απαιτούν προσοχή).
- ❖ Αποφυγή υποσχέσεων σχετικά με την τήρηση άνευ όρων εχεμύθειας. Κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των ορίων τους καθώς και της δυσκολίας της κατάστασης, η οποία ίσως απαιτεί τη συνδρομή και άλλων για την αντιμετώπισή της. Σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υπόσχονται στα παιδιά ότι η συζήτηση θα κρατηθεί μυστική και κανείς δεν θα μάθει όσα ειπώθηκαν. Ακόμα και όταν το παιδί τους ζητά κάτι τέτοιο προκαταβολικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απαντήσουν πως θα τηρήσουν μεν εχεμύθεια γύρω από κάτι που ένα παιδί θέλει να τους εκμυστηρευτεί αλλά μόνο στο βαθμό που δεν κινδυνεύει κάποιος. Αν κάποιος κινδυνεύει, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πουν εξαρχής ότι θα κοινοποιήσουν την υπόθεση μόνο σε όσους χρειάζεται, για να προστατευτεί όποιος/α κινδυνεύει. Ακόμα και αν μετά από μια τέτοια προκαταρκτική τοποθέτηση το παιδί ανακαλέσει και δεν συνεχίσει την αποκάλυψη, το πιθανότερο είναι να επανέλθει σε δεύτερο χρόνο και να το πράξει. Άλλωστε η προσέγγιση ενός παιδιού προς έναν εκπαιδευτικό σε ανάλογο πλαίσιο υπονοεί την από πλευράς του παιδιού βαθύτερη επιθυμία να ζητήσει βοήθεια και να προστατευτεί από την συνθήκη θυματοποίησης που υφίσταται.

Ιδιαίτερα σημαντικό σημείο μετά την αποκάλυψη του περιστατικού από το παιδί (είτε από την υπόνοια του εκπαιδευτικού ότι το παιδί κακοποιείται ή/και παραμελείται), είναι η αναφορά του περιστατι-

κού. Αναφορά είναι η ανακοίνωση συγκεκριμένων σχετικών πληροφοριών σε έναν τοπικό φορέα προστασίας του παιδιού ή/και στην αστυνομία ή σε δικαστική αρχή σχετικά με ένα παιδί, για το οποίο ο αναφέρων έχει βάσιμες υποψίες ότι βρίσκεται σε κίνδυνο, ως αποτέλεσμα κακοποίησης ή/και παραμέλησης. Μια αναφορά ΔΕΝ αποτελεί εκ των πραγμάτων επίσημη καταγγελία, αλλά μια προληπτική ενέργεια για επιβεβαίωση συγκεκριμένων πληροφοριών και περαιτέρω διερεύνηση. Οι εκπαιδευτικοί ΔΕΝ είναι ερευνητές επιφορτισμένοι με το έργο της επαλήθευσης των δηλώσεων που γίνονται από κάποιο παιδί ούτε δύνανται να προβαίνουν σε οριστικούς συμπερασμούς, αναφορικά με την ύπαρξη ή την δυνητική ύπαρξη κακοποίησης ή παραμέλησης ενός παιδιού. Η αναφορά θα πρέπει να γίνεται σε κάθε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει έστω ΕΝΑΝ λόγο να πιστεύει ότι η φυσική, νοητική ή ψυχική υγεία και ασφάλεια ενός παιδιού είναι ή ήταν σε κίνδυνο ως αποτέλεσμα κακοποίησης ή παραμέλησης.

Το άρθρο 23 του νόμου 3500/2006, που ρυθμίζει θέματα ενδοοικογενειακής βίας, ορίζει ότι εφόσον ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι ένα έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας λαμβάνει χώρα σε βάρος μαθητή υποχρεούται να το αναφέρει, χωρίς καθυστέρηση στον διευθυντή της σχολικής μονάδας κι αυτός με τη σειρά του στον αρμόδιο εισαγγελέα. Βέβαια είναι εξίσου σημαντικό να σημειώσουμε ότι μετά την αναφορά:

- ❖ δεν συζητάει όλο το σχολείο ή όλος ο σύλλογος διδασκόντων «τι τρέχει» με το συγκεκριμένο παιδί
- ❖ δεν ρωτάνε όλοι το παιδί τι του συμβαίνει, γιατί μερικές φορές ακόμα και η επαναλαμβανόμενη έκφραση ενδιαφέροντος μπορεί να πληγώσει...
- ❖ αν ζητηθεί επικοινωνία από την οικογένεια του παιδιού τονίζεται ότι οι όποιες κινήσεις έγιναν με γνώμονα την προστασία του παιδιού και την υποστήριξη της οικογένειας.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΘΥΜΑΤΩΝ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΠΑΡΑΜΕΛΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε μια ολοκληρωμένη διαχείριση περιστατικών κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιών κρίνεται αναγκαία η διεπιστημονικότητα. Με κάθε ευκαιρία οι επαγγελματίες ενός φορέα, αλλά και διαφορετικού φορέα θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία. Ο πυρήνας μιας διεπιστημονικής ομάδας θα πρέπει να αποτελείται από επαγγελματίες από τον χώρο της αστυνομίας, των κοινωνικών υπηρεσιών, της δι-

καιοσύνης, της υγείας αλλά και της εκπαίδευσης. Αποσαφηνίζοντας τους ρόλους, τα καθήκοντα και τις ευθύνες των υπηρεσιών και των επαγγελματιών από τη στιγμή της υποψίας μέχρι την παρέμβαση αποφεύγουν περαιτέρω κακοποίηση του παιδιού και εξασφαλίζεται με αυτό τον τρόπο ένα αποτελεσματικό πλέγμα προστασίας και ανταπόκρισης από μέρους των αρχών, υπηρεσιών και επαγγελματιών σε μια πιθανή ΚαΠα-Π και το οποίο θα είναι σύμφωνο με το συμφέρον του παιδιού. Αποτελεσματική ανταπόκριση αλλά και υποστήριξη σε περιστατικά ΚαΠα-Π είναι μια διαχείριση έγκαιρη, αντικειμενική που ελαχιστοποιεί το τραύμα στα παιδιά και τις οικογένειές τους. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προτείνουν στους γονείς/φροντιστές ενός/μιας μαθητή/τριας τη συνεργασία με υπηρεσίες, οι οποίες προσφέρουν εξειδικευμένη αξιολόγηση του παιδιού σε θέματα όπως μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και συμβουλευτική ή υποστηρικτική παρέμβαση σε περίπτωση όμως που δεν παρακωλύουν την πορεία της νομικής και ανακριτικής διαδικασίας.

Οι αρμόδιες υπηρεσίες σε θέματα παιδικής προστασίας (κοινωνικές υπηρεσίες δήμων, κέντρα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων) είναι σε θέση να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές, προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη διαχείριση ενός περιστατικού κακοποίησης ή/και παραμέλησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αναγνώριση των στοιχείων αυτών που συνδέονται με μια πιθανή ΚαΠα-Π. Η συλλογή αντικειμενικών ενδείξεων και δεδομένων από τα πρώτα στάδια διερεύνησης μιας υποψίας για κακομεταχείριση/κακοποίηση είναι θεμελιώδους σημασίας για τη διαδικασία διάγνωσης/αντιμετώπισης.

Σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη δεδομένων οδηγεί σε διαστρεβλωμένη εικόνα όσον αφορά το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού, κι επομένως και σε αναποτελεσματικό σχεδιασμό και εφαρμογή πολιτικών αντιμετώπισης. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός ενός συστήματος υπηρεσιών με βάση μόνο τα δεδομένα από τις αστυνομικές υπηρεσίες ή τα δικαστικά αρχεία, συνήθως καταλήγει σε υποεκτίμηση του αριθμού των περιστατικών κακοποίησης παιδιών (εξαιτίας του «φαινομένου του παγόβουνου») και σε ακόμη μεγαλύτερη υποεκτίμηση του αριθμού των περιστατικών που συμβαίνουν εντός του κύκλου εμπιστοσύνης του παιδιού. Ελλιπή ή αποσπασματικά δεδομένα μπορεί να οδηγήσουν σε

σπατάλη πόρων οι οποίοι θα μπορούσαν αλλιώς να είναι κοινωνικά επωφελείς στην καταπολέμηση της ΚαΠα-Π.

Για αυτό τον λόγο, σκοπός της υποχρεωτικής αναφοράς είναι να εντοπιστούν παιδιά, τα οποία είναι πιθανώς θύματα κακοποίησης και παραμέλησης όσο το δυνατόν συντομότερα, προκειμένου να προστατευθούν από περαιτέρω βλάβη. Χωρίς τον εντοπισμό, την αναφορά και την παρέμβαση, αυτά τα παιδιά μπορεί να παραμείνουν θύματα για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Τα κακοποιημένα παιδιά δεν ξεχνούν την παιδική τους ηλικία μεγαλώνοντας. Κουβαλούν σωματικά και συναισθηματικά τραύματα σε όλη τους τη ζωή, ενώ μπορεί να αναπαραγάγουν το μοτίβο της κακοποίησης ή της παραμέλησης και στα δικά τους παιδιά. Αντιθέτως, αν τους παρασχεθεί ασφάλεια, αισθανθούν πως αποδίδεται δικαιοσύνη και επανέρχεται η τάξη πραγμάτων «όπως θα έπρεπε», αν τους δοθεί η δυνατότητα να συνεχίσουν την πορεία τους προς την ενηλικίωση σε ένα περιβάλλον φροντίδας χωρίς βία και θυματοποίηση (αυτό που ονομάζεται «επανορθωτική εμπειρία») ή/και θεραπευτική υποστήριξη και συνοδοιπορία, τότε μπορούν κινητοποιώντας τις ψυχικές δυνάμεις τους να ξεπεράσουν τα ψυχικά τραύματα και να σπάσει ο «φαύλος κύκλος» της διαγενεακής αναπαραγωγής της κακοποίησης-παραμέλησης των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bolen, R.M., & Scannapieco, M. (1999). Prevalence of child sexual abuse: A corrective meta-analysis. *Social Service Review*, 73(3), 281-313.
- Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας (2007-2013). Πρωτόκολλο Διερεύνησης, Διάγνωσης και διαχείρισης Κακοποίησης και Παραμέλησης Παιδιών. Αθήνα.
- Kempe, C.H., Silverman, F.N., Steele, B.F., Droegemueller, W., & Silver, H.K. (1962). The battered-child syndrome. *Jama*, 181(1), 17-24.
- Νικολαΐδης, Γ. (2008). Βία κατά ανηλίκων: Ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές τους στην καθ' ημέρα πράξη των υπηρεσιών. Στο: Φ. Μηλιώνη (Επιμ.). *Ενδο-οικογενειακή Βία: Προοπτικές μετά το Ν. 3500/06* (σσ. 103-148). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Sedlak, A.J., & Broadhurst, D.D. (1996). *The national incidence study of child abuse and neglect*. Washington DC. US Department of Health and Human Services.
- Trocme, N., & Bala, N. (2005). False allegations of abuse and neglect when parents separate. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1333-1345.
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC), General comment No. 13 (2011): The right of the child to freedom from all forms of violence. CRC/C/GC/13: Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2020 από <https://www.refworld.org/docid/4e6da4922.html>
- World Health Organization. (1999). Report of the consultation on child abuse prevention, WHO, Geneva (No. WHO/HSC/PVI/99.1). World Health Organization.
- World Health Organization. (1999). Recognizes Child Abuse as a Major Public Health Problem. Press release, WHO/20.

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ιγνάτιος Καράμινας¹ Ιωάννης Κουφόπουλος² Φανή Τσιαμπάση³

1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70 - 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής ✉ ikaraminas@gmail.com

2. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70 - 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής ✉ ikfppls@gmail.com

3. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70 - 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής ✉ f.tsiampassi@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση ενός μέρους των αποτελεσμάτων της έρευνας, με θέμα: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση», η οποία διεξήχθη στα Δημοτικά Σχολεία των Διευθύνσεων Π.Ε. Γ' Αθήνας και Δυτικής Αττικής και είχε ως σκοπό την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο ίδιο τμήμα. Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση δόθηκε σε τρία πεδία: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια (τη φιλοσοφία) της συμπερίληψης, πώς αξιολογούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων στους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον και πώς εκτιμούν οι ίδιοι την ατομική τους επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες, αναφορικά με την ποιοτική και αποτελεσματική τους ανταπόκριση σε μια τάξη συμπερίληψης. Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» (*My Thinking About Inclusion*), το οποίο διανεμήθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον και συμπληρώθηκε από 146 εκπαιδευτικούς.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
έρευνα,
αντιλήψεις
εκπαιδευτικών,
δημοτικό σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως συμπερίληψη ορίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει πλήρως, να συνεισφέρει και να επωφελείται σε και από όλους τους τομείς της σχολικής ζωής, χωρίς τον φόβο της περιθωριοποίησης. Δεν είναι απλά μία πολιτική για το πλαίσιο φοίτησης των μαθητών, αλλά μια φιλοσοφία που διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη χωρίς εξαιρέσεις συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους, το φύλο τους, την κοινωνική τους προέλευση, την οποιασδήποτε μορφής αναπηρία, τη σεξουαλική τους προτίμηση, τη σχολική τους επίδοση (Σάββα & Αγγελίδης, 2019). Επιδιώκει την αναθεώρηση της κουλτούρας αναφορικά με τις πολιτικές και τις πρακτικές για τη διαφορετικότητα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Booth & Ainscow, 2011).

Η έννοια της συμπερίληψης κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό στερέωμα, εν τούτοις, λόγω της πολυπλοκότητάς της, εγείρει αντιρρήσεις και τυγχάνει διαφορετικών προσεγγίσεων (Αγγελίδης, 2019), ενώ το νόημα και η σημασία της αποτελούν συχνά πηγές αντιπαράθεσης, με αποτέλεσμα να παρατηρείται έλλειψη σαφήνειας ως προς την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη (Sikes et al, 2007).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η ποιοτική και αποτελεσματική υλοποίηση του πλαισίου της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πρακτική παραμένει έως σήμερα μία από τις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Shyman, 2015). Για τον λόγο αυτό η μελέτη της συμπερίληψης και των διαστάσεών της διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή της.

Ως Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής με επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη σε Δημοτικά Σχολεία δύο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Γ΄ Αθήνας και της Δυτικής Αττικής, με πληθυσμό μαθητών που παρουσιάζει έντονη ετερότητα –φυλετική, πολιτισμική, γλωσσική, προφανώς νοητική αλλά και φυσικής κατάστασης, μεγάλο μέρος του οποίου ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες –Ρομά, προσφυγόπουλα κ.ά., έχουμε πλήρη επίγνωση πως για πολλά από αυτά τα παιδιά τόσο η πρόσβαση στο σχολείο όσο και η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει ζητούμενο.

Τα τελευταία 25 περίπου χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος αναφορικά με τη συμπερίληψη όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, στην ίδια σχολική τάξη. Όλες οι σχετι-

κές θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στην πρόταση πως η συμπεριληπτική τάξη συνιστά το πιο αποτελεσματικό περιβάλλον για την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Ωστόσο, η υλοποίηση, η πρακτική εφαρμογή δηλαδή του θεωρητικού λόγου, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι πάντα αυτονόητη.

Υπό αυτό το πρίσμα, και έχοντας κατά νου πως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμπερίληψη είναι αμφιλεγόμενη έννοια (Αγγελίδης, 2011: 22), πραγματοποιήσαμε την παρούσα έρευνα, με προφανή σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς μας, για το εν λόγω θέμα.

Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ, ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» [“My Thinking About Inclusion” (MTAI) (Stoiber et al., 1998)], το οποίο είναι σταθμισμένο και έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο διερεύνησης και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Γκουντούλα, 2017).^[1]

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 4 Μαρτίου έως 30 Απριλίου 2020, ενώ κατά τη διεξαγωγή της τηρήθηκαν οι προσήκουσες αρχές δεοντολογίας. Απάντησαν 146 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές όλων των ειδικοτήτων), οι οποίοι το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας και Δυτικής Αττικής.

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων^[2]

1. Φύλο: 21,9% άνδρες και 78,1% γυναίκες
2. Ειδικότητα: 95,2% ΠΕ70 και 4,8% άλλες ειδικότητες
3. Ηλικία: 23-35: 44,5%, 36-50: 24%, 51+: 31,5%

^[1] Βλ. τη Διπλωματική Εργασία της Γκουντούλα Νικολέτας, με θέμα: *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 2017.

^[2] Η χρήση του αρσενικού γένους στην παρούσα εισήγηση σε καμία περίπτωση δε συνιστά αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το «ισχυρότερο» ή «επικρατέστερο» φύλο, αλλά επιλέγεται για λόγους οικονομίας. Επομένως, στο συγκεκριμένο σημείο η επιλογή «συμμετεχόντων» δηλώνει και «συμμετεχουσών», η επιλογή «μαθητές» δηλώνει «μαθητές και μαθήτριες» κ.ο.κ.

4. Χρόνος προϋπηρεσίας: 42,5%: 0-10 έτη, 11-20: 26,7% και 21+: 30,8%
5. Σπουδές: το 100% των συμμετεχόντων κατέχει τίτλους σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου. Συγκεκριμένα: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης κατέχει το 62,4%, Δίπλωμα Διδασκαλείου το 22,6%, Πτυχίο άλλης σχολής ΑΕΙ ή ΤΕΙ διαθέτει το 11,6% και Διδακτορικό Δίπλωμα το 3,4%.
6. Επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης: Καταφατικά απάντησε το 15,8%, ενώ αρνητικά το 84,2% των συμμετεχόντων.

Άξονες διερεύνησης

Η όλη διερεύνηση περιελήχτηκε γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

1. Ποιες είναι οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.
2. Πώς κρίνουν την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.
3. Πώς εκτιμούν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, αν αισθάνονται επαρκείς (δηλαδή αν νιώθουν αυτοπεποίθηση) να διδάξουν αποτελεσματικά σε μια συμπεριληπτική τάξη.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα ανακοίνωση, λόγω του χρονικού περιορισμού των 15 λεπτών αλλά, κυρίως, επειδή η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, θα εκθέσουμε ένα μέρος των δεδομένων που συλλέξαμε και σχετίζονται με τους προαναφερόμενους τρεις άξονες.

Σχετικά με την αρχή της συμπερίληψης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη, αποτυπώθηκε πολύ υψηλό ποσοστό συμφωνίας (81%) αφού μόνο το 4% εκφράζει τη διαφωνία του ως προς αυτή την αρχή (Πίνακας 1). Επίσης, στο ερώτημα για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές στη σχολική τάξη το ποσοστό συμφωνίας ανέρχεται στο 90% (Πίνακας 2) και, τέλος, επίσης υψηλό ποσοστό (76,8%) εκτιμά ότι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ωφελούνται και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Πίνακας 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	65	52	23	6	0	146
%	45%	36%	16%	4%	0%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 | Στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης στη σχολική τάξη

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	106	25	8	5	2	146
%	73%	17%	5%	3%	1%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 | Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ωφελεί τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	4	13	17	56	56	146
%	2,7%	8,9%	11,6%	38,4%	38,4%	100%

Συνεπώς, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την προσωπική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ως έννοια και ως φιλοσοφία, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντί της και μάλιστα σε εντυπωσιακά μεγάλο βαθμό.

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, δηλαδή «πώς εκτιμούν την επίδραση ή τις συνέπειες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές», οι απαντήσεις που αποτυπώνονται (βλ. Πίνακες 4, 5 και 6) βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με εκείνες του πρώτου ερωτήματος, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Θεωρούν κοινωνικά ωφέλιμη (85%) τη συμπεριληπτική εκπαίδευση για την ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς διαφωνία εκφράζει μόλις το 3% (Πίνακας 4). Τέλος, εκτιμούν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη σε μια τάξη συμπερίληψης (67,8%) (Πίνακας 5), ενώ ωφελούνται και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στον τομέα της αποδοχής της διαφορετικότητας (90,1%) (Πίνακας 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	71	52	19	3	1	146
%	49%	36%	13%	2%	1%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη στις τάξεις συμπερίληψης

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	31	68	32	13	2	146
%	21,2%	46,6%	21,9%	8,9%	1,4%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	72	59	11	3	1	146
%	49,3%	40,4%	11%	2,1%	0,7%	100%

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνδέονται με τον τρίτο ερευνητικό άξονα αν διαθέτουν, δηλαδή, τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ρόλο τους σε μια συμπεριληπτική τάξη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι πιο επιφυλακτικοί:

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 67,7% δηλώνουν ότι «Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην ίδια τάξη» και μόνο το 12,3% από αυτούς διαφωνεί, δηλαδή πιστεύει πως ο εκπαιδευτικός γενικής έχει την επάρκεια που απαιτείται, ενώ υπάρχει και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό αναποφάσιστων 24% (Πίνακας 7).

Αν συσχετίσουμε αυτό το δεδομένο με τις απαντήσεις στην ερώτηση: «Οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής» (Πίνακας 8), όπου το 50% των συμμετεχόντων συμφωνεί, 24% δεν παίρνει θέση, ενώ μόνο το 16% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 | Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην ίδια τάξη

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	23	70	35	14	4	146
%	15,8%	47,9%	24%	9,6%	2,7%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 | Οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από ένα εκπαιδευτικό γενικής αγωγής

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	30	57	35	19	5	146
%	20,6%	39%	24%	13%	3,4%	100%

για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των παιδιών, αλλά και με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Σε μια τάξη συμπερίληψης είναι απαραίτητη η τοποθέτηση ενός ειδικού παιδαγωγού για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες» (Πίνακας 9), όπου το 87% συμφωνεί με την ύπαρξη και ειδικού παιδαγωγού στην τάξη και μόνο το 2% διαφωνεί, ενώ απόλυτα δε διαφωνεί κανείς, οδηγούμαστε, εύλογα θεωρούμε, στη διαπίστωση πως η μετατόπιση από το θεωρητικό επίπεδο στο πεδίο εφαρμογής αναδεικνύει τα ελλείμματα αλλά και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια (Πίνακας 10) καταγράφεται σχεδόν απόλυτη διαφωνία, σε ποσοστό 91,7%, με την ανάληψη μίας συμπεριληπτικής τάξης χωρίς ειδική επί του θέματος επιμόρφωση, κρίνοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση, σε ποσοστό 93,8%, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία μίας τάξης συμπερίληψης (Πίνακας 11).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 | Σε μια τάξη συμπερίληψης είναι απαραίτητη η τοποθέτηση ενός ειδικού παιδαγωγού για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	86	41	16	3	0	146
%	58,9%	28,1%	11%	2%	0%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 | Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσει κάποιος να διδάσκει σε μία συμπεριληπτική τάξη είναι απλώς να το κάνει, καθώς δε χρειάζεται ειδική επιμόρφωση

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	0	2	10	50	84	146
%	0%	1,4%	6,8%	34,2%	57,5%	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 | Η συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια τάξη συμπερίληψης

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Σύνολο
N	105	32	4	3	2	146
%	71,9%	21,9%	2,7%	2,1%	1,4%	100%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων διαφαίνεται ότι οι γενικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, ενώ είναι αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις κατά την εφαρμογή τους ανακύπτουν δυσκολίες και ορθώνονται εμπόδια (πρόκειται για διαπίστωση που καταλήγουν πολλές παρόμοιες έρευνες π.χ. Σούλης, 2008· Γκουντούλα, 2017· Πολυζοπούλου, 2019). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φαίνεται να μη διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική ετοιμότητα για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο, πράγματι, και απαιτητικό έργο μιας συμπεριληπτικής τάξης. Οπότε, είναι ευεξήγητη η αποτύπωση ενός εντυπωσιακά υψηλού ποσοστού που σχετίζεται με την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης. Κι αυτό το στοιχείο γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρον, αν το συσχετίσουμε με το χαρακτηριστικό «άλλες σπουδές» του δείγματος (το οποίο χρήζει περαιτέρω έρευνας), όπου δηλώνεται πως το 100% διαθέτει και άλλους τίτλους σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι μόλις το 15,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει κάποια σχετικά με τη συμπερίληψη επιμορφωτικά σεμινάρια, ωστόσο η συντριπτική πλειονότητα των επιμορφώσεων αυτών ήταν διάρκειας ελάχιστων ωρών ή/και μικρής συνάφειας με τη συμπερίληψη, οπότε δεν παρουσιάζει στατιστικό ενδιαφέρον και για τον λόγο αυτό δεν το συμπεριλάβαμε στην παρούσα ανακοίνωση.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με την μέχρι τώρα επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, προκύπτουν τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενστερνίζονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, καθώς με τις απαντήσεις τους υποδηλώνουν ότι η συμπερίληψη:
 - α. διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και
 - β. ωφελεί όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.
2. Αναδεικνύεται έλλειμμα σε γνώσεις και δεξιότητες, σχετικά με την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής τάξης.
3. Διατυπώνεται εμφατικά η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικών συμπερίληψης.

Εν κατακλείδι, με δεδομένη την ευνοϊκή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, η ευθύνη πλέον βαρύνει την πολιτεία, η οποία οφείλει να πράξει τα αναγκαία για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, επιμορφώνοντας και καταρτίζοντάς τους έτσι ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής τάξης και να επιτελούν εκπαιδευτικό έργο υψηλής ποιότητας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). Από την ειδική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Ζεφύρι: Διάδραση (σσ. 297-325).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Third edition, substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braunsteiner, M.L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43.
- Γκουντούλα, Ν. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/612/Gkountoula%20Nikoleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πολυζοπούλου, Κ. (2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/46494>
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2019). Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 227-249). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Σούλης, Σ. (2018). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.
- Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 355-370.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Inclusion Research Quarterly*, 13(1), 107-124.

Η Εργαστηριακή Κατανομή των Μαθητών και των Μαθητριών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ως Μελέτη και Εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης

Δρ. Δημήτριος Κοτσιφάκος

Εκπαιδευτικός Επαγγελματικού Λυκείου, ΠΕ 84, Ηλεκτρονικός, Υποδιευθυντής 1ου ΕΠΑΛ Περάματος, Post-Doc, PhD, MSc, τμήματος Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς ✉ kotsifakos@unipi.gr

Περίληψη

Στοχεύοντας τόσο στον εμπλουτισμό του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με την υλοποίηση των μεθόδων συμπερίληψης, όσο και στη διάχυση αξιοποιήσιμων και αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο παρών άρθρο εστιάζουμε στα πλαίσια εφαρμογής της παιδαγωγικής της συμπερίληψης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Κύριος σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τους τρόπους κατά τους οποίους δομείται η συμπερίληψη στην εργαστηριακή κατανομή των μαθητών στην ΕΕΚ. Δευτερεύων στόχος είναι να αποτυπωθούν οι τρόποι της αποτελεσματικής εφαρμογής της παιδαγωγικής της συμπερίληψης στο τεχνικό σχολείο γενικότερα. Μία σημαντική πτυχή της έρευνας μας εστιάζει στα μαθησιακά και διδακτικά μοντέλα τα οποία εφαρμόζουν οι Τεχνολόγοι Εκπαιδευτικοί κατά την εργαστηριακή διδασκαλία. Τα μοντέλα της εργαστηριακής διδασκαλία όταν εφαρμόζονται στην εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών, αποτελούν μια αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης. Οι στρατηγικές οι οποίες περιγράφονται στο άρθρο, εφαρμόζονται στην τεχνική εκπαίδευση και πλαισιώνονται αφενός από μια προσανατολισμένη αναπτυξιακή ψυχολογία ομάδας, και αφετέρου, από τις αρχές της



Λέξεις κλειδιά

Εργαστηριακή κατανομή μαθητών, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εργαστηριακή μάθηση και αγωγή, ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, συμπεριληπτική παιδαγωγική

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ένας επίσης σημαντικός στόχος του άρθρου είναι να αποτυπωθεί η θετική προστιθέμενη αξία του διδακτικού πλαισίου της τεχνικής εκπαίδευσης και ειδικότερα, της εργαστηριακής συνιστώσας της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την αποτίμηση της έννοιας της ετερότητας - φυλετική, πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική, νοητική αλλά και φυσικής κατάστασης - και την αποδοχή της στην εκπαίδευση, αυτό που μετράει κυρίως, είναι η αξιοποίηση και η χρηστικότητα της υποδοχής της από τις σημερινές εκπαιδευτικές κοινότητες, στις σύγχρονες παιδαγωγικές δομές. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί η συμπερίληψη, ως τάση και ως παιδαγωγικό μοντέλο, να παραμετροποιηθεί και να μπορέσει να προσμετρηθεί ως μεθοδολογικό συστατικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας (Zelloth, 2014). Παράλληλα, οι διαδικασίες συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στις εκπαιδευτικές διεργασίες, οι ισότιμες ευκαιρίες μάθησης αλλά και η οργάνωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων προάγουν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα στις σχολικές τάξεις. Η οργάνωση της σχολικής ζωής και της μάθησης με τέτοιο τρόπο ώστε, όλα τα παιδιά να γίνονται αποδεκτά και σεβαστά, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της εποχής μας, μια από τις πλέον βασικές συνιστώσες διαμόρφωσης συμμετοχικής κουλτούρας στο σχολείο, όπως και αν εφαρμόζουν παιδαγωγικά την συμπερίληψη στην τάξη τους. Στοχεύοντας τόσο στον εμπλουτισμό του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με την υλοποίηση των μεθόδων συμπερίληψης, όσο και στη διάχυση, αξιοποιήσιμων και αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, εστιάσαμε στα πλαίσια εφαρμογής της παιδαγωγικής της συμπερίληψης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ). Η εισήγηση ξεκινά από το δεδομένο ότι οι δρόμοι και οι εφαρμογές της παιδαγωγικής της συμπερίληψης δεν είναι απολύτως περιχαρακωμένοι. Σκοπός του άρθρου είναι: α) να αναδείξει τους τρόπους κατά τους οποίους δομείται η συμπερίληψη στην εργαστηριακή κατανομή των μαθητών στην ΕΕΚ και β) πώς εφαρμόζεται αποτελεσματικά η παιδαγωγική της συμπερίληψης στην ΕΕΚ. Αυτό το τονίζουμε ιδιαίτερα γιατί, η θετική έκβαση της εφαρμογής της συμπερίληψης δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένη, ούτε αφορά μια απλώς την κόσμια ή την καλή διαχείριση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες. Πιο συγκεκριμένα,

- α.** Με βάση το πώς δομείται η εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ, εφαρμόζοντας την παιδαγωγική της συμπερίληψης οι βασικές μας ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:
- Υ1: Η χρήση της παιδαγωγικής της συμπερίληψης δομείται αποτελεσματικά στα εργαστήρια των Τομέων και Ειδικοτήτων της ΕΕΚ, εφαρμόζοντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές οι οποίες προσιδιάζουν το μαθησιακό υλικό της (Sannerud, 2019)
- Υ2: Η πρόβλεψη και η οργάνωση της παιδαγωγικής της συμπερίληψης αποβλέπει στην προσαρμογή των μαθητών στα δεδομένα και τα ζητούμενα των εργαστηριακών ασκήσεων (Siekmann, 2017).
- Υ3: Η οργάνωση της παιδαγωγικής της συμπερίληψης συνδέεται θετικά και ευνοεί την ομαδοσυνεργατική πρακτική κατά την διδασκαλία των εργαστηριακών ασκήσεων (Quintana, & Fernández, 2015).
- β.** Με βάση την εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν, οι υποθέσεις μας είναι οι εξής:
- Υ4: Η προσανατολισμένη και καλά σχεδιασμένη κατευθυνόμενη επικοινωνία των μαθητών και των μαθητριών οι οποίοι εφαρμόζουν την παιδαγωγική της συμπερίληψης, σχετίζεται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αναγνώριση των δυσκολιών στην επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος, όπως αυτό τίθεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της ΕΕΚ για τις εργαστηριακές ασκήσεις των Τομέων ή των Ειδικοτήτων (Avis, 2014).
- Υ5: Η εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή της ετερότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας, συνθήκες που είναι άμεσα αξιοποιήσιμες στις μελλοντικές εργασιακές επιδιώξεις των μαθητών/τριών (Salvà et al., 2019).
- Υ6: Για την εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης στα εργαστήρια χρειάζεται να οργανωθούν συγκεκριμένοι όροι υλικοτεχνικής υποδομής, οι οποίοι σχετίζονται με τους όρους υλοποίησης των ασκήσεων (μέσα και υποδομές) (Ρώμα, 2019).
- Υ7: Για την εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης είναι αναγκαία, πέρα από την εμπειρία και την καλή διάθεση των εκπαιδευτικών, και η κατάλληλη επιμόρφωση ανά τομέα ή ειδικότητα, ώστε να ενισχυθούν οι όροι δόμησης της (Γκασούκα κ. αλ., 2011).

Η βασική μεθοδολογία του άρθρου προσανατολίστηκε στο κατά πόσο η ΕΕΚ και η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εργαστηριακή κατανομή μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο μέσο κοινωνικής συνοχής αλλά, και ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας κρίθηκε αναγκαία η επισκόπηση των Ειδικοτήτων και οι

αναφορές των χαρακτηριστικών των εργαστηριακών δομών της ΕΕΚ. Το κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επιχειρούμενη ανασκόπηση των εργαστηριακών συνθηκών στην ΕΕΚ αποτελούν οι θεωρίες μάθησης της εργαστηριακής διδασκαλίας όπως αυτή αναφέρεται στα ΑΠΣ για τους Τομείς και τις Ειδικότητες του τεχνικού σχολείου.

Η έρευνα έχει ως επίκεντρο τη σχέση εφήβου με τις μαθησιακές διαδικασίες. Ωστόσο, συνδράμει στη θεωρητική αναζήτηση για το πώς αυτή η σχέση κρίνεται βάσει ατομικών διεργασιών και βιολογικών παραγόντων, ή πώς τεκμαίρεται ως συγκεκριμένη πρακτική εφαρμογή στα εργαστήρια της ΕΕΚ, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές διεργασίες του τεχνικού σχολείου. Το είδος της έρευνας εντάσσεται στην αρθρογραφία σχετικά με την ανασκόπηση των εργαστηριακών μεθοδολογιών και των θεωριών διδασκαλίας και μάθησης της ΕΕΚ.

Οι μεταβλητές της έρευνας αφορούν τους εφήβους (αγόρια και κορίτσια οι οποίοι φοιτούν στην ΕΕΚ) αλλά και τους ενήλικους που παρακολουθούν τα μαθήματα ενός Τομέα ή μίας Ειδικότητας θέλοντας να αποκτήσουν ένα πτυχίο, πέραν του απολυτηρίου τους από το Γενικό Λύκειο. Επιπρόσθετα στις μεταβλητές της έρευνας εντάσσουμε τις καθηγήτριες και τους καθηγητές των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και των Εργαστηριακών Κέντρων (ΕΚ).

Στην αμέσως επόμενη ενότητα, εστιάζοντας στην πρωτοτυπία και την σημαντικότητα της δημοσίευσης, απαντάμε σε ερωτήματα σχετικά με τα πρότυπα γνώσης της ΕΕΚ. Ακολουθεί η ενότητα σχετικά με τη θεσμοθετημένη λειτουργία σχολικών ΕΚ, τους τύπους των εργαστηρίων που υπάρχουν ανάλογα με τους Τομείς και τις Ειδικότητες που καλύπτει ένα ΕΠΑΛ. Το μέρος αυτό παρουσιάζει τις δομές της ΕΕΚ ως κεντρικές μεταβλητές της έρευνας και αμέσως μετά, στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι όροι εφαρμογής της συμπερίληψης στην ΕΕΚ. Με αυτό τον τρόπο καλύπτονται οι αρχικές υποθέσεις και τα επιστημονικά ερωτήματα σχετικά με τους τύπους της ειδικής εφαρμογής της συμπερίληψης στα ΕΚ. Σημαντικό κομμάτι αυτής της ανάπτυξης αποτελεί και η αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού δυναμικού της ΕΕΚ. Οι δύο επόμενες ενότητες αφορούν τους περιορισμούς της έρευνας και τα μελλοντικά της έργα. Το άρθρο κλείνει με τις αναφορές στην σχετική αρθρογραφία.

ΠΡΟΤΥΠΑ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΕΚ. Η ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η δυσκολία σχετικά με την εστίαση της ερευνητικής διαδικασίας σχετικά με την προσέγγιση των παιδαγωγικών προτύπων τα οποία αξιο-

ποιούνται στα τεχνικά σχολεία έγκειται στο γεγονός ότι, για την επιλογή των μεταβλητών της έρευνας αλλά και την αποδελτίωση των πορισμάτων σχετικά με αυτήν, χρειάζεται μια άλλου τύπου «θεώρηση» σχετικά με τον τρόπο που διδάσκει ή μαθαίνει κανείς (Gedrimiene et al., 2019). Οι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, όπως εφαρμόζονται στην ΕΕΚ, απαιτούν ειδικές προϋποθέσεις, καθώς η μικτή φύση της διδασκαλίας (θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος ενός μαθήματος Τομέα ή Ειδικότητας) απαιτεί συγκεκριμένα μοντέλα συμπεριφοράς και διαμορφώνει συγκεκριμένα τα πρότυπα γνώσης (Makrygiannis et al., 2019), κυρίως από και προς τους μαθητές και τις μαθήτριες των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Η τελική αξιολόγηση για την κατάκτηση του μαθησιακού αντικειμένου αφορά, πέρα από τις εννοιολογικές αποτυπώσεις και την εμπράγματη δεξιότητα και τη γνώση χειρισμού. Όλα τα παραπάνω, ενισχύονται και από το γεγονός ότι οι απόφοιτοι της ΕΕΚ αποκτούν μαζί με το απολυτήριό τους και ένα πτυχίο στην Ειδικότητά επιλογής τους, με αποτέλεσμα να προσβλέπουν άμεσα και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση δηλαδή την άμεση σύνδεση τους με την παραγωγή (Κοτσιφάκος, 2020). Επιπρόσθετα, και λόγω της σύνδεσης των διδακτικών μεθόδων με τα πρότυπα της παραγωγής, όπως αυτά εφαρμόζονται σε κάθε Τομέα και σε κάθε Ειδικότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες της ΕΕΚ, δημιουργούνται από τα πρώτα χρόνια των σπουδών τους φιλοδοξίες για επαγγελματική αποκατάσταση, η αυτοπεποίθηση και η ανάγκη για ατομική βελτίωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Peter, 2019). Αυτές οι τάσεις ενισχύονται από εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας ή από επαγγελματικούς προσανατολισμούς οι οποίοι σχετίζονται με την αποφοίτηση τους (Τάξης Μαθητείας – 4^ο Μεταλυκειακό Έτος). Οι μαθησιακοί αυτοί προσανατολισμοί λειτουργούν καταλυτικά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες οργανώνουν τα πρότυπα μάθησης τους και στην ουσιαστική ενασχόληση με τα μαθησιακά αντικείμενα, καθώς οι παιδαγωγικές και διδακτικές μεθοδολογίες της ΕΕΚ, συνδέουν την τυπική με την άτυπη μάθηση (Ifenthaler, 2018) και λειτουργούν ως μέσο για την επιτυχή επαγγελματική εξέλιξή τους (Nägele & Stalder, 2019).

Διαχειριζόμενοι όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στα τεχνικά σχολεία, αναγνωρίζουν και αναδεικνύουν τις ικανότητες των μαθητών/τριών τους, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν, ιδιαιτέρως στα εργαστηριακά μαθήματα και στις εργασίες που τους αναθέτουν (Κοτσιφάκος κ αλ., 2019). Οι καθηγητές και οι καθηγήτριες των ΕΠΑΛ και τα στελέχη του ΕΚ τα οποία έχουν την ευθύνη της υλοποίησης των εργαστηριακών ασκήσε-

ων, τοποθετούμενοι ανοιχτά στην πλειονότητα τους υπέρ των καινοτομιών, ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ένας οργανισμός διαχειρίζεται τους πόρους του και αναπτύσσει ικανότητες (Ντουμάνης κ αλ., 2018). Οι καθηγητές/τριες της ΕΕΚ δείχνουν προσωπική εμπιστοσύνη στις ατομικές δεξιότητες των μαθητών/τριών τους και επενδύουν σε αυτές. Επενεργώντας ολικά για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών σχολείων, αναγνωρίζουν τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες τους και την ψυχοσωματική τους ταυτότητα (Κοτσιφάκος, Κοτσιφάκου, Δουληγέρης 2016), και προσπαθούν να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορους τρόπους, πάντα στα πλαίσια των ΑΠΣ. Μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας προσφέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα, εφαρμόζουν παιδαγωγικές συμπεριλήψεις, ώστε να πραγματοποιηθεί ομαδικά κάτι σημαντικό από και για την ομάδα. Αυτή η «εγγραφή» εφαρμόζεται ιδιαίτερα στην τεχνική εκπαίδευση καθώς αναπλαισιώνεται αφενός από μια προσανατολισμένη αναπτυξιακή ψυχολογία ομάδας, και αφετέρου, από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΜΑΣ

Για να μπορέσουμε να θέσουμε τις ορθές βάσεις για τη διαδικασία μελέτης των παραπάνω υποθέσεων οι οποίες αφορούν κυρίως την ΕΕΚ, και να λάβουμε απαντήσεις γύρω από την διερεύνηση τους κρίναμε σκόπιμο να διασαφηνίσουμε ορισμένα σημεία γύρω από τη δομή αυτή. Αναφερόμαστε σε Τομείς και Ειδικότητες ΕΕΚ, όπως αυτοί λειτουργούν σήμερα στην ελληνική εκπαιδευτική και την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Είναι γνωστό ότι οι δημόσιες εκπαιδευτικές δομές βρίσκονται σε στενή σχέση με τις αξίες του κρατικού μηχανισμού, καθοδηγούνται αυστηρά από τα ΑΠΣ ως προς την διδακτέα ύλη, και εντάσσονται στην εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Τα ΑΠΣ της ΕΕΚ σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα οργανώνονται με βάση τη μικτή φύση του περιεχομένου (θεωρία και εργαστήριο), και είναι άμεσα συνδεδεμένα με τον κοινωνικό και παραγωγικό ιστό της χώρας. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με το Νόμο 4386/2016 και τη σχετική ΥΑ (ΦΕΚ 1489, τ. Β', 26-5-2016), από το σχολικό έτος 2016-2017 λειτουργούν στη Β' τάξη των ΕΠΑΛ οι Τομείς και, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο ΦΕΚ 1489, τ. Β', 26-5-2016 από το σχολικό έτος 2017-2018, στη Γ' τάξη των ΕΠΑΛ λειτουργούν 36 Ειδικότητες (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Τομείς και Ειδικότητες των ΕΠΑΛ

- 1. Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος**
 - (α) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
 - (β) Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
 - (γ) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
 - (δ) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
- 2. Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας**
 - (α) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
 - (β) Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων
 - (γ) Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης
 - (δ) Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού
- 3. Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού**
 - (α) Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής
- 4. Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών**
 - (α) Γραφικών Τεχνών
 - (β) Αργυροχρυσοχοΐας
 - (γ) Συντήρησης Έργων Τέχνης- Αποκατάστασης
 - (δ) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος
 - (ε) Σχεδιασμού-Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων
 - (στ) Επιπλοποιίας –Ξυλογλυπτική
- 5. Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού**
 - (α) Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
 - (β) Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
- 6. Τομέας Μηχανολογίας**
 - (α) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
 - (β) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου
 - (γ) Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού
 - (δ) Τεχνικός Οχημάτων
 - (ε) Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών
- 7. Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων**
 - (α) Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού
 - (β) Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού
- 8. Τομέας Πληροφορικής**
 - (α) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
 - (β) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
- 9. Τομέας Υγείας- Πρόνοιας- Ευεξίας**
 - (α) Βοηθός Νοσηλεύτη
 - (β) Βοηθός Ιατρικών –Βιολογικών Εργαστηρίων
 - (γ) Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
 - (δ) Βοηθός Φυσικοθεραπευτή
 - (ε) Βοηθός Οδοντοτεχνίτη
 - (στ) Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων
 - (ζ) Βοηθός Φαρμακείου
 - (η) Αισθητικής Τέχνης
 - (θ) Κομμωτικής Τέχνης

Τα ΕΚ ως εκπαιδευτικές μονάδες του Υπουργείου Παιδείας, έχουν αυτοτελή διοικητική δομή στην λειτουργία τους ως σχολικές μονάδες και συνεργάζονται με τα ΕΠΑΛ, τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης της περιοχής τους. Στελέχη Διοίκησης των ΕΚ είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής, οι υπεύθυνοι τομέων ΕΚ και τέλος οι υπεύθυνοι εργαστηρίων των κατευθύνσεων ΕΚ. Σε κάθε ΕΚ λειτουργεί σύλλογος διδασκόντων, σύμφωνα με το σχετικό άρθρο στο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης (Άρθρο 1, ΦΕΚ 1318/2015). Τα ΕΚ είναι οργανωμένα εργαστήρια στα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες εξασκούνται στον τομέα ή την ει-

δικότητα της επιλογής τους ώστε να μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Κύριος σκοπός των ΕΚ είναι να προετοιμάζουν και να φροντίζουν σχετικά με την εργαστηριακή εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ.

Μετά από όλα τα προηγούμενα, θα πρέπει να τεθούν οι επιστημονικοί παιδαγωγικοί όροι της εργασίας, οι οποίοι προσδιορίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα εργαστήρια της ΕΕΚ.

ΟΡΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΕΚ. ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΕΕΚ χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και ενσωματώνουν το σύνολο των εμπειριών τους (νοητικές, ψυχικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, σωματικές) στην εργαστηριακή εκπαιδευτική διαδικασία (Billett, 2018). Η ετοιμότητά τους, η αποτελεσματικότητά τους και εν τέλη η απόδοση τους σχετικά με την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, όπως αυτά που αντιμετωπίζουν στις εργαστηριακές ασκήσεις, οφείλεται κατά κύριο λόγο στο συνδυασμό όλων των προηγούμενων εμπειριών. Κατά συνέπεια, η προετοιμασία των μαθητών της ΕΕΚ, πάντα σε σχέση με τις μαθησιακή τους ενεργοποίηση εντός, αλλά και εκτός των σχολικών εργαστηρίων, αφορά την εκπαιδευτική αξία της ενσωμάτωσης εμπειριών αλλά και τις δεξιότητες συνεργασιών και ομαδοσυνεργατικής δράσης, οι οποίες απαιτούνται για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος. Το κεντρικό σημείο σε αυτή την κατεύθυνση είναι η ετοιμότητα των μαθητών/τριών να χειριστούν ομαδοσυνεργατικά μια «κατάσταση», ώστε να εμπλέξουν αποτελεσματικά, όλες τις εμπειρίες και τις παρεμβάσεις όλων των μελών της «ομάδας διαχείρισης». Αυτή η ετοιμότητα περιλαμβάνει, πέρα από αυτά που γνωρίζουν ήδη, και τι άλλο μπορούν να σκεφτούν, να κάνουν, ή να εκτιμήσουν ότι μπορούν να κάνουν, καθώς ως ομάδα, μεσολαβούν από κοινού αρχικά στο να κατανοήσουν τι βιώνουν.

Στο επόμενο στάδιο θα πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες, υποβοηθούμενοι από τους καθηγητές/τριες τους να βρουν με ποιόν τρόπο θα ενσωματώνουν τις εμπειρίες όλων όσων συμμετέχουν στην ομάδα ώστε, να επιτύχουν ισχυρή βέλτιστη επίλυση σχετικά με το πρόβλημα ή την υπόθεση εργασίας που εξετάζουν. Αυτή η διαδικασία προωθείται συστηματικά μέσα στα εργαστήρια της ΕΕΚ από τους/τις εκπαιδευτικούς και η θεωρητική βάση που προωθείται εδώ κυρίως, είναι η ετοιμότητα η οποία ενεργοποιεί και περιλαμβάνει τη

λεγόμενη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Dahlback et al., 2020) σε ομαδοσυνεργατική βάση. Αυτή η «ζώνη» όντως «διαμεσολαβεί» σχετικά με το πιθανό «ορίζοντα της μάθησης» των μαθητών και των μαθητριών που συμμετέχουν σε μία εργαστηριακή άσκηση της ΕΕΚ. Η στιγμή ενεργοποίησης βρίσκεται ακριβώς όταν οι μαθητές/τριες κωδικοποιούν την επίλυση ενός προβλήματος, ή όταν εκτιμούν τη πιθανή διευθέτηση της υπόθεσης εργασία. Μέσα ακριβώς σε αυτήν τη ζώνη, εγγράφεται η προοπτική και η εφαρμογή της συμπερίληψης καθώς οι μαθητές/τριες διαμεσολαβούν από κοινού και σε μεγάλο βαθμό ισότιμα για την ομαδική και εξατομικευμένη κατάκτηση της γνώσης.

Για να συμβεί αυτό στην ΕΕΚ είναι αναγκαία η αφενός επακριβής σύνδεση με τα ΑΠΣ με τις ισχυρές υποδείξεις των εφαρμογών των μαθησιακών στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς που επιβλέπουν τις εργαστηριακές ασκήσεις και αφετέρου, η υλικοτεχνική υποδομή της υποστήριξης αυτών των ασκήσεων. Στα προηγούμενα, συμπεριλαμβανεται και η δυνατότητα χωρικής προσαρμογής των εργαστηριακών χώρων μάθησης στην εφαρμογή των ασκήσεων. Κατά συνέπεια, η ομαδοσυνεργατική διαμεσολάβηση στην ανάπτυξη των εργαστηριακών ασκήσεων και η αξιοποίηση της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» μπορεί να θεωρηθούν ως εφαρμογές της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, αν υπάρξουν οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που αναφέραμε και αν κατευθυνθούν σωστά οι ομαδοσυνεργατικοί μαθησιακοί στόχοι.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΕΚ

Εκ των πραγμάτων, σε αυτό το σημείο, εστιάζουμε στο ρόλο του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού (ΤΕ) στην ΕΕΚ, ο οποίος εφαρμόζει και οργανώνει ένα τόσο δύσκολο και απαιτητικό υλικό: όχι μόνο εκπαιδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες του σε επίπεδο δεξιοτήτων αλλά, διαμορφώνει τους συμπεριληπτικούς όρους της καθολικής συμμετοχής τους (Grollmann, 2008). Οι ΤΕ της ΕΕΚ είναι επαγγελματίες - εκπαιδευτικοί και εγγράφονται ως σημαντική παρακαταθήκη στο πνευματικό κεφάλαιο και τον τεχνικό πολιτισμό των χωρών τους (Neave, 1992). Στην διεθνή βιβλιογραφία έχει σημειωθεί ότι η συνεχιζόμενη κατάρτιση των ΤΕ επιδρά άμεσα στην συνεχιζόμενη ποιοτική ανάπτυξη της διδασκαλίας τους (Harris, 2015). Οι ΤΕ ασκούν έντονη επιρροή στους μαθητές τους και στις μαθήτριες τους με τις τεχνικές - επαγγελματικές τους γνώσεις, τις πρακτικές και τις επιδόσεις τους. Στην άμεση διδασκαλία τους εμπλέκεται η τεχνική αλλά και η επαγγελματική εφαρμογή των όσων συζητάνε (Francisco, & Henning Loeb, 2020). Οι

ΤΕ παρουσιάζονται στα μάτια των μαθητών τους ως πρότυπα επαγγελματιών τόσο από το τεχνικό τους προφίλ, όσο και από τις μεθόδους πρόσληψης που προτείνουν (Hardy, 2014). Χωρίς καμία απολύτως τάση διαφοροποίησης από το συνολικό σώμα των εκπαιδευτικών, οι ΤΕ είτε διδάσκουν την θεωρητική εκδοχή του μαθήματος, είτε την εργαστηριακή, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το συνολικό θεσμικό πλαίσιο στο οποίο ασκούν την παιδαγωγική τους. Ως εκ τούτου, ορισμένες προηγμένες τεχνολογικά τάσεις οι οποίες δεν υπάρχουν στο θεσμικό πλαίσιο των ΑΠΣ πρέπει να εισάγονται ως αλλαγές στα προγράμματα της ΕΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, οι διαρκείς τεχνολογικές αλλαγές και η έντονες αλλαγές στις τεχνολογικές υποδομές της επαγγελματικής πραγματικότητας των τομέων και των ειδικοτήτων, όπως αυτά εκδηλώνονται στις άμεσες προτάσεις για την κατάργηση πεπαλαιωμένων τεχνολογιών, εγγράφονται στα άμεσα καθήκοντα των ΤΕ. Η επικαιροποίηση της διδακτέας ύλης εγγράφεται στα άμεσα επιστημονικά και διδακτικά καθήκοντα του ΤΕ. Σε αυτή την κατεύθυνση ο ΤΕ, μπορεί να βασιστεί σε εμπειρικά παραδείγματα, ώστε να αποκατασταθεί η ασυνέχεια στον νοητικό ορίζοντα των μαθητών/τριών από τα παρωχημένα σημεία των ΑΠΣ. Ο ΤΕ είναι υποχρεωμένος να δείχνει πόσο στενά είναι η εκπαίδευση και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο με την βάση του κόσμου του επαγγελματικού πολιτισμού της εποχής του. Είναι και αυτό το κομμάτι μέρος της ποιότητας της ΕΕΚ και αφορά κυρίως την ικανότητα προσαρμογής και των όρων πρόσληψης του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ, ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάσαμε τις διάφορες Ειδικότητες στις οποίες προσανατολίζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΕΕΚ και συγκεκριμένα μελετήσαμε την εργαστηριακή πράξη στην οποία εφαρμόζονται τα παιδαγωγικά σενάρια της συμπερίληψης. Οι κατευθύνσεις για την επίλυση και η αντιμετώπιση πραγματικών και ορατών προβλημάτων στις εργαστηριακές ασκήσεις της ΕΕΚ, είναι πανταχού παρούσες, και η πρότασή μας σχετικά με την συνειδητή εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις Ειδικότητες της ΕΕΚ. Ο περιορισμός βρίσκεται στο ότι η συγκεκριμένη πρόταση, δεν αφορά άλλες παιδαγωγικές δομές, καθώς από αυτές απουσιάζει η ύπαρξη εργαστηριακών υποδομών.

Η εργαστηριακή υποδομή εφαρμόζει σε όλους τους κλάδους οι οποίοι λειτουργούν στην ΕΕΚ και θεωρείται από πολλούς ένας προ-

θάλαμος της μελλοντικής εργασιακής ένταξης των μαθητών/τριών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των ειδικοτήτων στην ΕΕΚ ωφελούνται πλήρως από την συνειδητή οργάνωση της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής. Για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των ΕΚ η εφαρμογή της συμπερίληψης, ακόμη και όταν προκύπτει σε φυσική και αυθόρμητη βάση, βασίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και έχει ως προαπαιτούμενο τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες ως μελλοντικοί απόφοιτοι, θα μπορούν να διαχειρίζονται θέσεις εργασίας αποδεχόμενοι την διαφορετικότητα και υιοθετώντας τις αρχές της συμπερίληψης θα εφαρμόζουν γνώσεις και κοινωνικές συμπεριφορές σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μιας ομάδας. Αυτές οι βάσεις συνεργασίας, σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκτώνται από τον τεχνικό εγγραμματισμό τον οποίο προσλαμβάνουν στα εργαστήρια, καλύπτουν κατά μεγάλο μέρος όσα θα συναντήσουν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας.

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

Ένα επόμενο σημείο για τα μελλοντικές εργασίες του άρθρου αφορά την συνειδητή εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης και όχι σε κάποια αυθόρμητη και φυσική βάση. Για τη σύγχρονη εργαστηριακή διδασκαλία, η πράξη της επιμόρφωσης σχετικά με το πώς θα εφαρμοστεί και ποιες παράμετροι θα επενεργήσουν σε κάθε μια ειδικότητα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. Για να λειτουργήσουν τα εργαστήρια γενικά, η παιδαγωγική της συμπερίληψης δεν είναι απαραίτητη. Για να αναπτύξουν όμως πλήρως τον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο και να μην στέκονται απλά και μόνο στην υποστήριξη της υλικοτεχνικής υποδομής η μέριμνα για την εφαρμογή προηγμένων παιδαγωγικών στρατηγικών στην εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών της είναι αναγκαίο. Για τη διδασκαλία της μεθοδολογίας της συμπερίληψης είναι αναγκαία να οργανωθούν εστιασμένες επιμορφώσεις από τους αντίστοιχους συμβούλους και να αποκτηθεί μια ασφαλής και σταθερή σύνδεση των παιδαγωγικών δράσεων με τα αποτελέσματα των εργαστηριακών ασκήσεων. Η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία της πρότασής μας έγκειται στην ανάπτυξη κοινωνικοψυχολογικών δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες της ΕΕΚ και η αποτελεσματική εφαρμογή σε αντίστοιχα πεδία ειδικοτήτων, στην οποία η ομαδοσυνεργατική βάση εξαρτάται από θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού ή άλλων πόρων. Με αυτό τον

τρόπο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ενεργούν ως παραγωγοί της γνώσης και όχι ως καταναλωτές εμπορευμάτων ή υπηρεσιών. Μία επιπρόσθετη μελλοντική κατεύθυνση αφορά τη σύνδεση της πρακτικής της συμπερίληψης με ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Avis, J. (2014). Workplace learning, VET and vocational pedagogy: The transformation of practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(1), 45-53. DOI: 10.1080/13596748.2014.872920
- Billett, S. (2018). Student Readiness and the Integration of Experiences in Practice and Education Settings. In *Integration of vocational education and training experiences* (pp. 19-40). Springer, Singapore.
- Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., & Σιωμάδης, Β. (2011). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, «Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών» στο πλαίσιο της Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)». <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/982/2/982.pdf>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A. C. (2020). The importance of authentic workplace-based assessment: A study from VET teacher education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 7(3), 302-324.
- Francisco, S., & Henning Loeb, I. (2020). The site-based learning of vocational education and training teachers. *International Journal of Training Research*, 18:1, 1-7, DOI: 10.1080/14480220.2020.1750110
- Gedrimiene, E., Silvola, A., Pursiainen, J., Rusanen, J., and Muukkonen, H. (2019). Learning Analytics in Education: Literature Review and Case Examples from Vocational Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 13-15.
- Ifenthaler, D. (Ed.). (2018). *Digital workplace learning: Bridging formal and informal learning with digital technologies*. Springer.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Hardy, (2014). In support of teachers' learning: Specifying and contextualising teacher inquiry as professional practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 4-9. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.987107>
- Harris, R. (2015). Quality in the Australian VET sector: What has been happening? *International Journal of Training Research*, 13(1), 16-34. <https://doi.org/10.1080/14480220.2015.1051348>
- Κοτσιφάκος, Δ. (2020). Προηγμένες διαδικτυακές υπηρεσίες, λογισμικά και εφαρμογές σε περιβάλλοντα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. *Διδακτορική Διατριβή*, τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/12683?show=full>
- Κοτσιφάκος, Δ., Μάνης, Μ., Τσουκαλάς Σ. (2019) Σύγχρονοι Τρόποι Υποστήριξης Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων: Μελέτη Εφαρμογής στο Μάθημα Δομή και Λειτουργία των Μικροϋπολογιστών της Ειδικότητας των Ηλεκτρονικών. *11th Conference on Informatics in Education - Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση (11th CIE2019) 11-13 Οκτωβρίου 2019*. <http://195.130.124.90/cie/>
- Κοτσιφάκος Δ., Κοτσιφάκου Α., Δουληγέρης Χ. (2016). Ψυχικές και Μαθησιακές Δομές στις

- Ειδικές Διδακτικές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας*, 26–28 Φεβρουαρίου 2016, Αθήνα.
- Neave, G. (1992). *The teaching nation: prospects for teachers in the European Community*. Pergamon Press.
- Ντουμανάκης, Ε., Σαμαράς, Χ., Νιάρη, Μ., Βερύκιος, Β., Τσαγκάρης, Α., & Κουτσούκος, Β. (2018). Έρευνα για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός Πληροφοριακού Συστήματος καταγραφής εξοπλισμού Εργαστηριακού Κέντρου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 39-51. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.16711>
- Makrygiannis, P., Piromalis, D., Papoutsidakis, M., Tseles, D., and Papakitsos, E., (2019) Epistemologies for Technology and its Teaching: Untying the Knot of a Three-level Technological Problem. In *2019 South-Eastern European Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Society Media Conference (SEEDA_CECNSM)*. Piraeus, University of Piraeus, 20 – 22 September, Greece, IEEE.
- Nägele, C., and Stalder, B. E. (2019). Motivation and engagement of learners in organizations. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papie, & R. Stuart (Eds.), *Handbook of vocational education and training. Developments in the changing world of work* (pp. 1-15). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-49789-1_106-1
- Peter, B., (2019) “If I had wanted to become an educator, I would have studied it.” Career changers into VET teaching and the implications for the VET teaching profession in Germany. Fernando Marhuenda and María José Chisvert-Tarazona (Editors). *Pedagogical concerns and market demand in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference Vocational Education and Training Network – VETNET Valencia*, Spain, 2-3 May 2019 ISBN: 9781095157909
- Quintana, M. G. B., & Fernández, S. M. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior*, 51, 594-603. <https://tinyurl.com/3yz5kd3b>
- Ρώμα (2019). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και Μάθηση με Βάση την Εργασία. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 641-655. <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1550>
- Sannerud, A. R. (2019). Vocational pedagogy. *Sharing Knowledge Transforming Societies*. ISBN: 978-1-928502-00-5 Print. Copies of this book are available for free download at www.africanminds.org.za and <http://www.uib.no/en/research/global>
- Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N., & Calvo, A. (2019). Dropout prevention in Secondary VET from different learning spaces: A social discussion experience. *International journal for research in vocational education and training*, 6(2), 153-173. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/64075>
- Siekman, G. (2017). Identifying Work Skills: International Case Summaries. Support Document. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED579875>
- Zelloth, H. (2014). Technical and vocational education and training (TVET) and career guidance: The interface. In *Handbook of Career Development* (pp. 271-290). Springer, New York, NY.

Ανεστραμμένη Τάξη και Συμπερίληψη στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Δήμητρα Μακρή

ΣΕΕ ΠΕ80 – Οικονομίας, Έδρα 2ο ΠΕΚΕΣ, Ανάθεση: 1ο, 3ο, 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής ✉ makridemetra@gmail.com

Περίληψη

Η ανεστραμμένη τάξη ή η «αναστροφή της μάθησης» συνίσταται, όπως υποδηλώνει ο όνομά της, στην ανάστροφη της παραδοσιακής έννοιας της τάξης. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα διαφορετικό τρόπο οργάνωσης του τόπου, του χρόνου και του τρόπου εργασίας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος του μαθήματος διδάσκεται με τη χρήση Τ.Π.Ε. (βίντεο, προσωπική ανάγνωση, εικονικές περιηγήσεις, podcast κ.λπ.), στο πλαίσιο μιας ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - έτσι ώστε η ανακάλυψη και η εκμάθηση της γνώσης δύναται να πραγματοποιηθούν εκτός τάξης, με το ρυθμό του/της μαθητή/τριας. Από την άλλη, η ώρα του μαθήματος στην τάξη αφιερώνεται σε ενεργές μαθησιακές δραστηριότητες και συζητήσεις. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η διδασκαλία γίνεται σε απόσταση, εκτός τάξης, ενώ η «μάθηση» βασίζεται σε δραστηριότητες, αλληλεπιδράσεις, ανταλλαγές με τον/την εκπαιδευτικό, τους άλλους μαθητές/τριες και γίνεται με φυσική παρουσία είτε σε μία δια ζώσης τάξη, είτε στο πλαίσιο μίας εικονικής σύγχρονης τάξης. Σε αυτό το νέο τρόπο διδασκαλίας χρειάζεται να διασφαλιστεί ότι τόσο ο/η μαθητής/ρια, όσο και ο/η εκπαιδευτικός μπορούν να έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι. Ουσιαστικά με την ανεστραμμένη τάξη αποκτά μία νέα διάστα-



Λέξεις κλειδιά

Ανεστραμμένη τάξη, συμπερίληψη

ση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περιόδους πανδημίας. Η διαμόρφωση ενός προγράμματος εργασίας στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης είναι απαραίτητο εργαλείο στη διδακτική διαδικασία γιατί: (α) ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει τις αδυναμίες ή/και τις επιτυχίες του/της μαθητή/ριας και να προβλέψει διορθωτικά μέτρα προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα για τον/την καθένα/μία, (β) ο/η μαθητής/ρια γνωρίζει σαφώς τι αναμένεται από αυτόν/ή, σε τι μπορεί να βελτιωθεί προκειμένου να γίνει υπεύθυνος/η για τη μάθησή του/της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης έχει σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης (Demski, 2013· New Media Consortium, 2014· Kronholz, 2012· Sparks, 2011), όμως οι αρχές της ανεστραμμένης της τάξης και της ανεστραμμένης μάθησης υπάρχουν εδώ και πολλά χρόνια (Novak & Patterson 1998· Mazur, 2009). Ο αριθμός των συστηματικών μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητά της ως παιδαγωγική προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι σχετικά μικρός, όμως έρευνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έδειξαν ότι η μετάβαση από παθητικός σε ενεργός φοιτητής/ρια μπορεί να εξηγήσει την επιτυχία της ανεστραμμένης τάξης στη βαθμίδα αυτή (McNally et al. 2016). Συνεπώς, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί καινοτομία στη διάδραση μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού γιατί εισάγει μία παιδαγωγική προσέγγιση που αντιστρέφει τη φύση των μαθησιακών δραστηριοτήτων τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι, με αποτέλεσμα τη μετατόπιση των παραδοσιακών μαθησιακών ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, στην παραδοσιακή τάξη το μάθημα επικεντρώνεται στον/στην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ μαθητών/τριών και γνώσης. Στην ανεστραμμένη τάξη, αφού πλέον οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στη γνώση, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή. Με τον τρόπο αυτό οι δραστηριότητες της τάξης γίνονται πιο ελκυστικές για τους μαθητές/τριες. Δεν είναι πλέον ο/η εκπαιδευτικός που συμβάλλει στη γνώση, αλλά ο/η ίδιος/α μαθητής/τριες που ξεκινά να αναζητά τη γνώση. Το μοντέλο λειτουργεί ως εξής: οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τα μαθήματα (συνήθως βίντεο και διαδικτυακούς πόρους) για να τα παρακολουθήσουν στο σπίτι τους, δηλαδή ότι γινότανε μέχρι στιγμής στην τάξη γίνεται πλέον στο σπίτι, γι' αυτό το μοντέλο ονομάζεται και ανεστραμμένη τάξη. Με τον τρόπο αυτό, μέσα στην τάξη απελευθερώνεται χρόνος για άλλες δραστη-

ριότητες, όπως χρόνος για ομαδικές εργασίες, διερεύνηση, συζητήσεις κ.ά, δραστηριότητες που δίνουν πραγματικό νόημα στο μάθημα μέσα στη τάξη. Στο μοντέλο μπορεί να συναντήσουμε παραλλαγές, όμως εκείνο που είναι κυρίαρχο είναι το ότι θέτει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας το/τη μαθητή/τρια και τις ατομικές του/της ανάγκες γι' αυτό και είναι πολύτιμο εργαλείο σε δράσεις συμπερίληψης. Πρακτικά ο/η μαθητής/τρια αποκτά τις βασικές γνώσεις έξω από την τάξη μέσα από εργασίες και δραστηριότητες που του προτείνει ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α μπορεί να τις προσαρμόσει στο επίπεδο και στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/ριας. Στην τάξη, στη συνέχεια οι μαθητές/ριες μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις που απέκτησαν, ενώ ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να επεκταθεί και να εμβαθύνει σε ορισμένες δυσκολότερες θεματικές ενθαρρύνοντας στο πλαίσιο του μαθήματος τη διερεύνηση και τη διαδραστικότητα. Γενικότερα, η ανεστραμμένη τάξη επιτρέπει στο/η μαθητή/τρια να λειτουργήσει ανεξάρτητα στο σπίτι σε δραστηριότητες χαμηλού γνωστικού επιπέδου, προκειμένου να ενεργοποιηθεί στη συνέχεια στη συνεργατική τάξη και σε μαθησιακά καθήκοντα υψηλού γνωστικού επιπέδου, όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

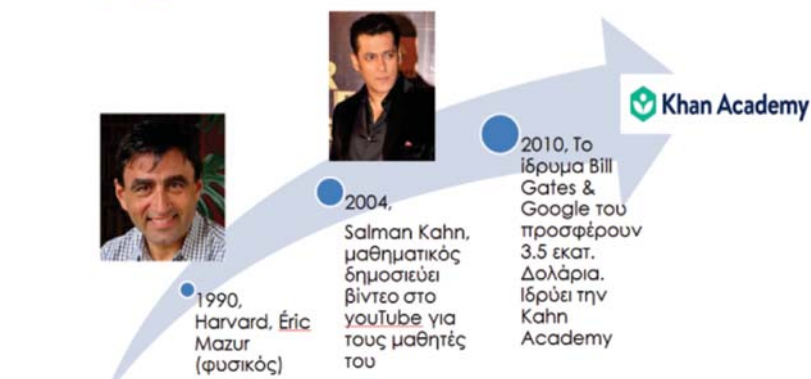
ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Οι αρχές που διέπουν την ανεστραμμένη μάθηση (ενεργοί μαθητές/ριες, συνεργασία) τις συναντάμε ήδη στον John Dewey, Celestin Freinet και πιο πρόσφατα στον Eric Mazur (2009), τον διακεκριμένο φυσικό. Με βάση τις απόψεις αυτών των θεωρητικών αρχικά κάποιοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν από τους μαθητές/ριες τους να έρθουν προετοιμασμένοι στο μάθημα στη σχολική τάξη. Για το λόγο αυτό, στα μέσα της δεκαετίας του 2000 στη Β. Αμερική παρατηρείται το εξής μοντέλο: οι μαθητές/ριες παρακολουθούν βίντεο στο σπίτι και στη συνέχεια λύνουν τις ασκήσεις μέσα στην τάξη, στο σχολικό χώρο δηλαδή, ένα μοντέλο το οποίο μάλιστα υπήρξε και αρκετά επιτυχημένο, (Novak & Patterson 1998· Mazur, 2009). Σύμφωνα με τους Dufour (2014) και Kronholz, (2012), ο τρόπος αυτός οργάνωσης του μαθήματος οφείλεται κυρίως στον Salman Kanh και σε δύο καθηγητές χημείας τους Aaron Sams και Jon Bergman που υπηρετούσαν σε ένα Λύκειο στο Κολοράντο. Ο Salman Kanh για να βοηθήσει ένα συγγενικό του πρόσωπο στα μαθηματικά άρχισε να φτιάχνει βίντεο τα οποία δημοσίευσε στο YouTube. Τα βίντεο αυτά έτυχαν μεγάλης ακροαματικότητας γιατί τα παρακολούθησαν πολ-

λοί από το διαδίκτυο όπου τα βρήκαν αναρτημένα. Το 2007 η δράση αυτή του Kahn κορυφώθηκε με την οικονομική βοήθεια του Bill Gates, ο οποίος δημιούργησε την Khan Academy (<https://el.khanacademy.org/>) που προσφέρει πάνω από 5.000 βίντεο μαθημάτων σε διάφορα θέματα.

Να σημειώσουμε ότι την ίδια εποχή παράλληλα οι Aaron Sams και Jon Bergman αποφασίζουν να στείλουν και περιλήψεις των μαθημάτων τους στους απόντες μαθητές/τριες τους. Ξαφνιασμένοι όμως από την πρόοδο των μαθητών/τριών τους, θα ζητήσουν τελικά από όλους/ες τους μαθητές/ριες τους να παρακολουθούν τα βίντεο πριν από το μάθημα στην τάξη, έτσι ώστε κατά τη διάρκεια του μαθήματος να έχουν περισσότερο χρόνο για να λύσουν τις ασκήσεις. Βασισμένοι στις επιτυχίες των μαθητών/τριών τους προωθούν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης περαιτέρω. Όμως, βασικός εισηγητής και θεωρητικός θεμελιωτής του μοντέλου της «ανεστραμμένης» τάξης (Flipped Classroom), θεωρείται ο Baker, (Berrett, 2012). Η απήχηση του μοντέλου λειτουργεί ως τσουνάμι και έως το 2013 το forum flipped classroom αποκτά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων γιατί όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί το αγκαλιάζουν, οπότε ως μοντέλο διδακτικό εξαπλώνεται και στο εξωτερικό όπως για παράδειγμα, στη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Όλοι/ες εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτή τη μεθοδολογία έχουν ως κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος το πως θα παρακινήσουν τους μαθητές/τριες τους. Έως εκείνη την περίοδο η συμβολή των νέων τεχνολογιών, οι μεταρρυθμίσεις, η αναδιοργάνωση του χώ-

Ιστορικό της ανεστραμμένης τάξης



EIKONA 1 | Ιστορικό ανεστραμμένης τάξης.

ρου στην τάξη υπήρξαν απαντήσεις που παρείχαν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά δεν αρκούσαν από μόνες τους. Η ανεστραμμένη τάξη όμως, απλή ως μέθοδος, χάρη στη χρήση προσβάσιμων εργαλείων από το διαδίκτυο αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών/τριών στο κατακόρυφο.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΝΕΣΤΡΑΜΕΝΗ ΤΑΞΗ

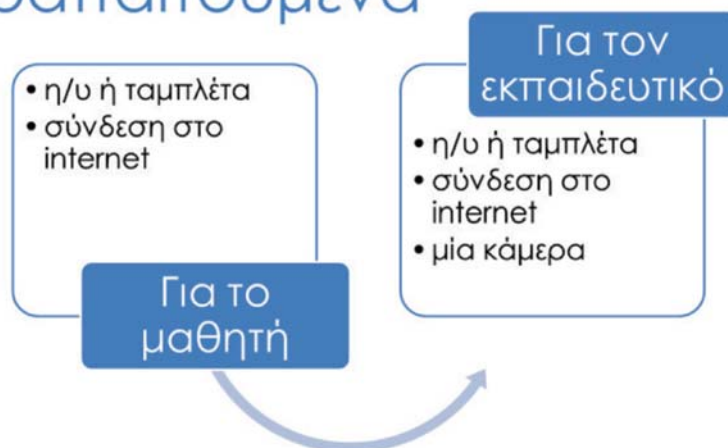
Αρχικά να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει κάτι απόλυτα ορισμένο σαν μοντέλο ανεστραμμένης τάξης. Αντίθετα η ανεστραμμένη τάξη ως ιδέα είναι ευέλικτη επιτρέποντας σε κάθε εκπαιδευτικό να τη προσαρμόσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες του/της. Με τον τρόπο αυτό το μοντέλο γίνεται ευέλικτο, μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί μόνο στη διδασκαλία ορισμένων εννοιών, κατά τη διάρκεια όλου του έτους ή σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, σε ορισμένες τάξεις και σε άλλες όχι, για ορισμένους μαθητές/τριες και όχι για όλους. Το κοινό στοιχείο σε όλα είναι η αναστροφή: ο/η μαθητής/τρια εκτελεί ανεξάρτητη εργασία στο σπίτι του/της για να αποκτήσει τις βασικές γνώσεις, οι οποίες θα κινητοποιηθούν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το οποίο πραγματοποιείται σε ομάδες, ενώ συνάμα δανείζεται μεθόδους από ενεργές τεχνικές μάθησης.

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η μετάδοση γνώσης που λαμβάνει χώρα κατά τη διδασκαλία γίνεται σε απόσταση, έξω από την τάξη,



ΕΙΚΟΝΑ 2 | Παραδοσιακή διδασκαλία vs ανεστραμμένη τάξη.

Προαπαιτούμενα



ΕΙΚΟΝΑ 3 | Προαπαιτούμενα

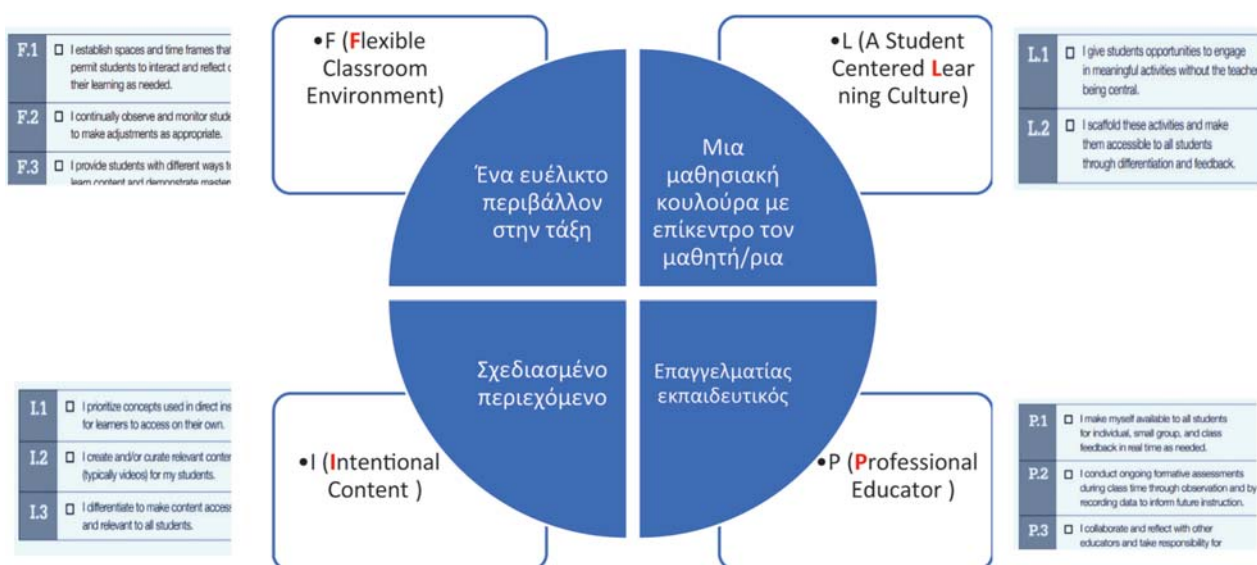
ενώ η «μάθηση» που βασίζεται σε δραστηριότητες, αλληλεπιδράσεις, ανταλλαγές με τον/την εκπαιδευτικό, τους άλλους μαθητές, συνομήλικους πραγματοποιείται με φυσική παρουσία στην τάξη. Όμως για την καλή οργάνωση μιας ανεστραμμένης τάξης υπάρχει ένα βασικό προαπαιτούμενο κι αυτό είναι η καλή προετοιμασία και των δύο: εκπαιδευτικού – μαθητή/ριας.

Φυσικά παράλληλα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο καθώς και ο απαραίτητος εξοπλισμός. Έτσι όταν επιτευχθούν τα παραπάνω, η ανεστραμμένη τάξη ανοίγεται από την άλλη πλευρά και αποκτά πολλές δυνατότητες σχετικά με την παιδαγωγική μέθοδο που θα υιοθετήσει τελικά ο/η εκπαιδευτικός για να την οργανώσει. Η ανεστραμμένη τάξη δεν κλείνεται σε μία στρατηγική διδασκαλίας, αλλά δύναται να υιοθετήσει όποια παιδαγωγική ή στρατηγική επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός υιοθετεί την παιδαγωγική του έργου, η οποία επιτρέπει μεμονωμένες προόδους και όπου ο/η κάθε μαθητής/τρια μπορεί να προχωρήσει με το δικό του ρυθμό, ένας/μία άλλη εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει μία διερευνητική στρατηγική για την προσέγγιση των πόρων. Συνεπώς, η ανεστραμμένη τάξη είναι περισσότερο ένας τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, επανεξέτασης του τι γίνεται στην τάξη για βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, που τίθεται στην υπηρεσία του/της εκπαιδευτικού επιτρέποντας την προσαρμογή του/της ανάλογα με τους μαθητές/ριες. Συνεπώς, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αναστρέψει ο/η εκπαιδευτικός την τάξη του/της και να πετύχει τους στόχους του.

ΠΥΛΩΝΕΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το μοντέλο ανεστραμμένης τάξης είναι ευέλικτο γι’ αυτό και σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του δημιουργήθηκε το Flipped Learning Network (Dufour, 2014) με την αποστολή να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τους πόρους για μια επιτυχή εφαρμογή της ανεστραμμένης μάθησης. Σύμφωνα με το διοικητικό συμβούλιο του δικτύου αυτού (Dufour, 2014) οι όροι ανεστραμμένη τάξη και ανεστραμμένη μάθηση πρέπει να διαχωρίζονται γιατί δεν ταυτίζονται. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε όμως ότι η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να οδηγήσει σε ανεστραμμένη μάθηση. Πιο αναλυτικά, πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές/τριες τους να διαβάσουν κείμενα, να δουν συμπληρωματικά βίντεο ή να επιλύσουν πρόσθετα προβλήματα εκτός τάξης, όμως αυτό δε σημαίνει ότι έχουν υιοθετήσει την ανεστραμμένη μάθηση ως μεθοδολογία. Για να υιοθετήσουν το μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί αυτοί να ενσωματώσουν με πρακτικό τρόπο στη διδακτική τους προσέγγιση τους ακόλουθους τέσσερις πυλώνες (Εικ. 4)

Ο στόχος της ανεστραμμένης μάθησης είναι συνεπώς να επαναπροσδιοριστεί η μάθηση γύρω από το/τη μαθητή/ρια, και να δοθούν επιπλέον στο/στη μαθητή/ρια τα μέσα για να γίνει πιο ανεξάρτητος/η. Η ανεστραμμένη μάθηση μεταφράζεται σε μια βαθιά τροποποίηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο/η οποί-



ΕΙΚΟΝΑ 4 | Ανεστραμμένη μάθηση με βάση τις αρχές του Flipped Learning Network

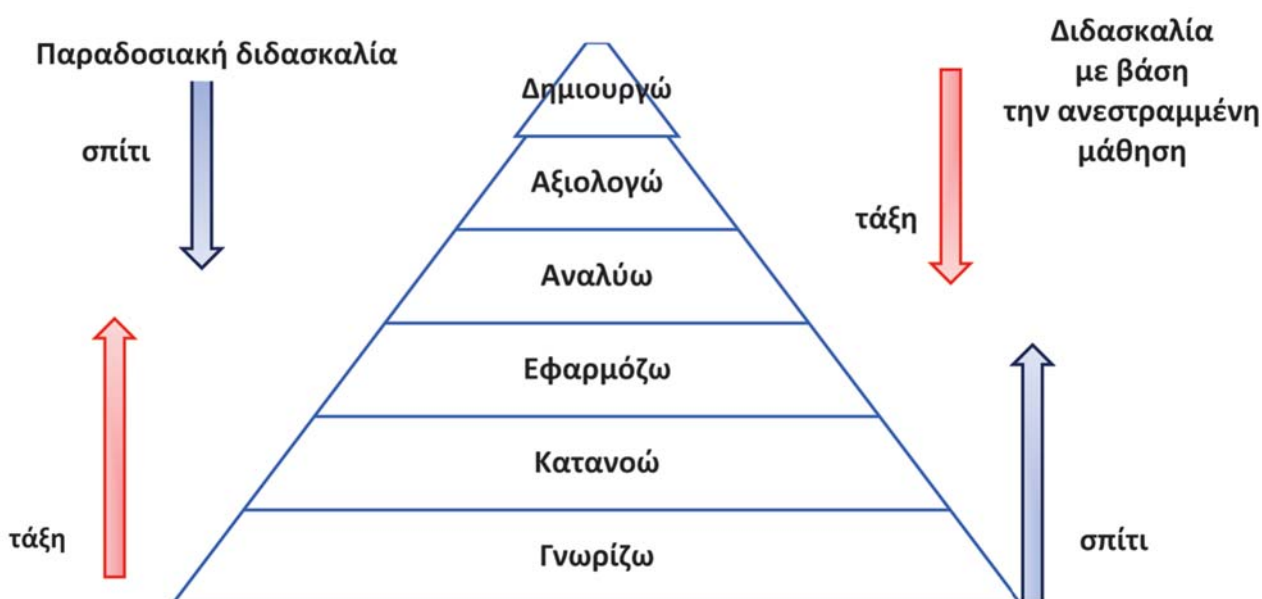
ος/α πλέον μεταμορφώνεται σε ένα πραγματικό οδηγό της μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός μετατοπίζεται από μία διαδικασία πρόσωπο με πρόσωπο με το/τη μαθητή/ρια σε μία διαδικασία δίπλα-δίπλα επιτρέποντας έτσι την συν-κατασκευή της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό νοηματοδοτείται σε διπλή κατεύθυνση και η γνωστή ταξινομία του Bloom, δηλαδή, νοηματοδοτείται από πάνω προς τα κάτω ως προς την εργασία που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη και από κάτω προς τα πάνω για την εργασία του μαθητή/ριας στο σπίτι. Αναλυτικά αυτό φαίνεται στην **Εικόνα 5** που ακολουθεί.

Ουσιαστικά με την ανεστραμμένη μάθηση, οι δραστηριότητες του ανώτερου γνωστικού επιπέδου λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και οι δραστηριότητες του κατώτερου γνωστικού επιπέδου λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, ενώ στην παραδοσιακή διδασκαλία ίσχυε μέχρι στιγμής το αντίθετο.

ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΝΕΣΤΡΑΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τρία είναι τα στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής που περιλαμβάνονται στο μοντέλο της «ανεστραμμένης» τάξης, σύμφωνα με τους Estes et. al. (2014):

1. Πριν την τάξη (pre-class), όπου οι μαθητές λαμβάνουν το προς μελέτη υλικό



ΕΙΚΟΝΑ 5 | Η ταξινομία του Bloom με βάση την ανεστραμμένη μάθηση

2. Μέσα στην τάξη (in-class)

3. Μετά την τάξη (post-class), όπου γίνεται ο έλεγχος των γνώσεων

Στη συνέχεια, προτείνουμε μία λίστα ελέγχου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό για μια κριτική ανάλυση σχετικά με το εάν το σχέδιο μαθήματος που προτείνει στους μαθητές/ριες του/της, βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης/τάξης κατά τις τρεις αυτές φάσεις. Η λίστα καλύπτει όλες τις δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν σε μια διδακτική ενότητα καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα σχέδιο μαθήματος που ακολουθεί την μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός συνεπώς μπορεί να σημειώσει ποια από τα παρακάτω στοιχεία από τη λίστα εμφανίζονται στο σχέδιο του μαθήματος του/της. Με έντονα γράμματα είναι γραμμένα τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται άκρως απαραίτητα για το σχεδιασμό με βάση το μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης/τάξης, όμως όσο περισσότερα στοιχεία σημειώσει ο/η εκπαιδευτικός τόσο πιο σίγουρος μπορεί να είναι ότι το σχέδιο του πληροί τους στόχους και τις αρχές της ανεστραμμένης τάξης.

Στόχοι και προσδοκώμενα της ανεστραμμένης μάθησης

Οι μαθησιακοί στόχοι αναπτύσσονται και προωθούν:

- Ανεξάρτητη μελέτη
- Αυτό-οργανωμένη μάθηση
- Συνεργατικές δεξιότητες
- Δεξιότητες έρευνας και κριτικής σκέψης
- Μαθαίνουν στους μαθητές/τριες πώς να μαθαίνουν

Τα προσδοκώμενα της ανεστραμμένης μάθησης:

- Προσελκύουν όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές/ριες ακόμα και αυτούς/ες που θέλουν να εγκαταλείψουν το σχολείο
- Γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο
- Ικανοποιούν πλήρως τις ανάγκες όλων των μαθητών/ριών
- Αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε.

Πόροι

Τα σχέδια μαθήματος περιλαμβάνουν πόρους που θα χρησιμοποιηθούν:

- Στο σπίτι
- Μέσα στην τάξη
- Σε διαφορετικούς σχολικούς χώρους, όπως για π.χ. εργαστήρια
- Εκτός σχολείου

Ο κατάλογος των πόρων που προσφέρονται στον μαθητή/ρια περιλαμβάνει:

- Χρήση tablets
- Εφαρμογές
- Λογισμικό για άτομα με ειδικές ανάγκες, με προσβασιμότητα και δυνατότητα υποστήριξης

Εναρκτήριες δραστηριότητες

Ο/η εκπαιδευτικός:

- Παρουσιάζει σύντομα το θέμα και το σχέδιο του μαθήματος στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης
- Εισάγει την εργασία και εξηγεί τα κριτήρια αξιολόγησης
- Παρακολουθεί τον καταιγισμό των ιδεών και το πώς εξελίσσεται το έργο των ομάδων
- Οργανώνει διαφορετικά το χώρο στην τάξη

Ο/η μαθητής/ρια:

- Ακούει προσεκτικά τον εκπαιδευτικό και μελετά σε βάθος το θέμα
- Οργανώνεται σε ομάδες
- Ξεκινά με τον καταιγισμό ιδεών
- Καταγράφει τις συζητήσεις, τους προβληματισμούς του /της και παίρνει αποφάσεις.

Κύριες δραστηριότητες

- Η προφορική συζήτηση στην τάξη ενθαρρύνεται με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
- Παρέχονται διαδικτυακά εργαλεία για τη δημιουργία διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών προς χρήση των μαθητών/τριών και εκτός της τάξης

Ο/η εκπαιδευτικός:

- Σχεδιάζει και προτείνει στους μαθητές/τριες του/της έναν οδηγό για την εξερεύνηση των πόρων, για παράδειγμα, ένα μάθημα σε μορφή Webquest ή μέσω κάποιας πλατφόρμας Learning Management System
- Υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες, κάνει σχόλια και συζητά τις ιδέες τους
- Καταγράφει τις απορίες και τις αντιδράσεις (παίρνει feedback)
- Συλλέγει και αναλύει τα σχόλια και τις αντιδράσεις,
- Επαναχρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις του/της στον ανασχεδιασμό του μαθήματός του/της,
- Οργανώνει και επικυρώνει εκ νέου τον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών.

Οι μαθητές/ριες:

* Στο σπίτι

- Εργάζονται ατομικά ή ομαδικά
- Εξερευνούν τους πόρους που τους προτείνει ο/η εκπαιδευτικός
- Ερευνούν, συλλέγουν, εντοπίζουν νέους πόρους και συλλέγουν απόψεις σχετικά με το θέμα
- Διαμοιράζονται πόρους με τους συμμαθητές/τριες τους
- Συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις με ειδικούς και εμπειρογνώμονες
- Παρατηρούν, αναλύουν και καταγράφουν σχόλια, ευρήματα και παρατηρήσεις σε ατομικό ή/και συλλογικό επίπεδο κρατώντας σημειώσεις για τη μετέπειτα συζήτηση στην τάξη

* Στην τάξη

- Εργάζονται σε ομάδες ή με όλη την τάξη
- Διαμοιράζουν υλικό, έγγραφα, βίντεο με άλλους συμμαθητές/τριες
- Αναλύουν θέματα μέσω της άμεσης συνεργασίας
- Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους με βίντεο ή/και άλλα μέσα παρουσίασης
- Συζητούν για μελλοντικά βήματα και περαιτέρω προώθηση της εργασίας τους σε άλλες τάξεις (εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες)

Οι ειδικοί- εμπειρογνώμονες ή/και γονείς και κηδεμόνες:

- *Δύνανται να έχουν πρόσβασή στα διαδικτυακά εργαλεία και τους πόρους* (βλέπε edmodo)
- Δύνανται να εμπλακούν ενεργά και να έχουν μια προσωπική συμμετοχή στα εργαλεία και στους πόρους
- Μπορούν να προτείνουν βελτιώσεις στο σχεδιασμό

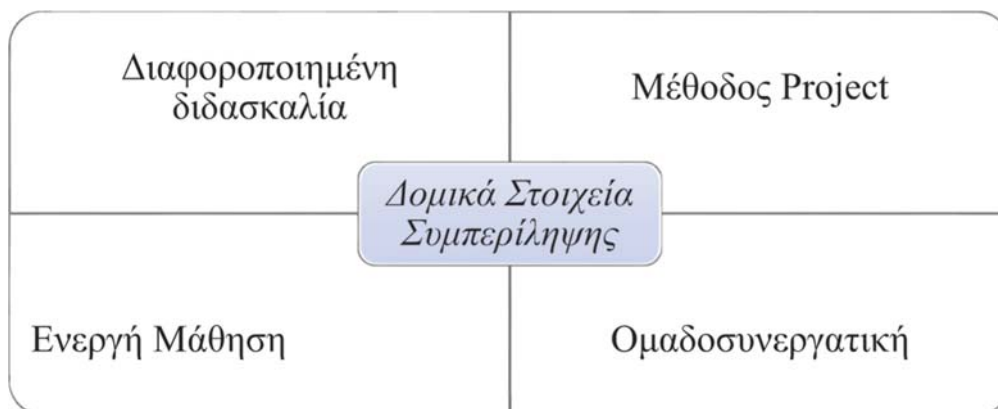
Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση	Η αξιολόγηση που χρησιμοποιείται στο μάθημα είναι:		
	Διαγνωστική (εντοπισμός αναγκών και κενών)	Διαμορφωτική (ανατροφοδότηση σε μαθητές/τριες και εκπ/κούς κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων)	Τελική (έλεγχος των μαθησιακών επιτευγμάτων στο τέλος των δραστηριοτήτων)
Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο μεμονωμένων μαθητών	•	•	•
Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο των ομάδων	•	•	•
Οι μαθητές/τριες αυτο-αξιολογούν τη δική τους δουλειά	•	•	•
Οι μαθητές/τριες αξιολογούν το έργο των συνομηλίκων τους	•	•	•
Οι γονείς αξιολογούν το έργο μεμονωμένων μαθητών	•		
Οι γονείς αξιολογούν το έργο των ομάδων	•		
Οι ειδικοί (κριτικοί φίλοι) συμμετέχουν στην αξιολόγηση		•	•

ΑΝΕΣΤΡΑΜΕΝΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο της συμπερίληψης στοχεύει στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές/τριες από το νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, γιατί είναι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, ανοιχτό για όλους/όλες. Ως τεχνικές, η συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις παρακάτω, όπως φαίνονται στην **Εικόνα 6**.

Η ανεστραμμένη τάξη πληροί όλα τα παραπάνω: (α) καθιστά δυνατή την εξατομίκευση και συνεπώς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Πρώτα στο σπίτι, όπου κάθε μαθητής/ρια μπορεί να πάει με τον



ΕΙΚΟΝΑ 6 | Δομικά στοιχεία συμπερίληψης.

δικό του ρυθμό για να δει τις έννοιες πριν από το μάθημα στην τάξη. Αλλά και στην τάξη, όπου η ομαδική εργασία επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτικό να πάει να δει κάθε μαθητή/ρια ξεχωριστά, ενώ η υπόλοιπη τάξη δύναται να εργάζεται κανονικά. (β) Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις πολλαπλασιάζονται και ωφελούν τόσο το/τη μαθητή/ρια, που ξέρει που βρίσκεται στη μάθησή του/ης, όσο και τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α μπορεί να μετρά τακτικά την πρόοδο της τάξης και να παρέχει τις κατάλληλες βελτιώσεις συλλογικά ή εξατομικευμένα. Επομένως, τα αποτελέσματα μπορεί να βελτιωθούν πολύ πριν από την τελική αξιολόγηση. (γ)

Η ανεστραμμένη τάξη επωφελείται φυσικά στο μέγιστο από τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου: οι μαθητές/ριες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, κάτι που τους ωφελεί σε όλα τα επίπεδα. Οι πιο δύσκολοι/ες μαθητές/τριες επωφελούνται από την υποστήριξη και την εξήγηση των συνομηλίκων τους, ενώ οι πιο δυνατοί/ες μαθητές/ριες, εξηγώντας στους συνομηλίκους τους, εμβαθύνουν και ενισχύουν τη μάθηση τους. (δ) Οι εκπαιδευτικοί, αποφεύγουν τη βαρετή και επαναλαμβανόμενη πλευρά της διδασκαλίας υιοθετώντας τεχνικές ενεργής μάθησης και δουλεύουν με projects.

Τέλος, η ενεργή μάθηση περιλαμβάνει όλες τις βιωματικές προσεγγίσεις, δηλαδή το καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε πραγματικές καταστάσεις ζωής έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους και να τις αναπτύξουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (και αυτό στοιχείο της συμπερίληψης). Από την άλλη πλευρά όμως, καθώς οι μαθητές/τριες είναι μόνιμα ενεργοί/ες και συνεργάζονται η αυτή ομαδική εργασία αντιπροσωπεύει ένα λιγότερο αγχωτικό περιβάλλον γενικότερα για τους μαθητές/τριες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Εάν και τα θεμέλια της ανεστραμμένης τάξης δεν είναι καινούργια, το ψηφιακό σχολείο υιοθετώντας σήμερα την ανεστραμμένη μάθηση/τάξη προσφέρει την ευκαιρία για μια σχετικά απλή και αποτελεσματική ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ανεστραμμένης μάθησης. Τα κύρια αναμενόμενα οφέλη της ανεστραμμένης μάθησης είναι: (α) να επιτρέψει στον/στην εκπαιδευτικό να εκπληρώσει καλύτερα τον ρόλο του καθοδηγητή, ή μέντορα, (β) να επιτρέψει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, (γ) να αυξήσει τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού για κάθε μαθητή/ριας κατά τη διάρκεια της τάξης, (ε) να αυξήσει το χρόνο που οι μαθητές/ριες απασχολούνται σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους, (στ) να τους ενδυναμώσει στη μάθησή τους, (ζ) να τους επιτρέψει να προχωρήσουν με τον δικό τους ρυθμό και (η) να αναπτύξουν την αυτονομία τους, να αυξήσουν τα κίνητρά τους.

Παράλληλα, η ανεστραμμένη τάξη συμβάλλει: (α) στο να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών/ριών, (β) να μειώσει το άγχος τους, (γ) να βελτιώσει τη σχολική τους απόδοση, (δ) να διαμορφώσει πιο ευτυχισμένους μαθητές/ριες που συμμετέχουν περισσότερο στην εργασία τους και κάνουν ενδιαφέρουσες συζητήσεις μεταξύ τους.

Το μόνο βασικό μειονέκτημα της είναι το πόσο καλός είναι ο ψηφιακός εξοπλισμός που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες και οι δυνατότητες της σύνδεσης στο διαδίκτυο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berrett, D. (2012). How 'Flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *Chronicle of Higher Education*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019 από <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/>.
- Demski, J. (2013). 6 Expert tips for flipping the classroom. *Campus Technology*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2019 από <http://campustechnology.com/articles/2013/01/23/6-expert-tips-for-flipping-the-classroom.aspx>.
- Dufour, H., (2014). La classe inversée, "Numérique éducatif", *Technologie, Canopé*, No 193, Numéro special, Septembre-Octobre 2014.
- Flipped Learning Network (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019 από <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Estes, M. D., Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*.
- Kronholz, J. (2012). Can Khan move the bell curve to the right? *EDUCATION next*, 12(2). Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019 από <http://educationnext.org/can-khan-move-the-bell-curve-to-the-right/>.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220480009596759>.

- Mazur, E. (2009). Farewell, Lecture? *Science*, No 323, 50-51.
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Fabbro, L. D., Frommolt, V., Goetz, S., ... Rung, A. (2016). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), 281-298. <https://doi.org/10.1007/S10734-016-0014-Z>
- New Media Consortium. (2014). *NMC horizon report 2014: Higher education edition*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019 από <http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Novak, G. M., & Patterson, E. T. (1998). *Just-in-Time teaching: Active learner pedagogy with WWW*. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2019 από <http://webphysics.iupui.edu/JITT/ccjitt.html>.
- Sparks, S. D. (2011). As schools 'Flip' for lesson model promoted by Khan Academy: Lectures are homework in schools following Khan Academy lead. *Education Week*, 31(5), 1-14. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2019 από http://www.edweek.org/ew/articles/2011/09/28/05khan_ep.h31.html.

Δικτυογραφία

- <https://el.khanacademy.org/>
<https://flippedlearning.org/>
<https://flglobal.org/>
<https://inversonslaclasse.fr/>
<http://www.ecoleinclusiveeurope.eu/fr>

Σχεδιασμός για τη Συνεκπαίδευση- Συμπερίληψη των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στο Πλαίσιο της Σχολικής Επιτυχίας και Αποτυχίας

Κων/νος Θ. Μιχαηλίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης ✉ michcth@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια κοινωνιοψυχολογικής μετα-ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων της ειδικής παιδαγωγικής διάστασης της σχολικής μονάδας με σκοπό την παραγωγή κοινωνιοψυχολογικής και παιδαγωγικής γνώσης, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο μεθοδολογικό πλαίσιο. Οι δύο αυτές διαστάσεις του σχολικού φαινομένου, δηλαδή η ειδική παιδαγωγική και η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, αλληλοεπηρεαζόμενες αποτελούν τους βασικούς άξονες της εφαρμογής ειδικών ενταξιακών κι εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατ' επέκταση στην ανάδυση των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, που άλλοτε διευκολύνουν κι άλλοτε παρεμποδίζουν την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, ως μηχανισμοί άσκησης εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, με αποτέλεσμα άλλοτε τη σχολική αποτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι άλλοτε την ετικετοποίηση και περιθωριοποίησή τους μέσα από τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η γνώση του αντικειμένου της ειδικής αγωγής, με τους διαύλους της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, σε συνάρτηση με την γνώση της προσωπικότητας του μαθητή, σε επίπεδο βιο-ψυχο-κοινωνικού

Λέξεις κλειδιά

Αναπηρία,
ένταξη,
αναπαράσταση,
πρόγραμμα,
σχεδιασμός.

πλαίσιου, θα επιτρέψουν στη σχολική μονάδα, να οριοθετήσει το πλαίσιο της εξατομικευμένης κατανόησης για τον κάθε μαθητή. Η συγκεκριμένη έρευνα αποβλέπει στην ποιοτική ανάλυση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων, μέσα στη σχολική μονάδα και στις ποσοτικές μετρήσεις επιρροών των διαφόρων αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων. Με την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητές τους, από αφηρημένες έννοιες γίνονται εικόνες συγκεκριμένες και σιγά-σιγά αρχίζουν να επεξεργάζονται από τις γνωστικές λειτουργίες, πρώτα των ομάδων εμπλοκής της σχολικής τάξης, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κάθε σχολική μονάδα οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες και ικανότητές του, με βάση τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες (Κρουσταλλάκης, 1995). Σκοπός κάθε προσπάθειας της ειδικής παιδαγωγικής είναι η δημιουργία ελεύθερης κι αυτοδύναμης προσωπικότητας όλων των μαθητών και η ομαλή ένταξή τους στη αυριανή κοινωνία των ενηλίκων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, με κυρίαρχη την ιδέα της ισοτιμίας, βοηθάει όλους τους μαθητές να εκπαιδευτούν μαζί στις ίδιες σχολικές μονάδες (Festinger & Kanz, 1953). Θα ήταν λοιπόν, επιστημονικά ενδιαφέρον και κοινωνικά χρήσιμο, να φωτιστεί το πεδίο της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα του κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος (Παπαστάμου, 1989β), με τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθειες σχολικές τάξεις, με σκοπό να αποφευχθούν φαινόμενα ετικετοποίησης (Giroux, 1984), περιθωριοποίησης και σχολικού καθώς και κοινωνικού αποκλεισμού. Η προβληματική της ειδικής παιδαγωγικής βρίσκεται σε συνάρτηση με ένα ευρύτερο σύνολο επιμέρους θεμάτων που αποτελούν και τους βασικούς παράγοντες της διευκόλυνσης κι εφαρμογής του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης (Κατερέλος, 1996).

Σύμφωνα με τον Abric (1987) μια κοινωνική αναπαράσταση είναι το αποτέλεσμα μιας γνωστικής και διανοητικής δραστηριότητας για τη νέα πραγματικότητα (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1996). Ο Moscovici (1987) αναφέρει ότι μέσα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις υπάρχουν το “δομημένο πεδίο” και ο “δομικός χαρακτήρας”, όπου το πρώτο αντιστοιχεί στα “περιφερειακά στοιχεία” και το δεύτερο στο “κεντρικό πυρήνα”, όπως περιγράφονται από τους

Abric (1987) και Flament (1989), δηλαδή το πρώτο αποτελείται από τις πληροφορίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, γνώμες, στάσεις και συμπεριφορές και το δεύτερο αποτελείται από τις δομές αυτών των στοιχείων γύρω από το κέντρο της κοινωνικής αναπαράστασης (Παπαστάμου, 1990).

Η κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκεται ορισμένες φορές σε σύγκρουση με τις σχολικές πρακτικές της ομαλοποίησης και της ομοιομορφίας (Mosconici, 1987), με αποτέλεσμα να παρατηρείται κάποιο είδος διαφωνίας ανάμεσα στις πραγματικές συνθήκες σχολικής διαβίωσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα και της ίδιας της αναπαράστασης που έχουν οι μαθητές για την αναπηρία και το ανάπηρο παιδί. Αν προσεγγίσουμε αυτές τις διαδικασίες και τα εμφανιζόμενα κυρίαρχα πρότυπα μετάδοσης της γνώσης (από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών εγχειριδίων) και τα πρότυπα διαχείρισής της (από την πλευρά των μαθητών) ως στοιχεία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, τότε είναι δυνατόν να διερευνηθεί η λανθάνουσα εγκατάσταση διαφορετικών (ως προς τις μαθησιακές δυνατότητες) σχέσεων με τη γνώση στη σχολική τάξη (Μεταξόπουλος, 1997). Παρά το γεγονός ότι όλα τα ανωτέρω υπαγορεύονται θεσμικά, υφίστανται μεταβολές και τροποποιήσεις από τους δρώντες μέσα στη σχολική τάξη. Ο καθορισμός και η ανάλυση των βασικών εννοιών της προβληματικής μας, θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας, δηλαδή την ετοιμότητα της κάθε σχολικής μονάδας να δεχτεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη μερική ή ολική αναδόμησή της, στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαιδευτικής πορείας. Τέλος, στην διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Τσαλίκογλου, 1994). Αναφερόμαστε στις δύο διαδικασίες που διακρίνουμε στις κοινωνικές αναπαράστασεις και χαρακτηρίζουν την λειτουργία της, δηλαδή την **αντικειμενοποίηση** και την **επικέντρωση** (Παπαστάμου, 1989γ).

Ενώ, θεσμικά με τον νόμο 3699/2008, υλοποιείται η εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, εξαιτίας κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας, υποθέτουμε ότι τα συνήθη σχολεία της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμα να δεχτούν όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να τους εντάξουν στο πλαίσιο του σχολείου και να τους εκπαιδεύσουν ισότιμα με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Σκοπός της έρευνας είναι να φωτίσει τις σκοτεινές πλευρές της δυσκολίας για την εφαρμογή του μοντέλου της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, τόσο από την παιδαγωγική, όσο και από την κοινωνιοψυχολογική πλευρά, αναζητώντας εκείνους τους **κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς**, όπου ενεργοποιούνται, εξαιτίας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, τα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, και τα σχολικά εγχειρίδια και που λειτουργούν ανασταλτικά. Οποιαδήποτε διερεύνηση ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διεξαχθεί στα πλαίσια των μηχανισμών που ενεργοποιούνται μέσα στη σχολική μονάδα, όπως, το **κρυφό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα**, η **ετικετοποίηση** και η **αυτοεκληρούμενη προφητεία** (Τριλιανός, 1993).

Η αναγκαιότητα, λοιπόν, της διερεύνησης του μοντέλου της συνεκπαίδευσης πηγάζει μέσα από τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, για μια βαθύτερη γνώση της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, μέσα από τη συγκριτική διάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των άλλων ευρωπαϊκών χωρών για το συγκεκριμένο κοινωνικό και σχολικό πεδίο (Μιχαηλίδης, 2009).

Η βασική, λοιπόν, **υπόθεση της έρευνας** είναι ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή των μοντέλων της ειδικής παιδαγωγικής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και το σχολικό αποκλεισμό. Θα πρέπει λοιπόν να λειτουργήσουν τρόποι διαφοροποίησης που η επίδρασή τους πάνω σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς, θα βοηθήσουν στην καινοτομία και στη σχολική και κοινωνική αλλαγή της πραγματικότητας στη Διάσκεψη της Σαλαμάνκα το 1994.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η δειγματοληψία έγινε με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων και της στατιστικής. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Με αυτή τη δειγματοληπτική μέθοδο, εξασφαλίστηκε η τυχαιότητα και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά (παραμέτρους) του πραγματικού πληθυσμού των περιοχών της έρευνας. Η δειγματοληπτική έρευ-

να έγινε σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, δηλαδή στις Νομαρχίες του Νομού Αττικής, Αθηνών, Πειραιά, Δυτικής Αττικής, Νοτίων προαστίων-Ανατολικής Αττικής. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 938 υποκείμενα, 614 (65.45%) είναι ανήλικοι μαθητές δημόσιων δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, δηλαδή Δ', Ε', κι Στ' δημοτικού (10-12 ετών). Από το δείγμα των ενηλίκων, τα υποκείμενα είναι 324, δηλαδή 151 (46.60%) γονείς και 173 (53.40%) δάσκαλοι. Επίσης, έγινε η απαραίτητη στάθμιση των σφαλμάτων της δειγματοληψίας, σε ποσοστό 10% (Μπεχράκης, 1999).

Διαδικασία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, είναι η συστηματική παρατήρηση, άμεση κι έμμεση, σε κοινωνιοψυχολογικό, κοινωνικο-γνωστικό, παιδαγωγικό-διδακτικό, ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη θεωρία της μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Moscovici, 1984), η μέθοδος της παρατήρησης βοηθάει στην προσέγγιση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, όπως συμβαίνει και στη συγκεκριμένη περίπτωση του σχολικού παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, όπου η πολυπαραγοντική ανάλυση είναι αναγκαία. Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης εφαρμόστηκε σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε ειδικά τμήματα ένταξης, σε κανονικές μονάδες χωρίς ειδική εκπαίδευση, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό (Ν. Αττικής) χώρο. Η κλείδα της παρατήρησης, στην συγκεκριμένη φάση της έρευνας επικεντρώνεται στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και στο κατάλληλο εποπτικό υλικό, που είναι απαραίτητο να υπάρχει για τη δημιουργία ειδικών παιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς επίσης και στη γνώση λειτουργία αυτού του υλικού από ειδικούς παιδαγωγούς.

Περιγραφή οργάνων μέτρησης

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου γνώμης ως κατάλληλη για τη διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου ειδικής παιδαγωγικής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με την κατασκευή δύο ερωτηματολογίων, ένα για τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου κι ένα για ενήλικες, γονείς κι εκπαιδευτικούς. Για την πραγματοποίηση της

στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι περιγραφικές, εξηγητικές κι επαγωγικές μέθοδοι με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS ver. 8.0. Το Ερωτηματολόγιο γνώμης τύπου Likert, πενταβάθμια κλίμακα είχε στόχο διερευνήσει τις γνώμες για την Ειδική Εκπαίδευση σε συνήθεις σχολικές μονάδες, σε Αυτοτελή Ειδικά Σχολεία, πεδία εμπλοκής και συμμετοχής, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συμπεριφορές γονέων, χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ετοιμότητα να δεχθεί το διαφορετικό) και χαρακτηριστικά του Έλληνα εκπαιδευτικού (ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις).

Ο πρώτος παράγοντας-μεταβλητή *«Κατά τη γνώμη σας, ποια από τα παρακάτω στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή των μοντέλων της ειδικής παιδαγωγικής στις συνήθεις σχολικές μονάδες»* αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές, που αναφέρονται σε παράγοντες εκείνους που είναι απαραίτητοι σε μια συνήθη σχολική μονάδα, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, αλλά και οποιαδήποτε άλλη περίπτωση μαθητή που καθυστερεί, για κάποιους λόγους στην μαθησιακή διαδικασία.

Ο δεύτερος παράγοντας-μεταβλητή *«Σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχολείου σου, για να δεχτούν και να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»*, αποτελείται από 15 μεταβλητές και αναφέρεται στην ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να εφαρμόσει μοντέλα της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, μέσα στον ίδιο χώρο της σχολικής τάξης, ή σε άλλες παράλληλες ειδικές τάξεις. Από τα υποκείμενα του δείγματος, απάντησαν 613 μαθητές, σε μια διπολική πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου ικανοποιημένος/η, 5= πάρα πολύ ικανοποιημένος/η).

Με την εντολή Reliability analysis –scale(alfa) έγινε έλεγχος αξιοπιστίας στις προσδιοριστικές μεταβλητές που αποτελούν τους δύο παράγοντες-μεταβλητές. Για την ανάλυση των δύο ερωτήσεων εφαρμόσαμε τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (Factor analysis) με τη μέθοδο των Κυρίων Συνιστωσών τύπου varimax. Η μέθοδος αυτή ανήκει στο χώρο των πολυδιάστατων ή πολυμεταβλητών δεδομένων κι έχουν χρησιμοποιηθεί από κοινωνικούς ψυχολόγους για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Doise et al., 1992, Moliner 1994). Το πλεονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι ότι μπορεί να γίνει η στατιστική επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν ένα πλήθος χαρακτηριστικών (μεταβλητές) και δεν επηρεάζει καμία σχηματοποιημένη

αντίληψη ή μοντέλο σχετικά με το υπό επεξεργασία υλικό. (Μπεχράκης, 1990, 1999).

Αποτελέσματα-Ευρήματα της έρευνας πεδίου

Η ετοιμότητα της γενικής σχολικής τάξης για την εφαρμογή μοντέλων ειδικής παιδαγωγικής-απόψεις εκπαιδευτικών-γονέων κρίνεται πολύ σημαντική. Στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τα 57 (17,8%) υποκείμενα του δείγματος πιστεύουν ότι υπάρχουν, ενώ τα 263 (82,2%) υποκείμενα θεωρούν ότι είναι ανύπαρκτα και μάλιστα σε μια εποχή που η πρόωπη παρέμβαση στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών είναι χρήσιμη για το μαθητή για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα όσο πιο γρήγορα γίνεται. Στα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που χρειάζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα 76 (23,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι είναι υπαρκτά, ενώ τα 245 (76,3%) θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν «αφομοιωτικά» πάνω στο σχολικό βιβλίο. Τα 153 (47,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι απέναντι στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, ενώ οι 168 (52,3%) θεωρούν ότι δεν υπάρχει και ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους δασκάλους για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών. Πρέπει να σημειώσουμε ότι σε αυτό το παράγοντα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και σε δασκάλους. Το ειδικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό βρίσκεται μέσα στην σχολική μονάδα και στηρίζει τους γονείς, αλλά και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων, για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των παιδιών, πιστεύουν τα 76 (23,7%) υποκείμενα του δείγματος, ενώ τα 245 (76,3%) θεωρούν ότι αυτή η συνεργασία είναι ανύπαρκτη. Για την συνεργασία μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, τα υποκείμενα θεωρούν ότι υπάρχει 209 (65,1%), ενώ οι 112 (34,9%) θεωρούν ότι δεν υπάρχει. Η ενδοσχολική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, για τα 75 (23,4%) υποκείμενα θεωρούν ότι γίνεται, ενώ τα 246 (76,6%) πιστεύουν ότι είναι ανύπαρκτη. Η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες θεωρείται ότι υπάρχει από τους 94 (29,3%), ενώ από τους 227 (70,7%) πιστεύεται ότι δεν υπάρχει, κάτι που σημαίνει ότι οι διάφορες παρεκκλίσεις από το «κανονικό» σύστημα, αποκλείονται και περιθωριοποιούνται. Υπάρχει εκτίμηση των ειδικών συνθηκών της μάθησης για τα 139 (43,3%) υποκείμενα, ενώ για 182 (56,7%) δεν

υπάρχει. Τα μοντέλα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, έτσι ώστε να δημιουργούνται διομαδικές σχέσεις με τους μαθητές, τα 121(37,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει και τα 200 (62,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν. Επίσης στο θέμα της προστασίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα 107 (33,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει, ενώ τα 214 (66,7%) τα θεωρούν ανύπαρκτα. Το σχολείο οφείλει να συμβουλεύει και να υποστηρίζει τους γονείς που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα 137 (42,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει η συμβουλευτική, ενώ τα 184 (57,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι δεν υπάρχει συμβουλευτική γονέων. Επίσης, εκτός από τα συμβουλευτικά προγράμματα, χρειάζονται και επιμορφωτικά σεμινάρια σε γονείς για να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους μαθησιακά στο σπίτι τους, κάτι που πιστεύουν ότι υπάρχει από τα 72 (22,5%) υποκείμενα, ενώ θεωρούν ότι δεν υπάρχουν τα 228 (71%) υποκείμενα. Τα μέσα και υλικά διδασκαλίας καθώς και άλλο εποπτικό υλικό που είναι χρήσιμο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρείται ότι υπάρχει από τα 93 (29,0%) υποκείμενα, ενώ είναι ανύπαρκτο από τα 228 (71,0%) υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπάρχει συνεργατική μάθηση, θεωρούν ότι συμβαίνει τα 150 (46,7%) υποκείμενα, ενώ τα 171 (53,3%) θεωρούν ότι δεν συμβαίνει. Η ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά τους, υπάρχει στα 225 (70,1%) υποκείμενα, ενώ στα 96(29,9%) υποκείμενα δεν υπάρχει. Το ολοήμερο ειδικό πρόγραμμα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχει για τα 70 (21,8%) άτομα, ενώ δεν υπάρχει για τους 251 (78,2%). Τέλος, η υποστήριξη διδακτικών προγραμμάτων στο σπίτι, φαίνεται ότι τα 72 (22,4%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχουν, ενώ τα 249 (77,6%) υποκείμενα θεωρούν ότι είναι ανύπαρκτα. Από τους παράγοντες της συνηθισμένης σχολικής μονάδας, εκτιμάται ότι πρέπει να γίνουν πολλά βήματα προόδου κι αλλαγών για να μπορέσουν να είναι σε ετοιμότητα τα σχολεία για να αντιμετωπίσουν τις περιπτώσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σημειώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς. Τα υποκείμενα του δείγματος που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση ήταν N=321.

Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας σε υλικοτεχνική υποδομή, για την εφαρμογή του μοντέλου της ειδικής παιδαγωγικής στις συνήθεις σχολικές μονάδες-απόψεις μαθητών κρίνεται πολύ σημαντική. Ως εκ τούτου, για το μέγεθος του προαυλίου του σχολείου, απάντησαν ότι είναι «πολύ ικανοποιημένοι» με (Μ.Ο.=3.84, Τ.Α. 0,05), έτσι ώστε να υπάρχει άνεση κινήσεων των μαθητών. Για τους κατάλληλους αθλητι-

κούς χώρους και τα ειδικά υλικά κι όργανα γυμναστικής για μαθητές με ειδικές ανάγκες, απάντησαν με ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.09, Τ.Α. 0,18), έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα ακοής ή όρασης και με κινητικές διαταραχές να συμμετέχουν σε διάφορες αθλητικές εκδηλώσεις, και δυστυχώς δεν υπάρχουν φυσιοθεραπευτικές και εργοθεραπευτικές μονάδες για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Για τις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας, με ειδικό εποπτικό υλικό και ειδικά σχολικά εγχειρίδια, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.78, Τ.Α. 0,23), γιατί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται το δικό τους εποπτικό υλικό διδασκαλίας. Για τις ειδικά κατασκευασμένες τουαλέτες, να μπορούν κυρίως και οι μαθητές με κινητικές διαταραχές να μπορούν να διευκολύνονται, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι, με (Μ.Ο.=2.25, Τ.Α. 0,34). Για τους διαθέσιμους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπου θα μπορούν να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές και κυρίως να εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα διδασκαλίας για τις περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, απάντησαν ότι είναι δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.06, Τ.Α. 0,32). Για τα εργαστήρια φυσικής και πειραμάτων, έτσι ώστε να εφαρμόζεται η εποικοδομητική μάθηση, μέσα από την βιωματική μορφή της διδασκαλίας με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.00, Τ.Α. 0,45). Για την καθαριότητα και την υγιεινή των χώρων της σχολικής μονάδας, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι, με (Μ.Ο.=2.93, Τ.Α. 0,67). Για την παροχή Α' βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.54, Τ.Α. 0,44). Για την παροχή πληροφοριών και γνώσεων, μέσω των βιβλιοθηκών που υπάρχουν στα σχολεία, απάντησαν ότι είναι «σχεδόν πολύ» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.54, Τ.Α. 0,29). Για την περισσότερη ειδική βοήθεια που δίνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, απάντησαν ότι είναι «σχεδόν πολύ» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.87, Τ.Α. 0,23), ενώ στην περίπτωση των ειδικών αιθουσών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.20, Τ.Α. 0,46), κάτι που σημαίνει ότι από το εκπαιδευτικό προσωπικό γίνεται μια γενναία προσπάθεια ειδικής βοήθειας, αλλά λείπουν τα κατάλληλα μέσα και υλικά διδασκαλίας. Αυτό φαίνεται και από τις ειδικές αίθουσες για τις σχολικές εκδηλώσεις, κατάλληλα διαμορφωμένες με ειδικές μπάρες, έτσι ώστε να δεχτούν όλους τους μαθητές με (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α. 0,89) και για την ύπαρξη ειδικών αιθουσών για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως ξένες γλώσσες, μουσική

(μουσικοθεραπεία), θέατρο (δραματοθεραπεία), κινηματογράφος, όπου απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.98, Τ.Α. 0,89). Τέλος στο μεγάλο θέμα της ασφάλειας από και προς το σπίτι, αλλά και της ασφάλειας μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησαν ότι μέσα στο σχολείο είναι σχεδόν ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.50, Τ.Α. 0,98), ενώ για έξω από το σχολείο δεν είναι ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.67, Τ.Α. 0,34), κάτι που φαίνεται και από τις απαντήσεις των δασκάλων και των γονέων ότι δεν υπάρχει απόλυτη ασφάλεια στο θέμα αυτό. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές, με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουν την ανάγκη από ειδικό εποπτικό υλικό και από ειδικά διαμορφωμένους σχολικούς χώρους και σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν σε όλα τα στάδια τη μαθησιακή διαδικασία ισότιμα με τα άλλα παιδιά.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση, ως σημαντικός παράγοντας οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας, δεν αλλάζει αν δεν αλλάξουν οι κοινωνικές δομές κι οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα περιορίσει τυχόν περιθωριοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Επομένως, η πρώτη προσπάθεια για να προσεγγίσουμε το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, ήταν να το τοποθετήσουμε σε ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο, δηλαδή ειδική εκπαίδευση κι αγωγή σε όλους τους μαθητές που για κάποιο λόγο, σωματικό, διανοητικό, συναισθηματικό, περιβαλλοντικό, παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Η σχολική μονάδα οφείλει να είναι σε ετοιμότητα για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκινητικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, και μέσα από το συναισθηματικό τους κόσμο να οργανώσουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές, με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουν την ανάγκη από ειδικό εποπτικό υλικό και από ειδικά διαμορφωμένους σχολικούς χώρους και σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν σε όλα τα στάδια τη μαθησιακή διαδικασία ισό-

τιμα με τα άλλα παιδιά. Οι βασικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής πολιτικής των “ίσων ευκαιριών” για “όλους/ες” τους/τις μαθητές/ριες καλύπτουν την αξιολόγηση των παιδιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προσέγγιση της αποκαλυπτικής μάθησης, την ενημέρωση των γονέων και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, καθώς επίσης της αναδιάρθρωσης ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωματώνονται στον κορμό του αναλυτικού προγράμματος του κανονικού σχολείου, με σκοπό την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών. Οι γονείς, με την κατάλληλη υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, θα αφουγκράζονται το δικό τους σημαντικό ρόλο σε σχέση με την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, όχι μόνο στο πεδίο των γνώσεων, αλλά και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα των δεξιοτήτων, κοινωνικών και γνωστικών. Η απαραίτητη σύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής κάθε σχολικής μονάδας, μέσα από το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης, θα βοηθήσει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να κατανοήσει την μελλοντική τοποθέτηση μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, των μαθητών/ριών, ανεξάρτητα από διαφορές και ιδιαιτερότητες.

Για τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει η φιλοσοφία να κινείται από το δασκαλοκεντρικό προς το παιδοκεντρικό πλαίσιο, όπου θα συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, δηλαδή ατομικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, και γενικότερα προς την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών, ανάλογα με την ηλικία τους και τις ιδιαιτερότητές τους.

Πρέπει οι μαθητές να διευρύνουν την καλλιέργεια των σχέσεων, της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία, και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

Παράλληλα θα αναδύονται και υποστηρικτικά προγράμματα, με στόχο την βοήθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, τόσο εκπαιδευτικά, για να είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά τους στο σπίτι, όσο και με την ανάλογη ψυχολογική υποστήριξη της οικογένειας, για να μην μειώνεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών.

Η αλλαγή της φιλοσοφίας των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο στο φανερό όσο και στις πτυχές του κρυφού προγράμματος, πρέπει να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.

Στο σημείο αυτό ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύς σημαντικός, γιατί όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, φροντίζει για την συνεργατική μάθηση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύ-

νης. Επιδιώκει την μείωση των ανταγωνιστικών στάσεων της τάξης και την άμβλυνση των περιπτώσεων ετικετοποίησης και περιθωριοποίησης μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Θέτει προγράμματα στόχους, αξιολογεί το διδακτικό του σύστημα και ελέγχει τις επιδόσεις των μαθητών.

Η διοίκηση της σχολικής τάξης αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές ταμπέλες σε μαθητές με ειδικές ανάγκες δημιουργούν αρνητικό κλίμα στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, χωρίς να το θέλουν, καλλιεργούν την ετικετοποίηση με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους πρέπει να είναι ανάλογες με την όλη προσωπικότητα του μαθητή.

Εάν προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά των συνηθισμένων μοντέλων στη διδασκαλία, ότι η μάθηση αποδίδεται σε ένα είδος απορρόφησης της γνώσης και, καθώς γίνεται επίκληση στον κυρίαρχο ρόλο των αισθήσεων, η διδακτική διαδικασία οδηγείται σε ένα είδος προφορικής απόπειρας μετάδοσης κι επίδειξης πειραματικών διαδικασιών από τον δάσκαλο.

Το τελικό συμπέρασμα της ανάλυσης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, είναι ότι οι αναφορές σε περιπτώσεις αναπηρίας είναι πολύ λίγες, ως πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση και σε ποιους μαθητές απευθύνεται. Τα σχολικά βιβλία εξακολουθούν να αναπαράγουν, στο στάδιο της μετάδοσης της πληροφορίας, την ιδεολογία του «φυσιολογικού», όπου είναι εμφανής η έλλειψη της διαφορετικότητας και του «άλλου» παιδιού στα πλαίσια της συγκεκριμένης αυτής πτυχής του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό, ειδικευμένο/η στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα βοηθήσει στην απομυθοποίηση όλων των ανύπαρκτων μαθησιακών δυσκολιών.

Με την πρόωμη κι έγκαιρη παρέμβαση εντοπίζονται τα διάφορα μαθησιακά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα θα ψυχολογική υποστήριξη και των μαθητών και των γονέων τους για την αναγνώριση και αποδοχή του προβλήματος και για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης στο παιδί και την ανθρώπινη μεταχείρισή του.

Η ενταξιακή εκπαίδευση να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής παιδαγωγικής προσέγγισης, γιατί οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών πρέπει να εντοπίζονται, να αξιολογούνται και να προσαρμόζεται το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abric, J. (1987) *Cooperation, competition et representations sociales*. Paris: Cousset, Del Val.
- Festinger, E., & Kaniz, D. (1953). *Research Methods in the Behavioral Sciences*. N. York: The Dryden Press.
- Giroux, A.H. (1984). *Ideology, agency and the process of schooling*. London: Routledge.
- Moscovici, S. (1987). *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της*. (επιμ. Άννα Μαντόγλου). Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Κατερέλος, Γ. (1996). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μεταξόπουλος, Α. (1997). *Περιπλανήσεις κι εμμονές*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση δεδομένων. Μέθοδοι κι εφαρμογές*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαστάμου, Σ. (1989β). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνική επιρροή*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ. (1989γ). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, η Ψυχολογιοποίηση (εισαγωγή-επιμέλεια)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, Διομαδικές σχέσεις (εισαγωγή-επιμέλεια)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Στ., & Μαντόγλου, Α. (1996). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τριλιανός, Αθ. (1993). *Η Παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή ή έφεση για μάθηση*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τσαλίκολου, Φ. (1994). *Ψυχο-λογικά. Οι παγίδες του Αυτονόητου*. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ.

Προτάσεις για Αλλαγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Ιωάννα Μπακιρτζή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Λευκωσίας ✉ iobakirtzik@yahoo.gr

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη συνεχή προσπάθεια για απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, την καταπολέμηση των διακρίσεων καθώς και την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής κουλτούρας, ώστε να ενθαρρυνθεί και να αυξηθεί η συμμετοχή όλων. Δεδομένα σύγχρονων ερευνών παρουσιάζουν ένα μωσαϊκό δυσκολιών και εμποδίων προς την άνθηση της συμπερίληψης, που προέρχονται τόσο από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τη νομοθεσία της Ελλάδας, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, τις στάσεις και τις απόψεις τους. Οι δυσκολίες αυτές, ωστόσο, δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν απροσπέλαστες. Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται μία προσέγγιση βελτιωτικών προτάσεων, με στόχο την παρουσίαση πιθανών τρόπων υπερπήδησης των εμποδίων. Οι προτάσεις αυτές απευθύνονται στο σύνολο των μελών της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική εκπαίδευση, εμπόδια, προτάσεις αλλαγής, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη προβάλλει στις μέρες μας ως αναγκαιότητα μεταρρύθμισης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς πηγάζει από την ικανοποίηση του αναφαίρετου δικαιώματος του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του σε πλαίσια σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης. Στη χώρα μας οι προσπάθειες για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι έντονες τα τελευταία χρόνια, όμως υπάρχει αρκετός δρόμος ακόμη για να μπορέσουμε να πούμε ότι τα ελληνικά σχολεία δέχονται και αξιοποιούν χωρίς διακρίσεις το σύνολο των μαθητών. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, θα μελετήσουμε την πορεία και τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα προσεγγίσουμε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντώνται κατά την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και θα καταλήξουμε με τη διατύπωση προτάσεων αλλαγής προς τις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής.

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, που στοχεύει στην απονομή ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία και στη μάθηση όλων των μαθητών (Sleeter, 2018). Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν ορίζεται καθώς δεν υφίσταται μια σημασία της έννοιας η οποία να καλύπτει τις ανάγκες όλων (Odom, 2002). Αντίθετα, είναι μια έννοια η οποία προσαρμόζεται στο κάθε άτομο και καλείται να ανταποκριθεί στη διαφορετική διαφορετικότητα του καθενός από τα μέλη μίας σχολικής κοινότητας. Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το κάθε άτομο είναι μοναδικό και αντιμετωπίζεται ως μοναδικό. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αυτές που καλούνται να αλλάξουν και όχι το ίδιο το άτομο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Δεν περιορίζεται μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου και του μαθήματος, αλλά αντίθετα, έχει και κοινωνικές προεκτάσεις. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνουν μέρος, με ισότιμο ρόλο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρακτικών και των πολιτικών του σχολείου (Capper & Frattura, 2009). Προωθείται η συνεργατική κουλτούρα (Ainscow, 2005) και η θεώρηση του σχολείου ως συστήματος (Sailor, 2008-2009). Όλα αυτά στοχεύουν στην αναδιάρθρωση του σχολικού κλίματος και σχολικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί στόχο των τελευταίων χρόνων. Αντίθετα έχει προκύψει από τις ανάγκες της παγκόσμιας κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες (Frederickson, Dunsmuir, Lang & MONSEN, 2004). Ως αρχή θα μπορούσαμε να ορίσουμε το 1989, όταν στο Συνέδριο Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child) έγινε αναφορά στο δικαίωμα όλων των παιδιών να απολαμβάνουν ισότιμη εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Ωστόσο, η Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα είναι αυτή που θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς εκεί τέθηκαν τα θεμέλια για την υιοθέτηση της (Frederickson et al., 2004). Οι 92 χώρες που συμμετείχαν στη Διάσκεψη δεσμεύτηκαν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτή η δέσμευση αφορούσε στην αποδοχή όλων των μαθητών στα σχολεία της γειτονίας τους (Smith & Thomas, 2006), αντανακλώντας με αυτόν τον τρόπο την πραγματική έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που δεν αφορά στη συμπερίληψη μόνο των μαθητών με αναπηρίες, αλλά και όλων εκείνων των μαθητών που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Τα επόμενα χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον, από πλευράς πολιτικών ενεργειών, για την ικανοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση αντανακλάται έντονα μέσα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Convention on the Rights of persons with Disabilities, 2006) καθώς και την Παγκόσμια Διάσκεψη της Γενεύης για την Εκπαίδευση (International Conference on Education, Geneva, 2008). Στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Γενεύης (2008) όχι μόνο αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά τονίζεται ότι:

«Μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μόνη βιώσιμη λύση προκειμένου να επιτευχθεί ένα σχολικό σύστημα με βάση τα δικαιώματα όπου όλοι έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ποιότητας — δηλαδή, ένα σχολικό σύστημα, καθώς και μεμονωμένα σχολεία, με βάση τις αρχές της μη διάκρισης και της συμπερίληψης».

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ο παγκόσμιος χάρτης έχει στραφεί και στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η πολιτική της Ελλάδας. Μέσα από ένα πλήθος νομοθετικών ρυθμίσεων για την Ειδική Αγωγή,

ήδη από το 1981, έχουμε φτάσει στον πιο πρόσφατο νόμο, τον 4115/2013, όπου δημιουργούνται τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) και εμφανίζεται νομοθετικά πλέον ο όρος της φιλοσοφίας αυτής. Μέσα από την επέκταση του ρόλου των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και την αμεσότερη συνεργασία τους με τα σχολεία Γενικής Αγωγής, επιδιώκεται η προώθηση της συνεργασίας, η στήριξη, η ενδυνάμωση, ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου, η ένταξη και η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονίας τους.

Ο νόμος του 2013 αποδέχεται τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα δυναμικό έμπυχο υλικό και προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για συμπερίληψή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, αν και γίνεται αναφορά στον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση, δε θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο νόμος αυτός καλύπτει κάθε πτυχή της. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά σε όλους τους μαθητές (Booth & Ainscow, 2011), ενώ εδώ γίνεται λόγος μόνο για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα δεδομένα που προέρχονται από έρευνες του ελλαδικού χώρου, παρουσιάζουν ότι η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συναντά αρκετές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της.

Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται συγκεχυμένες, μονόπλευρες και πολλές φορές συγκρουόμενες μεταξύ τους (Coutsocostas, & Alborz, 2010· Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014). Σε έρευνες που διεξήγαν οι προαναφερθέντες ερευνητές βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας προσκολλώνται σε όρους, όπως η ένταξη και η ενσωμάτωση, και εστιάζουν την προσοχή τους στον πληθυσμό των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πεποιθήσεις αυτές, όμως, φαίνονται να παραπέμπουν περισσότερο στη φιλοσοφία της ειδικής αγωγής και λιγότερο σε αυτή της συμπερίληψης. Επιπρόσθετα με αυτά, η στάση τους προσανατολίζεται περισσότερο αρνητικά προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την αποδοχή μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και λιγότερο προς την προώθηση πρακτικών που θα αφορούσαν το σύνολο των μαθητών (Avramidis & Kalyva, 2007). Σύμφωνα με τους παραπάνω, οι Έλληνες

εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί απέναντι στην πλήρη συμπερίληψη όλων των μαθητών, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, γνωστικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνουν το διδακτικό τους έργο και τους οδηγεί σε παραμέληση των υπολοίπων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και χαρακτηριστικών.

Επιπλέον, στην Ελλάδα παρουσιάζεται πως δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ανέτοιμοι προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Η έρευνα των Soulis, Georgiou, Dimoula και Rapti (2016) έδειξε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές διάκεινται αρνητικά στην κοινή εκπαίδευση όλων των μαθητών. Αν και οι μαθητές φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές ανάγκες, δεν τους αποδέχονται όταν έρχεται η ώρα του μαθήματος.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με αποτελέσματα ερευνών, όπως των Fyssa και Vlachou (2015), Fyssa, Vlachou και Avramidis (2014) και Noula, Cowan και Gouvaris (2015) σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούνται στα πλαίσια προώθησης της συμπερίληψης στην Ελλάδα, κάνουν ακόμη πιο αναγκαία τη διερεύνηση του παρόντος θέματος. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο πρώτες έρευνες τονίζουν τη φτωχή ποιότητα των πρακτικών που υιοθετούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς καθώς και τη μικρή αποτελεσματικότητά τους για το σύνολο των μαθητών. Ανάλογα και η τρίτη έρευνα καταδεικνύει την γενική αναδιαμόρφωση ολόκληρου του σχολικού συστήματος και κοινωνίας μέσω της δημοκρατικής διακυβέρνησης (democratic governance) ως τον δρόμο προς την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης, αφού στα στενά πλαίσια ενός σχολείου είναι περιορισμένα τα θετικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, τα δεδομένα αυτά ίσως να πηγάζουν από την ίδια την αδυναμία του νομοθετικού πλαισίου. Θυμόμαστε ότι η ελληνική νομοθεσία έχει μόλις κάποια χρόνια, από το 2013, που άρχισε να κάνει αναφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτή όχι απόλυτα ανταποκρινόμενη στη φιλοσοφία της. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί και την έλλειψη γνώσεων από πλευράς εκπαιδευτικού δυναμικού, αφού οι περισσότεροι δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια αυτή. Η μη εξοικείωση αυτή αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη της συμπερίληψης, καθώς, όπως τονίζεται από την παγκόσμια βιβλιογραφία, για οποιαδήποτε ανάληψη πρωτοβουλίας προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι πρωταρχικής σημασίας η γνώση της ίδιας της φιλοσοφίας (Ferguson, 2008· Florian & Linklater, 2010· Forlin & Chambers, 2011). Ξεκινώντας, λοιπόν, από αυτό, καταλαβαίνουμε πως η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ακόμη έτοιμη να αναλάβει δράση και να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που θα πρέπει να συζητηθεί είναι οι υποδομές των σχολικών μονάδων καθώς η στελέχωσή τους με εκπαιδευτικό δυναμικό. Οι συχνά ανεπαρκείς υποδομές όπως και η ελλιπής ή και προσωρινή στελέχωση των σχολείων με αναπληρωτές γενικής, ειδικής εκπαίδευσης και ειδικοτήτων οδηγούν σε συνθήκες που αδυνατούν να χαρακτηριστούν από ασφάλεια, δέσμευση, εμπιστοσύνη και διάρκεια τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Γκιζελή, 2008). Μέσα σε τέτοια πλαίσια καταλαβαίνουμε πως παρεμβάσεις με στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορούν να έχουν συνέπεια και συνέχεια, δικλίδες ασφαλείας, όμως, πολύ σημαντικές για την υιοθέτηση πρακτικών και πολιτικών συμπερίληψης.

Τέλος, μία ακόμη πτυχή που εμφανίζεται ως δυσκολία φαίνεται να αποτελεί η ίδια η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με την ελλιπή χρηματοδότηση, την ανισομερή κατανομή εκπαιδευτικών πόρων, την αύξηση της αναλογίας μαθητών προς εκπαιδευτικό, την ελάχιστη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού, τον μικρό αριθμό πρωτοβουλιών για εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και την μικρή επένδυση χρόνου για μάθηση (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016) γίνεται αντιληπτό πως για να ανθίσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει μία ριζική αναδιάρθρωση προς όλες τις κατευθύνσεις.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Η ριζική αυτή αναδιάρθρωση θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από την αλλαγή της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, με στόχο την κάλυψη όλων αυτών των αδυναμιών που δρουν ως παρεμποδιστικοί παράγοντες στην προσπάθεια ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προτάσεις αλλαγής αλλά και προβληματισμού, όπως αυτές που διατυπώνονται παρακάτω, καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη από τους ιθύνοντες των εκπαιδευτικών θεμάτων που προσπαθούν για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα με ζητούμενο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκφράζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Η εστίαση στις φωνές τους και η διαμόρφωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση αυτές, είναι μία αναγκαιότητα που προβάλλεται επιτακτική (Messiou, 2012). Όπως έχει γίνει φανερό από την έρευνα των Μιχαλίδου και Αγγελίδη (2009), οι φωνές των παιδιών μπορούν να βγάλουν στην επιφάνεια τους περιθωριοποιημένους μαθητές. Επίσης,

μιλώντας τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις και τις ανάγκες τους. Η προσεκτική ακρόαση και η αντιμετώπιση αυτών των απόψεων με σοβαρότητα μπορεί να οδηγήσει στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας που ακολουθούνται στα σχολεία. Τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα συνήθως δρουν ως εμπόδιο και δεν αφήνουν περιθώρια για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακούγοντας, λοιπόν, τους μαθητές, οι οποίοι άλλωστε είναι και οι άμεσοι αποδέκτες των αναλυτικών προγραμμάτων, τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα μπορούσαν να διαμορφωθούν έτσι ώστε να εφαρμόζονται στο σχολείο πρακτικές συμπερίληψης. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών να ακούγονται οι φωνές των παιδιών γιατί αυτές φανερώνουν ότι η αντιμετώπιση όλων των μαθητών πρέπει να γίνεται με αγάπη, φροντίδα και αποδοχή. Όταν υπάρχουν αυτά τα τρία χαρακτηριστικά, τότε ενισχύονται τα συναισθήματα αυτοπεποίθησης των μαθητών (Noddings, 1996) και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και εξάλειψης της περιθωριοποίησης (Zembylas & Isenbarger, 2002). Οδηγεί με άλλα λόγια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σε δεύτερο χρόνο, είναι σημαντικό να καταστεί σύγχρονη η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν όλα τα απαραίτητα εφόδια και υλικά για τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους. Οι σχολικοί χώροι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στη φύση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα το εργασιακό περιβάλλον να είναι ευχάριστο προς τους εκπαιδευτικούς. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές φοιτούν στα σχολεία μας από τις πρώτες ευαίσθητες ηλικίες, οπότε και ο χώρος του σχολείου καλείται να είναι οικείος, προσιτός, ευχάριστος και δημιουργικός προς αυτούς. Αντίστοιχα, και οι εκπαιδευτικοί ζητούν να εργάζονται σε χώρους σύγχρονης τεχνολογικής πραγματικότητας, όπου θα έχουν την ευκαιρία να διδάξουν περισσότερο αποτελεσματικά.

Οι συνεχείς επιμορφώσεις προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία επόμενη πρόταση αλλαγής. Οι γνώσεις πάνω στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για οποιαδήποτε προσπάθεια διάχυσής της. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνοντας θα μπορέσουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό. Πρακτικές όπως η καθολική σχεδίαση για μάθηση και η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση (Μπακιριτζή, 2019), η διαφοροποιημένη και η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και μία σειρά πολλών άλλων (Becker ο'Keefe, 2012) θα δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς

να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μαθητών. Η προσπάθεια αυτή είναι σημαντικό να συντονιστεί με τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, με στόχο την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, όπως ψηφιακών βιβλίων, αλλά και σκέψεων και ιδεών. Μέσα από μια γόνιμη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν καινούργιες παιδαγωγικές πρακτικές και καταστάσεις, να εφαρμόσουν καινοτομίες και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον συλλογικότητας και εμπιστοσύνης που θα τους βοηθήσει στην υπερπήδηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μία τέταρτη εξίσου σημαντική πρόταση αλλαγής προς την κατεύθυνση της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί η διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Τα τελευταία πολλές φορές δεν αναφέρονται καθόλου στη συμπεριληπτική, αλλά, αντίθετα, μόνο στην ειδική εκπαίδευση (Nes & Stromstad, 2003), διατρέχονται από τις αντιλήψεις που επικρατούν στο ιατρικό-παθολογικό μοντέλο, ενώ δεν αφήνουν αρκετά περιθώρια για εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα ΑΠΣ θα πρέπει να οργανωθούν έτσι ώστε να υπάρχει μία συνέχεια και συνέπεια ανάμεσα στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, με σταθερή κατεύθυνση προς τις αρχές της συμπερίληψης. Η συστημική θεώρηση του σχολείου κρίνεται αναγκαία, για την αποφυγή συγχύσεων και παραλείψεων προς τους μαθητές τόσο της ύλης όσο και του ίδιου του χαρακτήρα του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας, για την επιτυχή έκβαση των παραπάνω προτάσεων είναι σημαντική η προαγωγή ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία και ταυτόχρονα μίας κοινωνίας που να είναι ανοιχτή στην αλλαγή του σχολείου. Ο συντηρητισμός, η ξενοφοβία και η απόρριψη της διαφορετικότητας είναι στοιχεία που κρατάνε την κοινωνία και το σχολείο μας πίσω. Το μέλλον για να διαγραφεί διαυγές και ευοίωνο θα εξαλείψει τέτοια στοιχεία και να προχωρήσει προς το δρόμο του σεβασμού, της αποδοχής, της κατανόησης, της αγάπης και της αλληλεπίδρασης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρώ πως θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό στο οποίο απευθύνεται, να ακούει προτάσεις όπως οι παραπάνω και να προβαίνει σε αλλαγές με γνώμονα τα δικαιώματα των ανθρώπων. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως πολιτική και σχολικό ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν σύστημα και η συμπόρευση είναι επιτακτική για την προαγωγή και των δύο.

Θα ήθελα, ωστόσο, να κλείσω με ένα θετικό μήνυμα, λέγοντας πως όλες οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη μακροχρόνια πορεία εξέλιξης του ανθρώπου ξεκίνησαν από μικρά βήματα. Ας είναι, λοιπόν, η κατάθεση των προτάσεων αυτή ένα μικρό βήμα, με την ελπίδα το βήμα αυτό να παρακινήσει και άλλους προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- 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: 10.1080/08856250701649989.
- Becker O' Keffe, S. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistically diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, UMI Number: 3548573.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Capper, C.A., & Frattura, E.M. (2009). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164, DOI: 10.1080/08856251003658686.
- Γκιζελή, Β. Δ. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόμορφο πεδίο της έρευνας. *Πρακτικά Δημερίδας Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.* Αθήνα 20-21 Μαρτίου.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.

- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Pre-school Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190–207.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2016). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2015. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311–1322.
- Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π., (2009). Ο διάλογος και το σχέδιο ζωγραφικής ως αποτελεσματικές τεχνικές για την κατανόηση της περιθωριοποίησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 120 - 137.
- Μπακιρτζή, Ι. (2019). Προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσω της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση και της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(68), 126-141.
- Nes, K. & Stromstad, M. (2003). Creating structures for inclusive development in teacher education. In: T. Booth, K. Nes & M. Stromstad (Eds) *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer.
- Noddings, N. (1996). The caring professional. In: S. Gordon, P. Benner & N. Noddings (Eds), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics and politics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noula, I., Cowan, S., & Govaris, C. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 47-66, DOI: 10.1080/00071005.2014.984654.
- Odom, S. L. (Ed.) (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Early Childhood Education Series.
- Sailor, W. (2008-2009). Access to the general education curriculum: Systems change or tinker some more? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33- 34(4-1), 249-257.
- Sleeter, C. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 1-16.
- Smith, A., & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in national curriculum physical education: A brief review. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 69-83.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783, DOI: 10.1080/13603116.2015.1111447.
- UNESCO. (2008). *International conference on education, 48th session Geneva, «Inclusive education: the way of the future», Final Report*.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Zembylas, M., & Isenbarger, L. (2002). Teaching science to students with learning disabilities: Subverting the myths of labeling through teachers caring and enthusiasm. *Research in Science Education*, 32(1), 55-79.

Η Πρόκληση της Σχολικής Συμπερίληψης για Μαθητές από Διαφορετικά Πολιτισμικά Περιβάλλοντα

Αθανάσιος Μπότας¹ Ιωάννα Φλώρου²

1. Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτορας Α.Π.Θ., Msc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. ✉ ampotas@gmail.com

2. Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc στις Επιστήμες της Αγωγής. ✉ florouioanna@gmail.com

Περίληψη

Η συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων και ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, του αναλυτικού προγράμματος, των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες αυτών των μαθητών για εξειδικευμένα προγράμματα, ώστε να έχουν συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της εφαρμογής της συμπερίληψης αποτελεί ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος έχει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο συζητούνται οι έννοιες της σχολικής συμπερίληψης, της πολιτισμικής ετερότητας και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στις γενικές αρχές για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με πολιτισμική ετερότητα. Τέλος, το άρθρο εστιάζει στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία και ο εκπαιδευτικός στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών προσφύγων.

Λέξεις κλειδιά

Πολιτισμική ετερότητα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσφυγόπαιδες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικότητα σε παγκόσμια και εθνική κλίμακα, καθώς τόσο οι μεταναστευτικές όσο και οι προσφυγικές ροές αυξάνονται με ταχύ ρυθμό διεθνώς αλλά και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Καθώς η πολυπολιτισμικότητα και η συνεπαγόμενη ετερότητα αποτελεί αναμφισβήτητο δεδομένο κάθε σύγχρονης κοινωνίας, συνεπώς και της ελληνικής, στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναδειχθεί η αναγκαιότητα εφαρμογής της πολιτισμικής συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η συνύπαρξη μαθητών τόσο μεταξύ τους, όσο και με την κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής, μαθητών που διαφέρουν ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα δεν είναι εύκολη υπόθεση. Καθώς το δικαίωμα της εκπαίδευσης είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, η εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αποδέχεται και σέβεται την πολιτισμική ποικιλία και διαφορετικότητα, προωθεί την ισότητα, την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, την αλληλεπίδραση και την απουσία των ρατσιστικών συμπεριφορών, συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξη των μαθητών εντός σχολικής τάξης, σχολικού αλλά και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η εφαρμογή της σχολικής συμπερίληψης μαθητών προσφύγων, αξιοποιώντας τις διαφορετικές ικανότητές τους, δημιουργεί ένα «σχολείο για όλους», αποδέχεται και σέβεται τη διαφορετικότητα, συμβάλλει στην απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές. Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι αρχές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται εστιάζουν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τα διαφοροποιημένα προγράμματα, με βάση τις προσωπικές και διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή με πολιτισμική ετερότητα, έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που δρουν ως εμπόδια στη μάθηση. Η αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μελέτη περιπτώσεων, η επίλυση προβλημάτων τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μειώνει την περιθωριοποίηση. Η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συνεισφέρουν στην ποιότητα της παρεχόμενης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας τόσο τα εκπαιδευτικά όσο και τα ανθρώπινα δικαιώματα των μαθητών αυτών. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο κείριο και πολυσχιδή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, και συμβάλλει στην εξάλειψη της περιθω-

ριοποίησης σε σχέση με την τάξη, το φύλο, τη φτώχεια, την ανεργία και άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Διαμορφώνεται έτσι, ένα κοινωνικό πλαίσιο συνύπαρξης των πολιτισμών, τόσο εντός της σχολικής τάξης όσο και εντός σχολικού περιβάλλοντος, καθώς παρουσιάζονται ιδιαίτερα και ποικίλα πολιτισμικά και ιδεολογικά στοιχεία των μαθητών με πολιτισμική ετερογένεια (Γκόβαρης, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες στον ελληνικό χώρο η αύξηση μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών, κυρίως, λόγω οικονομικών και κοινωνικών δυσκολιών, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό απέδωσε προοδευτικά μία νέα κοινωνική πραγματικότητα, μία πολύγλωσση και πολυπολιτισμική διάσταση στον χώρο του ελληνικού σχολείου (Kassimis & Kassimi, 2004). Οδήγησε σε λειτουργία σχολείων με μαθητές διαφορετικής «εθνοπολιτισμικής» προέλευσης, όπου τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων καλούνται να προσαρμοστούν και να φοιτήσουν στο σχολείο αναδεικνύοντας τις διαφορές και τον πλούτο των ποικίλων πολιτισμών απ' όπου προέρχονται.

Η έννοια της συμπερίληψης, που αρχικά αναφερόταν αποκλειστικά στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει τη διαφορετικότητα όλων των παιδιών (Ainscow & Sandill, 2010). Στο σχολείο συνυπάρχουν πολλαπλές μορφές ετερότητας (Ainscow & Sandill, 2010). Ετερότητα σημαίνει ποικιλία (Barker, 2003). Η ετερότητα αποτελεί μία έννοια ορόσημο που εμπερικλείει τόσο τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης όσο και τα βιωματικά χαρακτηριστικά που φέρει ο κάθε άνθρωπος και βάσει αυτών στοιχειοθετεί τις εσωτερικές στάσεις και πεποιθήσεις (Φλώρου, 2019). Ο όρος πολιτισμική ετερότητα χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Γεωργογιάννης, 2014). Πρόκειται για διαφορετικές εκφράσεις ζωής και πιο συγκεκριμένα για την ποικιλία των διαφορετικών μορφών με τις οποίες παρουσιάζεται κάτι ανάλογο με τις παραδόσεις, τα ήθη, τα εθνικά και τα γλωσσικά γνωρίσματα, τα θρησκευτικά καθώς και τα φυλετικά (Γκότοβος, 2001). Όμως, η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, η «πολιτισμική ποικιλομορφία», δημιουργεί προκαταλήψεις και ρατσιστικά φαινόμενα, τα οποία δυνητικά μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία αποκλεισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης μεταξύ των συνομηλίκων (Lafortune &

Gaudet, 2000). Για τον λόγο αυτό η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους κρίνεται αναγκαία.

Ο όρος συμπερίληψη χρησιμοποιείται αντί του όρου ένταξη, δεδομένου ότι συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη μάθηση, χωρίς να αποκλείεται κανείς, ενώ η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση (Barton, 2003). Πρόκειται για ιδεολογικό πλαίσιο που προκρίνει τη διαφορετικότητα (Αγγελίδης, 2009). Η συμπερίληψη στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, που περιθωριοποιούνται σε σχέση με την τάξη, το φύλο, τη φτώχεια, την ανεργία και άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Boothetal, 2006), καθώς πρεσβεύει την αποδοχή και την υποστήριξή τους (Ainscow & Sandill, 2010) με ισότιμη συμμετοχή τους στο σχολείο, ανεξάρτητα από το σωματικό, το γνωστικό και το κοινωνικό τους προφίλ (Gous, etal, 2014). Για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση η διαφορετικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας και αποτελεί αναγκαιότητα η συμπερίληψη των μαθητών, των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σκοπό τον μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση προς την ανεκτικότητα, την αποδοχή του άλλου (Δαμανάκης, 2000). Αυτό σημαίνει σεβασμό στην ετερότητα, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των μαθητών της σχολικής μονάδας, μείωση των προκαταλήψεων απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε ο χώρος του σχολείου να αναδειχθεί σε τόπο διαπολιτισμικής συνάντησης (Κολλιιάδης, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οφείλει να αποτελεί πρόκληση για επανεξέταση των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο (Razeretal, 2013, Riehl, 2000). Η σχολική μονάδα φέρει μεγάλη ευθύνη στο να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη, στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο καλούνται να ζήσουν ως μελλοντικοί πολίτες, έχοντας ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στη ζωή. Η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί προτεραιότητα της συμπερίληψης, συνεπώς και της κοινωνικής τους ένταξης.

Η διαμόρφωση μίας κοινής αντίληψης εντός σχολικής μονάδας για ισότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετοχή των μαθητών στην κοινότητα, συνεργασία και αλληλεπίδραση, άρουν τα όποια εμπόδια στη μάθηση των μαθητών, καθώς και τον αποκλεισμό τους, δημιουργώντας περιβάλλον τέτοιο που όλα μαζί τα παιδιά να αναπτύσσονται τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ekins & Grimes, 2009).

Θεωρείται επιτακτική η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού πολυπολιτισμικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα (Έμκε – Πουλοπούλου, 2007). Μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερογένεια θεωρούνται αναπόφευκτες οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών καθώς και η περιθωριοποίησή τους. Η χώρα προέλευσης και η εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελούν δυο βασικές αιτίες σχετικά με τα προβλήματα βίας στο σχολικό περιβάλλον (Αραβανής, 2016),. Ενώ η απομόνωση των παιδιών, ενισχύει προκαταλήψεις και στερεότυπα, καλλιεργώντας ρατσισμό και ξενοφοβία (Δραγώνα, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, η υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, μπορεί να επιφέρει ισότητα σε όλα τα επίπεδα, και αποφυγή της περιθωριοποίησής τους (Δαμανάκης, 2000). Επιπλέον, δύναται να λειτουργήσει ως μέσο για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων, όπως επίσης και ως εργαλείο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, αναπτύσσοντας την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινότητα (Κεσίδου, 2008). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι θέτονται τα θεμέλια για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων καθώς και για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η πολιτισμική ετερότητα, προετοιμάζοντας τους σημερινούς μαθητές σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της κοινωνίας που καλούνται να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να δραστηριοποιηθούν.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η σχολική ηγεσία, ένα από τα πλέον σημαντικά στοιχεία της οργάνωσης (Μιχόπουλος, 1993), διαδραματίζει καίριο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή, δημιουργώντας σχολική κουλτούρα, η οποία προσδίδει

ιδιαίτερη αξία στην ετερότητα, απαλλαγμένη από την άγνοια, την προκατάληψη και όλους τους προϋδεασμούς, που μπορεί αυτές να γεννούν. Φροντίζει να πραγματοποιείται η μάθηση σε ασφαλές πλαίσιο, με κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών που απειλούνται με αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, να επικρατούν σχέσεις αποδοχής μεταξύ των συνομηλίκων, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι αλλαγές που συμβαίνουν, εξαιτίας της φοίτησης μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία (Νικολάου, 2011), κάνοντας πράξη τον ορισμό της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, δηλαδή τη συμμετοχή όλων στη μάθηση και την άρση των αποκλεισμών (Barton, 2003). Ακόμα μεριμνά για την ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών σε θέματα ετερότητας που αφορούν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Φώτη, 2016). Η συνεργασία με έναν ενωμένο σύλλογο διδασκόντων και σύλλογο γονέων, η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και η συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, η διαρκής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιμορφώνονται πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις αξίες της συμπερίληψης, είναι κάποιοι από τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επιτρέπουν στα σχολεία να προάγουν τη συμπερίληψη, να επιλύουν προβλήματα (Ekins & Grimes, 2009), και να απομακρύνουν εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λόγω της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητών εντός σχολικής τάξης, το σχολείο καλείται να αποτελέσει το πλαίσιο για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εναρμονίσει ποικίλα πολιτισμικά και ιδεολογικά στοιχεία των μαθητών του, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού των πολιτισμικών εμπειριών. Καλείται να επιτύχει αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, βοηθώντας τη συνύπαρξη (Banks, 2004) και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ τους, εντός τάξης και γενικότερα εντός σχολικού περιβάλλοντος (Γκόβαρης, 2004), καθώς καθημερινά, έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες αντιδράσεις, τόσο από την πλευρά των γηγενών μαθητών, όσο και από την πλευρά των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο ρόλος του επικεντρώνεται στον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, οικοδομεί τον σεβασμό απέναντι στους μαθητές, γηγενείς

και αλλοδαπούς και αντανακλά τη σημαντική ευθύνη για τη διαμόρφωση της μελλοντικής κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006), μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Δαμανάκης, 2000), καθώς επιδιώκει να αμβλύνει στερεοτυπικές συμπεριφορές και διαχειρίζεται εθνοπολιτισμικά περιστατικά προς αποφυγή της περιθωριοποίησης μεταξύ των συνομηλίκων (Lafortune & Gaudet, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται όλο και πιο απαιτητική και ο ρόλος του εκπαιδευτικού όλο και πιο καθοριστικός στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ετερογένειας που παρατηρείται σε μία πολυπολιτισμική τάξη ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του και βασίζει τη μαθησιακή διαδικασία πάνω σ' αυτές. Αναλαμβάνει τον ρόλο του διοργανωτή και καθοδηγητή ομαδικών δραστηριοτήτων. Παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα, μέσα από καινοτόμες δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες, και φροντίζοντας για τη διοργάνωση εκδηλώσεων που προάγουν τον πλουραλισμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018), κάνει πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία προωθεί την ισότητα, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, την αλληλεπίδραση και την απουσία των εθνικιστικών συμπεριφορών.

Διαφοροποιεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Coutsokostas & Alborz, 2010). Έχει ρόλο καθοδηγητικό, ρόλο ενισχυτικό, αντιμετωπίζει τους μαθητές του με ισότιμο τρόπο, παρέχοντάς τους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τους εκπαιδεύει να μην είναι παθητικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιδιώκει η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να έχει θεμέλιο τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και οι μαθητές να μη νιώθουν ότι απλά παρευρίσκονται στην αίθουσα και στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά να νιώθουν ότι αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας (Coutsokostas & Albrotz, 2010). Φροντίζει το διδακτικό υλικό να συμβαδίζει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δίγλωσσων μαθητών, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της διαφορετικότητας, ώστε να εξασφαλίζει στους μαθητές τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων τους στο σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και στάσεων (Mason, 2006), καλλιεργώντας τον σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική παράδοση των άλλων προετοιμάζοντας τους μαθητές του για μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Η ανάπτυξη των παιδιών επιτυγχάνεται μέσα σε ένα περιβάλλον που υπάρχει συναισθηματική σχέση, συνεπώς, ο εκπαιδευτικός

φροντίζει για την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη, η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα τόσο για την απόκτηση γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και για την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Huffman & Speer , 2000). Η θετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αναδιαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις όλων των μαθητών (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015), ενώ δημιουργεί υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτύχουν προσωπικούς στόχους.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος επιδιώκει την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωσή του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να είναι και διαπολιτισμικά ικανός και για να διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα., ώστε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία, την πολιτισμικά διαφορετική συμπεριφορά και τέλος τα αρνητικά στερεότυπα που αφορούν τους μαθητές του (Niessen & Huddleston, 2010). Επιπλέον, να αισθάνεται επαρκής κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και να επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους που θέτει κάθε φορά. Να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή του να απολαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες και να νιώθει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Στα πλαίσια ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος οι μαθητές αντιμετωπίζονται με ισότιμο τρόπο, τους παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ επιτυγχάνεται αμοιβαιότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα γίνονται αποδεκτές οι ανάγκες των μαθητών για εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και επωφελούνται από την προηγούμενη εμπειρία τους, ενώ συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσφύγων συμβάλλει στη δημιουργία ενός ποιοτικά ανώτερου και αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο οδηγεί στην εξάλειψη των ανισοτήτων και περιοριοποίησης των μαθητών, προωθώντας την κοινωνική ένταξη, συνεπώς, και ευημερία των μαθητών γηγενών και αλλοδαπών ως μελλοντικών πολιτών στην κοινωνία της χώρας που καλούνται να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν μελλοντικά, ως ενεργοί και ισότιμοι πολίτες αυτής, επιβεβαιώνοντας τις κοινωνικές προεκτάσεις που έχει η συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2009). *“Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη”*, Ατραπός: Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αραβανής, Σ. (2016). *Σχολικός Εκφοβισμός- βία και Πρόσφυγες Μαθητές: Μια Βιβλιογραφική Επισκόπηση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- 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. Ανακτήθηκε από: <https://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Μτφρ. Σταματάκης, Νικ., Κουτσοβάνου, Ευγ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barker, R. (2003). *The Social Work Dictionary*, Washington: OC: NASW Press.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*, Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, London: Routledge.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2015). *Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του άλλου – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο*. *Επιστήμες Αγωγής*.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Coutsokostas, G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Δαμανάκης, Μ., (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα :Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3-23, 1.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ekins, A., & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. London: Open University Press.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Σχέδιο κοινής έκθεσης προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2010). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 535-552. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802024>.
- Huffman, L.R. & Speer P.W. (2000). *Academic performance among at risk children: The role of developmentally appropriate practices*. *Early childhood Research Quarterly*, 15, 167-184.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*, 21-36.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα.

- Kasimis C. & Kasimi C. (2004) *Greece: A History of Migration*. Migration Policy Institute (IMEPO), [available at: <http://www.migrationinformation.org>].
- La Fortune, L. et Gaudet, E. (2000). *Une pedagogie interculturelle. Pour une education 'a la citoyennete*. Saint-Laurent: Renouveau pedagogique.
- Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. Qualitative Research, Vol. 6(1), 9-25.
- Μιχόπουλος, Α. Β. (1993). Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Niessen, J. & Huddleston, T. (2010). *Εγχειρίδιο για την ένταξη*. Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1152-1170. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/13603116.2012.74214>.
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's 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), 55-81. Ανακτήθηκε από: <https://searchproquest-com.proxy.eap.gr/education1/docview/214115126>.
- Φλώρου, Ι. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων. Αντιλήψεις εκπαιδευτών των μεταναστών και προσφύγων από το διαμέρισμα της Θεσσαλίας*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη & Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Η Ενσωμάτωση των Μαθητών με Προβλήματα Ακοής στο Πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου και η Ανάπτυξη Κοινωνικών Σχέσεων Μεταξύ Αυτών και των Συμμαθητών τους

Αγγελική Μυλωνά

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - ΠΕ 70 Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης.

✉ mylonaangeliki@gmail.com

Περίληψη

Η κοινωνική επάρκεια και προσαρμογή αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό για κάθε μαθητή και κυρίως γι' αυτούς που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, διότι βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους. Η κοινωνική επάρκεια συμβάλλει στην επικοινωνία των μαθητών είτε μέσω προφορικού είτε γραπτού λόγου, όμως δεν αποτελεί πάντα μια εύκολη υπόθεση μεταξύ των ατόμων. Ιδιαίτερα δύσκολη γίνεται, όταν πρόκειται για μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα με την ακοή τους, με μία δηλαδή από τις βασικότερες αισθήσεις του ατόμου. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τις κοινωνικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων μαθητών και να ερευνήσει το βαθμό που αυτοί μπορούν να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους ακούοντες συμμαθητές τους. Η άποψη αυτή εξετάζεται έμμεσα μέσα από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των μαθητών. Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και αποτελείται από ερωτήσεις 5-βαθμης κλίμακας κλειστού τύπου Likert. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που αναλύονται τόσο σε επίπεδο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες όπως το φύλο,

Λέξεις κλειδιά

Πολιτισμική ετερότητα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσφυγόπαιδες.

η ηλικία και η σοβαρότητα της διαταραχής, δεν επηρεάζουν το βαθμό κοινωνικοποίησης των παιδιών με προβλήματα ακοής, ούτε υπάρχει διαφορά στο βαθμό ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων εντός και εκτός σχολικής αίθουσας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη κοινωνία είναι η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αδυναμίες ή δυνατότητες σε εξαιρετικό βαθμό και μάλιστα δυσανάλογο με το επίπεδο της ηλικίας τους (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004). Η άποψη αυτή συνάδει άρρηκτα με την όλο και περισσότερο επικρατούσα αντίληψη ότι σε μια χώρα που κυριαρχεί η δημοκρατία, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Έτσι, όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγήθηκαν σε νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή εκπαίδευση όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις οποίες, ενώ έχουν γίνει προσπάθειες για την πλήρη κοινωνική ενσωμάτωση μέσα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, φαίνεται πως οι ενέργειες αυτές βρίσκονται σε ένα επιφανειακό επίπεδο. Μία από αυτές τις περιπτώσεις είναι και οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής, οι οποίοι, ενώ πλέον έχουν το δικαίωμα της φοίτησης σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, φαίνεται πως απομονώνονται κοινωνικά σε αυτό το σχολικό πλαίσιο και αδυνατώντας να συμμετάσχουν στις όποιες δραστηριότητες, καταλήγουν στο περιθώριο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Συνδυάζοντας, λοιπόν, τις έννοιες της βαρηκοΐας και της κώφωσης με τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενός μαθητή, το εν λόγω ζήτημα κρίνεται σημαντικό για την περαιτέρω διερεύνησή του, ώστε να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και να ελεγχθούν οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως μπορεί να είναι το φύλο ή η ηλικία του μαθητή αλλά και ο βαθμός της σοβαρότητας της διαταραχής (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer & Reed, 2011).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τον βαθμό της κοινωνικοποίησης των μαθητών που παρουσιάζουν προ-

βλήματα κώφωσης / βαρηκοΐας. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνηθεί και ο βαθμός που οι κοινωνικές τους σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν σημαντικά, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της γενικής τυπικής εκπαίδευσης.

Έρευνες για τις κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με προβλήματα ακοής και μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως κωφοί ή βαρήκοοι αποτελούν μια εξαιρετικά ετερογενή ομάδα που χρήζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του τρία σημαντικά ζητήματα και να γνωρίζει ότι το κάθε παιδί που λαμβάνει διάγνωση οποιουδήποτε προβλήματος ακοής παρουσιάζει τα δικά του συμπεριφορικά χαρακτηριστικά και το δικό του επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης και δεν υπάρχει ένα μέσο επίπεδο το οποίο μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για όλα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται με αυτήν τη διαταραχή (Heward, 2011).

Στην προσπάθεια να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των κωφών ή βαρήκοων μαθητών πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν καταλήξει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές σχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει καθόλου την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Mooges, 2007). Πιο πρόσφατα ευρήματα, όμως, υποστηρίζουν πως ο παράγοντας του φύλου και της ηλικίας είναι δύο σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται σημαντικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου. Συνεπώς, έχει βρεθεί πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρουσιάζουν ένα υψηλότερο κοινωνικό «στάτους» και διατηρούν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Martin & Bat-Chava, 2003).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις συνάπτουν ευκολότερα φιλικές σχέσεις με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Wauters & Knoors, 2007). Αναφορικά με το φύλο, μελέτες έδειξαν ότι τελικά αυτό σχετίζεται με τον βαθμό της κοινωνικής επάρκειας ενός κωφού ή βαρήκοου μαθητή, υποστηρίζοντας ότι τα κορίτσια έχουν πιο αναπτυγμένα κοινωνική συμπεριφορά, είναι περισσότερα συζητήσιμα από τα αγόρια και γίνονται πιο εύκολα αποδεκτά από τον κοινωνικό τους περίγυρο, σε αντίθεση με τα αγόρια, τα οποία εύκολα θα εκδηλώσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και επιθετικότητα (Martin, Bat-Chava,

Lalwani, & Waltzman, 2010· Wolters, Knoors, Cillessen, & Verhoeven, 2011).

Τέλος, ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό της κοινωνικότητας ενός μαθητή είναι ο βαθμός της σοβαρότητας της διαταραχής (Antia, et al., 2011). Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που έχουν ολική απώλεια ακοής και σε αυτούς που έχουν μερική απώλεια, με τους πρώτους να αντιμετωπίζουν σοβαρότερα επικοινωνιακά προβλήματα (Bat-Chava, Martin, & Kosciw, 2005· Most, Ingber, & Heled-Ariam, 2011· Wolters, et al., 2011).

Μείζονα ρόλο στην κοινωνικοποίηση ενός ατόμου θεωρείται ότι διαδραματίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός κωφού παιδιού. Η κοινωνική πρόοδος ενός παιδιού διαπιστώνεται μέσα από τις φιλικές του σχέσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση κυρίως με τους συνομηλίκους του (Antia, et al., 2011). Οι μαθητές, οι οποίοι παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες, συμμετέχουν στο μάθημα και μπορούν να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, θεωρούνται κοινωνικά ενσωματωμένοι στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και η κοινωνική τους επάρκεια φαίνεται ότι αναπτύσσεται ομαλά (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2008).

Σε άλλη έρευνα οι ερευνητές (Antia, et al., 2011) αναφέρουν πως τα παιδιά με προβλήματα βαρηκοΐας κατά τη διάρκεια του μαθήματος προτιμούσαν να μην συμμετέχουν σε δραστηριότητες και σπάνια εμπλέκονταν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Παρόμοια, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Αγγελίδη και Αράβη (2007), βρέθηκε ότι αναφορικά με την κοινωνική τους ενσωμάτωση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα βαρηκοΐας και φοιτούν μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής βιώνουν την απομόνωση και τη μοναξιά. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια κατάσταση, η οποία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, καθώς η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με προβλήματα βαρηκοΐας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και, συνεπώς, δεν εξελίσσεται με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό που εξελίσσεται στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης (Batten, Oakes, & Alexander, 2013).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής πρότασης είναι να εξεταστούν οι κοινωνικές σχέσεις που παρουσιάζουν οι μαθητές με προβλήματα ακοής, που φοιτούν σε γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας, με τους συμμαθητές τους, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των μαθητών. Επιπλέον στόχοι είναι να εξεταστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό κοινωνικοποίησης ενός παιδιού, το

οποίο θα διερευνηθεί με βάση το φύλο, την ηλικία και το βαθμό της σοβαρότητας της διαταραχής.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερευνητικές υποθέσεις

Παρακάτω διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας, ώστε να διευκρινιστεί τι ακριβώς πρόκειται να εξεταστεί μέσα από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των κωφών ή των βαρήκων μαθητών που φοιτούν σε γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι η εξής: *«Τα κορίτσια θα παρουσιάσουν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες (ηγυτικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία με συνομηλίκους) από τα αγόρια αντίστοιχης ηλικίας».*

Ένας ακόμη παράγοντας που πρόκειται να εξεταστεί είναι ο παράγοντας της ηλικίας των κωφών ή βαρήκων μαθητών, Επομένως, η ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι η εξής: *«Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά του δημοτικού (10-12 ετών) θα παρουσιάζουν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα μικρότερα παιδιά του δημοτικού (7-9 ετών)».*

Όσον αφορά το βαθμό της σοβαρότητας της διαταραχής, η υπόθεση που διατυπώνεται είναι η εξής: *«Τα παιδιά που παρουσιάζουν ολική απώλεια ακοής θεωρούνται λιγότερο κοινωνικοποιημένα από τα παιδιά που παρουσιάζουν μερική απώλεια ακοής ή διαθέτουν κάποιο κοχλιακό εμφύτευμα».*

Τέλος, επειδή οι μαθητές κοινωνικοποιούνται τόσο μέσα στην σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και έξω από αυτήν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η επόμενη ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι μηδενική υπόθεση και υποστηρίζει ότι: *«Δεν υπάρχει διαφορά στο βαθμό της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα με την ακοή τους εντός και εκτός σχολικής αίθουσας».*

Δειγματοληψία –Συμμετέχοντες

Από τα 79 δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής που πανελλαδικά φοιτούσαν μαθητές με προβλήματα ακοής κατά το σχολικό έτος 2018-2019, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα τα 73. Από αυτά, τελικά, απάντησαν στα ερωτηματολόγια συνολικά 47 εκπαιδευ-

τικοί. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 41 (87.2%) γυναίκες και 6 (12.8%) άντρες εκπαιδευτικοί, που για το τρέχον σχολικό έτος, εργάζονται με μαθητές που χαρακτηρίζονται από προβλήματα κώφωσης ή βαρηκοΐας. Επιπρόσθετα, το 36.2% (n=17) των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, το 59.6% (n=28) ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και το 4.3% (n=2) ήταν εκπαιδευτικοί σε τμήματα ένταξης. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, προκύπτει ότι τα 20 (42.6%) από τα 47 παιδιά ήταν αγόρια και τα 27 (57.4%) ήταν κορίτσια. Αναφορικά με την τάξη φοίτησης προέκυψε ότι το 23.4% (n=11) των μαθητών φοιτούσε στην Γ τάξη, το 21.3% (n=10) στην Α τάξη, το 19.1% (n=9) στην Δ τάξη, το 17% (n=8) στην Β τάξη, το 17% (n=8) στην ΣΤ τάξη και το 2.1% (n=1) στην Ε τάξη. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από προβλήματα κώφωσης ή βαρηκοΐας είναι ηλικίας 6-12 ετών και φοιτούν κανονικά στο δημοτικό σχολείο τυπικής εκπαίδευσης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς αυτών των μαθητών και σκοπός του ήταν να εξεταστούν μέσω αυτών, οι κοινωνικές σχέσεις και οι συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε είναι δομημένο σε τρεις άξονες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου Likert που περιλαμβάνονται στους δύο άξονες του ερωτηματολογίου προέρχονται από το εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Σκοπός αυτού του εργαλείου είναι να εξετάσει το παιδί ως προς την κοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2007). Ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας το εργαλείο αυτό μπορεί να αποτέλεσε το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο παρά μόνο το μέρος που αναφερόταν στην κοινωνική επάρκεια του μαθητή, το οποίο χωρίστηκε σε τρεις κλίμακες, τις ηγετικές δεξιότητες / δεξιότητες διεκδίκησης, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητικούς του. Συνεπώς, από το σύνολο των 105 ερωτήσεων, στο

ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν οι 26 ερωτήσεις που αφορούσαν στην κοινωνική επάρκεια του μαθητή.

Στον πρώτο άξονα παρατίθενται τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών και κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την ιατρική διάγνωση των μαθητών, ώστε να εξεταστεί αν παίζει ρόλο ο βαθμός της σοβαρότητας της διαταραχής.

Στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου ακολουθούν 3 ερωτήσεις 5-βαθμης κλίμακας κλειστού τύπου Likert σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή και τη συναναστροφή του με τους υπόλοιπους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των ομαδικών εργασιών. Η κάθε ερώτηση αναφέρεται σε μία κλίμακα της κοινωνικής επάρκειας του μαθητή. Οι κλίμακες αφορούν σε τρεις παράγοντες που πρέπει να υπολογιστούν και να ληφθούν υπόψη για να μετρηθεί ο βαθμός της κοινωνικοποίησης ενός μαθητή. Αυτές είναι οι ηγετικές δεξιότητες ή αλλιώς δεξιότητες διεκδίκησης (6 ερωτήσεις), που αποτελούν την πρώτη ερώτηση του δεύτερου άξονα, η διαπροσωπική του επικοινωνία (14 ερωτήσεις), που αποτελεί τη δεύτερη ερώτηση και η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στο βαθμό συνεργασίας του μαθητή με τους συνομηλίκους του (5 ερωτήσεις).

Αντίστοιχα, στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις αφορούν στη συμπεριφορά του εν λόγω μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ώστε να εντοπιστεί ο βαθμός που ο μαθητής προτιμάει να κάνει παρέα με τους υπόλοιπους συμμαθητές ή αν προτιμάει περισσότερο μοναχικές δραστηριότητες. Οι κλίμακες είναι ίδιες με αυτές του προηγούμενου άξονα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύγκριση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Αρχικά, υπολογίσθηκαν τα συνολικά σκορ αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (ηγετικές, επικοινωνιακές και συνεργασίας με συνομηλίκους) τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, με χρήση του ελέγχου t-test για 2 εξαρτημένα δείγματα καθώς έχουμε συγκρίσεις εντός ομάδων (within-subjects comparisons). Τα αποτελέσματα δίνονται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 1. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είχαν μέτριες ηγετικές ικανότητες τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος ($M=2.96$, $TA= 0.94$) όσο και κατά τη διάρκεια

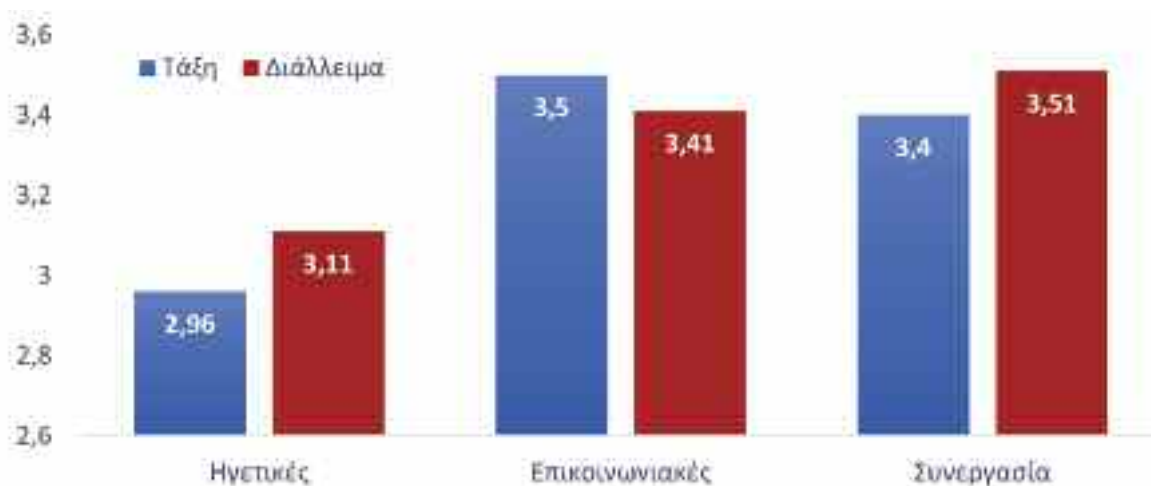
του διαλείμματος (MO=3.11, TA= 1.01) με την διαφορά να μην είναι στατιστικά σημαντική; $t(46)=-1.941, p=0.058>0.05$.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είχαν μέτριες προς υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (MO=3.5, TA= 0.84) όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (MO=3.41, TA= 0.87) με την διαφορά να μην είναι στατιστικά σημαντική; $t(46)=1.770, p=0.083>0.05$. Τέλος, οι μαθητές με προβλήματα ακοής είχαν μέτριες προς υψηλές δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (MO=3.4, TA=1.05) όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (MO=3.51, TA=1.06) με την διαφορά να μην είναι στατιστικά σημαντική και σε αυτή την περίπτωση; $t(46)=-1.166, p=0.250>0.05$.

Κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς το φύλο, την ηλικία και τη σοβαρότητα της διαταραχής των μαθητών

Σε αυτή την ενότητα δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την σύγκριση των δεξιοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς το φύλο, την ηλικία και τη σοβαρότητα της διαταραχής.

Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για τις κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς το φύλο των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση σε καμία από τις διαστάσεις των δε-



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 | Αποτελέσματα δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του διαλείμματος.

ξιοτήτων τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος; $p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν ισοδύναμες κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για τις κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς την ηλικία των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση σε καμία από τις διαστάσεις των δεξιοτήτων τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος; $p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν ισοδύναμες κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Σύγκριση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς το φύλο των μαθητών

	Φύλο παιδιού				t	p
	Αγόρι		Κορίτσι			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Ηγετικές δεξιότητες (τάξη)	3.20	.89	2.78	.95	1.543	0.547
Επικοινωνιακές δεξιότητες (τάξη)	3.57	.72	3.45	.93	0.499	0.620
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (τάξη)	3.37	.90	3.42	1.17	-0.167	0.868
Ηγετικές δεξιότητες (διάλειμα)	3.42	.82	2.89	1.08	1.821	0.075
Επικοινωνιακές δεξιότητες (διάλειμα)	3.54	.63	3.32	1.02	0.863	0.393
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (διάλειμα)	3.70	.83	3.36	1.19	1.087	0.283

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Σύγκριση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς την ηλικία των μαθητών

	Ηλικία				t	p
	Έως 9		10 και άνω			
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Ηγετικές δεξιότητες (τάξη)	2.97	.99	2.94	.89	0.112	0.911
Επικοινωνιακές δεξιότητες (τάξη)	3.50	.88	3.50	.80	-0.025	0.980
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (τάξη)	3.46	1.09	3.31	1.02	0.505	0.616
Ηγετικές δεξιότητες (διάλειμα)	3.08	1.08	3.17	.92	-0.295	0.769
Επικοινωνιακές δεξιότητες (διάλειμα)	3.35	.95	3.51	.75	-0.619	0.539
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (διάλειμα)	3.52	1.17	3.49	.90	0.097	0.923

Τέλος, στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA για τις κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς την σοβαρότητα της κατάστασης των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση σε καμία από τις διαστάσεις των δεξιοτήτων τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος; $p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν ισοδύναμες κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ανεξάρτητα από την σοβαρότητα της κατάστασης τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Σύγκριση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς την ηλικία των μαθητών

	Προβλήματα κώφωσης		Ήπια βαρηκοΐα		Μέτρια βαρηκοΐα		Σοβαρή ή βαριά βαρηκοΐα		F	p
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Ηγετικές δεξιότητες (τάξη)	3.06	.98	3.07	.71	2.88	.90	2.89	1.02	0.122	0.946
Επικοινωνιακές δεξιότητες (τάξη)	3.51	.93	3.86	.66	3.49	.57	3.41	.91	0.366	0.778
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (τάξη)	3.66	1.04	3.60	.84	3.17	.91	3.26	1.16	0.562	0.643
Ηγετικές δεξιότητες (διάλλειμα)	3.20	.82	3.77	.79	3.02	.85	2.93	1.18	0.992	0.406
Επικοινωνιακές δεξιότητες (διάλλειμα)	3.46	.83	3.96	.36	3.22	.62	3.32	1.03	0.850	0.474
Δεξιότητες συνεργασίας με συνομηλίκους (διάλλειμα)	3.68	.90	4.05	.51	3.18	.80	3.37	1.29	0.898	0.450

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με προβλήματα ακοής και των ακουόντων συμμαθητών τους και κατ' επέκταση, πόσο αυτές οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν την ενσωμάτωσή τους στο γενικό δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι ήταν να εξεταστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό κοινωνικοποίησης ως προς το φύλο, την ηλικία, αλλά και τη σοβαρότητα της διαταραχής. Επιπλέον, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός τυχόν διαφορών ως προς το βαθμό ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με δυσκολίες ακοής εντός και εκτός σχολικής αίθουσας.

Αρχικά, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα των Αγγελίδη και Αράβη (2007) και Morres (2007), προκύπτει ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης. Τα εν λόγω μάλιστα προβλή-

ματα εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους, όπως η μη έκφραση της γνώμης ή η μη επιλογή τους ως αρχηγοί κατά τη διάρκεια τους παιχνιδιού. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τα προαναφερθέντα προβλήματα, τα εν λόγω παιδιά ανταποκρίνονται θετικά σε ομαδικές δραστηριότητες, επιδιώκοντας την συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις. Το ανωτέρω έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα συμπεράσματα των Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer, και Reed (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες και το παιχνίδι.

Ένα ακόμη συμπέρασμα, το οποίο επιβεβαιώνει προγενέστερη έρευνα (Moores, 2007), έχει να κάνει με το φύλο. Ειδικότερα, μεταξύ των παιδιών με προβλήματα ακοής δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στις κοινωνικές δεξιότητες που να οφείλεται στο φύλο, είτε πρόκειται για δραστηριότητες εντός σχολικής αίθουσας, είτε εκτός. Σαφέστερα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια έχουν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από ότι τα αγόρια, δεν επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα αυτής της έρευνας. Απεναντίας, βρέθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ παιδιών με προβλήματα ακοής και των ακουόντων συμμαθητών τους.

Αντιθέτως, ως προς τον παράγοντα της ηλικίας δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στα μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού με δυσκολίες ακοής σχετικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Κατά συνέπεια, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες, δεν επαληθεύτηκε. Το εν λόγω συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Martin και Batchava (2003), Wauters και Knoors (2007), οι οποίες κατέληξαν στο πόρισμα ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά με πρόβλημα ακοής, παρουσιάζουν περισσότερο ανεπτυγμένη κοινωνική συμπεριφορά από τα μικρότερα.

Όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή της σοβαρότητας της διαταραχής που υποθέσαμε ότι τα παιδιά με ολική απώλεια ακοής είναι λιγότερο κοινωνικοποιημένα, επίσης, απορρίφθηκε, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν ισοδύναμες, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της κατάστασής τους. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στο βαθμό ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο είναι ένα ζήτημα καίριας σημασίας, που πρέπει να αντιμετωπίζεται με μεγάλη σοβαρότητα και υπευθυνότητα, τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο κι από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας εν γένει. Έτσι, διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή του κωφού/βαρήκοου παιδιού σε κάθε δραστηριότητα, εντός και εκτός σχολικής τάξης, αυξάνεται η κοινωνική του επάρκεια, απολαμβάνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και καλλιεργούνται οι δεξιότητές του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelides P, Aravi C. (2007). A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476-487.
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77, 489-504.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2013). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1287-1296.
- Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου Δ., (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: Αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37(200), 105-123.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Α' Θεωρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hadjikakou K., Petridou L., Stylianou C., (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education* 23(1): 17-29.
- Heward, W. L. (2011). Κώφωση και Βαρηκοΐα. Στο: Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (σσ. 353-394). Αθήνα: Τόπος.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση. Στο: Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. (σσ. 156-170), Ρέθυμνο.
- Martin, D., & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health & Development*, 29, 511-521.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120.
- Moores, D. (2007). Εκπαίδευση και κώφωση. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (Επιμ.), *Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Most, T., Ingber, S., & Heled-Ariam, E. (2011). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 495-503.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2020 από http://users.uoa.gr/~kmylonas/PDF_FILES/LD_HatzichristouEtAl2007_TechnicalManual.pdf
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21-36.
- Wolters, N., Knoors, H. E. T., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2553-2565.

Το Κοινωνικό Προφίλ Μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Εκπαιδευτικές Πρακτικές στο Γενικό Σχολείο

Φίλιππος Παπάζης

Ειδικός Παιδαγωγός/Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας (MSc), Π.Ε. Δ' Αθήνας. ✉ parazis.filippos@gmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που φοιτούν στο γενικό σχολείο μπορούν, συνήθως, να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στα μαθήματα του σχολείου, αλλά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές συναλλαγές και την επικοινωνία, παρουσιάζουν αδυναμία στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συμβάσεων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συχνά μη επιθυμητές συμπεριφορές. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή Β' τάξης με διάγνωση Αυτισμός και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης: ΔΑΦ (σύνδρομο Asperger) από δημόσιο φορέα. Ο εν λόγω μαθητής παρουσίαζε δυσκολίες στη συμπεριφορά και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική αξιολόγηση της κοινωνικής του συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο και στη συνέχεια σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο τάξης ήταν οι εξής: δομημένη διδασκαλία, κοινωνικές ιστορίες, κοινωνικό πάζλ, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, μίμηση προτύπου, κύκλος των φίλων και χρήση της τεχνολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μαθητής εκδήλωσε επιθυμητές συμπεριφορές και απολάμβανε τις κοινωνικές αλλη-



Λέξεις κλειδιά

Κοινωνική συμπερίληψη, κοινωνικό προφίλ, ΔΑΦ, εκπαιδευτικές πρακτικές

λεπιδράσεις με τους συμμαθητές του. Επιπροσθέτως, φάνηκε ότι άλλαξε και η στάση των υπόλοιπων μαθητών, οι οποίοι έδειξαν ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη συνεργασία με τον μαθητή με ΔΑΦ. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση των κοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ και ο σχεδιασμός και υλοποίηση ενός ΕΕΠ, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών με ΔΑΦ, θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή φοίτηση αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο. Τέλος, ο συνδυασμός γνωστικο-συμπεριφορικών και οικοσυστημικών τεχνικών έδειξε ότι προωθεί την κοινωνική τους συμπερίληψη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που φοιτούν στο γενικό σχολείο, παρόλο που τις περισσότερες φορές μπορούν να ανταποκριθούν στα γνωστικά αντικείμενα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συχνά ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Reeves, Umbreit, Ferro, & Liaupsin, 2013). Αυτές οι κοινωνικές τους δυσκολίες, συχνά, πηγάζουν από την έλλειψη δεξιοτήτων να ανταποκριθούν στις διάφορες καταστάσεις, καθώς επίσης, και στην έλλειψη ικανοτήτων να κατανοήσουν τις σκέψεις ή τις πεποιθήσεις των άλλων (Myles & Simpson, 2002). Ακόμη, τα παιδιά αυτά θεωρούνται ότι είναι κοινωνικά δύσκαμπτα και αδέξια, συναισθηματικά λιγότερο ευαίσθητα, εγωκεντρικά, και εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση μη λεκτικών κοινωνικών εκφράσεων. Ενώ έχουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν το νόημα των εκφράσεων του προσώπου και να αντιστοιχούν τα γεγονότα με τις εκφράσεις, ωστόσο, αυτό μπορούν να το κάνουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορούν να ερμηνεύσουν την ταυτόχρονη έκφραση του προσώπου, της στάσης του σώματος, των χειρονομιών, και του τόνου της φωνής στα κοινωνικά πλαίσια (Koning & McGill-Evans, 2001).

Ακόμη, τα παιδιά με ΔΑΦ εκδηλώνουν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ένα περιορισμένο μοτίβο συμπεριφοράς ή ενδιαφερόντων, και μια εμμονή στην ενασχόληση με ορισμένα θέματα ή ρουτίνες (Attwood, 2006· Myles & Simpson, 2002). Αυτός ο διαφορετικός τρόπος συλλογής δεδομένων για θέματα που τους ενδιαφέρουν μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα το άτομο με ΔΑΦ να παρουσιάσει περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένους κοινωνικούς τομείς και να αποτελέσει εμπόδιο στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του (Harrington, 2011).

Αν και είναι γνωστή αυτή η έλλειψη κοινωνικής συνειδητότητας,

πολλοί μαθητές με ΔΑΦ διαθέτουν αρκετή αυτοσυνειδησία, ώστε να έχουν την αίσθηση ότι είναι διαφορετικοί από τους συνομηλίκους τους (Myles & Simpson, 2002). Σύμφωνα με τους Myles και Simpson (1998), τα άτομα με ΔΑΦ συχνά στερούνται την κοινή λογική και τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συμβάσεων και αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση κοινωνικών συνθηκών, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους τους (Koegel, Vernon, Koegel, Koegel & Paullin, 2012). Με βάση τη θεωρία του νου, η έλλειψη ενσυναίσθησης και κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, που έχει ο μαθητής με ΔΑΦ, έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να κατανοήσει την οπτική πλευρά των άλλων, να εκτιμήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, καθώς και να εμπλακεί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Myles & Simpson, 2002· Stichteretal., 2010).

Ενώ δείχνουν να ενδιαφέρονται για κοινωνική επαφή, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν μπορούν να εντοπίσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για να προσεγγίσουν τους συνομηλίκους τους και δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις με άλλα παιδιά (Παπουδή, 2008). Επομένως, είναι δύσκολο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, διότι όλα τα ερμηνεύουν κυριολεκτικά (Κάκουρος, 2010). Με αυτόν το τρόπο αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι δεν ανήκουν στα δημοφιλή παιδιά που ξεχωρίζουν στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Attwood, 2012).

Όσον αφορά την επικοινωνία, οι μαθητές με ΔΑΦ γίνονται σε μεγάλο βαθμό σχολαστικοί ή διακρίνονται από υπερλεξία. Συνεπώς, δεν μπορούν να κάνουν σωστή χρήση της κοινωνικής γλώσσας, διότι δεν κατανοούν τις κοινωνικές πληροφορίες, τον μεταφορικό λόγο και το χιούμορ (Γενά, 2002· Myles & Simpson, 2002). Επιπλέον, το παιδί με ΔΑΦ όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη γλώσσα του σώματος ή ακόμη και τη λεκτική επικοινωνία. Σε φίλους ή νέες γνωριμίες μπορεί να εκφραστεί με σφιχτούς και ενθουσιώδεις εναγκαλισμούς. Ακόμη, δεν φανερώνουν γενικά την πίεση μέσα από τον τόνο της φωνής ή της στάσης, και έτσι οι καταστάσεις μπορούν να κλιμακωθούν σε σημείο κρίσης, πριν ακόμα οι άλλοι καταλάβουν τον ενθουσιασμό ή τη δυσφορία τους (Myles & Simpson, 2002).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ είναι ότι νιώθουν γελοτοφοβία, καθώς ερμηνεύουν το γέλιο των συμμαθητών τους ως μια προσωπική κοροϊδία. Ακόμη, μπορεί να γελάσουν με διάρκεια σε συμπεριφορές ή γεγονότα που δεν είναι αστεία (Samson, Huber &

Rush, 2011). Λόγω αυτής της ιδιόρρυθμης συμπεριφοράς τους, έχουν λίγους ή καθόλου φίλους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα είναι μία μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή Β΄ τάξης δημόσιου Δημοτικού Σχολείου του νομού Αττικής. Ο Β. Γ. έχει αξιολογηθεί από δημόσιο φορέα με τη διάγνωση: «Αυτισμός και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (σύνδρομο Asperger)». Σύμφωνα με το κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ του μαθητή, ο Β. Γ.: έχει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, δεν ανταποκρίνεται στον κοινωνικό διάλογο, εκδηλώνει λογόρροια με δυνατή φωνή, ηχολαλικές επαναλήψεις οδηγίων και μονόλογο, από την άρνηση και το πείσμα μεταπηδά σε ξεσπάσματα γέλιου και έχει ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες παρόλο που διαθέτει αρκετά καλό γνωστικό υπόβαθρο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση ξεκίνησε με τη συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη και στα διαλείμματα τις πρώτες δύο εβδομάδες (Αγαλιώτης, 2012). Τα αποτελέσματα καταγράφονταν σε φύλλο παρατήρησης. Για να μπορέσουν να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συμπεριφορές του μαθητή που δεν είναι λειτουργικές, πραγματοποιήθηκε καταγραφή της συχνότητας, της διάρκειας και της έντασης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, μέσα από έντυπο που σχεδιάστηκε με τη μορφή εβδομαδιαίου πίνακα, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο περιελάμβανε: την ημερομηνία, το μάθημα, τον χρόνο και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Κατά τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, δόθηκε έμφαση στη χρονική στιγμή, στο περιβάλλον, στα γεγονότα που προηγήθηκαν και στα αποτελέσματα που ενισχύουν την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010).

Συγκεκριμένα, για να καταγραφεί η διάρκεια της εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, χωρίστηκε η διδακτική ώρα σε πεντάλεπτα. Κάθε φορά που εμφανιζόταν η προβληματική συμπεριφορά, σημειώνονταν μία κάθετη γραμμή (|), καταγράφοντας τη συχνότητα. Η συγκεκριμένη διαδικασία καταγραφής συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε πέντε συνεχείς ημέρες σε όλα τα μαθήματα για έξι διδακτικές ώρες (Κολιάδης, 2010). Τέλος, πριν την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, καταγράφονταν και οι συνθήκες που προκάλεσαν

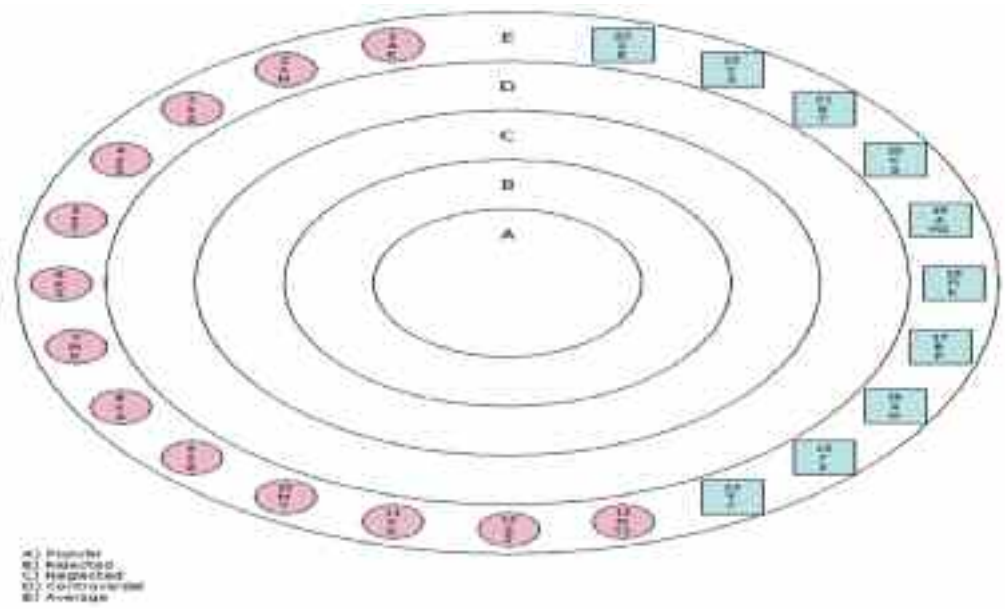
τη συμπεριφορά, καθώς και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μετά την εμφάνιση αυτής. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν οι παρακάτω συμπεριφορές με σειρά προτεραιότητας: α) ο Β. Γ. διακόπτει τη διδασκαλία του δασκάλου και τη συμμετοχή των συμμαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.:4.27), β) ο Β. Γ. σηκώνεται όρθιος χωρίς να πάρει άδεια (Μ.Ο.:2.36), γ) ο Β. Γ. γελάει χωρίς ουσιαστικό λόγο (Μ.Ο.:1.36) και δ) ο Β. Γ. κρίνει τους συμμαθητές του ειρωνικά (Μ.Ο.:1.37).

Στη συνέχεια, συντάχθηκε ένα κοινωνιομετρικό τεστ θετικής μορφής, με τρία ερωτήματα που αναφέρονταν σε καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κατονομασίας, κατά την οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν τρεις συμμαθητές τους με τους οποίους θα ήθελαν να συνεργαστούν σε κοινές δραστηριότητες. Σε κάθε ερώτημα ο μαθητής έπρεπε να γράψει τρεις προτιμήσεις, χωρίς να έχει συνεννοηθεί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (ΥΠΕΠΘ, 2012). Μετέπειτα, έγινε επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών, οι οποίες καταχωρήθηκαν σε έναν πίνακα, που ονομάζεται κοινωνιομήτρα. Τα δεδομένα της κοινωνιομήτρας απεικονίστηκαν με τη μορφή του κοινωνιογράμματος, με βάση το λογισμικό Group Dynamics.

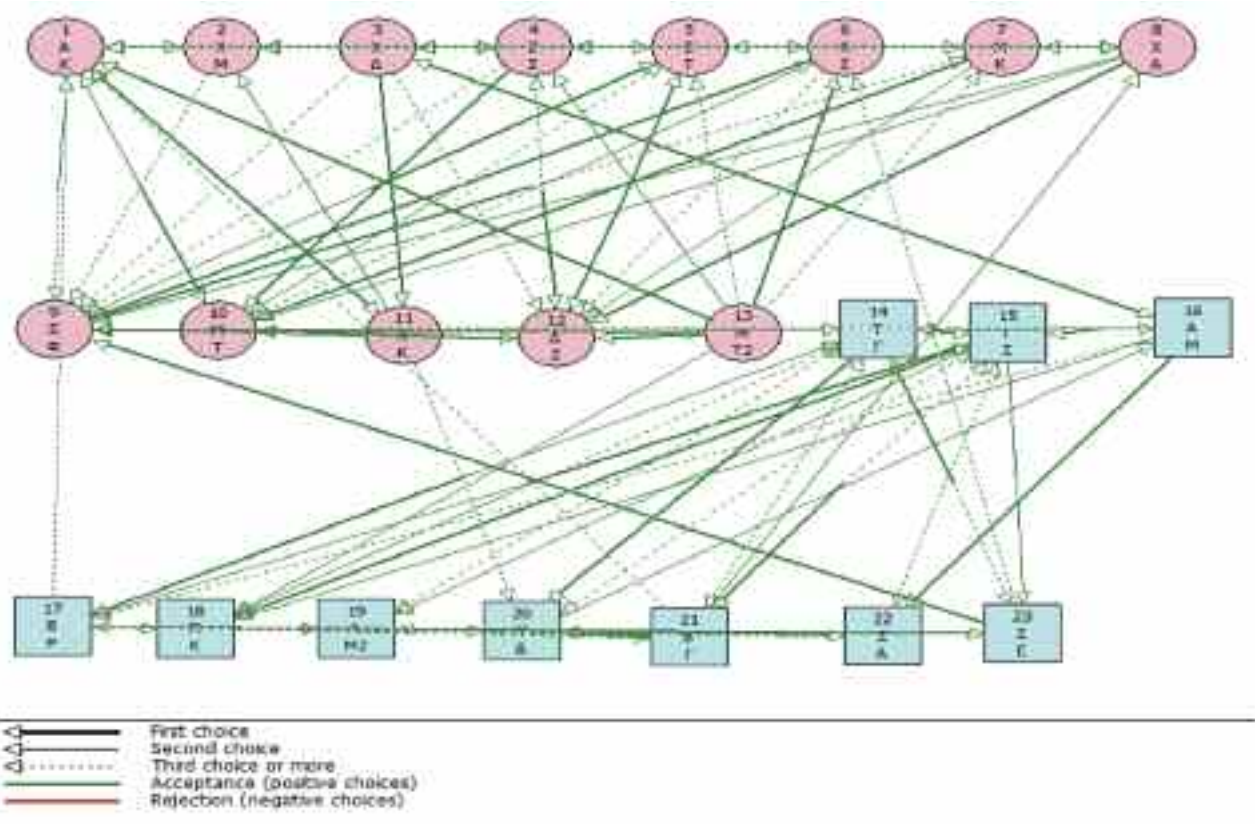
Ο τύπος του παραπάνω κοινωνιογράμματος είναι αυτός της μορφής στόχου. Όλοι οι μαθητές της τάξης απεικονίζονται στον (Ε) κύκλο, γεγονός που δείχνει ότι όλοι οι μαθητές ανήκουν στο μέσο επίπεδο των προτιμήσεων τους και ότι δεν υπάρχει κάποιος δημοφιλής, απορριφθείς, αδιάφορος ή αντιφατικός μαθητής. Στις περισσότερες απαντήσεις των παιδιών υπήρχαν διαφορετικές προτιμήσεις συμμαθητών τους στο κάθε ερώτημα, γεγονός που αιτιολογεί το **Γράφημα 2**.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Απαντήσεις μαθητών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Κατανομή μαθητών με βάση τη δημοτικότητά τους. (Α: δημοφιλής, Β: περισσότερο απορριφθείς, Γ: αδιάφορος, Δ: αντιφατικός- αμφιλεγόμενος, Ε: ο μαθητής ανήκει στο μέσο επίπεδο των προτιμήσεων, Κλουβάτος, 2013)



ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Κοινωνιόγραμμα.

Το κοινωνικό status των μαθητών περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: α) δημοφιλής (μεγάλη κοινωνική επιρροή, θετική κοινωνική προτίμηση), β) απορριφθείς (μεγάλη κοινωνική επιρροή, αρνητική κοινωνική προτίμηση), γ) απομονωμένος (μικρή κοινωνική επιρροή, αρνητική κοινωνική προτίμηση) και δ) αξιαγάπητος (μικρή κοινωνική επιρροή, θετική κοινωνική προτίμηση) (Κολιάδης, 2010:117). Ο μαθητής Β.Γ. θα μπορούσε να ενταχθεί στην τρίτη κατηγορία, αυτή του απομονωμένου, διότι φαίνεται να έχει μικρή κοινωνική επιρροή και αρνητική κοινωνική προτίμηση από τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κανένας συμμαθητής του δεν θέλει να συνεργαστεί μαζί του σε ομαδική εργασία μέσα στην τάξη, ένας συμμαθητής του τον επέλεξε ως τρίτη επιλογή για να καθίσει στο ίδιο θρανίο μαζί του και δύο συμμαθητές του τον προτιμούν για παιχνίδι στο διάλειμμα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ με θετικά αποτελέσματα. Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές παρέμβασης που μπορούν να υλοποιηθούν στο γενικό σχολείο σε μαθητές με ΔΑΦ και υλοποιήθηκαν με τον μαθητή Β.Γ.

Η *δομημένη διδασκαλία* είναι η αναπλαισίωση του περιβάλλοντος μάθησης χρησιμοποιώντας την οπτική οργάνωση, η οποία θεωρείται κατάλληλη για την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Στόχος ήταν ο μαθητής να είναι ενήμερος για την συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να γνωρίζει σε ποιο χώρο θα υλοποιούν οι δραστηριότητες (Μαγαλιού & Τσαπκίνη, 2011). Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η δομημένη διδασκαλία με οπτικοποιημένο υλικό και η κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του τμήματος ένταξης.

Οι *κοινωνικές ιστορίες* είναι απλές ιστορίες που περιγράφουν κοινωνικά γεγονότα και καταστάσεις που είναι δύσκολο για ένα άτομο με ΔΑΦ να κατανοήσει. Έρευνες περιγράφουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που βασίζονται στις κοινωνικές ιστορίες για την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ (Golzari, Alamdarloo & Moradi, 2015· Saad, 2016). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. να σηκώνει το χέρι του χωρίς βοήθεια όταν θέλει να πάρει τον λόγο για τουλάχιστον δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες την ημέρα». Η κοινωνική ιστορία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εξής: Τίτλος: «Για

να μιλήσω στην τάξη, περιμένω τη σειρά μου». «Σε όλες τις τάξεις υπάρχουν πολλά παιδιά που τους αρέσουν να μιλούν, όταν ένας μαθητής μιλάει και μιλούν μαζί και οι άλλοι, ο δάσκαλος δυσκολεύεται πολύ να τον ακούσει. Πολλές φορές είναι σημαντικό αυτό που έχει να πει εκείνη τη στιγμή. Στην τάξη, τα παιδιά για να μιλήσουν, χρειάζεται να περιμένουν την σειρά τους. Στην τάξη, όταν θέλω να μιλήσω στον δάσκαλο, θα προσπαθήσω να σηκώσω το χέρι μου, να κάθομαι ήσυχα στο θρανίο μου και να περιμένω. Μερικές φορές ο δάσκαλος θα μου πει να μιλήσω. Για να μιλήσω χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου. Αν θέλω να μιλήσω την ώρα του μαθήματος θα προσπαθήσω να σηκώσω το χέρι μου και να περιμένω μέχρι να μου πει ο δάσκαλος τότε μπορώ να μιλήσω» (Grayetal., 2012:56). Ταυτόχρονα, δόθηκαν στον μαθητή αντίστοιχες εικόνες με τη σειρά των γεγονότων της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης.

Το κοινωνικό παζλ περιγράφει την κοινωνική αντίληψη και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Attwood, 2007· Gessen, 2011). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. να μπορεί να επιλύσει μία παρεξήγηση με κάποιον συμμαθητή του». Κατασκευάστηκε ένα κοινωνικό παζλ με τέσσερις ενσωματωμένες εικόνες, που απεικονίζουν τη σειρά επίλυσης προβλήματος. Το περιεχόμενο ήταν ότι ο Β.Γ. δεν τήρησε τους κανόνες στο ποδόσφαιρο και έπρεπε να βρει τρόπο να λύσει την παρεξήγηση με τα μέλη της ομάδας του.

Το θεατρικό παιχνίδι με βάση τους Γαργαλιανό και Αμανατίδου (2015), αποτελείται από δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ονομάζεται «η απελευθέρωση της ομάδας», κατά την οποία πραγματοποιούνται σωματικές ασκήσεις χαλάρωσης με τη συνοδεία μουσικής. Αυτού του είδους οι σωματικές ασκήσεις αποτελούν μέσο έκφρασης συναισθημάτων, για να αποκτήσουν τα παιδιά την αίσθηση του χώρου και του χρόνου και να μειώσουν την παρορμητικότητα τους. Στη δεύτερη φάση, τα παιδιά με ΔΑΦ συμμετέχουν σε παιχνίδι ρόλων, με σκοπό να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον. Το θεατρικό παιχνίδι φάνηκε να βοηθάει στην διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και στην κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ. Ο διδακτικός στόχος ήταν «ο Β.Γ. να αντιδράει θετικά, όταν δεν συμφωνεί με τις απόψεις των συμμαθητών του για τουλάχιστον δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες μέσα στην τάξη του». Το θεατρικό παιχνίδι ήταν «Ας παίξουμε το παιχνίδι Πλάτη με Πλάτη, για να δούμε καλύτερα τι αρέσει σε ποιον. Θα σηκωθούμε όρθιοι και θα κάτσουμε πλάτη με πλάτη, ώστε να μην βλέπουμε τις εκφράσεις μας. Σε κάθε ερώτηση θα απαντάμε και οι δύο αν μας αρέσει ή όχι» (Κουρμούση, 2014:90).

Τα παιχνίδια ρόλων ανήκουν στις ομαδικές δραστηριότητες και έχει

διαπιστωθεί ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΑΦ να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να κάνουν φίλους. Είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και ενεργούν βάσει σεναρίου σε πραγματικό χρόνο. Κατά το παιχνίδι ρόλων, εξετάζονται οι εικόνες των ατόμων που αλληλεπιδρούν ή που μοιράζονται κάποια δραστηριότητα, να αναρωτηθούν τι συμβαίνει και γιατί, και να αναγνωρίσουν την οπτική και τα συναισθήματα των άλλων (Gallagher & Gallagher, 2002· Konstantareas, 2006). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. να σηκώνεται από τη θέση του μόνο όταν υπάρχει ουσιαστικός λόγος στην τάξη του, και να έχει πάρει την άδεια από τον εκπαιδευτικό της τάξης σηκώνοντας το χέρι του για τουλάχιστον δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες». Σ' αυτή τη δραστηριότητα συμμετείχαν ακόμα δύο συμμαθητές του Β. Γ. Ο εκπαιδευτικός είχε υποδυθεί τον ρόλο του μαθητή που σηκώνεται από την θέση του χωρίς λόγο και χωρίς να πάρει την άδεια από τον εκπαιδευτικό, τον οποίο, παράλληλα, είχε υποδυθεί ένας εθελοντής μαθητής. Στη συνέχεια, δόθηκαν εικόνες με καταστάσεις που ένας μαθητής έχει ή δεν έχει λόγο να σηκωθεί από την καρέκλα του, και ο μαθητής με ΔΑΦ έπρεπε να αναγνωρίσει τις καταστάσεις που είναι ουσιαστικές για να σηκωθεί από τη θέση του. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός υποδύθηκε τον μαθητή που θα σηκωθεί από τη θέση του μόνο αν υπάρχει ουσιαστικός λόγος, και ζήτησε ευγενικά από τον εκπαιδευτικό, που πάλι θα είχε υποδυθεί ένας εθελοντής μαθητής. Η διαδικασία συνεχίστηκε με εναλλαγές ρόλων.

Η *μίμηση προτύπου* έχει σημαντική κοινωνική λειτουργία. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να κατανοήσουν και να μιμηθούν στοχευμένες ενέργειες, αλλά μπορεί να έχουν δυσκολία να μιμηθούν αυτόματα ενέργειες χωρίς στόχους (Hamilton, 2008). Εφόσον μπορούν να πραγματοποιήσουν στοχευμένες ενέργειες και να μιμηθούν τις πράξεις των άλλων, κατανοώντας τους στόχους τους, η μίμηση προτύπου, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ (Stel & Vonk, 2010). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. να επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη του χωρίς να γελάει για τουλάχιστον δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες». Σ' αυτή τη δραστηριότητα δόθηκαν προφορικά προτάσεις από την καθημερινή ζωή του μαθητή σε συνδυασμό με αντίστοιχες εικόνες, εκ των οποίων κάποιες από αυτές θα ήταν αστείες και κάποιες όχι. Επισημάνθηκε στο μαθητή να γελάει μόνο όταν η εικόνα ήταν αστεία. Πρώτα ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως πρότυπο μίμησης και στη συνέχεια ο μαθητής.

Ο *κύκλος των φίλων* ως εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ΔΑΦ, δημιουργεί έναν κύκλο φίλων από την τάξη του παιδιού, ο οποίος με τη βοήθεια του ενήλικα που επιβλέπει, βοηθά στην ανά-

πτυξη και ενός προγράμματος υποστήριξης για το παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα (Kalyna & Avramidis, 2005). Οι στόχοι της παρέμβασης είναι να βοηθήσει το παιδί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, να βελτιώσει τις κοινωνικές του σχέσεις και τις φιλίες του και παράλληλα να αλλάξει και τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των συνομηλίκων του απέναντι στο παιδί (Bagwell & Schmidt, 2011). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. στο μεγάλο διάλειμμα να συμπεριφέρεται με ευγενικό τρόπο στους συμμαθητές του, χρησιμοποιώντας τουλάχιστον δύο συγκεκριμένες φράσεις ευγένειας». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα όλοι οι μαθητές της τάξης στο διάλειμμα κάθισαν σε έναν κύκλο. Ο δάσκαλος της ένταξης τους ανέφερε ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων για να εξασκηθούν στο πως συμπεριφέρονται εντός μιας παρέας. Στη μέση του κύκλου στάθηκε ο εκπαιδευτικός μαζί με δύο παιδιά και προσποιήθηκαν ότι έπαιζαν. Ο εκπαιδευτικός προσποιήθηκε ότι είναι μαθητής και έπαιξε μαζί με τα άλλα δύο παιδιά. Τα βήματα που ακολούθησαν οι υπόλοιποι μαθητές που ήταν στον κύκλο ήταν τα εξής: α) παρακολουθώ το παιχνίδι της παρέας για λίγο, β) παίζω για λίγο πιο πέρα ένα παρόμοιο παιχνίδι, γ) ευγενικά και χαμογελαστά, τους χαιρετώ και τους λέω κάτι ωραίο για το παιχνίδι τους, όπως «Γεια σας, είναι πολύ ωραίο το παιχνίδι που παίζετε» και δ) τους ζητώ, φιλικά και ευγενικά, να παίξω κι εγώ μαζί τους, με σταθερή φωνή και χαλαρό σώμα, όπως «Έχω κι εγώ τις δικές μου τάπες. Θέλετε να παίξω κι εγώ μαζί σας;» (Κουρμούση, 2014: 222-223).

Η χρήση τεχνολογίας βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα (Lacava, Golan, Baron-Cohen & Smith-Myles, 2007) και να βελτιώσουν, εκτός από τις κοινωνικές τους δεξιότητες, και τη συνολική τους επίδοση στην τάξη (Foreman, 2014). Διδακτικός στόχος ήταν «ο Β. Γ. να κατανοήσει ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικές απόψεις, επομένως δεν πρέπει να το κατακρίνουμε». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο Β. Γ. αναζήτησε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή πίνακες ζωγράφων από διαφορετικές σχολές και κλήθηκε να τις συγκρίνει (Κουρμούση, 2014:98).

Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο αποτελεί μία μέθοδο παρέμβασης για άτομα που ανήκουν στις ΔΑΦ και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα σε ένα εύρος δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτορρύθμιση και το συμβολικό παιχνίδι. Το ρόλο του προτύπου μπορεί να λάβει το ίδιο το άτομο, ένα οικείο πρόσωπο ή εναλλακτικά, η βιντεοσκόπηση γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η εκτέλεση και ολοκλήρωση του έργου να προβάλλεται από την οπτική γωνία του εκπαιδευόμενου (Burtonm, Anderson, Prater & Dyches, 2013·Cardon, 2012).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με ΔΑΦ, οι οποίοι φοιτούν στις γενικές τάξεις. Η κοινωνική συμπερίληψη αυτών των μαθητών είναι απαραίτητη, διότι από τη μια στοχεύει στην συνύπαρξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο και από την άλλη στη βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΑΦ. Η επιτυχής κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο θα πραγματοποιηθεί με τις κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές κοινωνικής συμπερίληψης και την παράλληλη υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προαγωγής υγείας στο πλαίσιο του σχολείου, με στόχο την μείωση της μοναξιάς και την ανάπτυξη των θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές τους. Επιπροσθέτως, ο συνδυασμός οικο-συστημικής και γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης (όπως η αναπλαισίωση, παρατήρηση και καταγραφή όλων των παραγόντων και των σχέσεων που μπορεί να επιδράσουν στη συμπεριφορά του μαθητή), η χρήση εποπτικού και ψηφιακού υλικού, η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες βοήθησαν στην κοινωνική εμπλοκή του μαθητή Β. Γ. με τους συμμαθητές του, τόσο στην τάξη όσο και στα διαλείμματα. Τέλος, ο έγκαιρος εντοπισμός των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών με ΔΑΦ, η άμεση εκπαιδευτική αξιολόγηση και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα συμβάλλουν θετικά στην κοινωνική τους συμπερίληψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Attwood, T. (2006). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2012). Girls and Women Who Have Asperger's Syndrome. In L. H. Willey (Ed.), *Safety Skills for Asperger Women: How to Save a Perfectly Good Female Life*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Γαργαλιάνος Σ., & Αμανατίδου, Ε. (2015). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης ψυχοκινητικών ικανοτήτων ατόμων με Σύνδρομο Asperger: Μια μελέτη περίπτωσης στο νομό Δράμας, 18ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή - Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, τόμος ΙΙ, σελ. 11-24.
- Γενά, Α. (2002), *ΔΑΦ και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση- Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Leader Books.
- Cardon, A. T. (2012). Teaching Caregivers to Implement Video Modeling Imitation Training via iPad for Their Children with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1389-1400.
- Foreman, S. B. C. (2014). *Assistive Technologies Used by Students with Asperger's Syndrome to*

- Improve Performance in the General Education Classroom*. Doctoral Dissertation. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Gallagher, S.A., & Gallagher, J.J. (2002). Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. *Understanding Our Gifted*, 14 (2), 1-9.
- Gessen, M. (2011). *Perfect Rigour: A Genius and the Mathematical Breakthrough of a Lifetime*. London: Icon Books.
- Golzari, F., Alamdarloo, G. H., & Moradi, S. (2015). The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students with Autism Spectrum Disorder. *SAGE Open*, 1-8.
- Gray, C., Arnold, S., Burg, D, Goward, K., Hayes, S., Jenison, L., Jonker, C., Jonker, S., Lind, K., Smiegel, J., Wesorik, S., & Zyber, C. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες*. Μτφρ. Δίπλα Νατάσσα. Αθήνα: Γλάυκη.
- Hamilton, A. F. de C. (2008). Emulation and Mimicry for Social Interaction: A Theoretical Approach to Imitation in Autism. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61 (1), 101-115.
- Harrington, I. (2011). Successful Inclusion of Children with Asperger Syndrome in Primary School: Parental Voices. *Journal of Educational Enquiry*, 11 (1), 1-12.
- Κάκουρος, Ε. (2010). *Παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Ψυχολογικό Κέντρο Αναπτυξιακών και Μαθησιακών δυσκολιών.
- Kalyva, E., & Avramidis E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18 (3) 253-261.
- Κλουβάτος, Κ. (2013). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2020 από http://users.sch.gr/klouvatossygggrafiko_ergo/diaforopiisi_didaskalias_klouvatoss.pdf
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220-227.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Koning, C., & McGill-Evans, J. (2001). Social and Language Skills in Adolescent Boys with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, 23-36.
- Konstantareas, M. (2006), Social Skills Training in High Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 39-56.
- Κουρμούση, Ν. (2014). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τις Α', Β' & Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Σοκόλη.
- Lacava, P. G., Golan, O., Baron-Cohen, S., & Smith-Myles, B. (2007). Using Assistive Technology to Teach Emotion Recognition to Students with Asperger Syndrome. *Remedial and Special Education*, 28 (3), 174-181.
- Μαγαλιού, Ε., & Τσαπκίνη, Κ. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Αλεβίζος Γ., Βλάχου Α., Γενά Α., Πολυχρονοπούλου Σ., Μαυροπούλου Σ., Χαρούπιας Α. & Χιουρέα Ο. (επιμ.). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 17(3), 132-137.
- Παπούδη, Δ. (2008). Ένταξη παιδιών με διαταραχή ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, 195-207.
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (3), 379-391.

- Saad, M. A. E. (2016). The Effectiveness of Social Stories among Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Meta-Analysis. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5 (2), 51-60.
- Samson, A., Huber, O., & Rush, W. (2011), Teasing, Ridiculing, and the Relation to the Fear of Being Laughed at in the Individuals with Asperger's Syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 475-483.
- Stel, M., & Vonk, R. (2010). Mimicry in Social Interaction: Benefits for Mimickers, Mimickees, and Their Interaction. *British Journal of Psychology*, 101, 311-323.
- Stichter, J., Herzog, M., Visovsky, K., Schmidl, C., Randolph, J., Schultz, T., & Gage, N. (2010), Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high functioning autism: An initial investigation, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (9), 1067-1079.
- ΥΠΕΠΘ. (2012). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Ερευνητικά Εργαλεία: Κοινωνιομετρικές Τεχνικές*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2020 από http://aee.iiep.edu.gr/sites/default/files/iiep_files/iiep_pdf_Dec_2012/Ερευνητικά_εργαλεία_Κοινωνιομετρία_σελ_167-179.pdf

Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ένταξη των Προσφύγων/Μεταναστών Μαθητών (2015-2019) στο Πλαίσιο των Συμπεριληπτικών Προσεγγίσεων: Διαπιστώσεις, Προβληματισμοί και Προτάσεις

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος

Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, ΣΕΕ ΠΕ 70 5ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ parachristos.kostas@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης είναι χωρίς αμφιβολία μια από τις βασικές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα η Ελλάδα, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω του μεγέθους της, της ταχύτητας με την οποία εξελίσσεται και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων. Στην εισήγησή μας αυτή προσεγγίζουμε κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠΕΘ, για το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα της περιόδου 2015-2019. Περιγράφουμε τις δράσεις και τις ενέργειες του ΥΠΠΕΘ που αφορούσαν την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών και τους νέους θεσμούς που δημιουργήθηκαν (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων-Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ), τον ρόλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, των Πανεπιστημίων και τις δράσεις τους καθώς και τον ρόλο των στελεχών και της εκπαίδευσης. Επισημαίνουμε τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες που παρατηρήθηκαν στο όλο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και προτείνουμε μέτρα ενίσχυσης και αξιοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός συμπεριληπτικού σχολείου.



Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική Πολιτική, Προσφυγικό, Διαπολιτισμική Εκπ/ση, Νέοι Θεσμοί, Συμπερίληψη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσφυγική κρίση αποτελεί, πρωτίστως μια ανθρωπιστική κρίση, η οποία επήλθε, μεταξύ των άλλων, από την αποσταθεροποίηση κρατών που γειτονεύουν με την Ελλάδα και την ΕΕ, έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις κοινωνίες και επιβάλλει μακρόπνοες και μελετημένες απαντήσεις, που να διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή σε τοπικό επίπεδο και την επιτυχημένη ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στις κοινωνίες μας (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020). Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης είναι χωρίς αμφιβολία μία από τις βασικές προκλήσεις που κλήθηκε και καλείται να αντιμετωπίσει και σήμερα η Ελλάδα και βέβαια το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τα τέλη του 2015 μέχρι σήμερα. Αναμφισβήτητα πρόκειται για ένα πεδίο σύνθετο με βασικά χαρακτηριστικά τη ρευστότητα και τη μεταβατικότητα. Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής του διαστήματος 2015-2019, είναι απαραίτητη για την κατανόηση του προσφυγικού ζητήματος, αλλά και προϋπόθεση για τη συγκρότηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρίας και πράξης, αφού το φαινόμενο βρίσκεται σε εξέλιξη και η κατεύθυνση που μπορεί να πάρει παραμένει άγνωστη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η εκπαιδευτική δράση για τα παιδιά των προσφύγων αυτή την περίοδο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήταν κύριο μέλημα, παρά τις δυσκολίες στην αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων/παιδών λόγω της ρευστότητας και της έντονης κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού. Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρέθηκε απροετοίμαστη. Η αντιμετώπιση της μεταναστευτικής κρίσης αποτελεί βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι κοινωνίες της, να αντιμετωπίσουν λόγω του μεγέθους της, της ταχύτητας με την οποία εξελίσσεται και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών και εκπαιδευτικών επιπτώσεών της (Παρθένης, 2020). Θεωρείται αναγκαία η χάραξη πολιτικών και η υιοθέτηση μακροπρόθεσμων μέτρων με βάση τις ανάγκες των κοινωνιών και των προσφύγων/μεταναστών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει όλοι οι εμπλεκόμενοι, κράτη μέλη, θεσμικά όργανα της ΕΕ, διεθνείς οργανισμοί, κοινωνία των πολιτών, τοπικές αρχές και τρίτες χώρες να εργαστούν από κοινού για την υλοποίηση της κοινής ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής. Στη θεματική συζήτηση των ηγετών της ΕΕ σχετικά με τη μετανάστευση (14.12.2017), προτείνεται πολιτικός χάρτης πορείας με στόχο την επίτευξη συνολικής συμφωνίας έως 06/2018, όσον αφορά την επιδίωξη βιώσιμης μεταναστευτικής πολιτικής^[1].

[1] https://ec.europa.eu/greece/news/20170712_metanastefsi_el.

Η κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν πρωτόγνωρη και στην Ελλάδα. Η Ελληνική Πολιτεία κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε ένα πολύ δύσκολο, κατά κοινή ομολογία, ζήτημα και να συντονίσει την οργάνωση του κρατικού μηχανισμού, που απαιτούσε τη συνέργεια υπουργείων και πολλών υπηρεσιών. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, υπολογίζεται στο 1 εκ. άνθρωποι (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020). Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα με στόχο τη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-Πέρασμα της Ειδομένης. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Το 2016 οι προσφυγικές εισροές καταγράφονται μειούμενες σύμφωνα με τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας της Κυβέρνησης (ΥΠΠΕΘ, 2017). Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού – και κρίσιμο για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής- είναι ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (ΥΠΠΕΘ, 2017). Σύμφωνα με Έκθεση που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του Συνηγόρου του Πολίτη με τη UNICEF (2018) και του μηχανισμού λειτουργίας του Δικτύου των Παιδιών που Μετακινούνται (περίοδος Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2018), πάνω από 17.127 παιδιά συνολικά πρόσφυγες και μετανάστες έχουν φτάσει στην Ελλάδα, μέσω θαλάσσιων και χερσαίων συνόρων^[2]. Στην έκθεση αναφέρονται, διαπιστώσεις για την κατάσταση των παιδιών που μετακινούνται κατά το β' εξάμηνο του 2018, τονίζεται η προσπάθεια της Πολιτείας να ανταποκριθεί στις ανάγκες για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών και οι σοβαρές αδυναμίες που παρατηρήθηκαν, οι οποίες είναι εμφανέστερες στη λειτουργία των δομών φιλοξενίας, τόσο στα νησιά όσο και στην ενδοχώρα, που σε πολλές περιπτώσεις υπολειπόταν σημαντικά των προδιαγραφών αξιοπρεπούς διαβίωσης. Τα περισσότερα ζητήματα σύμφωνα με την έκθεση, σχετίζονται με την πρόσβαση των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ ακολουθούν τα θέματα που αφορούν στην πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας. Γίνεται αναφορά στη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση, η οποία ενώ σχεδιάστηκε έγκαιρα και στη βάση συγκεκριμένου προγραμματισμού, όμως κατά την εφαρμογή της στην πράξη παρουσιάστηκαν πολλές δυσχέρειες με αποτέλεσμα τις καθυστερήσεις στην έναρξη, ή σε ορισμένες περιπτώσεις και τη διακοπή λειτουργίας, των προβλεπόμενων Δομών

[2] Βλ. την Έκθεση στο: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>

Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν πρόσφυγες σε σκηνές και σε κοντέινερ. Υπάρχουν παιδιά εκτός σχολείου ή πρόσωπα που λαμβάνουν «περιορισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες», σύμφωνα με τους Στεργίου & Σιμόπουλο (2019:22). Υπάρχουν ακόμη προσκόμματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο που καθλώνουν τους προσφυγικούς πληθυσμούς σε ανεπίτρεπτες συνθήκες διαβίωσης.

Η διαπολιτισμική – συμπεριληπτική προσέγγιση ως διακήρυξη του ΥΠΑΙΘ, παρά το ότι υπάρχει ως κατεύθυνση αρκετά χρόνια και μέσω των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που υλοποιούνται από τα πανεπιστήμια της χώρας από το 1997 μέχρι σήμερα, παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, ανεφάρμοστη. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της διαπολιτισμικής – συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απέχουν από το να είναι βασικές συνιστώσες της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού πρέπει να σημειώσουμε ότι η πολυπολιτισμικότητα και η ποικιλομορφία του ελληνικού σχολείου μετρά μερικές δεκαετίες (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να διατυπώσει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στην πράξη ένα σχολείο που να λειτουργεί συμπεριληπτικά, ενθαρρυντικά και ισότιμα για το σύνολο των μαθητών/τριών και για κάθε άτομο ξεχωριστά, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ταυτίσεις του.

Προϋπόθεση για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως Διαπολιτισμική Συμπεριληπτική Κοινότητα Μάθησης, είναι το ΥΠΑΙΘ να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021). Απαιτούνται παρεμβάσεις και αλλαγές σε οργανωτικό-διοικητικό, παιδαγωγικό-διδακτικό και γλωσσικό επίπεδο. Ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του και ως οργανισμός να εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την πραγμάτωση αυτών των στόχων (Διεθνής Αμνηστία, 2017). Ένα σχολείο για να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική – Συμπεριληπτική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας πρέπει να διαθέτει, βασικά χαρακτηριστικά, όσον αφορά την οργάνωση & διοίκηση, την παιδαγωγική-διδακτική και γλωσσική διάσταση.

Εκπαιδευτική Πολιτική για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών (2015-2019) – Βασικά μέτρα & ρυθμίσεις

Για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών στο πλαίσιο συμπεριληπτικών προσεγγίσεων το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε μέ-

τρα, συγκρότησε δομές εκπαίδευσης και δρομολόγησε ενέργειες στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτές αποτυπώνονται συνοπτικά:

- ❖ ν. 4415/2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- ❖ Σύσταση στον Οργανισμό του ΥΠΠΕΘ (Π.Δ. 18/2018), Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων (υπάγεται απευθείας στον Γεν. Γραμματέα), αρμόδιο για τον συντονισμό του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων στη χώρα σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ, με άλλα συναρμόδια Υπουργεία και φορείς.
- ❖ Επικαιροποίηση νομοθεσίας σχετικής με την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων (ν. 4547/2018, άρθρ. 71-83).
- ❖ Σύσταση Επιτροπών Ενεργειών για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων:
 - Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ) με επικεφαλής τον Γεν. Γραμματέα και 14 επιτελικά στελέχη του ΥΠΠΕΘ, άτυπη Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία είχε ουσιαστικά χαρακτήρα συμβουλευτικού, αλλά και επιτελικού οργάνου για το προσφυγικό στο ΥΠΠΕΘ και συνέδραμε στον προγραμματισμό, στον σχεδιασμό νέων δράσεων, στη σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς και τις ΜΚΟ, αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων που προέκυψαν με δημάρχους και συλλόγους γονέων για το θέμα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων κατά το κρίσιμο διάστημα της ίδρυσης των ΔΥΕΠ.
 - Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ), ο εγγυητής του ΥΠΠΕΘ με στόχο μια άρτια παιδαγωγική παρέμβαση, ψυχοκοινωνική στήριξη και εκπαίδευση των παιδιών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα^[3]. Κατά τη γνώμη μας, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών συγκεντρώθηκε στην ευθύνη της ΕΕ, με αποτέλεσμα την «υποβάθμιση» των περιφερειακών υπηρεσιών (ΠΔΕ– ΔΙΠΕ & ΔΙΔΕ – ΣΕΕ & ΠΕ.Κ.Ε.Σ.).

^[3] Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ: Αντικείμενό της: 1. η καταγραφή των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται στα ΚΕΦ, ο εντοπισμός δράσεων που ήδη έχουν δοκιμαστεί στο πεδίο και η πιλοτική άμεση εφαρμογή τους κατά το διάστημα του καλοκαιριού σε πρώτη φάση πιλοτικά σε κάποιες Δομές Φιλοξενίας και μετά, σταδιακά, στο σύνολό τους, 2. η ανάληψη, οργάνωση και εποπτεία των δράσεων αυτών, 3. η διαμόρφωση προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και ένταξή τους στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος από τη σχολική χρονιά 2016-2017.

- Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ). Αποτελείται από εννιά μέλη, καλλιτέχνες, καθηγητές συναφών με την τέχνη τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ.
- ❖ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)^[4]. Ενίσχυση του θεσμικού ρόλου του για θέματα ΠΕ & ΔΕ. Το ΙΕΠ, είναι αρμόδιο για τα διαγνωστικά τεστ με τα οποία τα παιδιά θα εισαχθούν σε Τάξεις Υποδοχής, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος σπουδών, την κάρτα μετακίνησης μαθητή/τριας, τη διαμόρφωση/επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των ΤΥ ή των ΔΥΕΠ.
 - ❖ Σε κάθε ΚΕΦΠ ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.)^[5] και σε ΚΕΦΠ με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να οριστούν περισσότεροι του ενός. Οι ΣΕΠ εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, μεριμνούν για θέματα ενημέρωσης διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ στις ΔΥΕΠ, επικαιροποίησης της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια, παρακολούθησης και συντονισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της καταγραφής των υπηρεσιακών αναγκών. Ουσιαστικά οι ΣΕΠ αντικαθιστούν στο μεγαλύτερο βαθμό τα στελέχη της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτά της επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η επιμόρφωση και η ετοιμότητα που είχαν ήταν μικρή για την αποστολή και το έργο τους.
 - ❖ Συντονισμός και εποπτεία των δράσεων και προγραμμάτων των Διεθνών Οργανισμών, των εθνικών και διεθνών ΜΚΟ, των εθελοντικών ομάδων, των δημοσίων ή δημοτικών φορέων, όπως ΟΑΕΔ, Πανεπιστήμια, Δήμοι, κ.λπ. ήταν μια δύσκολη διαδικασία για το ΥΠΠΕΘ και το ΙΕΠ. Η Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής του ΥΠΕΣ (στη συνέχεια Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής), ανέλαβε την ανάπτυξη ενός Εθνικού Μητρώου Ελληνικών και Διεθνών ΜΚΟ (εντάχθηκα σ' αυτό 70 ΜΚΟ) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:85-86). Οι Διεθνείς Οργανισμοί (UNICEF & Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες), κατέγραφαν τις δράσεις και τα προγράμματα, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις.
 - ❖ Τα Πανεπιστήμια από το τέλος του 2016 μέχρι το 2019, ανέπτυξαν δράσεις σε συνεργασία και με άλλες οργανώσεις και οργανισμούς είτε και αυτόνομα, που αφορούσαν: τη διδασκαλία της ελληνικής

^[5] Στο ν. 4547/2018/ΦΕΚ 102/τ.Α'/αρθρ. 77, καθορίζεται επακριβώς το σύνολο των αρμοδιοτήτων των ΣΕΠ.

και αγγλικής γλώσσας ή παρεμβάσεις στις δομές Φιλοξενίας Προσφύγων (ΕΚΠΑ), δωρεάν σεμινάρια κατάρτισης για το προσφυγικό ζήτημα (ΕΑΠ), μαθήματα ελληνικής γλώσσας και δραστηριότητες ένταξης (ΑΙΓΑΙΟ με Δήμο Αθήνας, Ιωαννίνων), το ΑΠΘ σε συνεργασία με το Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, Δήμους & ΜΚΟ, υλοποίησαν το πρόγραμμα Xenios Zeus και διαμόρφωσαν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, το Παν/μιο Θεσσαλίας οργάνωσε κύκλους μαθημάτων σε δομές φιλοξενίας σε συνεργασία με την ΜΚΟ Άρσις και το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου^[6].

- ❖ Στο πλαίσιο των θεσμικών μέτρων που υλοποιήθηκαν και ισχύουν μέχρι σήμερα, οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές (4-15 ετών), είχαν και έχουν τη δυνατότητα:
 - να παρακολουθήσουν απογευματινό πρόγραμμα στις ΔΥΕΠ, εντός των σχολικών μονάδων στα όρια των οποίων υφίστανται Κέντρα Φιλοξενίας. (14:00–18:00)^[7],
 - τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να παρακολουθούν πρωινό πρόγραμμα (8:30-12:30) εντός των ΚΕΦΠ για τους/τις μαθητές/τριες των νηπιαγωγείων ή να φοιτήσουν στο αντίστοιχο Νηπιαγωγείο της περιοχής, αν κατοικούν εκτός ΚΕΦΠ,
 - να εγγραφούν στο αντίστοιχο σχολείο ΠΕ & ΔΕ της περιοχής και να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα σε (ΤΥ ΖΕΠ) ή (ΦΤ Ζ.Ε.Π) ή και να ενταχθούν αμέσως στην τάξη εφ' όσον δεν λειτουργούν (Τ.Υ. Ζ.Ε.Π),
 - να φοιτήσουν σε Διαπολιτισμικό Σχολείο (ν. 4415/2016 - 13 Δημοτικά & 13 Γυμνάσια – Λύκεια) (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

Διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Με βάση τη συνοπτική αναφορά μας στην εκπαιδευτική πολιτική (2015-2019) για την Ένταξη Μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαίδευση, επισημαίνουμε τα εξής:

- ❖ Η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) του ΥΠΠΕΘ κάνει αναφορά στα περισσότερα θέματα που παραθέτουμε παρακάτω.
- ❖ Οι δυσκολίες μιας πρωτόγνωρης και έκτακτης κατάστασης που απαιτούσε μια ετοιμότητα του κρατικού και εκπαιδευτικού μηχανι-

^[6] Βλ. αναλυτικά για όλες τις δράσεις στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης στο: Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 84-89.

^[7] Σχετ. νομοθεσία: Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, (Δ.Υ.Ε.Π.) – Κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης (Υ.Α, αριθμ. 139654/ΓΔ4/ΦΕΚ 2985/τ.β'/30-08-2017).

σμού, που πολλές φορές δεν υπήρξε, επισημαίνονται και στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία^[8].

- ❖ Η ΕΕ, «υποκατέστησε» σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης, αλλά και τη διοίκηση, σε πολλές περιπτώσεις. Η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών συγκεντρώθηκε στην ευθύνη της ΕΕ, με αποτέλεσμα την «υποβάθμιση» των Περιφερειακών υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ (ιδιαίτερα τον ρόλο των ΣΕΕ-ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Αν και ο αρχικός ρόλος της ΕΕ ήταν υποστηρικτικός στη συνέχεια έγινε πολύ συγκεντρωτικός.
- ❖ Παρατηρήθηκε ελάχιστη αξιοποίηση από το ΥΠΠΕΘ των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων και της τεχνογνωσίας τους (τεχνογνωσία, εκπαιδευτικό υλικό, διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί, στελέχη μπορούσαν και έπρεπε να αξιοποιηθούν, σε συνεργασία με όλα τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα και να αποτελέσουν ένα δίκτυο αποτελεσματικής παρέμβασης για την υποδοχή και ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών).
- ❖ Μικρή έως ελάχιστη ήταν και η αξιοποίηση των διαπολιτισμικών σχολείων.
- ❖ Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών δεν συνοδεύονταν από την έγκαιρη επιμόρφωσή τους, ώστε να έχουν την αναγκαία διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα. Το ΥΠΠΕΘ, δεν υιοθετεί διακριτή/ξεχωριστή λίστα για τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για ΔΥΕΠ και (Τ.Υ. Ζ.Ε.Π), (εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ανάλογες δομές –Πανεπιστήμια).
- ❖ Παράλληλα παρατηρήθηκε αδυναμία συστηματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης και των ΣΕΠ αφού δεν ζητήθηκε η συμβολή των Πανεπιστημίων σε όλα τα επίπεδα (υποδοχής, επιμόρφωσης, διδασκαλίας, ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών – οικογενειών, σχολείων, ΔΥΕΠ, (Τ.Υ. Ζ.Ε.Π), κ.λπ.)^[9].
- ❖ Το ΙΕΠ αν και είχε εκ του νόμου την ευθύνη επιμόρφωσης όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση προσφύγων στην πράξη, δεν κινήθηκε άμεσα με συνέπεια το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων να γίνεται με μεγάλη καθυστέρηση, κάτι που αναιρούσε τη σημασία και το έργο της επιμόρφωσης.
- ❖ Τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ του ΥΠΠΕΘ, του ΙΕΠ και

^[9] Για το θέμα της επιμόρφωσης βλ. Στεργίου & Σιμόπουλος, ό.π., σ.143-168. Βλ. επίσης, Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021 (υπό έκδοση).

όλων των συνεργαζόμενων φορέων τουλάχιστον στα δύο πρώτα έτη ήταν σοβαρά.

- ❖ Η διασύνδεση της πρωινής ζώνης των σχολείων με τις ΔΥΕΠ, υπήρξε προβληματική, σε πολλές περιπτώσεις, τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά αφού δεν έγινε κατορθωτό οι ΔΥΕΠ να αποτελέσουν οργανικό τμήμα του/των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί να εντάσσονται στο σύλλογο Διδασκόντων.
- ❖ Οι ΣΕΠ. Θα έπρεπε να είναι πλήρως επιμορφωμένοι με υψηλά εφόδια και διαπολιτισμική ετοιμότητα, οργανωτικές αρετές και διοικητικές ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Στην πράξη ο ΣΕΠ είναι ένας κρίκος που ενώνει την οικογένεια με την σχολική μονάδα, έχει επιφορτιστεί το σύνολο της διοικητικής εργασίας του Δ/ντή μιας σχολικής μονάδας (εγγραφές και συλλογή εγγράφων μαθητών), χωρίς επίδομα θέσης, χωρίς δικαίωμα υπογραφής, με πολλαπλές ευθύνες όμως για την ορθή λειτουργία των ΔΥΕΠ.
- ❖ Τέλος τονίζεται η πληθώρα νομοθετικών διατάξεων, κανονιστικών και διοικητικών πράξεων, οι γραφειοκρατικές δομές με αποτέλεσμα την αδυναμία ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.
- ❖ Να επισημάνουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις το θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών/τριών, αποτέλεσε «μονοπώλιο» των διάφορων ΜΚΟ. (π.χ. Solidarity Now), οι οποίες αν και εποπτεύονταν από το ΥΠΠΕΘ, συχνά έδρασαν ανεξάρτητα στην πράξη, δημιουργώντας μεγάλα ζητήματα στο έργο της Δημόσιας Εκπ/σης.

Προτάσεις

Οι προτάσεις που ακολουθούν, φιλοδοξούμε να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και διαλόγου. Διαλόγου, που πρέπει να είναι συνεχής. Χωρίς προκαταλήψεις και αφορισμούς, χωρίς αποκλεισμούς, ακρότητες ή ηγεμονικές αξιώσεις.

- ❖ Είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί η κατάλληλη μεταναστευτική πολιτική με τη συναίνεση όλων των πολιτικών δυνάμεων αφού έχει γίνει πλέον συνείδηση ότι το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο δεν είναι παροδικό, αλλά έχει μονιμότερα χαρακτηριστικά. Στις σχετικές νομοθετικές παρεμβάσεις θα πρέπει να αντανakλάται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ελληνικής κοινωνίας και να προβάλλεται όχι η αρνητική, αλλά και η θετική, εμπλουτιστική διάσταση της ποικιλίας και της διαφοράς. Να προστατεύονται, η αν-

θρώπινη αξιοπρέπεια και τα θεμελιώδη δικαιώματα των μεταναστών/στριών και των προσφύγων.

- ❖ Να δημιουργηθεί σε κάθε Περιφέρεια Κέντρο Υποδοχής, στήριξης και υποβοήθησης των μεταναστών/προσφύγων με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη των οικογενειών και μέριμνα για τη φοίτηση των παιδιών στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της περιοχής. Για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας δημιουργούνται οι αντίστοιχες (Τ.Υ ή Φ.Τ. ΖΕΠ).
- ❖ Να ενισχύονται και ενθαρρύνονται από την Πολιτεία πρωτοβουλίες των τοπικών κοινωνιών και της Τ.Α. που μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση των δεσμών συνύπαρξης, συμμετοχής και συνεργασίας ντόπιων και αλλοδαπών.
- ❖ Είναι αναγκαίος, επίσης ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η Διαπολιτισμική Αγωγή, όπως οριοθετείται σήμερα εστιάζει κυρίως στα διαπολιτισμικά σχολεία (ν.4415/2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς ή μη και σε όλους τους τύπους σχολείων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- ❖ Δεν ενθαρρύνεται η διάδοση των «διαπολιτισμικών σχολείων» και η ξεχωριστή φοίτηση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, αλλά η διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κι αυτό διότι τα σχολεία αυτά και η ξεχωριστή φοίτηση συμβάλλουν στην απομόνωση και τον διαχωρισμό των μαθητών/τριών και δεν ενισχύουν την πολιτισμική ώσμωση και κοινωνικοποίησή τους.
- ❖ Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη επιτυχία του εγχειρήματος ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, είναι οι Περιφερειακές Δ/νσεις Εκπ/σης να αποτελέσουν ουσιαστικό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, λήψης και υλοποίησης αποφάσεων στο μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπ/σης και την Επιστημονική – Παιδαγωγική Καθοδήγηση (ΠΕΚΕΣ. – ΣΕΕ).
- ❖ Βασική μέριμνα να αποτελέσει η ενδυνάμωση και ο συντονισμός όλων των δομών, στελεχών και υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ., ώστε να μπορούν με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, να προτείνουν πολιτικές για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια διαμορφώνοντας ευέλικτα προγράμματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Διεύθυνσης Εκπ/σης και Περιφερειακής Δ/νσης Εκπ/σης με επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων – ΣΕΕ. Η αποκεντρωτική λειτουργία του όλου συστήματος στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα στην τοπική εκπαιδευτική κοινότητα να

οργανώνει και αποφασίζει για τις αναγκαίες προσαρμογές στις τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες και στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών, με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής), που θα αφορούν:

- την υποδοχή των μαθητών/τριών, τη διάχυση στις αντίστοιχες δομές και τύπους παρεχόμενης εκπ/σης, ανάλογα με τον αριθμό και τις ανάγκες, τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη και εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, την εκμάθηση της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας, τη συνεργασία με την Κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΕΘ και το ΙΕΠ.
 - η διατήρηση του μοντέλου των ΔΥΕΠ. πρέπει να συνεχιστεί μόνο για τις περιπτώσεις αντιμετώπισης μεγάλου αριθμού/όγκου μαθητών/τριών, που μπορεί να εισέρχονται στην Ελλάδα και να εγκαθίστανται στα Κέντρα Φιλοξενίας (ΚΕΦ). «Οι ΔΥΕΠ, αποτέλεσαν, παρά τις προθέσεις, ένα παράδειγμα σχεδιασμού αμφίβολης αποτελεσματικότητας, αφού για ένα πληθυσμό εξ ορισμού μετακινούμενο συγκροτήθηκαν «σκληρού» χαρακτήρα δομές» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).
 - απαραίτητη, όμως θεωρείται η περαιτέρω προετοιμασία-επιμόρφωση των ΣΕΠ και η πρόσληψη των εκπαιδευτικών από ξεχωριστή λίστα, ώστε να έχουν την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια,
 - ενεργότερη εμπλοκή της παιδαγωγικής καθοδήγησης για τη διαμόρφωση ευέλικτων Προγραμμάτων διδασκαλίας, υλικού και προώθησης στα «κανονικά» σχολεία, όταν και όποτε κριθεί ότι οι μαθητές έχουν την αναγκαία γνωστική επάρκεια,
 - στις ΔΥΕΠ άμεση να είναι η στήριξη όλων των εμπλεκόμενων από τα Πανεπιστήμια,
 - στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα ΚΕΦΠ, πρέπει να υπάρξει μέριμνα άμεσης δημιουργίας (Τ.Υ. ΖΕΠ) και αποστολής εκπαιδευτικού όταν μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες επιθυμούν να φοιτήσουν σ' αυτές τις σχολικές μονάδες,
 - να υπάρχει δυνατότητα αποστολής εκπαιδευτικού και από τα Πανεπιστήμια που μπορεί να συμμετέχουν στα Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ❖ Η λειτουργία των θεσμών αντισταθμιστικής/ενισχυτικής εκπαίδευσης (Τ.Υ. ΖΕΠ) αξιολογείται και συνεχίζεται με τις αναγκαίες προσαρμογές, που αφορούν:
- την ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών (αξιοποιούνται τα εργαλεία και τα διαπιστωτικά test των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Παν/μίων),

- την (προαιρετική) εισαγωγή της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών και από δίγλωσσους εκπ/κούς (μετά την επιμόρφωσή τους σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας),
- η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ανατίθεται σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, με αυξημένα προσόντα (δημιουργείται προς τούτο σχετικό μητρώο εκπαιδευτικών). (Στόχος είναι να αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες ως δίγλωσσοι και να οικοδομείται η ελληνική με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα).
- ❖ Διαμόρφωση οδηγού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην αρχή κάθε έτους το ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια και τους φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να διαμορφώνει και να στέλνει στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδα τον οδηγό επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, όσον αφορά τις δυνατότητες επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδακτικού υλικού, δικτυακών κόμβων αναζήτησης πληροφοριών κ.λπ.
- ❖ Ανάδειξη καλών πρακτικών.

Ο σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας (2015-2019) για την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών υπαγορεύτηκε από συνθήκες που κάθε άλλο προσφέρονταν για ένα ολοκληρωμένο σχεδιασμό. Εφεξής, το ΥΠΑΙΘ είναι αναγκαίο να αναμορφώσει το μοντέλο εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της πλήρους ένταξης των μαθητών στα Ελληνικά δημόσια σχολεία και όχι αυτής του «διαχωρισμού» και της φοίτησής τους σε απογευματινές ώρες (14:00-18:00). Το μοντέλο «διαχωρισμού» των μαθητών δεν έχει σχέση με τις αρχές και τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα συνύπαρξης, αλληλεπιδράσεων και κοινωνικοποίησης μέσω των επαφών, της ανάπτυξης σχέσεων και συνεργασιών με τους Έλληνες μαθητές/τριες. Η απογευματινή φοίτηση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και η μη συνύπαρξη με τους γηγενείς μαθητές, ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύει την εκμάθηση της ελληνικής αφού, τόσο κατά την ώρα διδασκαλίας όσο και των διαλειμμάτων δεν έχουν τα αναγκαία ακούσματα, την επικοινωνία, συνεργασία και την επαφή με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Αντί Επιλόγου

Βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες - πρόσφυγες μαθητές είναι η ένταξη οιαδήποτε μέτρων παρέμβασης στη γενικότερη προσπάθεια του ΥΠΑΙΘ. για ποιοτική αναβάθμιση του Ελληνικού σχολείου. Αυτό σημαίνει μια εκπαιδευτική πολιτική που απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά, αφού η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές δε μπορεί να διαχωριστεί από την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν. Ο γενικός, λοιπόν, σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σ' όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση σε μια κοινωνία, της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος.

Στόχος θα πρέπει να είναι μια εκπαίδευση κοινή, που θα ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας. Σε μια εκπαίδευση όχι αποκλειστικά για τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά σε μια διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, που θα παίρνει υπόψη της την ετερογένεια, των σχολικών τάξεων. Ετερογένεια που αφορά το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα των μαθητών, τις διαφορετικές τους στάσεις το διαφορετικό ρυθμό και τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων, τις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες και τη διαφορετικότητα εν γένει όσον αφορά τη θεώρηση του κόσμου. (ενίσχυση διαπολιτισμικής κουλτούρας).

Μια διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία να είναι βασισμένη σε έννοιες, μοντέλα και διαδικασίες που να επικεντρώνονται στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους, τη φυλή, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή κάθε άλλη διαφορά^[10]. Σημαίνει το να δίνεται σε όλους τους μαθητές πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και η ευκαιρία να την απολαύσουν μαζί με τους συμμαθητές τους, τιμώντας τη διαφορετικότητα και προωθώντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη με τη σειρά της αυξάνει την παρουσία, τη συμμετοχή και την καλή επίδοση όλων των μαθητών και αναγνωρίζει και ελαχιστοποιεί τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή.

[10] Βλ. Έκθεση πολιτικής για τη Συμπεριληπτική Σχολική Εκπαίδευση – Διδάγματα από το Πρόγραμμα Inclusive Schools (www.inclusiveschools.net)

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΔΟΜ και Ύπατη Αρμοστεία (2009). Δεν είναι μόνο αριθμοί, εκπαιδευτικό υλικό (για παιδιά 12-18 ετών). Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/ITB/2015/Epitirida/20-1-2016/NJN-esot_EL_2016_.pdf
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση: Εδραίωση της προόδου που έχει σημειωθεί. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021 από https://ec.europa.eu/greece/news/20171511_metanastefsi_edraiosi_proodou_el
- ΙΕΠ_Δελτίο Τύπου. <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/deltio-typou-epimorfosi-prosfigwn>
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και Εκπαίδευση. Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Π.Δ.18/2018 (ΦΕΚ31/τ.Α'/23.02.2018). Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,
- Παπαδοπούλου, Δ.Π. (2017). *Το Προσφυγικό Φαινόμενο: Η ελληνική και Διεθνής εμπειρία. Ενότητα 3. Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης, ΕΑΠ*.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). *Το μεταναστευτικό-προσφυγικό θέμα και η διαπολιτισμική του προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο: Δραστηριότητες διαλόγου και βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).
- Παρθένης, Χρ.& Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χρ. (2020). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ - Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2015). Ανακοίνωση τη Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για την μετανάστευση. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου 2021 από https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_el.pdf
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., (2016). Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf).
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.(2018). Εγκύκλιος 157914/Ε1/26.09.2018. Πρόσκληση Συντονιστών Προσφύγων,
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.,(2017). Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση και προτάσεις (2017-2018). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3049/2016). Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ, κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>.

Διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού στο Πλαίσιο του Σχολείου της Συμπερίληψης: Η Πρόσληψη των Εκπαιδευτικών

Μαρίνος Παρασκευόπουλος¹ Αγγελική Μπίλια²
Πηνελόπη Παρασκευοπούλου³ Άννα Παρασκευοπούλου⁴

1. Σ.Ε.Ε. ΠΕ 70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής. ✉ marpa@sch.gr
2. Διευθύντρια 22ου Δ.Σ. Περιστερίου. ✉ amplia@sch.gr
3. Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, 23ο Νηπ. Ιλίου. ✉ penpar@sch.gr
4. ΠΕ 04, Ιδιωτικός τομέας. ✉ paraskevopoulouanna@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση εμφάνισης φαινομένων – κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας στα σχολεία. Εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού (bullying) αναφέρονται όλο και πιο συχνά τόσο από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς. Η πολυσύνθετη και πολύπλοκη δομή των παραγόντων που συντελούν και αλληλεπιδρούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα την προσπάθεια μελέτης του φαινομένου. Είναι παγκόσμιο το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη του φαινομένου, ιδιαίτερα μετά το 1990, καθώς οι συνέπειες για τους συμμετέχοντες –θύματα, δράστες αλλά και παρατηρητές– είναι αρνητικές και σοβαρά ανησυχητικές για τους ίδιους αλλά και τη λειτουργία του σχολείου. Το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας συσχετίζεται άμεσα, σύμφωνα με τον Rigby (2008a), με το γεγονός ότι σε πάρα πολλές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα εξαιτίας των διακρίσεων και της κακής μεταχείρισης που υφίσταντο, λόγω διαφορετικότητας (φύλο, φυλή, εθνική καταγωγή, σεξουαλική ταυτότητα, αναπηρίες, κοινωνική τάξη, κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε προσοχή και αναγνωρίστηκε η άδικη μεταχείριση όχι μόνο προς τις ευάλωτες



Λέξεις κλειδιά

Σχολικός εκφοβισμός, θύτης – θύμα, bullying, συμπερίληψη, Εκπαίδευση

κοινωνικές ομάδες αλλά και προς μεμονωμένα άτομα, όπως οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού.

Οι σχολικές μονάδες ως οργανισμοί, ως χώρος στον οποίο συντελείται η παιδαγωγική λειτουργία, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον χώρο και συμμετέχουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, μαζί με τον διευθυντή ο οποίος έχει και την ευθύνη της διοικητικής διαχείρισης, επωμίζονται το βάρος και την υποχρέωση της έγκαιρης και αποτελεσματικής παρέμβασης σε περιπτώσεις που περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται μέσα σε αυτές. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί πώς από τη δική τους πλευρά αντιλαμβάνονται το φαινόμενο και ποιους τρόπους επιλέγουν, αναφορικά με τη διαχείριση και αντιμετώπισή του.

Μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων έδειξαν ότι το σχολικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο που οι μαθητές συμπεριφέρονται (Edmonds, 1986, Woods, 1992, Toles, Schulz & Rice, 1986). Σύμφωνα με την θεωρία των οικολογικών συστημάτων τα σχολεία μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως «παράγοντες επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικοί παράγοντες», προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν στις ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Morrison, Furlong & Morrison, 1994).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση εμφάνισης φαινομένων – κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας στα σχολεία. Εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού (bullying) αναφέρονται όλο και πιο συχνά τόσο από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς. Η πολυσύνθετη και πολύπλοκη δομή των παραγόντων που συντελούν και αλληλεπιδρούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα την προσπάθεια μελέτης του φαινομένου.

Είναι παγκόσμιο το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη του φαινομένου, ιδιαίτερα μετά το 1990, καθώς οι συνέπειες για τους συμμετέχοντες –θύματα, δράστες αλλά και παρατηρητές– είναι αρνητικές και σοβαρά ανησυχητικές για τους ίδιους αλλά και τη λειτουργία του σχολείου. Το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας συσχετίζεται άμεσα, σύμφωνα με τον Rigby (2008a), με το γεγονός ότι σε πάρα πολλές χώρες άρχισαν να αναγνωρίζονται τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα εξαιτίας των διακρίσεων και της κακής μεταχείρισης που υφίσταντο, λόγω διαφορετικότητας (φύλο, φυλή, εθνική καταγωγή, σεξουαλική ταυτότητα, αναπηρίες, κοινωνική τάξη, κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε προσοχή και αναγνωρίστηκε η άδικη μεταχείριση όχι μόνο προς

τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά και προς μεμονωμένα άτομα, όπως οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού.

Οι σχολικές μονάδες ως οργανισμοί, ως χώρος στον οποίο συντελείται η παιδαγωγική λειτουργία, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον χώρο και συμμετέχουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, μαζί με τον διευθυντή ο οποίος έχει και την ευθύνη της διοικητικής διαχείρισης, επωμίζονται το βάρος και την υποχρέωση της έγκαιρης και αποτελεσματικής παρέμβασης σε περιπτώσεις που περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται μέσα σε αυτές. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί πώς από τη δική τους πλευρά αντιλαμβάνονται το φαινόμενο και ποιους τρόπους επιλέγουν, αναφορικά με τη διαχείριση και αντιμετώπισή του.

Μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων έδειξαν ότι το σχολικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο που οι μαθητές συμπεριφέρονται (Edmonds, 1986, Woods, 1992, Toles, Schulz & Rice, 1986). Σύμφωνα με την θεωρία των οικολογικών συστημάτων τα σχολεία μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως «παράγοντες επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικοί παράγοντες», προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν στις ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Morrison, Furlong & Morrison, 1994).

ΤΟ BULLYING ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο Dan Olweus, στη Σκανδιναβία, ήταν αυτός που ξεκίνησε να μελετά συστηματικά το φαινόμενο τη δεκαετία του 1970. Το 1978, μάλιστα, εκδόθηκε το βιβλίο του "Aggression in the Schools". Για τον ορισμό του αρχικά χρησιμοποίησε τον όρο «mobbing», ο οποίος προέρχεται από τον αγγλικό όρο «mob» που σημαίνει συμμορία, όχλος, (Olweus, 2009). Είχε προηγηθεί ο Heinemann ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «mobbing», προκειμένου όμως να περιγράψει την άσκηση βίας, με απότομη έναρξη και λήξη, από μια ομάδα προς ένα ανυπεράσπιστο άτομο (Smith & Cowie, 2002). Ο Olweus (1978· 1993), ενώ αρχικά χρησιμοποίησε τον ίδιο όρο, αργότερα επεξέτεινε τη σημασία του, συμπεριλαμβάνοντας τη διάσταση της συστηματικής επίθεσης από τον πιο δυνατό προς τον πιο αδύναμο. Και οι Smith & Sharp (1994) συμπεριέλαβαν τη διάσταση της συστηματικής κατάχρησης δύναμης στον προσδιορισμό του φαινομένου.

Ευρύτερα, σήμερα επικρατεί ο αγγλικός όρος «bullying», ο οποίος είναι η μετάφραση του όρου «εκφοβισμός». Αντίστοιχα ο όρος «bully» περιγράφει αυτόν που εκφοβίζει και που στα ελληνικά αποδίδεται

με τους όρους, «μάγκας» ή «νταής» ή «τσαμπουκάς» ή, όπως συνήθως συναντάται στις έρευνες, δράστης. Γενικότερα όμως υπήρξε –και σε ένα βαθμό ακόμα υπάρχει– δυσκολία στην απόδοση περιεχομένου στον όρο «bullying», η ερμηνεία του οποίου σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον τρόπο που οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν αλλά και ορίζουν σχετικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου. Η ερμηνεία του όρου σχετίζεται άμεσα και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει, δυσκολεύοντας έτσι την κοινή προσέγγιση του φαινομένου από πλευράς των ερευνητών και τη γενίκευση των μεθόδων ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

Διάφοροι παράγοντες όπως οι πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την κάθε χώρα ή κοινωνία και στο πλαίσιο των οποίων ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί, διαφοροποιούν τη διατύπωση και ευθύνονται για την ποικιλία των σχετικών ορισμών. Ο Smith (2006), αναφερόμενος στην δυσκολία ακριβούς ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, επισημαίνει ότι τα κριτήρια που διαφοροποιούν τις επιθετικές πράξεις από τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού χρειάζονται περαιτέρω αποσαφήνιση, όπως επίσης, χρειάζεται να καθοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι παράμετροι που προσδιορίζουν την ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο δράστη και το θύμα.

Ο Olweus (1999) καταλήγει σε έναν πιο ολοκληρωμένο και περιεκτικό ορισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία κριτήρια: (α) τη σκόπιμη και στοχοκατευθυνόμενη χρήση βίας (β) που επαναλαμβάνεται στο χρόνο (γ) και συμβαίνει στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης. Υπό την έννοια αυτή ο Rigby (1996: 15) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως «*μια επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, ενός λιγότερο δυνατού προσώπου από ένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων με περισσότερη δύναμη*» και προς την ίδια κατεύθυνση ο ίδιος (2008b: 22) ορίζει τον εκφοβισμό ως «*τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις*». Αργότερα (2009), ο Olweus επισημαίνει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα και έχει σοβαρές επιπτώσεις στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία της μάθησης.

Οι Smith & Brain (2000), αναφερόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θεωρούν ότι πρόκειται για μια σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη κατάχρηση βίας από ένα ή περισσότερα άτομα προς ένα άτομο, το οποίο αδυνατεί να αμυνθεί είτε γιατί είναι μικρότερο σε ηλικία ή σωματικά πιο αδύναμο, είτε γιατί είναι μόνο του εναντίον πολλών, είτε γιατί δεν έχει το ψυχικό σθένος να υπερασπίσει τον εαυτό του.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Έχουν γίνει και γίνονται αρκετές έρευνες, ιδίως στο εξωτερικό, για τη μελέτη του φαινομένου, το οποίο διερευνάται σε σχέση με πολλούς παράγοντες –όπως με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο και τον χρόνο που εκδηλώνεται, τη συχνότητα, το σχολικό κλίμα, το κοινωνικό πλαίσιο– αναλύονται τα αίτια που το προκαλούν, ο ρόλος της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, η συμβολή της οικογένειας και του περιβάλλοντος, ο ρόλος των συνομηλίκων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου και τέλος ο τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισής του.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008a), μέσα στην ίδια χώρα και από σχολείο σε σχολείο μπορεί να παρατηρηθούν σημαντικές αποκλίσεις στην εμφάνιση του φαινομένου. Αντίθετα, εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό τόσο σε μεγάλες πόλεις όσο και σε μικρές.

Αναφορικά με το μέγεθος των σχολείων φαίνεται ότι η εμφάνιση του φαινομένου είναι ανεξάρτητη από το μέγεθός του ή της τάξης. Μάλιστα όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη τόσο μειώνεται το ποσοστό εμφάνισης πράξεων εκφοβισμού και υπάρχει τάση μείωσης της χρησιμοποίησης σωματικής βίας (Olweus, 2009). Παρατηρείται ότι το bullying συμβαίνει συνήθως μεταξύ μαθητών της ίδιας τάξης, της ίδιας ηλικίας και του ιδίου φύλου (Rigby, 2008a). Γενικότερα, ο Olweus (2009) σημειώνει ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συμβαίνει πιο συχνά στις μέρες μας από ότι παλαιότερα, αν και ο τρόπος ορισμού και αξιολόγησής του δεν παρέμεινε σταθερός.

Σε διεθνείς έρευνες καταδεικνύεται ότι το ποσοστό σχολικού εκφοβισμού μειώνεται προχωρώντας από την πρωτοβάθμια προς την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Monks, et al., 2009), αλλά ταυτόχρονα το φαινόμενο εμφανίζεται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες διεθνώς (Solberg & Olweus, 2003). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες το 15% περίπου των μαθητών έχουν βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές, κυρίως σε σχολεία με μαθητές 8-15 ετών. Ο Olweus (1993· 1994) σημειώνει ότι, σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, ένα στα επτά παιδιά έχει εμπλακεί σε κάποια μορφή εκφοβισμού.

Αντίθετα με την αντίληψη που υπάρχει, φαίνεται ότι στην χώρα μας γίνονται αρκετές ερευνητικές προσπάθειες για το φαινόμενο. Αυτό που πιθανόν αποτελεί πρόβλημα στην γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον ελληνικό πληθυσμό είναι από τη μια τα περιορισμένα δείγματα των συμμετεχόντων και οι διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως επίσης και η δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον σχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2001-02), τα ποσοστά των Ελλήνων μαθητών-θυμάτων bullying φτάνουν στο 8,7% και των δραστών στο 7,45%.

Σε έρευνα της ΕΠΙΨΥ (2006), βρέθηκε ότι τα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στη χώρα μας είναι χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες. Άλλη έρευνα –στο πλαίσιο του Διακρατικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE– της ΕΨΥΠΕ και του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια καταγράφεται ότι ο εκφοβισμός σημειώνει αύξηση.

Το 2006 δημιουργήθηκε η Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), για τη μελέτη του προβλήματος στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Όπως σημειώνει η Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (2010:18), η προσπάθεια της Επιτροπής αυτής ήταν να αναδείξουν *«...μια πληγή μεγάλης κοινωνικής σημασίας που εκτυλίσσεται στα κρυφά και δεν αντιμετωπίζεται συστηματικά και σωστά από τα σχολεία, που στην πλειοψηφία τους είτε δεν έχουν συνείδηση του βαθμού της σημασίας του είτε επιθυμούν να αποφύγουν τον μπελά της αντιμετώπισής του - με φωτεινές εξαιρέσεις»*. Η Επιτροπή διαπιστώνει ότι η σχολική βία στην Ελλάδα δεν διαφέρει ως προς τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται από αυτές στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά η συχνότητα εμφάνισής τους είναι σαφώς μικρότερη από ότι σε αυτές.

Σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου στη διαμόρφωση κουλτούρας, η οποία να λειτουργεί προληπτικά αλλά και αποτρεπτικά όποτε χρειαστεί στην εκδήλωση φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, η στάση τους αποτελεί κώδικα συμπεριφοράς που οι μαθητές παρακολουθούν. Έτσι αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους άλλους αυξάνουν οι πιθανότητες και οι μαθητές να τους μιμηθούν και να κάνουν το ίδιο (Newman-Carlson, κ.ά., 2000). Σύμφωνα με τον Μπαμπάλη (2005), είναι πραγματικά δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, βασισμένο στο δημοκρατικό πνεύμα και τον αλληλοσεβασμό, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να επιτυγχάνουν το καλύτερο που μπορούν τόσο σε επίπεδο επιδόσεων όσο και στον τομέα της κοινωνικοποίησής τους. Θεωρεί ότι το σχολείο *«...ως σύστημα και η σχολική τάξη ως υποσύστημα θεωρούνται, παράλληλα με την οικογένεια, πολύ σημαντικοί παράγοντες κοινωνικοποίησης του παιδιού»* (2005: 29). Το σχολικό κλίμα καθορίζεται από τη στάση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση περιστατικών bullying, γιατί η αποτελεσμα-

τικότητα των τρόπων αντιμετώπισής τους εξαρτάται από την ομοφωνία όλου του προσωπικού του σχολείου και τη θετική αφοσίωσή του στη στάση που επιλέγει το σχολείο κατά του εκφοβισμού (Rigby, 2008a). Σύμφωνα με έρευνες (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αναπόσπαστο μέρος της δουλειάς τους την πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων εκφοβισμού και ότι χρειάζεται να είναι επιμορφωμένοι και εκπαιδευμένοι για να προλαμβάνουν και να διαχειρίζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Οι Αγγελόπουλος, Πολυδώρου και Πολυδώρου (2006), στη βάση της αντίληψης του «ανθρωποδιαμορφωτικού» ρόλου του σχολείου με επίκεντρο το μαθητή, τονίζουν την ανάγκη της εισαγωγής της Συμβουλευτικής στο σχολείο, προκειμένου να επιλύονται προβλήματα σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσαρμογής και συμπεριφοράς. Η εμπιστοσύνη των μαθητών στους εκπαιδευτικούς, προωθεί την ασφάλεια στο σχολείο, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να είναι ενήμεροι για περιστατικά εκφοβισμού, να επικοινωνούν πιο ανοιχτά για ζητήματα των μαθητών που τους δημιουργούν άγχος και να συνεργάζονται με τους μαθητές για την προστασία των τελευταίων από πιθανή θυματοποίηση. Οι Μπαμπάλης, Γαλανάκη & Σταύρου (2007) σημειώνουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει την εμπειρία και τις γνώσεις, ώστε να διακρίνει και να εντοπίζει την έλλειψη επικοινωνίας ενός μαθητή και να διαμορφώνει κατά τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη δομή του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπίζει και να περιορίζει τα προβλήματα επικοινωνίας του μαθητή με τους συνομηλίκους του και παράλληλα να αναπτύσσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Έχει καταγραφεί από έρευνες (Smith & Birney, 2005) ότι τα υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συσχετίζονται αρνητικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του μέσα στο σχολείο βασισμένες στην εμπιστοσύνη και στο σεβασμό. Η αντιμετώπιση των μαθητών με δικαιοσύνη, χωρίς διακρίσεις, κάνει τα παιδιά να μην νιώθουν αποξενωμένα και παραμελημένα. Η ορθή κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη στο χώρο του σχολείου είναι καίριας σημασίας φροντίδα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού που νοιάζεται τους μαθητές του.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνά συμμετείχαν 290 εκπαιδευτικοί, με χαρακτηριστικά που αναφέρονται στους πίνακες που ακολουθούν (1-3), από διάφορα δη-

μόσια δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου, διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για την σημαντικότητα που αποδίδουν στο φαινόμενο του bullying στην Εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στους θύτες και τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, την δυνατότητα/ετοιμότητα τους να διαχειρίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και τέλος το βαθμό επιμόρφωσης τους για θέματα σχετικά με το πρόβλημα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Αττικής, κατά το διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2013. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία που εργάζονται, κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματός τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Κατανομή του δείγματος/συμμετεχόντων ως προς το φύλο (N=290)

Φύλο	N	Ποσοστό (%)
Άνδρες	93	32,1%
Γυναίκες	197	67,9%
ΣΥΝΟΛΟ	290	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Κατανομή του δείγματος/συμμετεχόντων ως προς τη θέση (N=290)

Θέση	N	Ποσοστό (%)
Διευθυντής/ντρια	39	13,4%
Δάσκαλοι	205	70,7%
Ειδικότητες	46	15,9%
ΣΥΝΟΛΟ	290	100%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Κατανομή του δείγματος/συμμετεχόντων ως προς την προϋπηρεσία (N=290)

Προϋπηρεσία	N	Ποσοστό (%)
>10 χρόνια	78	26,9%
10-20 χρόνια	109	37,6%
<20 χρόνια	103	35,5%
ΣΥΝΟΛΟ	290	100%

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις του δείγματος, για το εάν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη βία-εκφοβισμό στα σχολεία, προέκυψε στο **Γράφημα 1**.

Όπως είναι εμφανές, το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος (75,9%) δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποια σχετική εξειδικευμένη επιμόρφωση, ενώ αντίθετα μόλις το 24,1% του δείγματος απάντησε θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα. Αναλυτικότερα, από αυτό το ποσοστό, οι περισσότεροι (21%) έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση μέχρι 50 ώρες. Επίσης, ένα αντίστοιχο 20% δηλώνουν ότι δέχτηκαν επιμόρφωση από κάποιο δημόσιο φορέα-πανεπιστήμιο, ΠΕΚ, Σχολικό Σύμβουλο κ.λπ., ενώ τέλος ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι το 11,4% απάντησε ότι αυτή η επιμόρφωση τον/την βοήθησε πολύ στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας ή του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο του/της.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εν συνεχεία, υψηλής σημασίας ανάλυση αποτελεί το ζήτημα της επεξεργασίας και ερμηνείας των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτι-



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Παρακολούθηση εξειδικευμένης επιμόρφωσης (N=290).

κοί, για το πόσο σημαντικό θέμα είναι ο σχολικός εκφοβισμός στη χώρα μας. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία (βλ. **Γράφημα 2**)

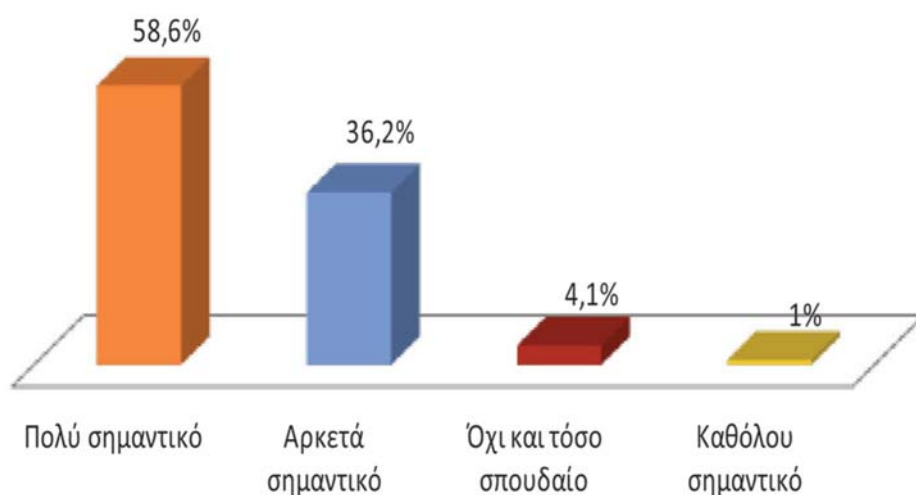
Το υψηλότερο ποσοστό και ίσο με το 58,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός στη χώρα μας είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό και ίσο με 36,2% θεωρεί ότι το ζήτημα είναι αρκετά σημαντικό, ενώ μόλις το 4,1% και 1% θεωρούν ότι είναι όχι και τόσο σπουδαίο και καθόλου σημαντικό αντίστοιχα.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΘΥΤΗ/ΔΡΑΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κύρια/συνηθισμένα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχει η προσωπικότητα του θύτη και του θύματος σχολικού εκφοβισμού.

Η πρόσληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα γενικά χαρακτηριστικά των θυτών - δραστών σχολικού εκφοβισμού, (**Πίνακας 4**), φαίνεται ότι ταυτίζονται με τα δεδομένα που αναφέρονται σε άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες και στη βιβλιογραφία. Τα στοιχεία του προφίλ ενός δράστη που περιγράφουν, περιλαμβάνουν τη σωματική δύναμη (80%), την ευερεθιστικότητα (59,7%), τη χαμηλή σχολική επί-

Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Ποσοστιαία κατανομή συχνότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα ζητήματος σχολικού εκφοβισμού (N=290)

δοση (35,5%), την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (24,5%), τη μέτρια δημοφιλία (24,8%), ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά αναφέρεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση (21,4%), η ανησυχία (21,4%), οι λίγοι φίλοι (8,6%) και οι μαθησιακές δυσκολίες (8,6%). Τέλος, σε πολύ μικρό ποσοστό (1,7%) θεωρούν ότι μπορεί να έχει κάποια φυσική αδυναμία. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι ο θύτης μπορεί να έχει κάποια σωματική αναπηρία (0%) και επίσης να μη διεκδικεί/να έχει παθητική στάση (0%).

Συμφωνεί και περιλαμβάνει τα γενικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην κατηγοριοποίηση που κάνει ο (Olweus, 2009), ο οποίος αναφέρει ότι ο δράστης μπορεί να είναι πιο δυνατός από τους συμμαθητές του, οξύθυμος, παρορμητικός, αντιδραστικός, χωρίς ενσυναίσθηση, χωρίς χαμηλή αυτοεκτίμηση, με μέτρια δημοτικότητα.

Οι Rigby & Slee (1993) σημειώνουν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν αγαπούν το σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν, επίσης, με τις διαπιστώσεις του Olweus (2009) ότι οι δράστες παρουσιάζουν μικρό ποσοστό άγχους και ανασφάλειας ή βρίσκονται περίπου στο μέσο όρο, ενώ δεν παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως επίσης ότι είναι μέτρια ή λιγότερο δημοφιλείς.

Αναφορικά με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση τις μεταβλητές του φύλου, της θέσης/ειδικότητας και των ετών προϋπηρεσίας, αυτές φαίνεται ότι δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για το προφίλ του μαθητή θύτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Πρόσληψη εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του θύτη/δράστη. (N=290)

	Χαρακτηριστικά θύτη	N	Ποσοστό
1	Σωματική δύναμη	232	80%
3	Ευερέθιστος	173	59,7%
5	Χαμηλή σχολική επίδοση	103	35,5%
7	Είναι δημοφιλής	72	24,8%
4	Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων	71	24,5%
2	Χαμηλή αυτοεκτίμηση	63	21,7%
9	Είναι πάντα ανήσυχος	62	21,4%
6	Μαθησιακές δυσκολίες	25	8,6%
8	Έχει πολύ λίγους φίλους	25	8,6%
10	Έχει κάποια φυσική αδυναμία (π.χ. παχύσαρκος, δεν βλέπει καλά, κ.ά.)	5	1,7%
11	Έχει σωματική αναπηρία	0	0%
12	Δεν διεκδικεί ή έχει παθητική στάση	0	0%

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΘΥΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το χαρακτήρα του θύματος (Πίνακας 5), το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος (76,2%) θεωρεί ότι το θύμα έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το θύμα δε διεκδικεί και έχει παθητική στάση (58,6%), έχει κάποια φυσική αδυναμία (44,8%) και έχει πολύ λίγους φίλους (43,8%).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 1,7% του δείγματος θεωρεί ότι το θύμα έχει σωματική δύναμη, όπως αναμέναμε να δούμε.

Τα ευρήματα ταυτίζονται με τα δεδομένα που αναφέρονται σε άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες και στη βιβλιογραφία. Περιλαμβάνονται στις κατηγοριοποιήσεις που διεθνώς έχουν γίνει αποδεκτές, όπως είναι αυτές των Slee & Rigby (1993) και Olweus (2009), οι οποίες ως βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό περιγράφουν την χαμηλή αυτοεικόνα, την ανασφάλεια, το άγχος, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, σωματική αδυναμία, χαμηλή δημοφιλία, την παθητικότητα και την μη διεκδίκηση. Το βασικό χαρακτηριστικό των θυμάτων μάλιστα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχει από έρευνες καταδειχτεί ότι συσχετίζεται με τη θυματοποίηση (Rigby & Slee, 1993), ενώ στη δίνη ενός φαύλου κύκλου μπορεί να λειτουργεί και ως αιτία αλλά και ως αποτέλεσμα, αφού από μελέτες φάνηκε ότι τα παιδιά που είχαν χαμηλή αυτοεικόνα θυματοποιούνταν πιο συχνά

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Πρόσληψη εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του θύματος. (N=290)

	Χαρακτηριστικά θύματος	N	Ποσοστό
2	Χαμηλή αυτοεκτίμηση	221	76,2%
12	Δεν διεκδικεί ή έχει παθητική στάση	170	58,6%
10	Έχει κάποια φυσική αδυναμία (π.χ. παχύσαρκος, δεν βλέπει καλά, κ.ά.)	130	44,8%
8	Έχει πολύ λίγους φίλους	127	43,8%
4	Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων	44	15,2%
6	Μαθησιακές δυσκολίες	32	11%
5	Χαμηλή σχολική επίδοση	24	8,3%
11	Έχει σωματική αναπηρία	22	7,6%
3	Ευερέθιστος	15	5,2%
9	Είναι πάντα ανήσυχος	14	4,8%
7	Είναι δημοφιλής	13	4,5%
1	Σωματική δύναμη	5	1,7%

από τα υπόλοιπα και πέντε μήνες μετά τη θυματοποίησή τους είχαν σημαντική πτώση της αυτοεικόνας τους (Egan & Perry, 1998).

Το φύλο, η θέση/ειδικότητα και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για το προφίλ του μαθητή θύματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Προλογικές σκέψεις. Στο: Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (Επιμ.). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σσ. 35-98). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Edmonds, R. (1986). Characteristics of effective schools. In: U. Neisser (Ed). *The school achievement of minority children* (pp. 93-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, S.K, & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- ΕΠΙΨΥ (2006). *Εφηβοί και σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Morrison, G.M., Furlong, M.J., & Morrison, R.L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23, 236-256.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Newman-Carlson, D., Horne, A.M., & Bartolomucci, C.L. (2000). *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8*. U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994) Annotation-Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- 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* (pp 7-27). London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (1999). Norway. 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* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2009): *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008b). *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Children's attitudes towards victims. In: D. P. Tattum (Ed) *Understanding and Managing Bullying*. Melbourne: Heinemann Books.
- Rigby, K.& Slee, P.T. (1993) Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133,

1, 33-42.

- Smith, P.K., & Birney, L.L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19, 469-485.
- Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239 – 268.
- Toles, R., Schulz, E., & Rice, W.K. (1986). A study of variation in dropout rates attributable to effect of high schools. *Metropolitan Education*, 2, 30-38.
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Woods, G. H. (1992). *Schools that work*. New York: Dutton.

Συμπεριληπτική Αγωγή και Αειφορία

Σεμιτέκος Δημήτριος¹ Γεωργακοπούλου Άννα²

1. Σ.Ε.Ε. Εκπ/σης για την Αειφορία, Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας, ✉ semitekos@gmail.com

2. Σ.Ε.Ε. Γερμανικής Γλώσσας, Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας, ✉ anngeorgak2@gmail.com

Περίληψη

Κατά γενική ομολογία, η συμπεριληπτική αγωγή, αφορά την ομαλή ένταξη των μαθητών στη γενική αγωγή. Είναι όμως ως εάν για τους ίδιους τους μαθητές της ειδικής αγωγής, να σχεδιάζονται πράγματα για αυτούς, χωρίς αυτούς. Πέρα από την πεζή παροχή γνώσεων, το τι και το γιατί του σημερινού σχολείου, δε βοηθά τους μαθητές από ενωρίς να καταλάβουν τον ίδιο τους το ρόλο μέσα στο σχολείο. Το ζητούμενο δεν πρέπει να είναι η αριστεία, ή μια τυφλή εναρμόνιση του κάθε μαθητή σε ένα απρόσωπο σχολικό σύστημα, αλλά η διαλεκτική αλληλεπίδραση του σχολικού περιβάλλοντος με το μαθητή, προκειμένου ο μαθητής να ανακαλύψει τον εαυτό του και τα ζητούμενα και τα μελλούμενα στη ζωή του. Ο ρόλος του σχολείου, πέρα από την παροχή μιας γενικής μόρφωσης, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θα πρέπει να είναι, ένα πλάνο ζωής και ένα σχέδιο ανακάλυψης των ταλέντων του εαυτού, με στόχο την επίτευξη της προσωπικής ευτυχίας και της κοινωνικής ευημερίας. Η επίτευξη αυτή της ευτυχίας σημαίνει και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσω της παιδείας και για το λόγο αυτό, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, η σχολική εκπαίδευση, αποτελεί τότε και την ύψιστη δυνατή πράξη για την επίτευξη και της αειφορίας. Η αειφορία διαχρονικά

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική αγωγή, αειφορία, εκπαιδευτική πολιτική, μαθησιακές δυσκολίες, αυτοαντίληψη – καριέρα

και πανανθρώπινα, στη σχολική ζωή, αποτελεί τη σε αρμονία ανάπτυξη του ανθρώπου, ως προς τα περιβάλλοντά του, με πρώτο περιβάλλον, αυτό του ίδιου του του εαυτού του μαθητή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο «αιφορία», εννοούμε το να είμαστε ικανοί, - τώρα, στο μέλλον και πάντα, όσον αφορά τον εαυτό μας, αλλά και τους άλλους γύρω μας και τις επόμενες γενεές όλες, διαχρονικά, παγκόσμια και πανανθρώπινα, - να βρισκόμαστε σε αρμονία και ισόρροπη ανάπτυξη, πρόοδο και διατηρησιμότητα, με τον εαυτό μας και όλα του τα διαπροσωπικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, φυσικά και χωροχρονικά διαπολιτισμικά του περιβάλλοντα, ως εκ φύσεως σεβόμενοι τα σύμπαντα όλα που μας περιβάλλουν.

Πριν μερικά χρόνια, η γενική αγωγή και η ειδική αγωγή απευθύνονταν σε δυο διαφορετικούς τύπους σχολείων, οι οποίοι λίγο πολύ μικρή συσχέτιση και αλληλεπίδραση είχαν (Biermann, & Powell, 2016).

Σήμερα αυτοί οι δυο τύποι σχολείων θεωρείται ότι αλληλοσυμπληρώνονται και σε ορισμένες περιπτώσεις αρμονικά συνυπάρχουν (Pape-rai et al., 2009). Για παράδειγμα, η παράλληλη στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες, στις μέρες μας γίνεται όλο και περισσότερο κοινή πρακτική στη γενική αγωγή, ενώ παράλληλα τα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών και η ενισχυτική διδασκαλία, αλλά και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη, τείνουν όλα αυτά, να θεωρούνται συνήθεις πρακτικές (Μέτσιου, 2019).

Το ιδανικό, σε κάθε περίπτωση ύπαρξης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η υποστήριξη και κάλυψη των δυσκολιών αυτών, τόσο από τον διδάσκοντα, όσο και από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε ο μαθητής μακροπρόθεσμα να μπορέσει να υπερκεράσει τις όποιες μαθησιακές του δυσκολίες και τελικά να ενταχθεί στην «γενική αγωγή». Για τον λόγο αυτό, όπως είναι διεθνώς γνωστό, ο παλαιότερος όρος «ειδική αγωγή» (Special Education) στις μέρες μας τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο «συμπεριληπτική αγωγή» (Michailakis, & Wendelin, 2009).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ως προς αυτήν την παγκοσμιότητα και διαχρονικότητα της εκπαίδευ-

σης και της αειφορίας, αναφέρει ο ίδιος ο Krishnamurti, (1953), στην εισαγωγή του βιβλίου του για τη σημασία της εκπαίδευσης, πως καθώς κανείς ταξιδεύει τον κόσμο, παρατηρεί, τον εκπληκτικό βαθμό στον οποίο η ανθρώπινη φύση παραμένει η ίδια. Αναφέρει πως είναι, ωσάν να έχουμε όλοι βγει από ένα ενιαίο καλούπι, ψάχνοντας πρωτίστως, μέσα από την εκπαίδευση να βρούμε ασφάλεια, να γίνουμε κάποιιοι, κατά το δυνατό σπουδαίοι και να περάσουμε καλά, με όσο το δυνατό λιγότερες έγνοιες. Στην πραγματικότητα, αυτή είναι μια πρώτη του συναρπαστική δήλωση – συσχέτιση εκπαίδευσης και αειφορίας.

Οι λόγοι που διεθνώς άλλαξαν τα εκπαιδευτικά πιστεύω υπέρ μιας συμπεριληπτικής αγωγής αφορούν τόσο τον μη στιγματισμό του μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής Uba και Nwoga, (2016), όσο και τις ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος: από τη μια να δράσει περισσότερο εξειδικευμένα και κατά περίπτωση και από την άλλη να αποφύγει το «συνωστισμό» μαθητών με εντελώς διαφορετικές ανάγκες σε μια τάξη ενός ειδικού σχολείου (Michailakis, & Reich 2009).

Πράγματι, ένα ειδικό σχολείο το οποίο συμπεριλαμβάνει μαθητές με πάσης φύσεως μειονεξίες, αναπόφευκτα συνεπάγεται και τη μη επαρκή, ταυτόχρονη για όλους τους μαθητές, κάλυψη όλου του φάσματος των μαθησιακών κατά άτομο ιδιαιτεροτήτων και αναγκών.

Έτσι, το να διατηρείται πλειάδα ειδικών σχολείων κατά γεωγραφική περιοχή και περιφέρεια της χώρας, για την κάλυψη όλου του φάσματος των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών, τελικά, αυτό συνεπάγεται οικονομικό κόστος, χωρίς απαραίτητα την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια, όπως οι στατιστικές καταδεικνύουν, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες βαίνει αύξων, (Black, 2019). Με δεδομένο ότι σήμερα οι μαθητές με ελαφρές μειονεξίες συμπεριλαμβάνονται πλέον στη γενική αγωγή, λαμβάνοντας παράλληλα μαθησιακή στήριξη, ο γενικότερος χαρακτήρας του γενικού σχολείου, αναπόφευκτα, αποκτά πλέον αναγκαστικά και χαρακτηριστικά - πρόνοιες και σχολείου ειδικής αγωγής.

Φαινομενικά, αυτό από μία άποψη έρχεται σε σύγκρουση με τον όποιο χαρακτήρα σχολείου «επίτευξης επιδόσεων» του γενικού σχολείου, με κορύφωση τον «συναγωνισμό» των Πανελλαδικών εξετάσεων. Ακόμα και σε αυτόν το θεσμό, λαμβάνονται ειδικές πρόνοιες για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, π.χ. οι προφορικές εξετάσεις για μαθητές με δυσλεξία. Η μοντέρνα αντίληψη στην παιδαγωγική επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι κατά περίπτωση περισσότερο προσαρμόσιμο στην υποστήριξη της επίτευξης μαθη-

σιακής προόδου για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Madaus, 2005).

Προκύπτουν έτσι, γενικότερα προβλήματα, τα οποία μάλιστα σε πολλούς συλλόγους σχολείων, σε θεωρητικό επίπεδο, τίθενται και από συναδέλφους στο πεδίο της αξιολόγησης, σχετικά με το ίδιο το αξιολογικό σύστημα και υπόβαθρο για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όσον αφορά τις ελαστικότητες βαθμολόγησης στα τετράμηνα. Ποια τα ζητούμενα, ποια τα κριτήρια, ποια τα «στάνταρ», ποιες οι προσδοκίες, ποιοι οι διδακτικοί στόχοι, (Scanlon, 1999).

Το ζήτημα είναι πολύ βαθύτερο φιλοσοφικά και ακουμπά την ίδια τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης: στοχεύει η ειδική αγωγή, ως συμπεριληπτική μέσα στη γενική αγωγή, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης, αλλά και αξιολόγησης, στην εξίσωση του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τον μέσο μαθητή της γενικής αγωγής, ή όχι;

Το γενικότερο ζητούμενο της ειδικής μαθησιακής υποστήριξης του μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική αγωγή είναι τελικά το χτίσιμο ενός όσο το δυνατόν προστατευτικού – προνομιακού – ελαστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τον μαθητή αυτόν, ή όχι;

Ουσιαστικά, ποιος είναι ο γενικότερος ρόλος ενός μη ειδικής αγωγής διδάσκοντα, σε ένα γενικό σχολείο, όσον αφορά τη προσωπική στάση και τοποθέτησή του φιλοσοφικά, απέναντι σε έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; Είναι της υποστήριξης του μαθητή, «όπως και εάν έχει το ζήτημα», έτσι ώστε «να πάρει μια ιδέα» του «τι τελικά διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ή τελικά, η «παραβλέποντας την ειδικότητα του μαθητή» ισότιμη κρίση του μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (σε σχέση με άλλους μαθητές); Κατά πόσο το ζητούμενο είναι η υποστήριξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες, στο βαθμό του να καταστεί αυτός ικανός, - σε όποιο βαθμό -, ο ίδιος, τελικά «αφ' εαυτού», να υποστηρίξει τον εαυτό του, στεκούμενος ως «ίσος προς ίσο» π.χ. στις εξετάσεις, απέναντι στο αντίστοιχο μέσο συμμαθητή του της γενικής αγωγής;

Τα ερωτήματα τα οποία τίθενται φιλοσοφικά, μπορεί να επεκταθούν ακόμα βαθύτερα, όχι μόνον σε ό,τι αφορά την αντίληψη την οποία έχει τελικά ο νομοθέτης για τον μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη γενική αγωγή, αλλά, τελικά, και για το ποιες αντιλήψεις καλλιεργούνται, από το ίδιο το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό «σύστημα», όσον αφορά τις αντιλήψεις που ο ίδιος ο μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες – και το οικογενειακό / κοινωνικό περιβάλλον του – έχουν / έχει για τον ίδιο του τον εαυτό και τις μαθησιακές ανάγκες του, ιδιαιτερότητές του και όριά του. Οι αντιλήψεις μάλι-

στα αυτές, χωροχρονικά παρουσιάζουν τεράστιες ποσοτικές και ποιοτικές διακυμάνσεις, (Booth, & Ainscow, 1998).

Τελικά τι προσμετράται για έναν μαθητή στη γενική αγωγή; Είτε εάν πρόκειται για έναν συνήθη μαθητή, ή για έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες; Η μέτρηση των επιδόσεων και μαθησιακών κατακτήσεων αυτού σε «απόλυτα μεγέθη», ή σε «σχετικά». Είναι το ζητούμενο το «έγραψε τελικά τόσα μόρια στις Πανελλαδικές», ή το «κατόρθωσε σε αυτό το βαθμό ο ίδιος μέσα από την ειδική διδακτική στήριξη να ξεπεράσει ο ίδιος, επάξια, τον ίδιο του τον εαυτό^[1]»;

Τα ερωτήματα τα οποία τίθενται με τον τρόπο αυτό, εμμέσως πλην σαφώς, όσον αφορά την ευρύτερη έννοια της «συμπεριληπτικής αγωγής», καταδεικνύουν κάτω από τα επιφανόμενα, ότι τελικά, το ζήτημα της ειδικής αγωγής, είτε όσον αφορά την αγωγή σε ένα ειδικό σχολείο, είτε όσον αφορά τη γενική – συμπεριληπτική αγωγή, το ζητούμενο δεν είναι η ίδια η τυφλή ρητή ή άρρητη «συμπερίληψη» του μαθητή, αλλά τελικά ο βαθμός στον οποίο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως αφ' εαυτού, καθίσταται το ίδιο ικανό να δώσει στον κάθε μαθητή, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, το βαθμό αυτοαντίληψης και αυτογνωσίας που απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί το καθετί στη μάθηση.

Συνεχίζοντας μια τέτοια προσέγγιση, αυτόματα ανακύπτουν και τίθενται και άλλα ερωτήματα. Προς τι η όλη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για έναν μαθητή με, ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες; Ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι αυτής; Είναι η απόδειξη της ικανότητας «απομνημόνευσης»; «έκφρασης»; «επίλυσης προβλημάτων»; «αφομοίωσης ύλης σε επιστημονικά πεδία»; «επίδειξης ικανότητας σχολικών ή και πανεπιστημιακών σπουδών»; Ποιο τελικά είναι το ζητούμενο; Ποια η στοχοθεσία; Τι τελικά «το σύστημα διδάσκει», πέρα από την όποια, αναπόφευκτα, ίδια «διδασκαλία και αναπαραγωγή του ιδίου του συστήματος» (Postman, & Weingartner, 1969);

Τα γραφόμενα μπορεί να ακούγονται ως νέα, ως ανατρεπτικά. Όμως δεν είναι. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί, ως διδασκων, ότι ιστορικά, ο ίδιος ο Αϊνστάιν, ως μαθητής, τελικά μπορεί σε ορισμένα μαθήματα και να κρίνονταν φαινομενικά ως μαθητής με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες».

Ήταν ο Αϊνστάιν μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες; Με τις

[1] “In oneself lies the whole world and if you know how to look and learn, the door is there, and the key is in your hand. Nobody on earth can give you either the key or the door to open, except yourself” – Jiddu Krishnamurti, (Lundstrum 1988).

σημερινές αντιλήψεις της εποχής, μπορεί και να ήταν. Η ευφυΐα του Αϊνστάιν απετέλεσε ιστορικά αντικείμενο έρευνας. Ο τρόπος με τον οποίο ο Αϊνστάιν αντιλαμβανόταν τον εαυτό του, το περιβάλλον και τη φύση γενικότερα, ήταν κάτι το εξαιρετικό. Γενικότερα, ως προς την ειδικότητα, είτε με μειονεξίες, είτε με ιδιαίτερα χαρίσματα και χαρακτηριστικά, ισχύει ότι, «οι δυνάμεις μας, είναι δυνάμει οι αδυναμίες μας και οι αδυναμίες μας, είναι δυνάμει οι δυνατότητές μας (για περαιτέρω εξέλιξη και ανέλιξη του εαυτού, όταν αυτός βρεθεί μέσα σε θετικά για εξέλιξη περιβάλλοντα)» (Brody, & Mills, 1997). Αξίζει μάλιστα να τονιστεί, ότι η σχέση ανάμεσα σε αδυναμίες και δυνατότητες είναι διττή: από τη μια οι αδυναμίες συνδέονται με δυνατότητες που η φύση ενισχύει με σκοπό το να υπερκεραστούν οι ίδιες οι αδυναμίες και από την άλλη, η αλόγιστη κατάχρηση χαρισμάτων και δυνατοτήτων, μπορεί να προκαλέσει τη γένεση αδυναμιών, οι οποίες αρχικά δεν υπήρχαν (και θα μπορούσαν κάτω από διαφορετικές συνθήκες και αποφάσεις) να αποφευχθούν.

Από μια άλλη άποψη, η επιστήμη της ειδικής αγωγής, περιλαμβάνει, ή οφείλει να συμπεριλαμβάνει, τα «άκρα» των μετρήσιμων παραμέτρων της κανονικής «Γκαουσιανής κατανομής», (Florian, 2008). Τα «άκρα», όσον αφορά και το «άνω» άκρο και το «κάτω». Με την έννοια αυτή και οι μαθητές που η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ως «μαθητές με εξέχουσες μαθησιακές ιδιαιτερότητες – ικανότητες» (gifted / prodigy children), θα πρέπει και αυτοί να θεωρούνται μαθητές με «ειδικές μαθησιακές ανάγκες», εάν και στην συγκεκριμένη περίπτωση, όχι προς έλαττον, αλλά το μείζον, (Stoeger & Ziegler, 2010), (Montgomery, 2015).

Εάν θεωρήσουμε τον Αϊνστάιν ως έναν μαθητή που δυνητικά ανήκε σε αυτόν τον χώρο, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι αργότερα, ως φυσικός, όχι μόνον κατάφερε να σπουδάσει αλλά και να μεγαλουργήσει, ο Αϊνστάιν θα πρέπει να συγκαταλεχθεί στην κατηγορία των μαθητών, που ενώ θα έπρεπε να ανήκε στην κατηγορία των μαθητών με εξέχουσες μαθησιακές ιδιαιτερότητες», τελικά λίγο έλειψε ιστορικά να θεωρηθεί μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες^[2].

[2] “*Did he flunk math? He did fine in math, but he did flunk the entrance exam to the Zurich Polytechnic when he first took it — when he was about 1 1/2 years away from graduating high school, at age 16, and hadn’t had a lot of French, the language in which the exam was given. He did fine on the math section but failed the language, botany and zoology sections, according to history.com. A 1984 New York Times story says that the essay Einstein wrote for this exam was “full of errors” but pointed to his later interests. He wrote: “I see myself becoming a teacher of these branches of natural science, choosing the theoretical part of these sciences.”” Source: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/02/11/was-albert-einstein-really-a-bad-student-who-failed-math/>

Εδώ ακριβώς, καταδεικνύεται μια αδυναμία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο από τη μια αδυνατεί διαχρονικά να διαγνώσει, αποδείξει και δημιουργικά ενισχύσει τις δυνητικές δυνατότητες και δυνάμεις που μπορεί ένας μαθητής να επιδείξει και από την άλλη, ταυτόχρονα, αδυνατεί να κάνει κάτι για έναν μαθητή, που κατά το σύστημα «αποτυγχάνει», ενώ δε θα έπρεπε καν ο μαθητής αυτός να είχε αποτύχει, ως εκ των «δυνατοτήτων» του και «ταλέντων» του, που η ίδια η φύση του χάρισε. Κατά περίπτωση, ακόμα και για μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, (π.χ. σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις), το σύστημα μπορεί να είναι ιδιαίτερα αυστηρό και άμεμπτο, απέναντι ακόμα και σε άριστους μαθητές, που θα πρέπει π.χ. να περιμένουν μέχρι τις επόμενες πανελλήνιες εξετάσεις για έχουν τη δυνατότητα να «αποδείξουν» και πάλι την αξία τους, (με όποιο πραγματικό ψυχολογικό κόστος και στρες μπορεί αυτό να συνεπάγεται για αυτούς και τις οικογένειές τους).

Η αυτογνωσία, όσον αφορά τις γνώσεις, αλλά και τις αντιλήψεις και τις δυνατότητες του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του, τον δασκαλό του, αλλά και για το ίδιο το ευρύτερο σύστημα, τελικά φαίνεται να είναι το μεγαλύτερο ζητούμενο, (Cambra, & Silvestre, 2003).

Μια θεσμικά εφαρμοζόμενη σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα «συμπερίληψη, για τη συμπερίληψη», δεν φαίνεται να είναι το ζητούμενο. Έτσι και αλλιώς, το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα, φαίνεται να στερείται μιας ικανής άνωθεν προερχόμενης αυτογνωσίας για τους μαθητές (με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες). Επίσης, σήμερα, σε μια περίοδο ιδιαίτερα βαθιών και συχνών τομών και παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική νομοθεσία, διαφαίνεται, το ίδιο το σύστημα να στερείται μιας δικής του, επαρκούς αυτογνωσίας και ενός συνεπούς και αρραγούς διαχρονικά, άνευ ανακολουθιών, αυτοελέγχου, (Μπουζάκης, 2001).

Έτσι, σήμερα, στα πλαίσια της συμπερίληψης, μαθητές όλων των ιδιαιτεροτήτων, ταχυτήτων, αυτοαντιλήψεων, επιδιώξεων και στοχοθεσιών – όσον αφορά τον ευρύτερο σχολικό βίο – εμφανίζονται να «συμπεριλαμβάνονται» και αναγκαστικά να «συνυπάρχουν» στο ενυπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Από κοινωνικής άποψης, αυτό είναι και θεμιτό, αλλά και καλό, γιατί, είναι σημαντικό οι μαθητές να μαθαίνουν να συνυπάρχουν με όλους τους άλλους συνομηλικούς τους και πρεσβύτερους κοινωνικά και να συνεργάζονται (Σταθά, 2018). Η κοινωνικοποίηση είναι ένα κομμάτι της σχολικής ζωής, το οποίο θα πρέπει να βοηθά το μαθητή να αυτοπροσδιορίζεται, όσον αφορά τους στόχους του και τα όνειρά του, του μετέπειτα βίου του. Επίσης η κοινωνικοποίηση του μαθητή

είναι δυνατό να του προσφέρει συνειδητοποίηση και διαπίστωσης των δυνατοτήτων του, καλλιέργεια αυτογνωσίας, εμπιστοσύνης στον εαυτό και τις δυνάμεις του, καθώς και – με τη βοήθεια των διδασκάλων του- γνώση για το πώς να μπορεί να λαμβάνει μάχιμη θέση στη ζωή, -όποια και εάν είναι τα προβλήματα-, και πίστη όσον αφορά την ικανότητα του ατόμου κάθε φορά να ξεπερνά σε μαθησιακή και διανοητική πρόοδο τον ίδιο του τον εαυτό. Ένα λαμπρό παράδειγμα το οποίο εδώ μπορεί να αναφερθεί, είναι ο ίδιος ο Στέφεν Χώκιν με τις μεγάλες παρακαταθήκες τις οποίες μας άφησε ως επιστήμονας αλλά και παράλληλα ως άτομο με ιδιαίτερες ειδικές ανάγκες (Hawking, 2009).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, σε πολλά ζητήματα, όσον αφορά τη συμπεριληπτική αγωγή και το τι θα πρέπει να ισχύει, τουλάχιστο σε θεσμικό επίπεδο, μέχρι σήμερα, δε λαμβάνει επίσημα θέση. Αυτό δε βοηθά την καλλιέργεια αυτογνωσίας επί του θέματος, την οποία θα πρέπει να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα, -από όποια πλευρά ο καθένας και εάν βρίσκεται-, μαζί με όσους άλλους καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τουλάχιστο θεωρητικά, όσον αφορά τις γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές και τα διαχρονικά σχεδιαζόμενα πρότυπα καλών πρακτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο, παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και υποχρεώνεται από αυτό να θέτει «εκπαιδευτικά στάνταρ», όσον αφορά τους αποφοίτους της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Ο λόγος για τον οποίο αυτό συμβαίνει, διεθνώς, αφορά την ίδια την αλματώδη πρόοδο της επιστήμης στο σήμερα, η οποία επιβάλλει, την εντατικοποίηση από μικρή ηλικία του ρυθμού αφομοίωσης της γνώσης από τους μαθητές, με δεδομένο ότι όσο και εάν η επιστημονική εξειδίκευση σε ακαδημαϊκό επίπεδο βοηθά, είναι και παραμένει ένα μεγάλο στοίχημα κάθε φορά, το πώς να «μπορέσει η επιστήμη να χωρέσει» μέσα στο βιολογικά πεπερασμένο προσδόκιμο της ζωής ενός επιστήμονα, (Martin, 2009). Με δεδομένο ότι ο απόφοιτος λυκείου μπορεί να σπουδάσει σε άλλη χώρα, άμεσα, ή και αργότερα στη ζωή του, για τα «εκπαιδευτικά στάνταρ» αυτά που διεθνώς επιβάλλονται, είναι δύσκολη η αναθεώρηση και ελαστικοποίηση αυτών, στα πλαίσια όποιας αναθεωρητικής συμπεριληπτικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, (Daly, Brown, & McGowan, 2012).

Εάν εξετάσουμε ιστορικά τις τελευταίες δεκαετίες τα προγράμματα σπουδών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακόμα και σε όρους ειδικής αγωγής, θα διαπιστώσουμε, μια «πανεπιστημιοποίηση» της σχολικής βαθμίδας, (Eyles, Machin, & McNally, 2017), με μα-

θήματα, προγράμματα σπουδών και μεθοδολογίες διδασκαλίας και έρευνας να μετατοπίζονται και υιοθετούνται, όλο και περισσότερο από ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε χαμηλότερες. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αφορά ίδιο το επιστημονικό ζητούμενο, του εκμοντερνισμού του κόσμου, της προόδου της επιστήμης και του αγώνα τον οποίο οφείλει – ιδιαίτερα σε βιομηχανικά κράτη – να κάνει ο μαθητής και το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτές.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη συμπερίληψη, ως στρατηγική, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, έχει αποτέλεσμα μία άτυπη «σύγκρουση», μια «ασυμφωνία» στην ίδια την ευρύτερη στοχοθεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση δύο, ή περισσότερων ταχυτήτων, (ας αναφερθεί εδώ από τη μια η φιλοσοφία των πειραματικών σχολείων, αλλά και από την άλλη η ευρύτερη διεθνώς διαμορφούμενη τάση της συμπεριληπτικής αγωγής, προς μία εκπαίδευση περισσότερο της πράξης και λιγότερο της θεωρίας, (Kolomiiets, 2019), ισάξιας σε επίπεδο «απολυτηρίου λυκείου εφαρμοσμένης τεχνολογίας» με το απολυτήριο του «γενικού λυκείου» (INEPS^[3])), όλο αυτό, έχει πολλά να μας διδάξει, ως παράδειγμα, για το που τα πράγματα οδεύουν και θα πρέπει να οδεύουν σε επίπεδο τόσο εθνικής όσο και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαίδευση, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και να δίνει σε αυτούς τις δυνατότητες στο βίο τους να επιτυγχάνουν την κάθε κατάκτηση της γνώσης, (Hursh, 2007). Τόσο για την πρόοδο της ίδιας της επιστημονικής έρευνας, όσον αφορά και τον ίδιο τον βιοπορισμό του κάθε μαθητή, με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες, σε όποιο εκπαιδευτικό σύστημα και εάν αυτός ανήκει / επιλέγει να φοιτά, (Bennet, 2006).

Τελικά, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της συμπερίληψης, θα πρέπει να στοχεύει σε ένα και μόνον: στην παροχή στο μαθητή της δυνατότητας να αυτοεκπαιδευτεί, να ξεπερνά τον ίδιο του τον εαυτό και να βλέπει την ίδια του τη ζωή και τα ενδιαφέροντά του – απόρροιες των θετικών του ικανοτήτων, ως δυνάμει δυνατότητές του για μελλοντική ανέλιξη στα πλαίσια αυτογνωσίας του. Αυτό ίσως είναι το μόνο στοίχημα το οποίο, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε όρους συμπερίληψης θα πρέπει να επιδιώκει να επιτυγχάνει για το σύνολο των μαθητών του (Cambra & Silvestre, 2003).

[3] www.ineps.org

Τα όρια του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δε θα πρέπει να είναι μόνον τα metrics των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, και οι δυνατότητες συμπερίληψης που μπορεί να προσφέρει το σύστημα –«χωρίς να αφήνει πίσω κανέναν μαθητή»–, αλλά και η δυνατότητα του να μπορεί εμπράγματα, στην πράξη, να προσφέρει στον κάθε μαθητή, να «ανακαλύπτει αποτελεσματικά» τον ίδιο του τον αυτό, να «αυτοαξιολογεί» τις ίδιες του τις δυνατότητες και να μπορεί από μικρή ηλικία, να σχηματίζει μέσα του ένα «πλάνο ζωής» για το τι πραγματικά επιθυμεί να κάνει στη ζωή του, έτσι ώστε ως μαθητής του σήμερα και ως πολίτης του αύριο, από τη μια να μπορεί αξιοπρεπώς να «κερδίζει το ψωμί του» και από την άλλη να μπορεί «να ξεπερνά τον εαυτό του» και να «να κάνει τα όνειρά του πραγματικότητες». Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να «εμπνέει» τον μαθητή προς μία τέτοια κατεύθυνση, (Hofer, 2006).

Οι Zakaria και Tahar (2017), όσον αφορά την αυτοαντίληψη και αυτογνωσία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωρίζουν ως καθοριστικούς παράγοντες την προσωπική τους «την ευτυχία και την ικανοποίηση» μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους μέσα στη σχολική ζωή. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει γιατί οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κρίνουν περισσότερο με βάση την καθημερινότητά τους μέσα στη σχολική ζωή και λιγότερο ίσως έχοντας κατά νου ένα ευρύτερο πλάνο και πλαίσιο ζωής. Στο σημείο αυτό, οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να συμβάλουν τα μέγιστα, απλά και μόνον με το να προβληματίσουν τους μαθητές, (τόσο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε ένα σχολείο γενικής αγωγής, όσο αυτούς χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες), σχετικά με το ζητούμενο της μαθητικής τους ζωής και αλλά και της μετέπειτα πορείας τους, στις σπουδές τους και τη ζωή τους. Η συμπεριληπτική αγωγή, όταν παρέχει στο μαθητή, όχι μόνον της γενικής, αλλά και της συμπεριληπτικής αγωγής τις δυνατότητες μιας ευρύτερης θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε, είναι δυνατόν όχι μόνον να διευκολύνεται η ίδια η συμπεριληπτική αγωγή στους στόχους της, αλλά και να ανεβαίνει η εκπαιδευτική διαδικασία και στοχοθεσία γενικότερα, σε νέα, ανώτερα ύψη.

Η συμπεριληπτική αγωγή, τελικά είναι μια πράξη αυτοανακάλυψης και αυτογνωσίας. Αυτό διαφαίνεται να ισχύει τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον γονέα, τον διδάσκοντα, τον εκπαιδευτικό σύμβουλο, τα ανώτερα θεσμικά όργανα και όλους όσους σε ανώτερα εθνικά και διεθνή κλιμάκια προσπαθούν να προχωρήσουν με επιτυχία τα εκπαιδευτικά πράγματα προς το μέλλον (Paloma, Ianes & Tafuri, 2017).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζητούμενο της εκπαίδευσης ήταν πάντα η χειραφέτηση του ατόμου, του εκπαιδευόμενου, έτσι ώστε μέσα από την εκπαίδευσή του, να μπορέσει να σταθεί στα πόδια του, χρήσιμος για τον εαυτό του και για το κοινωνικό σύνολο, ως γνωρίζων, ως συναισθανόμενος και ως σκεπτόμενος άνθρωπος. Μα πάνω από όλα, το ζητούμενο πάντα ήταν και είναι ο άνθρωπος να μαθαίνει να ζει ευτυχισμένος, και σοφός, ευρισκόμενος διαχρονικά πάντα σε αρμονία με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Στη σημερινή εποχή της συμπεριληπτικής αγωγής, όπου τόσες θαυμαστές προόδους έχει καταφέρει η επιστήμη της ειδικής αγωγής, στο επίκεντρο παραμένει διαχρονικά ο ίδιος πάντα ο άνθρωπος και η πορεία του στον κύκλο της ζωής του, με ζητούμενο την ίδια του την ευτυχία, τη δική του, των γύρω του και της κοινωνίας όλης. Η πολιτεία, οι νομοθέτες, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι διδάσκαλοι, οι γονείς και πρωτίστως οι ίδιοι οι μαθητές, όποιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εάν έχουν, θα πρέπει μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, να καταφέρνουν να τις ξεπερνούν και μέσα στο χρόνο να γίνονται καλύτεροι από τον ίδιο τους τον εαυτό. Το ζητούμενο στη σχολική ζωή και την κοινωνία δεν είναι ο ανταγωνισμός, μα ο συναγωνισμός και ακόμα περισσότερο ο αγώνας. Ο μαθητής, ως άνθρωπος, στη ζωή του, μόνον εκ των ένδον οφείλει να διδάσκεται πως να αναζητά πάντα την ευτυχία, η οποία ακριβώς θα βρίσκει το γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθεί, μέσα από την ίδια την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ο ίδιος ο διδάσκαλος μέσα σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής αγωγής, με αυτό θα πρέπει πρωτίστως να ασχοληθεί: το να ανακαλύψει ο μαθητής τον ίδιο του τον εαυτό και τις δυνατότητές του και να τις ενισχύσει και εκμεταλλευτεί, προς όφελος και χαρά του εαυτού του και της στενότερης, ή και ευρύτερης του κοινωνίας. Η επιτυχημένη πορεία του ατόμου στον κύκλο αειφορίας της ζωής, είναι δυνατό να έρθει μόνον μέσα από την ίδια την ανακάλυψη και ενίσχυση του ίδιου του εαυτού και των δυνατοτήτων του. Με τη βοήθεια της επιστήμης της αγωγής, όλο αυτό μπορεί να επιτευχθεί για τον μαθητή, μόνον «εξ απαλών ονύχων», γιατί ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου, όσο και εάν χρονικά μπορεί να είναι μεγάλος, φιλοσοφικά, ως προς το βιολογικό της υπόθεσης και τα επιτεύγματα τα οποία μπορεί και θα πρέπει να καταφέρει, ακόμα και για όσους καταφέρνουν μέσα από μια δυνατή κράση και φιλοσοφία να φθάσουν τα βαθιά γηρατειά, ο κύκλος αυτός της ζωής είναι αλήθεια απελπιστικά μικρός. Από πλευράς αειφορίας, το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο και ο διδάσκων, οφείλουν από την αρχή να καλλιεργήσουν στο μαθητή αυτό το φιλοσοφικό – αγωνιστικό πνεύμα γύρω από την υπεύθυνη στάση του γύρω από την ίδια τη ζωή και τη στοχοθεσία της. Αλλιώς, όσες προσπάθειες και εάν καταβάλλονται, από όποιους, θα είναι όλες μάταιες. Η σωστή και επιτυχής εκπαίδευση, ως ένας κύκλος αειφορίας, ξεκινά πάντα από την ορθή φιλοσοφικά τοπο-

θέτηση του ιδίου του μαθητή, ως προς τον εαυτό του, τη στάση του απέναντι στη ζωή και το ίδιο το διδασκόμενο. Η συμπεριληπτική αγωγή, ως προς αυτό το ζήτημα, μπορεί να βοηθήσει όλη την τάξη των μαθητών, απέναντι στη διδασκαλία του σκέπτεσθαι μέσα από το φίλτρο του «εμείς». Το «εμείς» ως ένα και μόνον. Το «εμείς» ως «εγώ».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bennett, T.M. (2006). *Defining the importance of employability skills in career/technical education*. Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama.
- Biermann, J., & Powell, J.W. (2016). *From exclusion and segregation to inclusion? Disability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria*. *Education Systems and Inequalities*.
- Black A. (2019). A Picture of Special Educational Needs in England-An Overview. *Front. Educ.*
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-286.
- Cambra C., & Silvestre N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 18, 2003 - Issue 2.
- Daly, K., Brown, G., & McGowan C. (2012). *Curriculum integration in the International Baccalaureate Middle Years Programme: Literature review*. Cardiff: International Baccalaureate Organization
- Eyles A., Machin S., & McNally S. (2017). Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics*. Vol. 155. Nov. 2017. pp. 108-121, Elsevier.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. NASEN, *British Journal of Special Education*, Volume 35, No 4, 2008
- Hawking, S. (2009). Dr Stephen Hawking's disability advice. *Annals of Neurosciences*, Vol 16, No 3.
- Hofer, M. (2006). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 18, Issue 2, pp 79-92.
- Hursh, D. (2007). *Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies*. 44.3, 493-518.
- Kolomiiets, E. (2019). Productive learning technology as means of education quality provision". *Continuing professional education: theory and practice*
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and the significance of life*. San Francisco, CA: Harper.
- Lundstrom, D. (1988). *Education, liberation, and freedom from the known: the philosophy of J. Krishnamurti*. Huskie Commons Institutional Repository, Northern Illinois University, <http://commons.lib.niu.edu/handle/10843/17617>.
- Madaus, W. J. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37, No. 3, pp. 32-37.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and psychological measurement*, 69(5), 794-824.

- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter*, Vol.3, Issue 1, 24-44,
- Μέτσιου, Δ. (2019). *Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: η οπτική των εκπαιδευτικών*. Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Montgomery, D. (2015). *Teaching Gifted Children with Special Educational Needs Supporting dual and multiple exceptionality*. Routledge
- Μπουζάκης Σ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Paloma, F. G, Ianes, D., & Tafuri, D. (2017). *Embodied Cognition, Theories and Applications in Education Science*. Nova Publishers, New York
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Springer, Journal of Autism and Developmental Disorders* (2009), 39:874–882
- Postman, P. N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delta.
- Scanlon, M. (1999). *The Impact of OFSTED Inspections*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 2020 από <https://www.nfer.ac.uk/media/1342/91013.pdf>
- Σταθά, Π. (2018). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές διαστάσεις*. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιβλέπων καθηγητής Θάνος Θεόδωρος, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2010). Do Pupils with Differing Cognitive Abilities Benefit Similarly from a Self-Regulated Learning Training Program? *Gifted Education International*
- Uba, C.D., & Nwoga, K.A. (2016). Understanding Stigma from a Sociocultural Context: Mothers' Experience of Stigma Directed towards Children with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, ERIC.
- Zakaria, N.A., & Tahar, M.M. (2017). The Effects of Inclusive Education on the Self-Concept of Students with Special Educational Needs. *Journal of ICSAR*, Vol. 1, No. 1

Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Άγγελος Σούλας

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ✉ masteredu00997@uowm.gr

Περίληψη

Οι εξελίξεις (του πρώτου μισού, κατά κύριο λόγο) του 20ού αιώνα έχουν δεσμεύσει κατά κάποιον τρόπο την ανθρωπότητα στο να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και του σεβασμού στην ετερότητα. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνεται αναγκαία η προώθηση διαφοροποιημένων διαπολιτισμικών πρακτικών, με στόχο τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο συλλογικό «εμείς» και την ενίσχυση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις σχολικές μονάδες, με τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Η προσοχή του συγγραφέα εστιάζει σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου, στην περιοχή της Φλώρινας, σε σχέση με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις μεθόδους και στρατηγικές υλοποίησής της, στην Ελλάδα. Ερευνητικά εργαλεία, για την εξέταση των απόψεων, αποτελούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με έντεκα ερωτήματα ανοιχτού τύπου. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετέχουν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αναδεικνύονται η σημασία της επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών δημοτικού



Λέξεις κλειδιά

Απόψεις, κοινωνική συμπερίληψη, ηθικές αξίες, επιμόρφωση, στρατηγικές

και η λειτουργική σύνδεση ανάμεσα σε όλα τα πρόσωπα και τους φορείς που εμπλέκονται, άμεσα ή έμμεσα, στην εκπαίδευση. Στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται, τόσο διαφορές, όσο και ομοιότητες. Κοινό σημείο, πάντως, αποτελεί η ανάγκη καθιέρωσης της ρητής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολικά ιδρύματα της πρώτης βαθμίδας, αλλά και η σύνδεσή της με τη διαπολιτισμική αγωγή, τον σεβασμό και τη διαθεματικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην Ελλάδα

Πέραν της εσωτερικής διαφορετικότητας, η οποία χαρακτήριζε την ελληνική χώρα, αλλά και της επίσημα αναγνωρισμένης μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη, σε συνάρτηση με την ανεπισημως αναγνωρισμένη ως μειονοτική (εθνοτική) συλλογικότητα των Ρομά στην Ελλάδα, με τη σταδιακή άφιξη, τις δεκαετίες 1970-1979 και 1980-1989, παλιννοστούντων ομογενών στη χώρα, η ετερότητα λαμβάνει μία διαφορετική πτυχή. Οι παλιννοστούντες ή επαναπατριζόμενοι αποτελούν την πρώτη, ύστερα από τη μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και την κοινότητα των Ρομά, ξεχωριστή πολιτισμική μειονότητα στην Ελλάδα.

Η εισροή μεταναστών στα ελληνικά εδάφη, κατά τη δεκαετία του 1990, μετέβαλε, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις, στο ελληνικό πλαίσιο. Τα τελευταία, επίσης, χρόνια, ιδιαίτερα από το 2015 και ακολούθως, στο ελληνικό κράτος καταφτάνει ένας σημαντικός αριθμός πολιτικών προσφύγων, κυρίως από τη Συρία, αλλά και νεομεταναστών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η ελληνική πολιτεία δεν έχει μείνει αποστασιοποιημένη από τις προκλήσεις των καιρών. Θεωρείται απαραίτητο ο νεοεισερχόμενος πληθυσμός να εντάσσεται στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή να μην παραμελούνται τα ήθη, τα έθιμα και το γενικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, όπως συμβαίνει στις αφομοιωτικές προσεγγίσεις.

Βάσει του σύγχρονου ελληνικού κοινωνικοπολιτειακού και κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου, με την πολυετή οικονομική δυσπραγία, τη συνεχιζόμενη κινητικότητα ατόμων από την Ελλάδα και προς την Ελλάδα και τις συνεχιζόμενες πολιτικές αντιπαραθέσεις, ποιος κρίνεται ότι είναι ο ρόλος του σχολείου, σήμερα, ενός σχολείου που οφείλει να ευθυγραμμίζεται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη βιογραφία τους, την αναγκαιότητα για ομαλή συμπερίληψή τους

στο κοινωνικοεκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και που να προσφέρει εύφορο έδαφος για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών;

ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο/Η εκπαιδευτικός, επικεντρωμένος/η στην αρμονική αλληλόδραση ανάμεσα στους μαθητές και στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος για ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί να συμβάλει στην ελληνική εκπαιδευτική αναθεώρηση, χάρη στην οποία θα μπορούσε να διασφαλίζεται, επαρκώς, η καλλιεργημένη αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών/τριών και η ένταξή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεριμνούν για την προαγωγή μίας ποιοτικής σχεσιοδυναμικής ανάμεσα στα μέλη των ομάδων τής σχολικής κοινότητας. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα μπορούσε να συνεισφέρει στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και των εφήβων.

ΑΝΑΛΥΣΗ «ΒΕΛΤΙΣΤΩΝ» ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στο σημείο αυτό, θα επιχειρηθεί μία καταγραφή και σύντομη ανάλυση ορισμένων «βέλτιστων» διδακτικών πρακτικών, οι οποίες έχουν συνάφεια, τόσο με την προαγωγή της δεξιότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όσο και με την καλλιέργεια σεβασμού και προστασίας των δικαιωμάτων.

Παιχνίδι ρόλων

Παράδειγμα: Στο πλαίσιο ενός σύντομου σχεδίου συνεργατικής έρευνας, με θέμα τη δημοκρατία, στην τάξη της Ε' Δημοτικού, με βασικό αντικείμενο διδασκαλίας την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, στη φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης, οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν μία σκηνή σε ένα ελληνικό δικαστήριο, όπου ο κατηγορούμενος κατηγορείται για ανθρωποκτονία και ορισμένοι από το κοινό ζητούν τη βαρύτατη τιμωρία του, δηλαδή τη θανατική καταδίκη του, παρά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος θεσμός απαγορεύεται στην Ελλάδα. Το παιχνίδι ρόλων είναι ημιδομημένο. Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας, το οποίο έχει ετοιμάσει ο ίδιος/η ίδια. Κεντρικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι ο θεσμός της θανατικής ποινής είναι ένας ακραίος

θεσμός, ο οποίος δεν εναρμονίζεται με τα σύγχρονα δημοκρατικά ιδεώδη. Η δημοκρατία και η δημοκρατική πολιτειότητα αποτελεί μία σημαντική διάσταση της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Διαλογική αντιπαράθεση (Debate)

Παράδειγμα: Στη ΣΤ' Δημοτικού, στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, οι μαθητές καταμερίζονται σε δύο ισομερείς και ανομοιογενείς ομάδες. Ορίζεται μία τριμελής επιτροπή. Βασικό θέμα της αντιπαράθεσης είναι η ψήφιση νόμου στη Γαλλία, με τον οποίον ορίζεται η απαγόρευση της ισλαμικής ενδυμασίας, σε δημόσιους χώρους, η οποία κρύβει το πρόσωπο και το σώμα των γυναικών. Η μία ομάδα καλείται να υπερασπιστεί τον συγκεκριμένο νόμο, ενώ η έτερη να εναντιωθεί σε αυτόν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός. Στο τέλος, η τριμελής επιτροπή εξάγει μία απόφαση, την οποία ανακοινώνει στην ολομέλεια. Ο κεντρικός στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά ζητήματα.

Τεχνική συνεργατικής συναρμολόγησης (Jigsaw)

Παράδειγμα: Στο αντικείμενο της Ιστορίας Δ' Δημοτικού, οι μαθητές καταμερίζονται, αρχικά, σε τέσσερις ετερογενείς ομάδες των έξι ατόμων (ομάδα σύνθεσης). Ύστερα, μία ομάδα καλείται να συλλέξει πληροφορίες για τον οικονομικό τομέα, σε σχέση με τα δρακόντεια μέτρα, μία άλλη τους νόμους που έφερε στην κοινωνία των Αθηνών ο Σόλων, η τρίτη την τυραννία του Πεισίστρατου, ενώ η τελευταία καλείται να εντοπίσει πληροφορίες για τα μέτρα του Κλεισθένη και τον αντίκτυπο τους για την αθηναϊκή κοινωνία. Ενδοομαδικά, σε καθεμία ομάδα ανατίθενται αρμοδιότητες: 1. διοικητικός τομέας (για τον Δράκοντα, τον Σόλωνα, τον Πεισίστρατο και για τον Κλεισθένη, ανάλογα με την ομάδα), 2. ποικίλα επίπεδα (για παράδειγμα, με βάση τις αντιδράσεις των κατοίκων και την αγάπη τους προς τον κάθε ηγέτη), 3. αποτελεσματικότητα των μέτρων του κάθε ηγέτη, 4. επιρροή, 5. πολιτιστική κληρονομία που άφησε στην πόλη κράτος των Αθηνών, και 6. προσωπική ζωή του κάθε ηγέτη. Μετά από τη συλλογή πληροφοριών, τα άτομα που έχουν αναλάβει τον εντοπισμό στοιχείων μίας κοινής θεματικής ενώνονται. Απαρτίζουν τις ομάδες ειδίκευσης. Τα μέλη των ομάδων ειδίκευσης συγκρίνουν τις πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί. Κατόπιν, οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες σύνθεσης. Ενδοομαδικά, με τη σειρά, το κάθε μέλος παρουσιάζει τα στοιχεία που έχει συλλέξει. Στο τέλος, καθεμία ομάδα σύνθεσης ανακοινώνει, στην ολομέλεια, τα αποτε-

λέσματά της. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να συνεργαστούν, μέσω της στρατηγικής της ευέλικτης ομαδοποίησης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν, ήταν τα εξής:

1. Πόσο κατάλληλο είναι το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού εντός του Αναλυτικού Προγράμματος;
2. Πόσο προετοιμασμένοι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην αποτελεσματική διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία της διεξοδικής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στους μαθητές;
4. Με ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους στα ανθρώπινα δικαιώματα;

Συμμετέχοντες/ουσες

Το ερευνητικό δείγμα, για την εφαρμογή των συνεντεύξεων, αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις γυναίκες και τρεις άνδρες, στην περιοχή της Φλώρινας (κέντρο της πόλης και επαρχιακές περιοχές). Το διδακτικό έτος 2018/2019, οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε έξι διαφορετικές σχολικές μονάδες. Τα κριτήρια επιλογής αριθμού των εκπαιδευτικών αφορούν την ποιοτική διάσταση της έρευνας (συνεντεύξεις), ενώ ο ζυγός αριθμός βοήθησε στην ίση κατανομή των δύο φύλων. Στον **Πίνακα 1**, αποτυπώνονται τα ατομικά στοιχεία των έξι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγκειται στον ποιοτικό τους χαρακτήρα και στη βαθιά ερευνητική προσέγγιση. Στο πρωτόκολλο συνέντευξης εμπεριέχονταν έντεκα ερωτήματα, τα οποία σχετίζονταν με τις ανάγ-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2	Εκπαιδευτικός 3	Εκπαιδευτικός 4	Εκπαιδευτικός 5	Εκπαιδευτικός 6
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 19 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) και προϊστάμενος σε διθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 20 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρας) σε διθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 19 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, εντός της πόλης της Φλώρινας. 23 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) σε εξαθέσια σχολική μονάδα, εντός της πόλης της Φλώρινας. 11 έτη προϋπηρεσίας.	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκα) και διευθύντρια σε πενταθέσια σχολική μονάδα, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας. 18 έτη προϋπηρεσίας.

κες των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους, σχετικά με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με το επίπεδο ετοιμότητάς τους για τη συστηματική υλοποίηση μίας αντίστοιχου τύπου διδασκαλίας. Τα ερωτήματα διατυπώθηκαν επιτυχώς στο πρωτόκολλο συνέντευξης, χάρη στην έγκαιρη ανατροφοδότηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας.

Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο υλοποιήθηκε η συλλογή και η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, είναι από τα μέσα Οκτωβρίου 2018, μέχρι τις αρχές Νοεμβρίου του ίδιου έτους, αναφορικά με τη συλλογή, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε από τις αρχές έως τα τέλη Νοεμβρίου. Εφαρμόστηκαν επισκέψεις σε ορισμένες σχολικές μονάδες της Φλώρινας, ενώ ορισμένες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε πάρκα, τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της πόλης.

Για την ταξινόμηση των δηλώσεων των δασκάλων στους οποίους και στις οποίες εφαρμόστηκαν συνεντεύξεις, ο ερευνητής, στο τέλος (μετά από την απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων), δημιούργησε πίνακες, σε ένα αρχείο Excel, στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν, στις οριζόντιες στήλες οι εκπαιδευτικοί, ενώ στις κάθετες λέξεις κλειδιά από τα ερωτήματα τα οποία υποβλήθηκαν στις συνεντεύξεις (για παράδειγμα, «άμεσες ή/και έμμεσες αναφορές», «συστηματική διδασκαλία», «συνέπειες»). Η ταξινόμηση των δηλώσεων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα έγινε προς διευκόλυνση του ερευνητή, κατά τη διαδικασία συνοπτικής καταγραφής των αποτελεσμάτων τής μελέτης.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Για την καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε ο καταμερισμός των ερωτημάτων στο πρωτόκολλο συνέντευξης σε επιμέρους άξονες, αφενός, προς διευκόλυνση του ερευνητή, αφετέρου, για την πρόσληψη των ευρημάτων με μεγαλύτερη ευχέρεια και εύπεπτο τρόπο, από πλευράς των αναγνωστών.

Για τις ακριβείς δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων, για κάθε θεματικό άξονα, αναφέρονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των δασκάλων. Το κριτήριο επιλογής των καταγραφέντων δηλώσεων αποτέλεσαν, και για τους δέκα θεματικούς άξονες, οι αποκλίνουσες, μάλλον, παρά οι συγκλίνουσες οπτικές των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 2 και στον Πίνακα 3, συνοψίζονται τα ευρήματα της έρευνας.

Θεματικός άξονας: «Ενημέρωση Ετοιμότητα εκπαιδευτικών»

Αναφορικά με τον άξονα ενημέρωσης των έξι δασκάλων, ως προς τα ανθρωπίνια δικαιώματα, παρατηρήθηκαν ορισμένες αποκλίσεις, ωστόσο η πλειονότητά τους (τέσσερις εκ των έξι) αυτοπροσδιορίστηκε ως «καλά ενημερωμένος - καλά ενημερωμένη» ή «αρκετά ενημερωμένος - αρκετά ενημερωμένη». Πιο συγκεκριμένα, η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6, διευθύντρια σχολικής μονάδας σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, με 18 χρόνια προϋπηρεσίας, ανέφερε: «Θεωρώ ότι είμαι ενημερωμένη, και πρέπει να είμαι ενημερωμένη, αφού ζω με άλλους ανθρώπους, πρέπει να ζω καλά, και εγώ και οι άλλοι άνθρωποι. Πρέπει να γνωρίζω τα δικαιώματά μου, συνεπώς, και οι άλλοι να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, και να μπορούμε να ζούμε αρμονικά, με αυτόν τον τρόπο. Να μην ξεπερνάμε όρια».

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5, δασκάλα σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο στην πόλη της Φλώρινας, με 11 χρόνια προϋπηρεσίας, από την άλλη, δήλωσε ότι θεωρεί σε γενικές γραμμές ενημερωμένο τον εαυτό της, ωστόσο επισήμανε ότι δεν είναι στον βαθμό που χρειάζεται. Ανέφερε, χαρακτηριστικά: «Ναι. Ενημερωμένη είμαι, αλλά, ίσως, όχι όσο θα έπρεπε. Ξέρουμε ότι αυτή την έννοια την προσεγγίζουμε υπό την ευρεία της έννοια, δεν ... Νομίζω ότι γνωρίζω κάποια πράγματα, αλλά όχι εκτενέστερα».

Όσον αφορά τον ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ 3, δάσκαλο σε μονάδα διθέσιου τύπου, σε μία επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, με 19 χρόνια προϋπηρεσίας, δόθηκε μία διαφορετική δήλωση, στην οποία δίνεται

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Άξονες ευρημάτων	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2 (προϊστάμενος)	Εκπαιδευτικός 3
1. Ενημέρωση-Ετοιμότητα		Αρκετά ενημερωμένος.	Αρκετά ενημερωμένος.	Βιωματικά η ενημέρωση.
2. Πηγές ενημέρωσης		Διαδίκτυο, εμπειρίες, βιβλία, 23 σεμινάρια.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.)	Η ανάγκη. Πλέον, το διαδίκτυο. Παλαιότερα, ο τύπος.
3. Ουσιαστική αξία. Αντιλήψεις		Φυσικά! Όλοι οι άνθρωποι έχουμε τα ίδια δικαιώματα.	Ναι, για την προώθηση του σεβασμού στα δικαιώματα.	Εννοείται! Χρειάζεται να υπάρχει επίγνωση για τα δικαιώματα.
4. Γνώση για άλλο εκπαιδευτικό σύστημα		Καμία (χώρα).	Καμία (χώρα).	Κούβα.
5. Σχολικά εγχειρίδια. Αναφορές		Δικαιώματα ανθρώπων: Άμεσες και έμμεσες αναφορές Θρησκευτικά, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, νέα σχολικά βιβλία Θρησκευτικών, Ιστορία.	Δικαιώματα παιδιών: Δεν αναφέρθηκε τίποτα. Δικαιώματα ανθρώπων: Κυρίως, άμεσες αναφορές, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, συγγράμματα Θρησκευτικών. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, ούτε άμεσες, ούτε έμμεσες αναφορές.	Δικαιώματα ανθρώπων: Άμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Δικαιώματα παιδιών: Άμεσες και έμμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.
6. Συστηματική . Προσεγγίσεις		Δύσκολο. Μόνο στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Κατά διαστήματα.	Πάρα πολλά παραδείγματα. Μετανάστευση. Κυρίως, διαπολιτισμικά.	Συγκεκριμενοποίηση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Βαρύτητα στην ουσία, όχι σε γενικές έννοιες.
7. Ξεχωριστό αντικείμενο ή διαθεματικά. Απόψεις		Ξεχωριστό. Μία δύο φορές ανά εβδομάδα.	Μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις.	Διαθεματικές προσεγγίσεις.
8. Αντίκτυπος διδασκαλίας. Αντιλήψεις		Καλύτερα από τα σημερινά αποτελέσματα. Πιο εκτεταμένες αναφορές.	Οικουμενικός σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	Πρωώθηση δικαιοσύνης.
9. Ανάγκες εκπαιδευτικών		Ενημέρωση. Σχετικό σχολικό σύγγραμμα.	Ενημερώσεις, μέσα από σεμινάρια, εφημερίδες, σχολικούς συμβούλους ^[1] , συζητήσεις με συναδέλφους, επικοινωνία με τον εαυτό.	Ενημέρωση.
10. Ευρύτερη ανάπτυξη. Απόψεις		Σημαντική κρίνεται η συνεισφορά των γονέων. Γενικό καλό. Βελτίωση του κόσμου.	Καλύτερευση της κοινωνίας.	Είναι το Α και το Ω σε όλες τις κοινωνικές μορφές. Προαγωγή ελευθερίας.

[1] Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων έχει μετονομαστεί, στην Ελλάδα, από τον Αύγουστο του 2018, σε «Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Άξονες ευρημάτων	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικός 4	Εκπαιδευτικός 5	Εκπαιδευτικός 6
1. Ενημέρωση-Ετοιμότητα		Όχι, ιδιαίτερα.	Ναι, αλλά όχι όσο θα έπρεπε.	Είναι (ενημερωμένη). Αυτό είναι αναγκαίο για την ομαλή συμβίωση ανάμεσα στους ανθρώπους.
2. Πηγές ενημέρωσης		Δεν τέθηκε το συγκεκριμένο ερώτημα. Δεν έχει λειτουργία ^[2] .	Γενικές γνώσεις (ευρεία γνώση).	Διάβασμα (σχολικά βιβλία, διαδικτυο, τηλεόραση, σπουδές), συναναστροφή με άλλους. Συμμετοχή σε σχετική επιστημονική ημερίδα, ως εισηγήτρια.
3. Ουσιαστική αξία διδασκαλίας. Αντιλήψεις		Όλοι οι άνθρωποι έχουμε ίδια αξία. Δεν υποτιμούμε κανέναν.	Ναι, χρειάζεται να γίνεται διεξοδικά η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Σεβασμός.	Εννοείται, σε καθημερινό πλαίσιο (παιχνίδι, συνεργασία).
4. Γνώση για άλλο εκπαιδευτικό σύστημα		Καμία (χώρα).	Καμία (χώρα).	Λεπτομερώς, όχι. Γενικά, όλα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα.
5. Σχολικά εγχειρίδια. Αναφορές		Δικαιώματα ανθρώπων: Μόνο έμμεσες αναφορές. Σε όλα, σχεδόν, τα αντικείμενα. Άμεση αναφορά, ίσως, μόνο στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, καμία αναφορά.	Δικαιώματα ανθρώπων: Σχεδόν αποκλειστικά, έμμεσες αναφορές. Μελέτη του Περιβάλλοντος, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Δικαιώματα παιδιών: Όχι, καμία αναφορά. Αυτό επιτυγχάνεται στην τάξη (προφορικά).	Δικαιώματα ανθρώπων: Περισσότερο άμεσες αναφορές. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη του Περιβάλλοντος. Έμμεσες αναφορές σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Δικαιώματα παιδιών: Άμεσες αναφορές στο τέλος του συγγράμματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (μόνο).

Συνεχίζεται.

^[2] Το συγκεκριμένο ερώτημα (Ερώτημα 2) δεν υποβλήθηκε στην Εκπαιδευτικό 4, λόγω της αρνητικής απάντησής της στο Ερώτημα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Συνέχεια

Άξονες ευρημάτων	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικός 4	Εκπαιδευτικός 5	Εκπαιδευτικός 6
6. Συστηματική διδασκαλία. Προσεγγίσεις	Αρκετά δύσκολο, δεδομένης της αναγκαιότητας επιμόρφωσης (ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών).	Καλλιέργεια σεβασμού και κοινωνικοποίηση.	Διεξοδικά, για όλες τις σχολικές τάξεις. Διαθεματικά, κάθε φορά που παρουσιάζονται ευκαιρίες (αναφορά παραδειγμάτων).	Και ξεχωριστά, αλλά και μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.
7. Ξεχωριστό αντικείμενο ή διαθεματικά. Απόψεις	Αγάπη προς τον συνάνθρωπο και ενσυναίσθηση. Προαγωγή του σεβασμού.	Σεβασμός προς τον συνάνθρωπο. Κοινωνικοποίηση.	Διαθεματικά, θα βοηθούσε πολύ. Και ως ξεχωριστό μάθημα (ιδιαίτερα στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου).	Διαθεματικές προσεγγίσεις. Τυπικά και άτυπα (Τυπική και άτυπη εκπαίδευση). Αναφορά ενός παραδείγματος.
8. Αντίκτυπος διδασκαλίας. Αντιλήψεις	Επιμόρφωση.	Διεξαγωγή σεμιναρίων. Επικέντρωση στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	Περισσότερο ευχάριστη διδασκαλία. Βιωματικές προσεγγίσεις. Πλήρης μάθηση. Ενθουσιασμός. Παροχή βοήθειας. Ανοιχτές συζητήσεις στην αίθουσα (αναφορά ενός παραδείγματος).	Ανάγκη για επάρκεια στη Διδακτική Μεθοδολογία. Ανάγκη για επάρκεια στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού εξοπλισμού (έλλειψη ύπαρξης εργαστηρίων).
9. Ανάγκες εκπαιδευτικών	Συμπόρευση ανάμεσα στη θεωρία και στην εφαρμογή. Εσωτερική αλλαγή.	Ενδυνάμωση (κατ' ουσίαν) δημοκρατίας.	Υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αρμονική ζωή. Συνεργασία και εξέλιξη της κοινωνίας. Δημοκρατικός διάλογος.	
10. Ευρύτερη ανάπτυξη. Απόψεις				

επικέντρωση στην ανάγκη βιωματικής πρόσληψης των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Επισήμανε, αναλυτικότερα: «Λοιπόν, από ενημέρωση, δεν τη βρήκαμε πουθενά ... Μέχρι τώρα, τουλάχιστον. Αναγκαστικά βιωματικά, αρχίσαμε και ψάχναμε τα δικαιώματά μας. Δηλαδή, βιωματικά περισσότερο. Όσον αφορά σαν εκπαιδευτικός, μέχρι να διοριστούμε, και να αποκτήσουμε την «πολυπόθητη» μονιμότητα, βιώσαμε στο πετσί μας τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε σχέση με την εργασία, για παράδειγμα [...] Στη δική μας τη δουλειά, ξέρω εγώ, στην Παιδεία, πάντα είσαι συμβιβασμένος».

Θεματικός άξονας: «Ουσιαστική αξία διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση»

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των ερευνητικών συμμετεχόντων και συμμετεχουσών για την ουσιαστική αξία της διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ομόφωνα, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά. δήλωσαν, συγκεκριμένα, ότι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει ουσιώδη αξία.

Προς επεξήγηση των παραπάνω, θα μπορούσαν να αναφερθούν, ενδεικτικά, δύο αυτούσιες απαντήσεις, σε σχέση με τη θεματική της σημασίας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Ο εκπαιδευτικός που εργαζόταν, το χρονικό διάστημα που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, σε εξαθέσια μονάδα εκπαίδευσης, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, και ο οποίος υπηρετεί εδώ και 19 χρόνια στην πρώτη βαθμίδα (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1), δήλωσε, αναλυτικότερα: «Ε, ναι, φυσικά έχει ουσιώδη αξία. Όλοι μας έχουμε να κάνουμε με διαφορετικά παιδάκια, από διαφορετικές πατρίδες, με διαφορετικό χρώμα. Οπότε, χρειάζεται να γνωρίζουμε ορισμένα πράγματα, σε ό,τι έχει να κάνει με την καταγωγή τους, με τη θρησκεία τους. Να περάσουμε στα παιδιά την αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα πάνω στη γη, βάσει του χρώματος, της θρησκείας ή της καταγωγής τους, της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης».

Αναφορικά με την ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ 4, ερμήνευσε με τον ακόλουθο τρόπο το ζήτημα της σημασίας διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στη σχολική πρακτική, επισημαίνοντας, χαρακτηριστικά: «Έχει ουσιώδη αξία, γιατί πρέπει να ξέρει ο καθένας τα ... Τα δικαιώματά του, σαν άνθρωποι που είμαστε όλοι, και να καταλάβουμε ότι έχουμε όλοι ίδια αξία ... Δε διαφέρει κανένας από τον άλλον, και όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, βασικά. Δεν υποτιμούμε κανέναν».

Θεματικός άξονας: «Ανάγκες εκπαιδευτικών»

Πάγιες υπήρξαν η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα τα οποία άπτονται της διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, και η γενική μέριμνα του κράτους, για την καλλιέργεια μίας αντίστοιχης διδασκαλίας και ενός κοινωνικο-εκπαιδευτικού κλίματος, εν γένει, που να υπερασπίζεται και να διασφαλίζει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες.. Πιο αναλυτικά, οι πέντε εκ των έξι εκπαιδευτικών, είτε αναφερόμενοι/ες σε ενημέρωση, είτε αναφερόμενοι/ες σε επιμόρφωση, δήλωσαν ότι χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν σε αντίστοιχα ζητήματα, προκειμένου να είναι σε θέση να διδάσκουν, επαρκώς και εκτενώς, τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συγκεκριμένα, ο προϊστάμενος διθέσιας σχολικής μονάδας (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2) ανέπτυξε τον ακόλουθο συλλογισμό: «Θα μπορούσαν να γίνουν ενημερώσεις, μέσα από διάφορα σεμινάρια, αλλά και από τις εφημερίδες. Από σχολικούς συμβούλους, όπου εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάξουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσα από συζητήσεις συναδέλφων τους και από επικοινωνία με τον ίδιο τους τον εαυτό».

Ενώ η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4, δασκάλα με 23 έτη προϋπηρεσίας, δήλωσε, συγκεκριμένα: «Ναι, νομίζω ότι χρειάζεται η επιμόρφωση. Ναι, επειδή δεν μπορώ να μπω μέσα ... Ένας νομικός θα μπορούσε, άνετα, να μπει μέσα, και να μιλήσει για όλα αυτά. Οπότε, θα θεωρούσα ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί κάποια επιμόρφωση».

Η διευθύντρια πενταθέσιου δημοτικού σχολείου (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6), τέλος, ανέπτυξε τον ακόλουθο συλλογισμό, υιοθετώντας, μάλλον, μία διαφορετική προσέγγιση: «Νομίζω ότι η μεγαλύτερη ανάγκη είναι η ανάγκη στη Διδακτική Μεθοδολογία. Έχω την εντύπωση ότι οι δάσκαλοι ... Εεε ... Δε γνωρίζουν σύγχρονες, ευέλικτες διδακτικές μεθόδους. Δεν μπορώ να πω ότι είναι οι κλασικοί παραδοσιακοί, “παίρνουν το βιβλίο, διαβάστε και ό,τι έχει μέσα κ.λπ.”, αλλά ... Δεν έχουν όλοι την ευχέρεια και τη δυνατότητα, ίσως, να γνωρίζουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας ... Εεε, αλλά, από την άλλη, δεν υπάρχει και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή [...] Άρα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι τη Διδακτική Μεθοδολογία να γνωρίζουν, δεν έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τη Διδακτική Μεθοδολογία. όσοι μπορούν και διαβάζουν περισσότερο, έχουν ελεύθερο χρόνο, τα καταφέρνουν, αν, και πάλι, νομίζω ότι υστερούν. και, από την άλλη, όμως, νομίζω ότι το πρόβλημα είναι και η υλικοτεχνική υποδομή [...] Δεν υπάρχουν εργαστήρια, γενικότερα, στα σχολεία. Δεν υπάρχει χρήμα [...]».

Θεματικός άξονας: «Ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη, βάσει της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση»

Σε σχέση, τέλος, με τον άξονα της ευρύτερης ανάπτυξης σε μία κοινωνία, μέσω της συστηματικής διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα σχολεία, δύο εκ των έξι δασκάλων (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5 και ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6) σημείωσαν την άνθηση ενός υγιούς και δημοκρατικού πνεύματος, ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1 ξεκαθάρισε ότι, πέρα από τον ρόλο των εκπαιδευτικών, σπουδαίος κρίνεται ο ρόλος και των γονέων, ενώ ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2 και ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3 αναφέρθηκαν στα γενικά οφέλη μίας αντίστοιχης διδασκαλίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4, τέλος, ξεκαθάρισε ότι σημαντική είναι η σύζευξη θεωρίας και εφαρμογής.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6, διευθύντρια σε πενταθέσιο δημοτικό σχολείο, σε μία προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με τη σχολική εφαρμογή, διατύπωσε ως ακολούθως τον συλλογισμό της: «Λοιπόν, συστηματική διδασκαλία ... Που σημαίνει ότι μπαίνω στην τάξη και ξέρω ότι, κάθε ημέρα, κάθε εβδομάδα, κάθε μήνα ... Εε ... Έχω να μιλήσω για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Ε, και πρέπει να βρω τον τρόπο που θα γίνει συνείδηση των μαθητών ότι πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, πρέπει να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, γιατί, μέσα από αυτό, θα καταλάβουν ότι ... Έχουν και όρια. σταματούν εκεί που ξεκινούν τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων [...] Αν υπάρχει συνεργασία, δικαιοσύνη, δημοκρατικός διάλογος [...], νομίζω ότι τα πράγματα θα πηγαίνουν προς το καλό!».

Ως προς τον ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ 1, δάσκαλο εξαθέσιου δημοτικού σχολείου, σε επαρχία έξω από την πόλη της Φλώρινας, δήλωσε: «Πιστεύω ότι το παιδί ξεκινάει να συμπεριφέρεται [...] Ξεκινάει να μαθαίνει τη συμπεριφορά προς το άλλο παιδί μέσα στο σπίτι. Οπότε, εάν έχει γίνει καλή δουλειά στο σπίτι, στο σχολείο θα συνεχιστεί αυτή η καλή συμπεριφορά και θα έχουμε, έτσι, παιδιά τα οποία θα μάθουν να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων παιδιών [...]».

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση

Ο ερευνητής είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις έξι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Μέσω της έρευνας, αναδεικνύεται, ως έναν βαθμό, η διδακτική και παιδαγωγική βιογραφία,

όπως και η προσωπική θεωρία της καθεμίας συμμετέχουσας και του κάθε συμμετέχοντα στη μελέτη.

Μέσα από μία συνεκτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών συνοψίζονται ως ακολούθως:

1. Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν και εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σε γενικές γραμμές, οι ερευνώμενοι/ες, στην πλειονότητά τους, προβάλλουν την τυπική εκπαίδευση και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ως ανασταλτική, μάλλον, παράμετρο για την προώθηση της ρητής διδασκαλίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα σχολικά ιδρύματα (τουλάχιστον, στο δημοτικό σχολείο). Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1 υποστήριξε ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι πολύ περιορισμένος στο δημοτικό σχολείο, για μία αντίστοιχη διδασκαλία. Τις δυσκολίες τόνισε και ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3, στις δηλώσεις του. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4 επικεντρώθηκε στη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δίχως, όμως, να υποστηρίξει ότι το πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι ευνοϊκό για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6 και ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2, πάντως, προέβλεψαν τους ενισχυτικούς ως προς την επίτευξη ρητής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παράγοντες, όπως είναι η διαπολιτισμικότητα, η μετανάστευση (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2) και η διαθεματική διδασκαλία (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6). Σχετικά με τις δηλώσεις των έξι εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των υπάρχοντων σχολικών συγγραμμάτων δημοτικού, όμως, για τις ρητές και υπόρρητες αναφορές στα δικαιώματα του ανθρώπου, γενικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μία πληθώρα σχολικών εγχειριδίων, στα οποία ρητά ή υπόρρητα γίνονται αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Νέα Ελληνική Γλώσσα και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελούν δύο αντικείμενα, τα οποία εμφανίζονται πολύ συχνά στις δηλώσεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, σε σχέση με τις αναφορές στα δικαιώματα του ανθρώπου. Από την άλλη, για τις αναφορές στα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων, ως επιμέρους, μόνο η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3 και ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6). Οι υπόλοιποι/ές τέσσερις δάσκαλοι/ες υποστήριξαν ότι δε γίνεται καμία ξεχωριστή αναφορά, σε κανένα σχολικό βιβλίο δημοτικού, για τα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων.
2. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εντοπίζεται μεγαλύτερη σύγκλιση στις δηλώσεις των έξι εκπαιδευτικών στην

ερώτηση για τις ανάγκες τους. Όλοι/Όλες οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, υπογράμμισαν την ανάγκη επιμόρφωσης και ενημέρωσής τους, προκειμένου να μπορούν να διδάσκουν αποτελεσματικά τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου στους μαθητές. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6 επικεντρώθηκε στη διδακτική μεθοδολογία και στις ανεπαρκείς σχολικές υποδομές. Ωστόσο, στις δηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, παρατηρείται μία σημαντική αντίφαση ανάμεσα στον πρώτο θεματικό άξονα («Ενημέρωση-Ετοιμότητα») και στον ένατο θεματικό άξονα («Ανάγκες εκπαιδευτικών»). Οι τρεις άνδρες εκπαιδευτικοί (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3), πιο συγκεκριμένα, ενώ αυτοπροσδιορίστηκαν ως «αρκετά ενημερωμένοι» για τα δικαιώματα του ανθρώπου, υπογράμμισαν τη σημασία της επιμόρφωσης και της ενημέρωσής τους. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται, είτε ότι οι συγκεκριμένοι τρεις εκπαιδευτικοί (ή ορισμένοι εξ αυτών) ήθελαν να δηλώσουν ότι είναι ενημερωμένοι (ενώ, στην πραγματικότητα, δεν είναι, σε μεγάλο βαθμό), προκειμένου να δείξουν, ίσως, την εικόνα ενός «επαρκούς» εκπαιδευτικού, είτε ότι, παρά το γεγονός ότι είναι (πράγματι) αρκετά ενημερωμένοι, θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω. Σε περίπτωση που ισχύει, ολοκληρωτικά ή εν μέρει, το πρώτο σκέλος της υπόθεσης, περιορίζεται, σημαντικά, η ερευνητική εγκυρότητα.

3. Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι και όλες οι συνεντευξιαζόμενες απάντησαν ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι λειτουργική και μπορεί να προσδώσει πολύ θετικά αποτελέσματα. Η προώθηση της δικαιοσύνης, η καλλιέργεια του σεβασμού, η ενδυνάμωση της ατομικής ελευθερίας, η προάσπιση της δημοκρατίας και η ενίσχυση της συνεργασίας θα μπορούσαν να αποτελούν κατά τους έξι υπηρετούντες εκπαιδευτικούς τον αντίκτυπο μίας αντίστοιχης διδασκαλίας.
4. Τέλος, όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εμφανίζονται σημαντικές αποκλίσεις στις έξι δηλώσεις. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών επικροτεί τη διαθεματική προσέγγιση για τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6 ανέφερε διάφορα παραδείγματα, σύμφωνα με τα οποία θα μπορούσαν οι μαθητές να διδάσκονται διαθεματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσα από τα Μαθηματικά, κατά κύριο λόγο, ενώ και ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2 θεώρησε ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία είναι εφικτή στις σχολικές τάξεις του δημοτικού. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5 και η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6 εστίασαν στην αξιοποίηση βιω-

ματικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας, αλλά ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1 και η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4 δεν έδωσαν ξεκάθαρες ιδέες, ενώ, τέλος, ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3 φαίνεται ότι έδωσε βαρύτητα στο αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αποκλειστικά.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ένας περιοριστικός παράγοντας για τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος. Μία άλλη παράμετρος, η οποία μειώνει την ερευνητική εγκυρότητα, είναι η έλλειψη μεγάλου αριθμού γεωγραφικών περιοχών, ενώ μία τρίτη περιοριστική παράμετρος είναι η απουσία συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νεότερης ηλικίας και βραχύχρονης διδακτικής υπηρεσίας.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με θεμελιώδη γνώμονα τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, ο ερευνητής προτείνει τη διεκπεραίωση ερευνών, μέσω της αξιοποίησης, τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών μεθόδων, για τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης και διαφόρων ειδικοτήτων της, ως προς τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και την εξέταση ομοιοτήτων και διαφορών στις προσεγγίσεις επί του θέματος, ανάμεσα σε: α] δασκάλους και καθηγητές ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης, και β] δασκάλους και καθηγητές ιδιωτικών και δημόσιων σχολικών μονάδων. Τέλος, προτείνεται μία ενδεχόμενη διδακτική παρέμβαση, μεσοχρόνια ή μακροχρόνια, σε κάποιο σχολικό ίδρυμα, μέσα από την οποία θα διδάσκονται ρητά τα δικαιώματα και οι ελευθερίες του ανθρώπου στην τάξη, ενώ θα εμπεριέχεται και ο αναστοχασμός του ερευνητή εκπαιδευτικού ή της ερευνήτριας εκπαιδευτικού, μέσω της χρήσης ημερολογίου και άλλων αναστοχαστικών ερευνητικών και διδακτικών εργαλείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση*. Στο: (Επιμ.) Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. σσ. 928. Σειρά: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ / Κοινωνιολογία Πολιτική της Εκπαίδευσης». Αθήνα:

Μεταίχμιο.

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Σειρά: «Προσχολική και Σχολική Παιδαγωγική». Διεύθυνση: Ευφημία Τάφα. Αθήνα: πεδίο.
- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Στο: <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php> | Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση | ΥΛΙΚΟ | Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Έχω Δικαιώματα» (I Have Rights) | “I Have Rights” Project | Guidelines for Integration at School | Teachers for an Inclusive School | Ελληνικά/Greek. [Προσπελάστηκε στις: 17/10/2020].
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2003 [1997]). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Σειρά: «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» (Έκτα Ανατύπωση). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *ΝΕΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dimitriadou, C., Tamtelen, E., & Tsakou, E. (2011). Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: a case study. *Intercultural Education*, 22(2), 223-228. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567080>
- Δραγώνα, Θ. (2011). *Μία Εναλλακτική Μορφή Συνύπαρξης: Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Στο: (Επιμ.) Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. σσ. 263-276. Σειρά: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ / Κοινωνιολογία- Πολιτική της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη | Αρχική, από: <https://www.hlhr.gr/> [Προσπελάστηκε στις: 17/10/2020].
- Flowers, N. (2012). *Compasito. Μικρή Πυξίδα. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά* [έγγραφο PDF]. (Επιμ.) Παχουλίδης, Κ., & Καραγιάννη, Ν. (Μ.τ.φ.ρ. Αγγελίδης, Σ.). Ελληνική έκδοση: 2012, από: <http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wpcontent/uploads/Compasito.pdf> [Προσπελάστηκε στις: 17/10/2020].
- Kalantzis, M. (2011). *Νέες Εποχές, Νέες Υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση*. Στο: (Επιμ.) Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. σσ. 181-198. Σειρά: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ / Κοινωνιολογία-Πολιτική της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kennedy, R. (2007). Inclass debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 19(2).
- Lori, J., Kathryn, O., & Mike, T. (2002). Roleplaying as a teaching strategy. Strategies for application and presentation, staff development and presentation.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & von Frank, V., (2011) [PDF File]. Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Σειρά: «Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση». Αθήνα: πεδίο.
- Σαϊτή, Α.Χ., & Σαϊτής, Χ.Α. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φρυδάκη, Ε., (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Η Πρόκληση της Συμπερίληψης του Αυτιστικού Παιδιού στη Σύγχρονη Σχολική Κοινότητα

Νικόλαος Σουτόπουλος¹ Νικόλαος Γεωργίτης²

1. ΣΕΕ - ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου. ✉ niksoutop@gmail.com

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής του 21ου Δ.Σ. Ιωαννίνων. ✉ ngeorgits@gmail.com

Περίληψη

Προσπαθώντας το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στην αποστολή και τον ρόλο του, προς όφελος όλων των μαθητών του ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες τους, ακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία της συμπερίληψης (*inclusion*) δηλ. συνύπαρξης και της συνδιδασκαλίας των περισσότερων μαθητών με ειδικές ανάγκες με αυτούς τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Η εισήγησή μας εστιάζει την προσοχή μας στον αυτισμό, ο οποίος ανήκει στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή στον αυτισμό, καθορίζονται τα χαρακτηριστικά του και διατυπώνεται ο ορισμός του. Με κύρια μέθοδο επιστημονικής έρευνας την βιβλιογραφική (ανα-) επισκόπηση, γίνεται στη συνέχεια λόγος για τα αίτια του αυτισμού, παρατίθενται τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησής του και τονίζεται επίσης η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης μέσω της οποίας γίνεται κατανοητή η φύση του προβλήματος και υποστηρίζονται τόσο το αυτιστικό παιδί, όσο και η οικογένειά του. Τέλος, διαπραγματευόμαστε την έννοια και τη σημασία της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, παρέμβασης και αντιμετώπισης του αυτιστικού παιδιού από εξειδικευμένα άτομα και επαγγελματίες ειδικής αγωγής, καθώς και την σημαντική συμβολή του ειδι-



Λέξεις κλειδιά

Αυτισμός,
συμπερίληψη,
σύγχρονη
πραγματικότητα

κού σχολείου για αυτά τα παιδιά, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπτυξιακή, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική πορεία της ζωής τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισήγηση που ακολουθεί αφορά τον αυτισμό, ο οποίος ανήκει στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αφού γίνεται μια αναφορά στην έννοια και τον ορισμό της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακολουθεί μια ιστορική αναδρομή στον αυτισμό τονίζοντας ιδιαίτερα το γεγονός πως σε παλαιότερες κοινωνίες τα αυτιστικά άτομα αντιμετωπίζονταν σαν άτομα με σχιζοφρένεια. Ακόμη διατυπώνεται ο ορισμός του αυτισμού, ο οποίος υποδηλώνει την απομόνωση του ατόμου στον εαυτό του. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα τρία κυρίως χαρακτηριστικά του αυτιστικού παιδιού, ενώ γίνεται λόγος για τα αίτια του αυτισμού. Οι αιτίες του αυτισμού στηρίζονται σε μελέτες για την πιο σίγουρη προσέγγισή τους. Ακολουθως παραθέτονται τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης του αυτισμού έτσι ακριβώς όπως δόθηκαν επίσημα από το DSM-IV (Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας). Τονίζεται επίσης η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης μέσω της οποίας γίνεται κατανοητή η φύση του προβλήματος και βοηθιέται και το αυτιστικό παιδί αλλά και η οικογένειά του. Στην τελευταία ενότητα διαπραγματεύεται η έννοια της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης και αντιμετώπισης του αυτιστικού παιδιού. Τέλος, ο ρόλος του ειδικού σχολείου για τα αυτιστικά παιδιά είναι πολύ σημαντικός αφού τους επιτρέπει να κινούνται σε πλαίσια βοήθειας, υποστήριξης και καλλιέργειας των δυνατοτήτων τους από ειδικευμένα άτομα.

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Στη σύγχρονη εποχή η σωστή, ολοκληρωμένη και δομημένη εκπαίδευση όλων των ατόμων κρίνεται αναγκαία, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου (Ζησιμόπουλος, 2011). Έτσι, η πιο σωστή προσέγγιση τείνει να θεωρείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που «διαφέρουν» από τους τυπικούς συμμαθητές τους, συνυπάρχουν με αυτούς, αλληλεπιδρούν, έχουν ίσες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης, ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις που συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά και έτσι γίνονται ενεργά μέλη των κοινωνιών τους (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011) ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω τόσο της αναθεώρησης της οργάνωσής του, όσο και του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα και σεβόμενο τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Αρχικά, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, για να χαρακτηρίσει κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. Στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο Kanner και ο Asperger περιέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα. Ο αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται «διάχυτες».

Στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών εντάσσονται, εκτός από τον αυτισμό, η διαταραχή Asperger, η διαταραχή Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Κάθε άτομο με αυτισμό αποτελεί μια τελείως ιδιαίτερη, ξεχωριστή και μοναδική περίπτωση. Η σοβαρότητα του αυτισμού διαφέρει από άτομο σε άτομο. Παρόλα αυτά δεν έχει περάσει πολύς καιρός από τότε που επικρατούσε σε πολλούς η πεποίθηση ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν καθολική ανικανότητα ή πλήρη έλλειψη λειτουργικότητας και παραγωγικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Γεγονός είναι ότι στον αυτισμό είναι ιδιαίτερα προσαυξημένες οι διάφορες δυσκολίες παραγωγικής δράσης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Όμως τα τελευταία χρόνια αυξάνονται όλο και περισσότερο τα ερευνητικά πορίσματα, καθώς και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης, που δείχνουν ότι τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν και μπορούν να αναπτύξουν ουσιαστικές ικανότητες, αρκεί να τους προσφερθούν τα κατάλληλα μέσα (Comer, 1992).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Αν και τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά,

η διάγνωση του αυτισμού δεν σημαίνει ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά θα υπάρχουν. Τα αυτιστικά άτομα τείνουν να είναι ιδιαίτερα ατομικιστικά στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται τα συμπτώματά τους. Ένα ακόμα κοινό χαρακτηριστικό είναι μια δυσκολία στη γλώσσα. Μερικά αυτιστικά παιδιά μπορεί να μην μάθουν ποτέ να μιλούν, ενώ άλλα μπορεί να χρησιμοποιούν την ομιλία ακατάλληλα και να μην καταλαβαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις της γλώσσας ή τις πιο λεπτές μεταφορές και εικονιστικές χρήσεις. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι τα περισσότερα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την αλλαγή στο περιβάλλον τους και πρέπει να είναι προετοιμασμένα για μια αλλαγή στη ρουτίνα. Συχνά ανακουφίζονται ακολουθώντας τη δική τους ρουτίνα με εμμονή (Francis et al, 2005).

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΙΤΙΕΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Η έρευνα έχει δείξει ότι ο αυτισμός έχει σημαντική γενετική βάση (Aarons, & Gittens, 1992). Όχι μόνο οι συγγενείς των αυτιστικών ανθρώπων έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι αυτιστικοί, αλλά οι συγγενείς των αυτιστικών ανθρώπων έχουν ένα ασυνήθιστα υψηλό ποσοστό διαταραχών της ομιλίας, μαθησιακές δυσκολίες και άλλες δευτερεύουσες γνωστικές αναπηρίες (Aarons, & Gittens, 1992). Υπάρχει επίσης μια σημαντικά αυξημένη ποσότητα προγεννητικών και ανοσολογικών επιπλοκών που συμβαίνουν σε βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν με αυτισμό (Kaplan, & Saddock, 2003).

Σε δομικό επίπεδο, υπήρξαν ορισμένα ευρήματα μη φυσιολογικών νευρολογικών/ βιολογικών δομών σε αυτιστικά άτομα. Αυτά περιλαμβάνουν τη διευρυμένη συνολική εγκεφαλική μάζα, τα ελλείμματα στον αριστερό χρονικό λοβό, τη διαταραγμένη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου (που εμπλέκεται στη λεκτική λειτουργία) και τις ανισορροπίες των νευροδιαβιβαστών (Comer, 1992. Kaplan, & Saddock, 2003).

Για να καταλάβουν πώς λειτουργεί ο αυτιστικός εγκέφαλος, οι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι ο αυτισμός μπορεί να συνδεθεί με την «υπερεκτικότητα ερεθίσματος» στην οποία υπάρχει προσοχή μόνο σε μια διάσταση ενός ερεθίσματος (Lovaas στο Comer, 1992). Οι υποστηρικτές πιστεύουν ότι αυτό εξηγεί γιατί ορισμένα αυτιστικά άτομα δείχνουν τόσο αξιοσημείωτη ανάκληση και ικανότητα να επικεντρώνονται σε ορισμένα πράγματα τόσο καλά - εξαιρουμένων όλων των άλλων (Comer, 1992).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως ο αυτισμός μπορεί να είναι απόρροια ενός συνδυασμού διαφόρων αιτιών.

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού αφορούν τόσο στις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου, όσο και στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του. Η διάγνωση τόσο περίπλοκων καταστάσεων, όπως αυτή του αυτισμού, δεν είναι εύκολη και δεν πραγματοποιείται με αιματολογικές ή άλλες εξετάσεις, οι οποίες όμως είναι απαραίτητες. Η διάγνωση απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς κι ένα εκτενές αναπτυξιακό ιστορικό από την παιδική ηλικία. Ειδικότερα, όσοι ασχολούνται με τη διάγνωση θα πρέπει να ψάχνουν συγκεκριμένα στοιχεία των διαταραχών της στερεοτυπικής συμπεριφοράς (Comer, 1992).

Η διεξαγωγή της διάγνωσης του αυτισμού μπορεί να διεξαχθεί με ασφάλεια εφόσον το άτομο, συμπληρώνοντας τους πρώτους 36 μήνες της ζωής του, παρουσιάζει ξεκάθαρα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα τελευταία χρόνια, όμως, γίνονται προσπάθειες ως προς την πρώιμη διάγνωση του αυτισμού. Για παράδειγμα, η κινητική ανάπτυξη αποτελεί πρόσφορο πεδίο μελέτης για κάποιους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η παρατήρηση της ικανότητας του νηπίου να εκτελεί διάφορες κινητικές δεξιότητες στην ηλικία των 4-6 μηνών, ίσως ακόμη κι από τη γέννησή του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πρώιμη διάγνωση του αυτισμού (Cassady, 2011).

Παρόλα ταύτα έχουν ορισθεί επίσημα τα *διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού* από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, τα οποία και περιλαμβάνονται στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο νοητικών διαταραχών (DSM-IV). Η διάγνωση είναι αρκετά σύνθετη και αναγνωρίζεται μόνο όταν γίνεται από έναν καταρτισμένο ειδικό. Βασικά κριτήρια όπως παρουσιάζονται και αποτελούν γνωρίσματα-κλειδιά για τη διάγνωση του αυτισμού είναι (APA, 1996):

- ❖ Εμφανής έκπτωση στη χρήση πολλαπλών μη λεκτικών μορφών συμπεριφοράς.
- ❖ Αποτυχία σύναψης σχέσεων με συνομηλίκους, σύστοιχων με το εξελικτικό επίπεδο.
- ❖ Απουσία αυθόρμητης αναζήτησης για μοίρασμα της χαράς, των ενδιαφερόντων και των επιτεύξεων με άλλους ανθρώπους.
- ❖ Απουσία κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.
- ❖ Καθυστέρηση ή παντελής έλλειψη της ανάπτυξης του προφορικού λόγου.
- ❖ Σε άτομα με επαρκή ομιλία, εμφανής έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συνομιλία με άλλους.

- ❖ Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας.
- ❖ Απουσία ποικιλόμορφου, αυθόρμητου παιχνιδιού.
- ❖ Εκτεταμένη ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεοτυπικά και περιοριστικά πρότυπα ενδιαφερόντων.
- ❖ Εμμονή σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες.
- ❖ Στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινητικές επιτηδεύσεις.
- ❖ Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Τα προαναφερόμενα αποτελούν γνωρίσματα-κλειδιά για τη διάγνωση του αυτισμού.

Η έγκαιρη διάγνωση και η σημασία της

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί μια έγκυρη διάγνωση, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί το παιδί, αλλά και η οικογένεια και το περιβάλλον του. Κι αυτό γιατί μόνο εάν είναι γνωστή η αληθινή φύση του προβλήματος είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης.

Είναι σημαντικό για την οικογένεια να λάβει από νωρίς υποστήριξη από κάποιον ειδικό, για να μειώσει το ενδοοικογενειακό άγχος, αλλά κι ακόμη για να μειώσει τις πιθανότητες εδραίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Εάν εδραιωθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι πιο δύσκολο ν' αντιμετωπιστεί καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση γίνεται ολοένα και πιο επείγουσα. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η εντατικά πρόωγη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων στα περισσότερα αυτιστικά παιδιά. Έχει παρατηρηθεί βελτίωση της τάξεως του 75% στο λόγο, αλλά και άλλες σημαντικές βελτιώσεις στην αναπτυξιακή πρόοδο και γνωστική ικανότητα (Cassady, 2011).

Η έγκαιρη διάγνωση είναι ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της διαθεσιμότητας γενετικής συμβουλευτικής σε γονείς που σκέφτονται να κάνουν ή ήδη έχουν άλλα παιδιά. Υπάρχει ένας αυξανόμενος κίνδυνος για τον ευρύτερο φαινότυπο των αμφιθαλών αδελφών, των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα αυτιστικό παιδί έχει ιδιαίτερες ανάγκες κι αυτό καθιστά ένα ρόλο πολύ δύσκολο. Απαραίτητοι, γι' αυτό είναι κάποιοι παράγοντες που θα συμβάλλουν, ο κάθε ένας ξεχωρι-

στά και με το δικό του τρόπο, στην αντιμετώπιση του αυτιστικού παιδιού. Όμως πέρα από τον ρόλο των ειδικών, πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς.

Ένας πρώτος παράγοντας, λοιπόν, είναι ο **ρόλος των γονέων**. Αν και καλά οργανωμένες υπηρεσίες μπορούν να κάνουν πολλά για να μετριάσουν τα προβλήματα των οικογενειών των ειδικών παιδιών, η ουσιαστική ευθύνη μένει στους γονείς. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερη, ξεχωριστή προσοχή από ενήλικες που έχουν μια λεπτομερή κατανόηση των ιδιαίτερων προβλημάτων τους και των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους (Καλύβα, 2005).

Ένας δεύτερος, εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι ο ρόλος της ψυχοθεραπείας. Η ψυχοθεραπεία είναι απαραίτητη όχι μόνο για τα αυτιστικά παιδιά αλλά και για τους ίδιους τους γονείς, η οποία τους βοηθάει σε σημαντικό βαθμό, γιατί η αυτιστική συμπεριφορά του παιδιού τους προκαλεί αντιφατικά συναισθήματα κι αυτό, μαζί με τη μακρά περίοδο εξάρτησης, μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις στην οικογένεια. Η ψυχοθεραπεία, όπως και το κοινωνικό έργο, είναι άχρηστα χωρίς τη βοήθεια και τη συμβουλή πάνω σε πρακτικά προβλήματα της ανατροφής ενός ειδικού παιδιού και συχνά δημιουργούν δυσαρέσκεια παρά συνεργασία. Ακόμη περισσότερη δυσαρέσκεια προκαλείται αν οι γονείς αισθάνονται πως ο θεραπευτής πιστεύει, ότι οι τρόποι τους ή οι τεχνικές τους στην ανατροφή ήταν η αρχική αιτία των αναπηριών του παιδιού (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2005).

Έτσι, η απουσία της ψυχανάλυσης στη χώρα μας είναι κάτι περισσότερο από μια έλλειψη. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας καθώς και ο τρόπος εγκαθίδρυσης αλλά και «ανάπτυξη» της επιστημονικής σκέψης στην Ελλάδα, δεν πρέπει να είναι παράγοντες άσχετοι και με ό, τι τελικά αναδύεται για να καλύψει το «χάσμα» (Γεωργίτσης, 2019).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο αυτισμός μπορεί να περιλαμβάνει σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς και αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στο είδος της εκπαίδευσης που είναι πιο κατάλληλη για άτομα με αυτισμό. Στην πραγματικότητα, ο αυτισμός έχει χαρακτηριστεί ως η απόλυτη μαθησιακή αναπηρία λόγω της σχετικής γλώσσας και των κοινωνικών δυσκολιών. Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μερικές φορές μοναδικά μαθησιακά χαρακτηριστικά, όπως η ακινητοποίηση, οι απροσδόκητες αντιδράσεις στην ενίσχυση και η εμμονική προσοχή σε άσχετες λεπτομέρειες (Perko και McLaughlin, 2002). Η πλειοψηφία των αυτι-

στικών παιδιών βαθμολογεί μέσα στο εύλογα καθυστερημένο εύρος σε τεστ IQ και γενικά έχει υψηλότερα μη λεκτικά από τα λεκτικά IQ. Ωστόσο, αυτές οι βαθμολογίες πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή επειδή αυτά τα παιδιά είναι συχνά δύσκολο να δοκιμαστούν (Schreibmann, 1988).

Υπήρχε η πεποίθηση πως τα αυτιστικά παιδιά δεν μπορούν να διδαχθούν το οτιδήποτε και μόνο ο Lovaas (στο Wallis, 2006) απέδειξε ότι τα αυτιστικά παιδιά μπορούσαν να μάθουν μέσω πολύ δομημένων εκδόσεων των ίδιων μεθόδων που χρησιμοποιούνται με τα τυπικά παιδιά. Με την πάροδο των ετών, έχει αναπτυχθεί μια σειρά διδακτικών προσεγγίσεων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η κυρίαρχη μορφή θεραπείας ήταν η προσέγγιση Applied Behavior Analysis- ABA (Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς) που προέρχεται από τον συμπεριφορισμό του Skinner. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να προωθήσει κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και να αποθαρρύνει ακατάλληλους καταναγκασμούς και συμπεριφορές μέσω εξαιρετικά δομημένων μαθημάτων και σαφών ενισχυτών (βρώσιμα, αισθητήρια και κοινωνικά). Το 1987, ο Lovaas δημοσίευσε μια μελέτη που έδειξε ότι τα αυτιστικά παιδιά στο δείγμα που διδάσκονταν με αυτήν τη μέθοδο είχαν μεγάλα άλματα στο IQ (Wallis, 2006). Ο Δρ Grandin (Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Κολοράντο, ο οποίος είναι επίσης αυτιστικός) εκπαιδεύτηκε με θεραπεία ABA. Πιστεύει ότι αυτή η μέθοδος κράτησε τον «εγκέφαλό του συνδεδεμένο με τον κόσμο». Ωστόσο, οι αυτιστικοί μαθητές δυσκολεύονται μερικές φορές να γενικεύσουν τις δεξιότητες που έχουν μάθει σε αυτό το πλαίσιο. Η ABA εφαρμόζει με συστηματικό τρόπο μεθόδους που προέρχονται από τη θεραπεία συμπεριφοράς και έχει στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της ποιότητας ζωής του ανθρώπου με δυσκολίες μάθησης. Στοχεύει τόσο στην εκπαίδευση ατόμων σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικά όσο και στην αντιμετώπιση/επίλυση ακατάλληλων ή δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών που μπορούν να προκύπτουν στα άτομα αυτά. Βασίζεται στις γενικές αρχές του συμπεριφορισμού όπου θεωρεί ότι οι συμπεριφορές του ανθρώπου διαμορφώνονται και συντηρούνται κατά ένα μεγάλο βαθμό ανάλογα με τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και κατά συνέπεια από τις εξαρτήσεις και συσχετίσεις τους (Wallis, 2006). Αυτή η μέθοδος βασίζεται στη θεωρία της πρώιμης προσκόλλησης και περιλαμβάνει την κατάρτιση δασκάλων και γονέων για την εμπλοκή των συναισθημάτων του αυτιστικού παιδιού και την κατανόηση του μηνύματος πίσω από τη συμπεριφορά (Wallis, 2006).

Για να πραγματοποιηθεί με τον πιο σωστό τρόπο η εκπαίδευση θα

πρέπει τα άτομα που θα την αναλάβουν να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένα και καταρτισμένα για να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Για να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα θα πρέπει να γίνεται σωστή **μόρφωση και επιμόρφωση του προσωπικού**.

Ο ρόλος του ειδικού σχολείου

Η κατανόηση, η αναγνώριση και η υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό είναι η ουσία της συμπερίληψης (Palko, & Frawley, 2009). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη ζωτική δουλειά να συντάξουν ένα πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αυτιστικού μαθητή. Σύμφωνα με τους Dawson και Osterling (1997), το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για τους αυτιστικούς μαθητές πρέπει να αφορά την ικανότητα παρακολούθησης στοιχείων του περιβάλλοντος, την ικανότητα μίμησης άλλων, τη χρήση και κατανόηση της γλώσσας, το κατάλληλο παιχνίδι και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να διδάσκονται σε περιβάλλοντα διδασκαλίας με μεγάλη υποστήριξη που είναι προβλέψιμα, αποτελούν ρουτίνα και χρησιμοποιούν στρατηγικές γενίκευσης. Κάτι τέτοιο προβλέπει τα έπιπλα να είναι διατεταγμένα με σαφή οπτικά όρια και προσεκτική μελέτη για το πού πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής με αυτισμό (Palko, & Frawley, 2009). Εκτός από τα οπτικά όρια που ορίζονται από τα έπιπλα στην τάξη, όλα τα υλικά πρέπει να είναι οργανωμένα για την εξάλειψη της οπτικής ακαταστασίας. Άλλες οργανωτικές πρακτικές μπορεί να περιλαμβάνουν τη χρήση ετικετών και διαγραμμάτων του γραφείου τους για να τους βοηθήσουν να εντοπίσουν αντικείμενα (Palko, & Frawley, 2009).

Ένας δεύτερος τομέας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο τύπος φωτισμού και η ποσότητα του ήχου που μπορεί να υπάρχει στην τάξη. Οι μαθητές με αυτισμό έχουν συχνά ευαισθησία στο φως και τον ήχο (Kluth, 2010). Αν και σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί να υπάρχει πολύ λίγος έλεγχος σε αυτούς τους δύο τομείς, υπάρχουν πολλές προτάσεις στις οποίες αναφέρονται οι Palko και Frawley (2009). Οι μαθητές με αυτισμό τείνουν να επηρεάζονται από τον φωτισμό φθορισμού, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους, το επίπεδο άνεσής τους και την ικανότητά τους να συγκεντρώνονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν με τη χρήση λαμπτήρων δαπέδου, φυσικού φωτός, έγχρωμων επικαλύψεων ή απλώς μειώνοντας τα υπάρχοντα φώτα φθορισμού που χρησιμοποιούνται. Οι ήχοι μπορούν επίσης να επηρεάσουν έναν μαθητή με αυτισμό να μάθει και να επικεντρωθεί. Η χρήση χαλιών για τη μείωση του θορύβου, η

τοποθέτηση αυτοκόλλητων ταμπόν στο κάτω μέρος των καρτελών ή η παροχή σύντομων διαλειμμάτων στους μαθητές όταν το επίπεδο θορύβου είναι πολύ μεγάλο για αυτούς είναι μερικοί τρόποι για να βοηθηθούν οι μαθητές με αυτισμό να είναι πιο άνετοι και λιγότερο αποσπασμένοι (Palko, & Frawley, 2009).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές όταν διδάσκουν μαθητές με αυτισμό. Πρώτον, η χρήση οπτικών υποστηρίξεων έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τον χρόνο εργασίας, την κοινωνική δέσμευση και την ακαδημαϊκή δέσμευση (Palko, & Frawley, 2009). Τα οπτικά βοηθήματα, τα οποία μπορούν να είναι σε γραπτή ή μορφή εικόνας, περιλαμβάνουν χρονοδιαγράμματα, χάρτες ιδεών, σφαίρες, μοντέλα, οδηγίες, ιστούς, διαγράμματα, διαγράμματα, σχέδια, ημερολόγια, μνημονικά και κανόνες. Αυτά τα βοηθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενθαρρύνουν την κοινή προσοχή, να ενθαρρύνουν τη συνομιλία, να προωθήσουν την ανάκληση, να ενισχύσουν την προσοχή, να αυξήσουν την κατανόηση ή τις γλωσσικές έννοιες και να διευκολύνουν την επικοινωνιακή πρόθεση και την κοινωνική μύηση (Johnston et al, 2003 στο Palko, & Frawley, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βελτιστοποιήσουν τα υψηλά ενδιαφέροντα των μαθητών και να χρησιμοποιήσουν αυτά τα ενδιαφέροντα ως εκπαιδευτικά εργαλεία για τη δημιουργία κινήτρων και ώθησης σε κάθε μαθητή. Είναι συχνά δύσκολο να προσελκύσετε και να παρακινήσετε τους μαθητές με ASD να μάθουν για θέματα που δεν σχετίζονται με το θέμα που τους ενδιαφέρει. Ωστόσο, η εκμάθηση του τρόπου ενσωμάτωσης του ενδιαφέροντος κάθε μαθητή σε δραστηριότητες μπορεί γρήγορα να αλλάξει τα κίνητρα και να αυξήσει την επιτυχία αυτού του μαθητή. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση αποσπασμάτων ανάγνωσης ή μαθηματικών προβλημάτων σε μια εικόνα υψηλού ενδιαφέροντος για έναν μαθητή είναι ένα παράδειγμα του τρόπου λήψης κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασθενίσουν συστηματικά το αντικείμενο υψηλού ενδιαφέροντος καθώς η επιτυχία και το κίνητρο προς την ακαδημαϊκή δραστηριότητα συνεχίζονται εντός του μαθητή (Palko, & Frawley, 2009).

Οι μεταβάσεις είναι συνήθως ένας αγώνας για τους μαθητές στο φάσμα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν ανάλογα για όλους τους τύπους μεταβάσεων (μεταβάσεις από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, μεταβάσεις σε νέα περιβάλλοντα, μεταβάσεις από βαθμό σε βαθμό / σχολείο σε σχολείο κ.λπ.). Οι μεταβάσεις μπορεί να είναι καταστροφικές για μαθητές με ΔΑΦ, καθώς μπορεί να προκαλέσουν μεγάλο άγχος στους μαθητές ή απογοήτευση. Η χρήση

οπτικών βοηθημάτων μπορεί να βοηθήσει στη μείωση αυτών των συναισθημάτων (Kluth, 2010).

Τέλος, είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε την ανεξαρτησία και να βοηθήσουμε τους μαθητές με ASD να κατανοήσουν τις διαφορές τους σε μια προσπάθεια να καθιερώσουν την αυτοδιάθεση και την αυτο-υπεράσπιση. Ένας τρόπος για να ενθαρρύνετε την αυτοδιάθεση και την αυτο-υπεράσπιση είναι να διδαχθούν αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας και δεξιότητες. Η επικοινωνία μπορεί να κυμαίνεται από διάφορους τρόπους επικοινωνίας (φωνητική γλώσσα, υποστηρικτική τεχνολογία και νοηματική γλώσσα) έως πιο λεπτές πτυχές της επικοινωνίας, όπως κοινωνικές ενδείξεις στο περιβάλλον, γλώσσα, φράσεις, λεξιλόγιο, σύνταξη σύνταξης και πολλά άλλα. «Λατρεύω τη γλώσσα περισσότερο από οτιδήποτε άλλο... συνδέει τους ανθρώπους ... μας δίνει αξιοπρέπεια και ατομικότητα» (Sellin, 1995, σελ. 154 όπως αναφέρεται στο Kluth, 2010). Τα άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού χρησιμοποιούν συχνά πολλές διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που πρέπει να τους διδαχθούν απευθείας (Kluth, 2010). Πρέπει να μάθουν πώς να επικοινωνούν από την απλούστερη μορφή λέγοντας «γεια» και να αναγνωρίσουν το όνομά τους (βρεφική κατάσταση) στη χρήση προτάσεων και στην ανάγνωση κοινωνικών ενδείξεων στο περιβάλλον τους. Ως μέλη μιας κοινότητας και κοινωνίας, η επικοινωνία και η γλώσσα είναι μια θεμελιώδης ικανότητα στην αυτοδιάθεση, η οποία επιτρέπει στους ανθρώπους να επιλέγουν ελεύθερα και να ενεργούν βάσει των δικών τους στόχων για τη ζωή (Wehmeyer, 2014).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπέρασμα της πρότερης ανάλυσης θα λέγαμε πως είναι το γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά συναντούν προβλήματα κατανόησης και χρήσης του λόγου που είναι ανάλογα μ' αυτά της δεκτικής αφασίας. Ακόμη, έχουν απραξίες και δυσκολίες προφοράς όμοιες μ' αυτές της εκφραστικής αφασίας, δεν παρουσιάζουν προβλήματα όρασης αλλά κάποιες ιδιαίτερες σωματικές κινήσεις. Τα αυτιστικά παιδιά διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τα καθιστούν παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες.

Η διάγνωση της διαταραχής του αυτισμού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την άμεση βοήθεια των παιδιών αυτών, καθώς η έγκαιρη ανακάλυψη της γνωστικής, γλωσσικής και κοινωνικής καθυστέρησης είναι δυνατή μόνο εάν οι γιατροί, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί είναι γνώστες αυτών των πλευρών συμπεριφοράς.

Τέλος, η διαταραχή του αυτισμού, η οποία ανήκει στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χρίζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και το ποσοστό των αυτιστικών ατόμων στις μέρες μας ολοένα και αυξάνεται. Γι' αυτό και οφείλουμε όλοι να βοηθήσουμε αυτά τα άτομα γιατί η ζωή ανήκει σε όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarons, M., & Gittens, T. (1992). *The handbook of autism: A guide for professionals and parents*. London: Routledge.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- American Psychiatric Association. (1996). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition. American Psychiatric Association, Arlington.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd edition)*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Cassady, J.M. (2011) Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2. Διαθέσιμο στο : <https://tinyurl.com/tj8kzam>
- Γεωργίτσος, Ν. Θ. (2019), *Θέματα ειδικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης: «Συμβουλευτική παιδιών με νοητική υστέρηση -Ψυχοπαιδαγωγική του παιδιού με υπερκίνητικο σύνδρομο - Αυτισμός»*. Ιωάννινα: Πρόκος.
- Comer, R.J. (1992). *Abnormal psychology* (2nd ed.). U.S.A: W.H Freeman & Co.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In: S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 369 - 394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης: Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό Εξάμηνο 2011-2012. Πάτρα.
- Κάκουρος Ε., & Μανιαδάκη Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Καλύβα, Ε. (2005) «Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις»
- Kaplan, B.J & V.A & Saddock. (2003). *Synopsis of Psychiatry: Behavioural Sciences/Clinical Psychiatry*. USA: Lippincott Williams & Wilkins
- Kluth, P. (2010). *"You're Going to Love This Kid!": Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom* (Rev. ed.). Baltimore: Brookes.
- Palko, S., & Frawley, C. (2009). *Teaching Children with Autism in the General Classroom*. V. G. Spencer & C. G. Simpson (Ed.). Texas: Prufrock Press Inc.
- Perko, S., & McLaughlin, T.F. (2002). Autism: Characteristics, causes and some educational interventions. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 59-68.
- Schreibman, L. (1988). *Autism*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008) *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*, Τόμος Α, Αθήνα: Gutenberg
- Wallis, C. (2006). *New insights into the hidden world of autism*. TIME magazine,
- Wehmeyer, M.L. (2014). Self-Determination: A Family Affair. *Fam Relat*, 63, 178-184. <https://doi.org/10.1111/fare.12052>

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Παίρνοντας τον Πλάγιο Δρόμο για να Φτάσουμε στον Κεντρικό (Από το Σχολείο της Επίδοσης στο Σχολείο της Επίτευξης)

Μαρία Σταματάκη

Φιλολόγος, Msc ΔΓΡ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., 3ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων. ✉ std501831@ac.eap.gr

Περίληψη

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έρχεται να αποσταθεροποιήσει την παραδοσιακή λογική της γνωσιοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, μέσα από διαδικασίες μετάβασης από το παραδοσιακό σχολείο της επίδοσης στο σύγχρονο – ανοιχτό σχολείο της επίτευξης συλλογικών στόχων, οι οποίες έχουν επιλεγεί μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και υλοποιούνται αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών υπό την διακριτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι σύγχρονες θεωρίες της Παιδαγωγικής, της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας, των Νευροεπιστημών, της Διδακτικής της Λογοτεχνίας δύνανται να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα και τον «εμπλουτισμό» της διδασκαλίας με ποικίλες δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, δημιουργικές εργασίες, χρήση νέων τεχνολογιών κ.ά.) αποσκοπώντας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και παιδαγωγική. Απώτερος στόχος είναι να αναδειχθεί η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προσοντοποίηση όλων των μαθητών/τριών, καθώς, επίσης, και στην αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της δημοκρατικότητας, συνεργατικότητας και ενσυναίσθησης, μέσα στο πλαί-



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Νευροεπιστήμες,
Διδακτική
Λογοτεχνίας

σιο της συμπεριληπτικής διδακτικής ευελιξίας, σε δίκτυα συνεργασίας. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι άμεσες συνέπειες του συμπεριληπτικού μοντέλου προσέγγισης της εκπαίδευσης, κυρίως σε σχέση με τη νοηματοδότηση της μάθησης ως εμπλοκή, της παρουσίας του εκπαιδευτικού ως κοινωνικό αγαθό, καθώς και της ετερότητας ως καθοριστικού παράγοντα της επίτευξης, γεγονός που θέτει τους εκπαιδευτικούς σε αναμέτρηση με την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι ποικίλοι διδακτικοί χειρισμοί αποτελεί ένα κρίσιμο σύνολο δεδομένων, μέσα στο οποίο αφενός συντελείται η μάθηση, αφετέρου επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Συνεπώς, ο παράγοντας της διαφορετικότητας των μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μεταξύ άλλων για τη διατήρηση, τροποποίηση ή αντικατάσταση εκείνων των στοιχείων της διδακτικής πράξης, που τροφοδοτούν, εποικοδομητικά ή μη, το γενικότερο μαθησιακό κλίμα ανά τάξη ή σχολική μονάδα. Ωστόσο, παραδοσιακά, τα σχολεία λειτουργούν ανελαστικά και κανονιστικά, φροντίζοντας για τη συνέχιση της ύπαρξής τους, της «αυτοποίησής» τους (Luhmann, 1986), εξοικειώνοντας τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτιστικές νόρμες, οι οποίες είναι γνώριμες σε παιδιά, τουλάχιστον, μεσοαστικής οικονομικής προέλευσης, αποκλείοντας παιδιά χαμηλότερων κοινωνικο-μορφωτικών στρωμάτων από την επίτευξη στόχων (Ματσαγγούρας, 2011).

Στην αντίθετη κατεύθυνση βρίσκεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να εννοηθεί ως σύνολο παιδαγωγικών διαδικασιών και επιλογών, σύμφωνα με τις οποίες μια σχολική μονάδα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών της, αντιμετωπίζοντάς τους ως αυτοτελή άτομα, επανεξετάζοντας και αναδομώντας, όσες φορές χρειαστεί, την οργάνωση και την παροχή του προγράμματος σπουδών του, παρέχοντας επιπρόσθετα πόρους, με σκοπό την ενίσχυση ενός καθεστώτος ισότητας ευκαιριών. Μέσω τέτοιων, σε προθετικότητα, διαδικασιών, τα σχολεία ενισχύουν την ικανότητά τους να αποδέχονται το σύνολο των μαθητών της τοπικής κοινότητας, που επιθυμεί να φοιτήσει σε αυτά, μειώνοντας το ενδεχόμενο αποκλεισμού κάποιων μαθητών (Sebba & Sachdev, 1997 στο Frederickson & Cline, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο θα διερευνηθεί κατά πόσο σύγχρο-

νες θεωρίες της Παιδαγωγικής, της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας, των Νευροεπιστημών και της Διδακτικής της Λογοτεχνίας δύναται να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Γεγονός που πρακτικά αναδεικνύει την κρισιμότητα της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κατανόηση της μάθησης ως αξιοποίησης ενδογενών και ετερογενών δυνάμεων, τα οποία μέσα από συστηματική, αλληλεπιδραστική, ενδοταξική δράση, επιτυγχάνουν να διοχετεύσουν εσωτερικά λειτουργικά στοιχεία: τη δημοκρατία, την ισότητα και τον ανθρωπισμό.

ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Κοινωνιολογική προσέγγιση

Ο κλάδος της Κοινωνιολογίας εξετάζει συστηματικά το φαινόμενο των ετεροτήτων, εντοπίζοντας ποικίλες εκφάνσεις του σε τομείς, όπως το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο (οικονομική / οικογενειακή κατάσταση), οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές (εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία και γλώσσα), το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι πνευματικές ικανότητες, τα σωματικά χαρακτηριστικά, οι κοινωνικές διαστάσεις: συνήθειες, τρόπος σκέψης, επικοινωνίας / μάθησης, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, στάσεις, αξίες (Kalantzis, 2011· Lumby & Coleman, 2007).

Επιπλέον, οι κοινωνιολόγοι σχετικά με την ετερογένεια ομάδων επισημαίνουν, ότι οι ατομικές ταυτότητες δομούνται εντός κάποιας συλλογικής ταυτότητας και νοηματοδοτούνται μέσα από συσχετιστικές διαδικασίες με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, το ποιος είμαι, αποκτά πλήρες νόημα, όταν απαντά στο ποιος είμαι σε σύγκριση με τους άλλους. Αυτόματα, όμως, η τοποθέτηση του εαυτού σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά σημαίνει τον αποκλεισμό άλλων ατόμων, δημιουργώντας περιθωριοποιημένα υποκείμενα. Άλλωστε η αναγνώριση οποιασδήποτε διαφοράς είναι αδύνατη χωρίς την αναφορά σε κάποιο σχήμα ταξινόμησης (Γκέφου-Μαδιανού, 2006), παραγνωρίζοντας το γεγονός πως οι κοινωνικές ταυτότητες αποτελούν κοινωνικά επιτεύγματα, που μεταβάλλονται υπό την αλληλεπίδραση των ατόμων (Σχήμα 1).

Πράγματι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι μεταβαλλόμενα, ανάλογα με τις συνθήκες και τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Επιπλέον κάθε άτομο, επειδή δεν εντάσσεται μόνο σε μια κοινωνική ομάδα, δεν κατέχει μία ενιαία ταυτότητα, ώστε νοείται «πολυταυτοτικό» (Γκότοβος, 2002)



ΣΧΗΜΑ 1 | Κοινωνικό Σχήμα Ταξινόμησης βασισμένο στην ετερότητα.

Σε σχολικό επίπεδο μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης της ετερότητας είναι δυνατόν να διακρίνουμε τέσσερις μορφές: τον αποκλεισμό, τον διαχωρισμό, την ένταξη και την συμπερίληψη. Στον αποκλεισμό ορισμένοι μαθητές/τριες αποκλείονται εντελώς από το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στο διαχωρισμό ορισμένοι μαθητές/τριες λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση, ώστε η εκπαίδευσή τους λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές αίθουσες από τους υπόλοιπους, με άμεση απόρροια μια διαρκή «διαχείριση» υπο-ομάδων. Αντίθετα, στην ένταξη ορισμένοι μαθητές/τριες, ενώ παρακολουθούν τις μαθησιακές διαδικασίες της ολομέλειας μιας τάξης, στην πραγματικότητα, λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση, για παράδειγμα με στήριξη από κάποιο ενήλικα. Όστε η μαθησιακή εμπλοκή των εν λόγω μαθητών να διακρίνεται από περιορισμένη συμμετοχικότητα. Τέλος, στη συμπερίληψη όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες κατά τις μαθησιακές διαδικασίες αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της απροϋπόθετης συμμετοχής τους χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις.

Έτσι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην ισότητα, την παροχή ίσων ευκαιριών, τη συμμετοχή και την ανάληψη ενεργού ρόλου στα κοινά καθώς και στην ευημερία όλων των μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μειονεκτούντες κοινωνικές ομάδες, παιδιά μεταναστών, Ρομά κ.λπ.), με άρση των διακρίσεων και της καταπίεσης. Γι' αυτούς στους σκοπούς, όμως, θα χρειαστεί να αναπτυχθεί Συμπεριληπτική Κουλτούρα, η οποία θα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πρακτικών, διαδικασιών και πολιτικών, προκειμένου να εξοβελιστεί η περιθωριοποίηση από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ – ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αρχή της διαφοροποίησης (differentiated learning)

Η διαφοροποιημένη μάθηση αποσκοπεί στην υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά υπολογίζοντας τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, βιώματα, προσωπικό στυλ μάθησης, προσωπικό υπόβαθρο, αυτοαντιλήψεις (ΥΠΔΜΘ, 2011). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στη αξιολόγηση συγκεκριμένων μαθησιακών κριτηρίων, όπως η ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προτού καταλήξει σε διδακτικές παρεμβάσεις, που προσαρμόζουν κατάλληλα το περιεχόμενο μάθησης, τον τρόπο αναπαράστασης της νέας γνώσης, τον ρυθμό, τον βαθμό δυσκολίας, αφαιρετικότητας και καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2008).

Ο Κοινωνικός Γνωστικισμός

Ο Κοινωνικός Γνωστικισμός δίνει έμφαση στις πολιτισμικές βάσεις της μάθησης και στην οικειοποίηση κοινωνικών συστημάτων νοηματοδότησης. Το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνει το νου. Εδώ δίνεται έμφαση στην ανατροφή, που εμπλουτίζει την πληθώρα των δυνατοτήτων που μας προσφέρει η φύση. Προβάλλει τον μετασχηματιστικό στόχο της εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη μαθητική συμμετοχικότητα στην οικείωση μιας κοινωνικογνωστικής κληρονομιάς (Kalantzis & Cope, 2013).

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Η νοημοσύνη έχει επαναπροσδιοριστεί ως σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερη μορφή της. Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), διακρίνονται οκτώ τύποι (γλωσσική, μουσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, αντίληψη των φυσικών αντικειμένων). Η θεωρία αυτή συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση πως η νοητική ικανότητα δεν είναι ομοιογενής, ώστε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποβοηθούν τους μαθητές τους να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, να προσδιορίσουν τις δεξιότητές τους, να τις καλλιεργήσουν περαιτέρω και να μην τις αφήσουν σε λανθάνουσα κατάσταση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003).

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου

Η ένταξη και αξιοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο ημερήσιο πρόγραμμα με συνειδητή επιλογή από πολλές δυνατότητες, συμβάλλει στην αυτοδιάθεση του ατόμου, στην ελεύθερη συμπεριφορά χωρίς εξωτερικούς καταναγκασμούς και πίεση για επιδόσεις, αξιοποιώντας το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, νέα γνωστικά αντικείμενα, αναλόγως των ιδιομορφιών και αναγκών κάθε σχολικής μονάδας, δύνανται να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να προωθηθεί η αυτονομία των σχολικών μονάδων: ομάδες ενδιαφερόντων με βάση τα χόμπι ή τις κλίσεις: φιλοτελισμός, φωτογραφία, μοντελισμός, κατασκευές, γραφιστική, θεατρική αγωγή, εργαστήρια δημιουργικής γραφής, δημιουργία σχολικής εφημερίδας κ.ά. Αποτέλεσμα θα είναι η αυτοοργάνωση των μαθητών (με διαμόρφωση αυτοδιαχειριζόμενων χώρων) σε χώρους εκθέσεων, ανάγνωσης εφημερίδων, προβολής ταινιών, άτυπων συναντήσεων διδασκόντων – μαθητών. Όστε να προωθηθεί η συλλογική λήψη αποφάσεων και η αντισταθμιστική, εξισορροπητική λειτουργία του σχολικού θεσμού (Χαλινιώτακης & Θωίδης, 2002).

Νευροεπιστήμες και Εκπαίδευση

Η επανάσταση στη Γενετική και η πρόοδος των απεικονιστικών τεχνικών βοήθησαν στη βαθύτερη κατανόηση των λειτουργιών του εγκεφάλου. Η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται από τον αριθμό των συναπτικών σχέσεων που πολλαπλασιάζονται στον εγκέφαλο, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η συναπτική δικτύωση μέσα σε αυτόν (Wiater, 1999). Ο πολλαπλασιασμός των εγκεφαλικών κυττάρων (Νευρογένεση) επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον μας. Η νευρική ευπλαστότητα (Neuroplasticity) συμβαίνει σε όλη τη ζωή του ανθρώπου, αλλά είναι ραγδαία ιδίως στα πρώτα χρόνια. Οι εμπειρίες και τα βιώματα στο σχολείο - κοινωνική ζωή συμβάλλουν στη διαμόρφωση των νευρικών κυκλωμάτων, τα οποία καθορίζουν το περιεχόμενο και τους τρόπους μάθησης. Συνεπώς, οι κοινωνικο – πολιτισμικές συνθήκες παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες μάθησης (Kalan-tzis & Cope, 2013).

Ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναβαθμίσουμε τις ευκαιρίες που παρέχουμε στους μαθητές/-τριες μας, προσεγγίζοντας την εκπαίδευση όχι ως αναπαραγωγή αξιωμάτων, αλλά ως μεθοδευμένη γνωστική αλληλεπίδραση σε κοινότητες μάθησης. Οι συμπεριληπτικές, πολυ-

πολιτισμικές, διδακτικές προσεγγίσεις δεν πρέπει να ευνοούν συγκεκριμένους τύπους μάθησης, ώστε μόνο ορισμένοι τρόποι σκέψης, ομιλίας και ανάλυσης να κρίνονται «ορθοί» και «επιτυχημένοι», ενώ οι υπόλοιποι να αξιολογούνται «αποτυχημένοι». Οι διδακτικοί στόχοι – μέθοδοι διακρινόμενοι από ποικιλομορφία, καθιστούν τη μάθηση πιο ανοιχτή στη διαφορετικότητα (Kalantzis & Cope, 2013).

Παιγνιώδης διδασκαλία και Διδακτική της Λογοτεχνίας

Η παιγνιώδης διδασκαλία έχει αμφισβητηθεί ως διδακτική μέθοδος, ωστόσο η σύγχρονη έρευνα επιβεβαιώνει τη σημαντική θέση της στη συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών και στην κατανόηση των δεξιοτήτων ή αδυναμιών τους (Einsiedler, 1997· Glöckel, 1992). Διάφορες μορφές της Εναλλακτικής Διδακτικής ενσωματώνουν την παιγνιώδη διδασκαλία με θεατρικά κείμενα, χορό, παντομίμα, μετατροπή κειμένων σε εικονική αναπαράσταση, δημιουργικές εργασίες βάσει κάποιου λογοτεχνικού κειμένου (Κοσσυβάκη, 2005). Ουσιαστικά, κατά το παιχνίδι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν γλωσσικά και ψυχοκινητικά, ενώ εξασκούνται μέσα στα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Είναι μεγάλης σημασίας η υιοθέτηση ρόλων, εφόσον συμβάλλει στην ενσυναίσθηση, στην απόκτηση ευέλικτων κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων και κριτικής αγωγής. Μέσω του παιχνιδιού οι διδασκόμενοι αναπτύσσονται κοινωνικά, χρησιμοποιώντας το σώμα τους, παύοντας, έτσι, να είναι προθήκη ομιλούντων στομάτων (Κοσσυβάκη, 2005).

Επιπλέον, οι παιγνιώδεις διαδικασίες μπορούν άριστα να συνδεθούν με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η Δημιουργική Γραφή (ΔΓΡ) εξ ορισμού εξασκεί μια παιγνιώδη σχέση με τη γλώσσα, αν και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δε σημαίνει ανεξέλεγκτη χρήση της γλώσσας (Ροντάρι, 2003). Τις τελευταίες μάλιστα δεκαετίες, έχει αναλάβει και τον ρόλο βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας στην παραγωγή λόγου (Thaxton, 2014). Οπότε σημαίνει, επίσης, τη λογοτεχνική παραγωγή στο εργαστήριο, εμπειριέχοντας το σύνολο διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, αλλά και στη διαχείριση - έκφραση της υποκειμενικότητας (Κωτόπουλος, 2012· Καρακίτσιος, 2012). Άλλωστε, η σχολική αντιμετώπιση της ετερότητας αφορά σε διαδικασίες διαχείρισης μιας νέας μαθητικής υποκειμενικότητας, που μπορεί να εστιάζει στις αξίες της δημιουργικότητας και του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2005). Επομένως, με ένα καλά οργανωμένο διδακτικό σχεδιασμό, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να συνδέσει τα γλωσσικά παιχνίδια με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας κι ακόμη περισσότερο,

εφόσον αυτό καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του, να εντάξει τις ασκήσεις της ΔΓΡ σε δραστηριότητες που εμπλέκουν την κίνηση, τη μίμηση, την επίδειξη κ.ο.κ.

Τέλος, επειδή επικρατούν οι εικονικές και έμμεσες μορφές ζωής, το σχολείο θα αντιμετωπίσει μέσω ασκήσεων που εμπεριέχουν παιχνίδι την, εν δυνάμει, εξασθένηση της συνεργητικής επίδρασης των αισθήσεων των μαθητών, ώστε να καλλιεργηθούν αυθεντικές εμπειρίες, δίνοντας βαρύτητα στον ψυχοκινητικό τομέα με δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων κ.ά., ενώ στον γνωστικό τομέα θα περιοριστεί η υπέρμετρη έκθεση στην εικονική πραγματικότητα με ασκήσεις στην ακρόαση, διήγηση, συγγραφή (Struck, 1996).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Απαραίτητος παράγοντας για την εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρείται η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, διαδικασιών, δηλαδή συμπεριληπτικής κουλτούρας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σημειωτέον ότι, καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς χωρίς την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτυχθούν κουλτούρες συνεργασίας (Angelides et al., 2006). Τέτοιες στρατηγικές αφορούν σε: α. κατανόηση της συμπερίληψης ως κρίσιμης, συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης διαδικασίας, με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές/τριες, β. ανάληψη της ευθύνης για συνεχή, πολύπλευρη επαγγελματική εκπαίδευση και διατήρηση συνεργατικού συναδελφικού προφίλ γ. καλή γνώση των πλαισίων σχετικά με τα σχολικά προγράμματα, την αξιολόγηση και τις στρατηγικές που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και τη χρήση νέων τεχνολογιών (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), δ. αναπροσαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών ε. διδακτική στοχοθεσία που ενισχύει διαρκώς τις προσπάθειες όλων των μαθητών/-τριών, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματά τους (Αγγελίδης, 2011).

Συμπληρωματικά, στις «φωνές» των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν μεγάλη βαρύτητα, καθώς αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων, αφού μπορούν να μετατραπούν σε κινητήριο μοχλό για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Fielding, 2001). Επιπλέον, προκρίνονται καινοτόμοι τρόποι μάθησης, όπως η διαθεματικότητα, η ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία, η δημιουργία δικτύων μάθησης, η χρήση ΤΠΕ και πολλαπλών πηγών μάθησης, η συνδιδασκαλία κ.ά. παρέχοντας ευκαιρίες σε όλους τους

μαθητές/τριες να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους (Αγγελίδης, 2011). Επίσης, επιδιώκεται η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε η μάθηση να μην εγκλωβίζεται στα σχολικά όρια, αλλά να παρέχονται ευκαιρίες και κίνητρα στους διδασκόμενους, να ανακαλύψουν τη νέα γνώση, ισότιμα και συνεργατικά, σε χώρους όπως εργοστάσια, εργαστήρια, μουσεία κ.λπ. Τέλος, επιδιώκεται η δημιουργία επικοινωνιακών δικτύων (με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) προωθώντας τον διάλογο μέσα στη σχολική μονάδα και την ανταλλαγή απόψεων.

Συμπερασματικά, από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναμετρηθούν με τις προσωπικές τους θεωρίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ως παράγοντες κοινωνικής προόδου και συνεκτικότητας. Η δέσμευση για συλλογικές, υπεύθυνες δράσεις, που δεν χαρακτηρίζονται από ευκαιριακά χαρακτηριστικά, αλλά θα είναι συνεχιζόμενες, βασισμένες στη συμμετοχικότητα και την εμπιστοσύνη, μπορεί να καταρρίψουν αποτελεσματικά τους διαχωρισμούς, στηριζόμενες σε δίκτυα συνεργασίας με παροχή κινήτρων (Κοσσυβάκη, 2005).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να θέσουν εφικτούς συμπεριληπτικούς στόχους, ως προς τη διαχείριση τάξεων, περιεχομένου διδασκαλίας, ανάληψης καινοτόμων συμπεριληπτικών διδακτικών μεθόδων, ανάληψης συμπεριληπτικών εξωδιδακτικών πρωτοβουλιών, συνεργασίας με τους γονείς/ τοπική κοινωνία, συνεργασίας με τους υπόλοιπους διδάσκοντες, συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου.

Οι συμπεριληπτικοί στόχοι σε επίπεδο περιεχομένου επιδρούν στην ευαισθητοποίηση μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, όπως οι μορφές των διαφορών: ορατές, μη ορατές και αντίστοιχα των ομοιοτήτων μας (όσα μας κάνουν ανθρώπους), ανθρωπίνων δικαιωμάτων (των παιδιών, των νέων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των προσφύγων κ.ά.), της σημασίας της κοινότητας ως συνόλου που καθορίζεται από τον τρόπο που ζούμε και μαθαίνουμε από κοινού, των μορφών των αποκλεισμών (διακρίσεις, στερεότυπα κ.ά.), των αιτιών τους και του κοινωνικού αντίκτυπού τους (στιγματισμό, περιθωριοποίηση).

Οι συμπεριληπτικοί στόχοι σε επίπεδο διαχείρισης τάξης (οργανωτικοί - διδακτικοί/ μαθησιακοί) μπορούν να αφορούν τη διευθέτηση των θρανίων, την καλλιέργεια θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη, την κατανόηση των εμποδίων στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την εξοικείωση των μαθητών με την αντιμετώπιση των εμποδίων, την

καλλιέργεια συμπεριληπτικών αξιών (κατανόηση, σεβασμός, ευγένεια, αλληλεγγύη κ.ά.), την μάθηση με ισότιμο τρόπο, τη διακριτικότητα στην απόδοση αμοιβών – ποινών, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, την παροχή δυνατοτήτων με περισσότερους από ένα τρόπους επιτυχίας των μαθητών πέρα από την επίδοση (δηλαδή καλλιέργεια της ιδέας ότι η επιτυχία είναι εφικτή για όλους).

Η ανάληψη καινοτόμων συμπεριληπτικών διδακτικών μεθόδων αποτελεί, καίριας σημασίας, διδακτική μέριμνα, προσαρμόζοντας τις διαδικασίες στις ιδιαιτερότητες καθενός από τους μαθητές παρέχοντας ενίσχυση, πρόσθετη καθοδήγηση, συνεχή στήριξη (De Vecchi, 2000). Αφορά σε δραστηριότητες που αξιοποιούν όλους τους τύπους νοημοσύνης, διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ομαδο-συνεργατικές διδασκαλίες, διαθεματικές προσεγγίσεις, παιχνίδια ρόλων – δραματοποιήσεις, ερευνητικές – ανακαλυπτικές μεθόδους, συνδιδασκαλίες (Co - Teaching), χρήση των ΤΠΕ, διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, δημιουργική γραφή, αγώνες επιχειρηματολογίας, μάθηση βασισμένη σε παρουσιάσεις, σχέδια συνεργατικής έρευνας (Projects), χρήση ιδεοθύελλας (Brainstorming), βιωματική μάθηση.

Η ανάληψη συμπεριληπτικών εξωδιδακτικών πρωτοβουλιών, συνεισφέροντας, προωθεί την υλοποίηση του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Τέτοιες λογίζονται συνεργατικές δράσεις, όπως χριστουγεννιάτικο/ πασχαλινό bazaar, παγκόσμιες ημέρες, εθελοντικές δράσεις, αθλητικές εκδηλώσεις, έρανοι, πρόσκληση ομιλητών για δεξιότητες ζωής, προσωπικής ανάπτυξης, διαχείρισης κρίσεων πχ. ενδοσχολικού εκφοβισμού κ.ά.

Η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία δύναται να αξιοποιηθεί με την πρόσκληση γονέων τάξης σε κάποια εκδήλωση πχ. παρακολούθηση κάποιου θεατρικού και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα συμπερίληψης ή στη διοργάνωση εκδρομών με συμμετοχή γονέων ως εθελοντών συνοδών. Λαμβάνοντας υπόψη στις συμπεριληπτικές πρακτικές την τοπική κουλτούρα, το εκπαιδευτικό έργο ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην ποικιλία των μαθητών της κάθε περιοχής.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί σε επεξεργασμένες προτάσεις και επιλογές κατά τις φάσεις λήψεων συλλογικών αποφάσεων ή επίλυσης προβλημάτων. Μπορεί μάλιστα να μετατρέψει το σχολείο σε κοινότητα διαρκούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς παράγει συνεχώς νέα γνώση, προσφέροντας σημαντικά οφέλη προς όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες: εκπαιδευτικούς, μαθητές, σχολική μονάδα (Morrissey, 2000).

Η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου υπογραμμίζεται ως

καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της συμπερίληψης. Προτείνεται ένα σύστημα κατανεμημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας, βασιζόμενο σε δίκτυα συνεργασίας, που καλλιεργούν αισθήματα εκτίμησης, εμπιστοσύνης, δημοκρατίας, που εφαρμόζουν πρακτικές ίσων ευκαιριών, με χρήση του δημιουργικού διαλόγου (Μπελαδάκης, 2009). Έτσι, η ηγεσία, υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προβάλλεται ως συλλογική διαδικασία. Ηγέτης δεν νοείται αποκλειστικά ο διευθυντής του σχολείου, αλλά οι εκπαιδευτικοί ως σύλλογος, συνεκτιμώντας τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινότητα (Wasserman, 2000).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Οι συμπεριληπτικές δράσεις προβάλλουν το σχολείο ως θεσμό ενοποιητικό μεταξύ μαθητών, διδακτικών προσεγγίσεων, επιστημονικών πεδίων με κέντρο τη δραστηριοποίηση όλων, κατά το δυνατόν, των μαθητών/τριών. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να είναι: σχεδιασμός λογότυπου ή αφίσας (σε συνεργασία με τον καθηγητή των Εικαστικών ή και της Πληροφορικής) για κάποια σχολική ή εξωσχολική δραστηριότητα για ανάρτηση στο χώρο της Βιβλιοθήκης ή της Αίθουσας Πολλαπλών Χρήσεων, Τεχνολογίας, Πληροφορικής ή στο site του σχολείου. Έντυπες ή ψηφιακές εκδόσεις με παρουσίαση εργασιών σχετικές με θέματα διαφορετικότητας, αποκλεισμού ή ενδοσχολικού εκφοβισμού. Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, επισκέψεις, ερευνητικές δραστηριότητες, εφαρμογές Δημιουργικής Γραφής (σεναριακή γραφή, διασκευές για θεατρική/κινηματογραφική χρήση), STE(A)M Education, Gamification, Ρομποτική, συμπράξεις σχολείων σε κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δημιουργία μαθητικού ραδιοφωνικού σταθμού, χρήση της ψηφιακής αφήγησης (storytelling) για δημιουργία ψηφιακού comic, video, ταινιών μικρού μήκους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σχετίζεται με την εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών διαδικασιών, για σχολεία χωρίς διαχωρισμούς ή διακρίσεις με αξιοποίηση του πολυμορφικού και πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολικών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί ως κοινότητα, με κοινή επιδίωξη την ένταξη της διδακτικής πράξης μέσα σε κλίμα ελευθερίας, δημοκρατίας και ίσων ευκαιριών, μέσω μιας συνεπούς συμπεριληπτικής προσωπικής θεωρίας, οφείλουν να στρέψουν τις δράσεις τους στην καθοδήγηση δρώντων προσώ-

πων, των μαθητών τους, ώστε να μάθουν να μαθαίνουν, να υπάρχουν και να συνυπάρχουν ενεργώντας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανοίξουν νέους δρόμους με σκοπό την πρόοδο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών.

Η δασκαλοκεντρική αναπαραγωγή και εξέταση γνώσεων δεν μπορεί να αποτελεί μονόδρομο στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. «Πλάγιοι δρόμοι» που αξιοποιούν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη διεπιστημονικότητα, την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, του σώματος, του παιχνιδιού και των πορισμάτων των νευροεπιστημών, ξαναφέρνουν τη γνώση μέσα από ποικίλα και ενδιαφέροντα πεδία δράσεων, που επιπλέον λειτουργούν συνεκτικά, καλλιεργώντας την αίσθηση ότι η γνώση είναι συλλογικό αγαθό, προορίζεται για όλους και είναι εφικτή από όλους. Έτσι, ξαναγυρνάμε στη γνώση, εμπλουτίζοντας, όμως, τη διδασκαλία με νέες, ενδιαφέρουσες δράσεις μέσω της κριτικής - ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, της συνεργατικής διαχείρισης του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού, των εσωτερικών δικτύων συνεργασίας και της ενίσχυσης της συμμετοχικότητας των μαθητών στη λήψη αποφάσεων.

Ωστόσο, προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα για συλλογική βούληση σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, για ακριβή, επαρκή οριοθέτηση των συμπεριληπτικών στόχων, πρακτικών και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, γεγονός που θα εξασφαλίσει την ποιότητα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Όστε, τα γνωστικά αντικείμενα και οι διδακτικές προσεγγίσεις τους θα εγγράφονται στην ατομική και συλλογική μαθητική ταυτότητα, με τρόπους που να αξιοποιούν τη συμπερίληψη ως απαραίτητο όρο της κοινωνικής συνύπαρξης και προόδου. Απομένει, λοιπόν, να περάσουμε από την ισχυρή σύσταση για συμπερίληψη στη σύσσωμη εφαρμογή του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η δραστηκότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Αϊδίνη, Α. (2003). Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης. *Φιλολόγος*, KZ (111), 93-110.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2006). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Vecchi, G. (2000). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*. (Μτφρ.) Καλογνώμης Ι. (σσ. 182-195). Αθήνα: Σαββάλας.
- Fielding, M. (2001). *Students as radical agents of change*. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141. Ανακτήθηκε από Δεκέμβριος, 17, 2020 από <http://www.edugains.ca/resourcesSV/StudentVoiceResearch/StudentsasRadicalPartnersofChange.pdf>
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*; Κείμενα 15. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2020 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). «Η “νομιμοποίηση” της Δημιουργικής Γραφής». Κείμενα, 15. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2020 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου, & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Επιμ.) Αρβανίτη, Ε. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Τ. Α' Μάθηση*. Αθήνα.
- Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main aims and Practices. In: N. P. Terzis (Eds.), *Intercultural Education in the Balkan Countries. Education and Pedagogy in Balkan Countries*, 4, 97 – 105. Thessaloniki: Kyriakidis.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. London: Sage Publications.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation*. Opladen
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Austin TX: Southwest Educational Laboratory. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17/2020 από <https://sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>
- Μπελαδάκης, Μ. (2009). Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 135- 144.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς φτιάχνουμε ιστορίες*. Αθήνα: ΤΕΚΜΗΡΙΟ.
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *Special educational needs inclusion and diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Struck, P. (1996). *Die Schule der Zukunft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (pp. 42).

- Darmstadt. Στο Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thaxton, T.-A. (2014). *Creative writing in the community. A guide*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. στο Μ. Γρηγοριάδου (επιμ.) Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (Τομ .Α') (σ.165 -176). Αθήνα.
- ΥΠΑΜΘ (Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) (2011). (Επιμ.) Ματσαγούρας, Η. *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Wasserberg, M. (2000). *Creating the vision and making it happen*. Στο H. Tomlinson, H. Gunter & P. Smith (Eds.) *Living Headship*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiater, W. (1999). *Vom Schüler her Unterrichten, eine neue Didaktik für veränderte Schule*. Auer, Donauworth.
- Χανιωτάκης, Ν., & Θωίδης, Ι. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά* 6 (σ. 239-270).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005), Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γνώσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αντιμετώπιση του Σακχαρώδη Διαβήτη Τύπου 1 στο Σχολείο

Αγλαΐα Σταμπολτζή¹ Μαγιούλα Παλαιογιάννη² Σοφία Συρίγου³

1. Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π), Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ✉ astampoltzi@aspete.gr

2. Σχολική νοσηλεύτρια, απόφοιτος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ✉ palaiogianniouli@gmail.com

3. Σχολική νοσηλεύτρια, απόφοιτος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ✉ sofia_syr@hotmail.com

Περίληψη

Ο παιδικός διαβήτης είναι μια από τις συχνότερες χρόνιες νόσους των παιδιών. Τα παιδιά με Σακχαρώδη Διαβήτη Τύπου 1 χρειάζονται φροντίδα και στήριξη κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας ώστε να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εμφάνισης επιπλοκών. **Μεθοδολογία:** Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική και έγινε με αφορμή τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με ΣΔ1 στα δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια. Η έρευνα εξετάζει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του Σακχαρώδη Διαβήτη Τύπου 1 στο σχολείο. Το δείγμα αποτέλεσαν 51 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 78.4% ήταν γυναίκες και το 21.6% άντρες. Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, μελετήθηκαν αντίστοιχα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες του εξωτερικού. **Αποτελέσματα:** Οι συμμετέχοντες σε αρκετές περιπτώσεις δήλωσαν πως νιώθουν άγνοια για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών που προκύπτουν από τον ΣΔ1. Αυτό προκύπτει κι από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν την απάντηση: 'Δε γνωρίζω' σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή δήλωσαν (σε ποσοστό 29,4%) πως δεν επιθυμούν να έχουν μαθητή με ΣΔ1 στην τάξη τους. **Συμπεράσματα:** Η παρούσα



Λέξεις κλειδιά

Γνώσεις-στάσεις εκπαιδευτικών, Σακχαρώδης Διαβήτης τύπου 1, σχολικός νοσηλευτής

έρευνα, αν και πιλοτική, υπογραμμίζει την ανάγκη εκπαίδευσης των δασκάλων για το Σακχαρώδη Διαβήτη 1 για να εξαλειφθούν λανθασμένες πεποιθήσεις και φόβοι. Επιπλέον, ένα ξεκάθαρο εύρημα είναι η σημασία ύπαρξης σχολικού νοσηλευτή στο γενικό σχολείο και η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς για θέματα υποστήριξης του παιδιού με ΣΔ1 και της οικογένειάς του

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σακχαρώδης διαβήτης (ΣΔ) είναι το συχνότερο ενδοκρινολογικό νόσημα στα παιδιά (αναλογία 2‰) και στους εφήβους (5‰), με τα διαβητικά παιδιά να αποτελούν το 5% του ολικού διαβητικού πληθυσμού. Η συχνότητα εμφάνισης ΣΔ τύπου 1 (ο οποίος οφείλεται σε καταστροφή των β-κυττάρων του παγκρέατος και οδηγεί συνήθως σε απόλυτη έλλειψη ινσουλίνης) παρουσιάζει αυξητική τάση, σε αρκετές χώρες, ιδιαίτερα σε παιδιά ηλικίας μικρότερης των 15 ετών. Η γενική ετήσια αύξηση υπολογίζεται σε 3%, με διακυμάνσεις στη γεωγραφική κατανομή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αύξηση της συχνότητας σε χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, στις οποίες μέχρι σήμερα καταγράφονταν χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της νόσου (International Diabetes Federation -IDF, 2013).

Η αντιμετώπιση του ΣΔ τύπου 1 αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, λόγω της πολυπλοκότητας της παθοφυσιολογίας της νόσου και των επιπτώσεών της στην ποιότητα ζωής των ασθενών. Ο απώτερος σκοπός της συνολικής αντιμετώπισης του ΣΔ αποτελεί η επιτυχής διαχείριση του, χωρίς η ασθένεια να παρεμβαίνει στην επίτευξη φυσιολογικών αναπτυξιακών εργασιών (Frank, 2005).

ΟΣΔ τύπου 1 επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και την ψυχολογία των παιδιών που πάσχουν. Μία χρόνια ασθένεια στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση, τόσο για τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, όσο και για τους επαγγελματίες υγείας, καθώς τα παιδιά κι οι έφηβοι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία ασθενών.

Ένα παιδί που πάσχει από κάποια ασθένεια δεν είναι σε θέση να νοσηματοδοτήσει την κατάσταση αυτή με την ίδια ευκολία ενός ενήλικα, να κάνει την ίδια υπομονή και να τηρήσει το ίδιο ευλαβικά το πρόγραμμα και τις φροντίδες που χρειάζεται να ακολουθεί. Όταν η ασθένεια είναι χρόνια, τα συναισθήματα εντείνονται, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στην ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση, γεγονός που μπορεί στη συνέχεια να επηρεάσει, τόσο την

ίδια την θεραπεία, όσο και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (Αλμπάνη κ.ά., 2014).

Ο διαβήτης είναι μια χρόνια, ανίατη ασθένεια που χρειάζεται αποτελεσματική αντιμετώπιση, προκειμένου να αποφευχθεί η εμφάνιση σοβαρών επιπλοκών. Οι δάσκαλοι θεωρούνται ως η πρώτη γραμμή προστασίας για τα παιδιά στο δημόσιο σχολείο. Αποτελούν τα πρώτα άτομα που θα πρέπει να παρέμβουν στη διάρκεια καταστάσεων έκτακτης ανάγκης στο σχολικό περιβάλλον.

Για τα παιδιά και τους εφήβους, τα δημόσια σχολεία είναι σημαντικές τοποθεσίες για παρεμβάσεις δευτερογενούς πρόληψης για να τους βοηθήσουν να ελαχιστοποιήσουν τον κίνδυνο για επιπλοκές που σχετίζονται με τον Σακχαρώδη Διαβήτη. Διαχείριση του ΣΔ1 στο σχολείο είναι η βοήθεια και η υποστήριξη του σχολείου για να διασφαλιστεί ότι ο μαθητής που έχει διαβήτη αισθάνεται ασφαλής στο χώρο του σχολείου, έτσι ώστε να έχει έναν φυσιολογικό τρόπο ζωής και μια θετική σχολική εμπειρία. Η αποτελεσματική διαχείριση του διαβήτη στο σχολείο μπορεί να προωθήσει ένα υγιές, παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον, την πλήρη συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και τις εξωσχολικές δραστηριότητες, να επιτύχει τον γλυκαιμικό έλεγχο, να συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών του διαβήτη και να πετύχει καλύτερο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα (ADA, 2011).

Για να επιτευχθεί η κατάλληλη φροντίδα του μαθητή με ΣΔ1, το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να έχει γνώση του διαβήτη και να εκπαιδεύεται στη διαχείρισή του και στην αντιμετώπιση των έκτακτων καταστάσεων. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι γονείς των παιδιών με ΣΔ1 δεν έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το διαβήτη παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες για την αντιμετώπιση των ελλείψεων γνώσεων των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση για το διαβήτη θα πρέπει να στοχεύει τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την παροχή φροντίδας στα παιδιά αυτά όταν κριθεί απαραίτητο (Abdel Gawwad, 2008).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρίσκουμε να έχουν γίνει έρευνες για τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον ΣΔ1 σε πολλές χώρες. Οι Boden et al (2012) εξέτασαν τη στάση 22 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση παιδιών με ΣΔ1 χρησιμοποιώντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν φόβους και ανησυχίες σχετικά με την φροντίδα παιδιών με διαβήτη που θεωρούνταν ως «ευάλωτοι» μα-

θητές. Η μελέτη επισήμανε τις αποκλίσεις μεταξύ των οδηγιών που δίδονται από εξωσχολικούς φορείς (όπως εκπαιδευτές πρώτων βοηθειών) στους καθηγητές και των καθημερινών πρακτικών περίθαλψης των παιδιών με ΣΔ1στα σχολεία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι δεν θα έπρεπε συμμετάσχουν σε διαδικασίες υγειονομικής περίθαλψης που ενδεχομένως θα τους εκθέσουν σε νομικές ενέργειες, αλλά στην πράξη αυτό ερχόταν σε αντίθεση με την υποστήριξη που πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ότι έπρεπε να παρέχουν σε παιδιά με διαβήτη στο σχολείο.

Οι Nabors et al (2005) διεξήγαγαν μια έρευνα για να εξετάσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με χρόνιες ιατρικές παθήσεις και την εμπιστοσύνη τους στην κάλυψη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών. Η έρευνα έγινε σε 3 πολιτείες των Η.Π.Α. Το δείγμα περιλάμβανε 247 εκπαιδευτικούς από 15 δημοτικά σχολεία, οι οποίοι κλήθηκαν να αυτο-αξιολογήσουν τα επίπεδα γνώσης και εμπιστοσύνης τους με καθεμία από τις 13 ασθένειες με βάση μια κλίμακα 6 βαθμών Likert που κυμαινόταν από «καθόλου γνώστες» μέχρι «πολύ γνώστες». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν ήταν «καλά ενημερωμένοι» σχετικά με καμία από τις 13 ασθένειες. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ήταν πολύ σίγουροι για την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με ΣΔ1 (42,5%) και των κοινωνικών αναγκών τους (43,7%). Υπάρχει ένας σημαντικός περιορισμός σε αυτή την έρευνα. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον ΣΔ1 μπορεί να είναι χαμηλότερες δεδομένου ότι η έρευνα βασίστηκε σε αυτο-αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και δεν εξέτασε τις πραγματικές τους γνώσεις.

Οι Tahiroνιό και Toromanonιό (2011) μελέτησαν 74 εκπαιδευτικούς από 35 σχολεία στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη για να αξιολογήσουν εάν οι συνθήκες στα σχολεία τους ήταν επαρκείς για να βοηθήσουν τα παιδιά με ΣΔ1 σε περίπτωση υπογλυκαιμίας. Τα αποτελέσματα ήταν ανησυχητικά γιατί διαπιστώθηκαν σημαντικές ελλείψεις γνώσεων στους εκπαιδευτικούς για το τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση υπογλυκαιμίας ενός μαθητή. Επίσης, το 40,5% των εκπαιδευτικών ανέφερε πως δεν υπάρχει η απαιτούμενη προσοχή στα προβλήματα των παιδιών με ΣΔ1 και το ίδιο ποσοστό ανέφερε έλλειψη εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού.

Ο Alnasir (2003) πραγματοποίησε έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 1248 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς από 49 σχολεία στο Μπαχρέιν. Ωστόσο, τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν μόνο τα σημεία και συμπτώματα του διαβήτη (τύπου 1 και τύπου 2) και δεν ασχολούταν με πρακτικές στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο επίπε-

δο γνώσης σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι των θετικών επιστημών είχαν παρόμοιες διαβητικές γνώσεις με τους δασκάλους των τεχνών. Η βαθμολογία κυμαινόταν από 0 (χαμηλή) έως 10 (υψηλή) και η μελέτη έδειξε μέση βαθμολογία γνώσης 5,34 (SD = 2,13), που οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ανεπαρκή γνώση των βασικών στοιχείων του διαβήτη και της θεραπείας του (Alnasir, 2003).

Οι Tannous et al. (2012) πραγματοποίησαν έρευνα σε 295 εκπαιδευτικούς στο Αμμάν για τις γνώσεις και τη στάση τους απέναντι στον ΣΔ. Οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων σχετικά με τον διαβήτη, όσον αφορά στην επιδημιολογία και την ιατρική γνώση (μέσος όρος = 0,66 από 1,00) και υψηλότερη βαθμολογία γύρω στο 0,9 σε θέματα γνώσεων σχετικά με τα συμπτώματα του ΣΔ, την πρόσληψη τροφής και την ασφαλή άθληση. Από την έρευνα διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης για τον Σακχαρώδη Διαβήτη και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη νόσο. Σε αυτή τη μελέτη, οι υψηλότερες μέσες βαθμολογίες σχετίζονταν με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται ότι ο διαβήτης δεν είναι αναπηρία (M = 5,12), το δικαίωμα να έχεις οικογενειακή ζωή, να μην θεωρείσαι «ευάλωτος» μόνο επειδή είσαι διαβητικός (M = 4.94). και την ανάγκη για περαιτέρω γνώση σχετικά με τον διαβήτη και τον τρόπο αντιμετώπισης του (M = 4.84).

Οι Aycan et al. (2012) πραγματοποίησαν έρευνα σε 1054 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις περιοχές της Άγκυρας, προκειμένου να αξιολογήσουν τις γνώσεις και τις στάσεις τους απέναντι στον διαβήτη. Διαπιστώθηκε ότι το 47,6% είχε μέτρια γενική γνώση του διαβήτη. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το 59% των εκπαιδευτικών γνώριζε ότι τα επίπεδα γλυκόζης στο αίμα μπορεί να μειωθούν στα παιδιά με ΣΔ1 και ότι αν συνέβαινε αυτό, το 56,1% θα χορηγούσε προϊόντα με προσθήκη ζάχαρης και το 20,1% θα έδινε στο παιδί σοκολάτα ή καραμέλα. Υπάρχουν δύο ενδιαφέρουσες πτυχές που σχετίζονται με αυτή τη μελέτη. Η πρώτη αφορά στα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν ώριμης ηλικίας, είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, πολυετή επαγγελματική πείρα και οικογενειακό ιστορικό με διαβήτη, δεν ήταν ακόμη σε θέση να επιδείξουν καλή γνώση της διαχείρισης της ασθένειας. Η δεύτερη πτυχή σχετίζεται με το συμπέρασμα ότι 52,8% των εκπαιδευτικών δεν είχαν παιδιά με διαβήτη στις τάξεις τους, έτσι υπάρχει η πιθανότητα η γνώση των εκπαιδευτικών να συσχετίζεται με το αν στην τάξη βρίσκονται παιδιά με ΣΔ1 (Aycan et al., 2012).

Μια ακόμη έρευνα σε πόλη της Ισπανίας εξέτασε την ετοιμότητα σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του ΣΔ1 (San Laureano et al., 2018). Το δείγμα αποτέλεσαν 765 εκπαιδευτικοί. Το 43,2% είχαν μαθητή με ΣΔ1 στην τάξη τους αλλά μόνο το 0,8% είχε λάβει ειδική εκπαίδευση. Το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως το σχολείο τους δεν είναι προετοιμασμένο για να αντιμετωπίσει έκτακτα περιστατικά που συνδέονται με το ΣΔ1. Οι γυναίκες, οι καθηγητές φυσικής αγωγής και οι διευθυντές/ντριες είχαν πιο θετική εικόνα για την προετοιμασία του σχολείου σε έκτακτη ανάγκη. Επιπλέον, οι νεότεροι σε ηλικία καθηγητές με θετικότερη στάση απέναντι στον ΣΔ1 ήταν και αυτοί που απάντησαν πως θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν μια έκτακτη περίπτωση παιδιού με ΣΔ1 (πχ. μια υπογλυκαιμική κρίση κλπ).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε πως στις περισσότερες χώρες οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι για θέματα που σχετίζονται με τον ΣΔ1 παρόλο που έχουν μαθητές με ΣΔ1 στην τάξη τους.

Ο αριθμός των παιδιών με σακχαρώδη διαβήτη στα ελληνικά σχολεία έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Μάτζιου & Μπαρτσόκας, χ.η) Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν και να υποστηρίξουν μαθητές με ΣΔ1 στην τάξη, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει στο σχολείο σχολικός νοσηλευτής.

Σκοπός της έρευνας είναι: (α) η μελέτη των γνώσεων και των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον Σακχαρώδη Διαβήτη τύπου 1 και τον τρόπο αντιμετώπισης της νόσου στο χώρο του σχολείου και (β) η διερεύνηση της ασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν στην τάξη τους ένα παιδί με Σακχαρώδη Διαβήτη τύπου 1.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Το δείγμα αποτελέσαν 51 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, προσβάσιμο από τις ερευνήτριες.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τη βιβλιογραφία. Περιλάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούσαν γενικές γνώσεις για τον ΣΔ1, τα συμπτώματά του και την αντιμετώπισή του στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα ήταν του τύπου: «Το παιδί με Σακχαρώδη Διαβήτη συχνά παρουσιάζει σύμπτωμα πολυουρίας» με πιθανές απαντήσεις «ΝΑΙ», «ΟΧΙ» «Δε γνωρίζω». Επιπλέον το ερωτηματολόγιο είχε δημογραφικές ερωτήσεις (για το φύλο, την ηλι-

κία, την ειδικότητα, τα έτη εμπειρίας του/της εκπαιδευτικού), και την εμπειρία με παιδί με ΣΔ1 στην τάξη του.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος δίνονται στον **Πίνακα 1**. Ως προς το φύλο, υπερτερούν οι γυναίκες. Στην ηλικία υπάρχει ισοκατανομή. Στην ειδικότητα έχουμε περισσότερους δασκάλους. Στην εκπαιδευτική εμπειρία, πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας.

Στην ερώτηση «εάν είχατε ποτέ στην τάξη σας παιδί με Σακχαρώδη Διαβήτη» το 51% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά ενώ το 49% αρνητικά. Στη συνέχεια, στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν την τρέχουσα χρονιά στην τάξη τους παιδί με Σακχαρώδη Διαβήτη θετικά απάντησε το 31.4% και αρνητικά το 68.6%.

Ένα εύρημα που δείχνει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΣΔ1 είναι η απάντησή τους στην ερώτηση: «Θα επιθυμούσατε να έχετε διαβητικούς μαθητές στην τάξη σας;». Τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα, μιας και μόνο το 47,1% απάντησε θετικά. Το 29,4% απάντησε αρνητικά και το 23,5% «Δε γνωρίζω». Το εύρημα αυτό πρέπει να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα του φόβου που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μια χρόνια νόσο για την οποία δε γνωρίζουν τα απαραίτητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	Άντρας	21,6%
	Γυναίκα	78,4%
Ηλικία	26-35 ετών	33,3%
	36-45 ετών	33,3%
	Άνω των 45 ετών	33,3%
Ειδικότητα	Δάσκαλος/α	68,6%
	Νηπιαγωγός	11,8%
	Ειδικότητα (αγγλικών, πληροφορικής κλπ)	19,6%
Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 2 έτη	9,8%
	2-5 έτη	9,8%
	6-10 έτη	11,8%
	11 έτη και άνω	68,6%

Οι ερωτήσεις που αφορούν στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ΣΔ1 παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Δίπλα σε κάθε ερώτηση υπάρχει η σωστή απάντηση. Παρατηρούμε πως τα ποσοστά σωστών απαντήσεων είναι υψηλά σε ερωτήσεις που αφορούν τα συμπτώματα του ΣΔ1, αλλά υπάρχει και σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που απάντησαν: «Δε γνωρίζω» σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε πιο ειδικές γνώσεις γύρω από το διαβήτη.

Ένα ακόμη εύρημα είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 98%) στην ύπαρξη σχολικού νοσηλευτή στο σχολείο, γεγονός που θα βοηθήσει όχι μόνο στη διαχείριση αλλά και στην πρόληψη νοσημάτων και σχολικών ατυχημάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Σύγκριση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως προς την ηλικία των μαθητών

Προτάσεις (σε παρένθεση με έντονα γράμματα η σωστή απάντηση)	ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ (%)
Υπάρχει ένας μόνος τύπος ΣΔ στα παιδιά. (ΟΧΙ)	25,5	25,5	49
Το παιδί με ΣΔ συχνά παρουσιάζει σύμπτωμα πολυουρίας (ουρεί πολλές φορές στην ημέρα). (ΝΑΙ)	62,7	13,7	23,5
Το παιδί με ΣΔ συχνά παρουσιάζει σύμπτωμα πολυδιψίας (πίνει πολύ νερό). (ΝΑΙ)	68,6	11,8	19,6
Το παιδί με ΣΔ συχνά παρουσιάζει συμπτώματα κούρασης και έλλειψη προσοχής. (ΝΑΙ)	68,6	11,8	19,6
Ο ΣΔ συχνά οδηγεί σε απώλεια βάρους. (ΝΑΙ)	56,9	5,9	37,3
Ο ΣΔ τύπου 1 αντιμετωπίζεται με τη χρήση ινσουλίνης. (ΝΑΙ)	78,4	2	19,6
Το τρέμουλο και η εφίδρωση σε ένα διαβητικό παιδί αποτελούν συμπτώματα υπογλυκαιμίας. (ΝΑΙ)	74,5	2	23,5
Το διαβητικό παιδί πρέπει να καταναλώνει γλυκά και χυμούς πριν από κάθε φυσική δραστηριότητα στο σχολείο. (ΟΧΙ)	27,5	33,3	39,2
Τα διαβητικά παιδιά σχολικής ηλικίας συνήθως νοσούν από τον ΣΔ τύπου 1. (ΝΑΙ)	58,8	2	39,2
ΟΣΔ 1 επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών που νοσούν. (ΝΑΙ)	37,3	37,3	25,5
Η νόσηση από ΣΔ 1 αυξάνει τη συχνότητα απουσίας από το σχολείο των παιδιών. (ΝΑΙ)	39,2	39,2	21,6
Τα παιδιά με ΣΔ μπορούν να συμμετέχουν κανονικά στο μάθημα της γυμναστικής. (ΝΑΙ)	84,3	0	15,7
Σε περίπτωση υπογλυκαιμίας, το διαβητικό παιδί πρέπει να καταναλώσει κάποιο ζαχαρούχο ρόφημα όπως χυμό; (ΝΑΙ)	76,5	11,8	11,8
Σε περίπτωση που το διαβητικό παιδί πέσει σε κώμα, πιστεύετε θα έπρεπε να τοποθετηθεί στο στόμα μικρή ποσότητα μελιού ή μαρμελάδας; (ΟΧΙ)	35,3	17,6	47,1

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική και επιχειρεί να καταγράψει το επίπεδο γνώσεων αλλά και τις στάσεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών απέναντι στο ΣΔ1. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους μπορούν να αναγνωρίσουν τα βασικά συμπτώματα της νόσου (πολυδιψία, πολυουρία, κόπωση και απώλεια βάρους), αλλά έχουν ελλιπείς γνώσεις σε θέματα που σχετίζονται με την σχολική επίδοση των παιδιών με ΣΔ1 αλλά και την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων. Ένα σημαντικό εύρημα είναι πως σε όλες τις ερωτήσεις είχαν κι ένα ποσοστό άγνοιας (απάντησαν πως δε γνωρίζουν), από 11,8% έως και 49%. Η άγνοια αυτή πιθανώς να τους προκαλεί ανασφάλεια. Αυτό συμφωνεί ή δικαιολογεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούσαν αν έχουν διαβητικό μαθητή στην τάξη τους αλλά και αυτούς που δεν ήταν σίγουροι αν επιθυμούσαν ή όχι. Παρόμοιο εύρημα συναντάται και στην έρευνα των Bodenetal (2012) στην οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τη φροντίδα των παιδιών με διαβήτη στο σχολείο, και μέχρι ποιο σημείο έπρεπε να συμμετέχουν οι ίδιοι σε διαδικασίες υγειονομικής περίθαλψης των μαθητών.

Ένα ακόμη εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σε πιο ειδικά θέματα για τον ΣΔ1 προκειμένου να είναι ικανοί να καλύψουν τις ανάγκες ενός διαβητικού παιδιού. Για παράδειγμα, ενώ πιστεύουν ότι το παιδί με ΣΔ1 μπορεί να αθληθεί όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές του, μερικοί έχουν λανθασμένη πεποίθηση ή άγνοια για το εάν θα πρέπει να καταναλώνει γλυκά ή χυμούς πριν από κάθε αθλητική δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγνοεί την έννοια της μέτρησης της γλυκόζης στο αίμα πριν την άσκηση και την αντιμετώπιση πιθανής υπεργλυκαιμίας, αλλά βασίζονται στον «μύθο» ότι το παιδί με διαβήτη προκειμένου να μην πάθει υπογλυκαιμία θα πρέπει να καταναλώσει γλυκά. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Tahironic και Toromanonic (2011), στην οποία μόλις το 51% των δασκάλων απάντησε ότι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μετρήσουν τη γλυκόζη του αίματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ μόνο το 4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χυμοί ή σνακ ήταν διαθέσιμα στο σχολείο για παιδιά με ΣΔ1.

Έλλειψη γνώσεων παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων του ΣΔ1, όπως το κώμα σε περίπτωση υπογλυκαιμίας. Μόνο το 17,6% των εκπαιδευτικών γνώριζε ότι αντενδείκνυται η τοποθέτηση μαρμελάδας ή μελιού στο στόμα,

καθώς ενέχει ο κίνδυνος της εισρόφησης. Αντιστοίχως στην μελέτη των Tahirovic και Toromanovic (2011), μόνο το 5% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι υπήρχε μέλος του προσωπικού που ήξερε πως να χορηγήσει γλυκαγόνη σε περίπτωση υπογλυκαιμίας.

Ξεκάθαρη, ωστόσο, είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ελληνική έρευνα για ύπαρξη σχολικού/ής νοσηλεύτη/τριας σε κάθε σχολείο, πόσο μάλλον σε σχολεία που υπάρχουν παιδιά με χρόνια προβλήματα που χρήζουν φαρμακευτικής αγωγής κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Καθοριστικής σημασίας είναι και η ανάπτυξη ενός σχεδίου αντιμετώπισης χρονίως νοσημάτων στο σχολείο, όπως είναι ο Σακχαρώδης Διαβήτης τύπου 1, με σκοπό την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον εξοπλισμό (όπως πχ μετρητής σακχάρου) και την αναγνώριση τυχόν επιπλοκών με πάντα στόχο την ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο (Μάτζιου & Μπαρτσόκας, χ.η)

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν σε αρκετά σημεία με έρευνες όπως αυτές του Alnasir (2003) και των San Laureano et al. (2018). Οι τελευταίοι αναφέρουν πως στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνά τους οι μισοί εκπαιδευτικών δήλωσαν πως το σχολείο τους δεν είναι προετοιμασμένο για να αντιμετωπίσει έκτακτα περιστατικά που συνδέονται με το ΣΔ1. Αντίστοιχη αναφορά για την ελληνική πραγματικότητα γίνεται από τους Μάτζιου και Μπαρτσόκα (χ.η), οι οποίοι επισημαίνουν το γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συχνά επιφορτίζονται με την ευθύνη της αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων που εμφανίζει το παιδί με νεανικό διαβήτη στο σχολείο, χωρίς να έχουν αντίστοιχες γνώσεις και να είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή των διεθνών οδηγιών διαχείρισης των προβλημάτων που ενδέχεται να εμφανίσει ο μαθητής με ΣΔ1 στο σχολικό περιβάλλον.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών αφού εκεί περνούν τουλάχιστον 6 ώρες καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι οι κύριοι φροντιστές των παιδιών στο σχολείο, όταν δεν υπάρχει σχολικός νοσηλεύτης. Είναι αυτοί που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ΣΔ1 να αισθανθεί ασφάλεια, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν θετική επιρροή στη φροντίδα και στην ψυχολογική του ευημερία και μπορούν να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές στους συμμαθητές. Μέσα από την επιμόρφωση των εκ-

παιδευτικών και την εφαρμογή προγραμμάτων υγείας μπορεί να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή γνώση της νόσου και είναι ικανοί να παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη για τα παιδιά με ΣΔ1 κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Άλλωστε, τα σχολεία θεωρούνται σημαντικά σημεία για τη θεραπεία και τη διαχείριση του ΣΔ1, με στόχο την ελαχιστοποίηση ή καθυστέρηση των επιπλοκών του (Melton & Henderson, 2007). Η παρούσα έρευνα έρχεται ανάμεσα σε άλλες να υπογραμμίσει την ανάγκη επιμόρφωσης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς, όσο και με τους επαγγελματίες υγείας που είναι οι κατεξοχήν φορείς γνώσεων για τα χρόνια νοσήματα. Ο σχολικός νοσηλευτής αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο με το παιδί, την οικογένεια και τη διεπιστημονική ομάδα, και ο ρόλος του κρίνεται σημαντικός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdel Gawwad, E.S. (2008). Teacher's knowledge, attitudes and management practices about diabetes care in Riyadh's schools. *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, 83(3 & 4): 205-222.
- Αλμπάνη, Ε., Γκούβα, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Κατσάνος, Κ., Χατζηγεωργίου, Γ., Γιάγκου, Ε., κ.ά. (2014). Ψυχολογικά χαρακτηριστικά γονέων με παιδιά που πάσχουν από σακχαρώδη διαβήτη. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 31(5): 519-533.
- Alnasir, F. (2003). Assessment of knowledge of diabetes mellitus among Bahraini school teachers. *Bahrain Medical Bulletin*, 25(4): 1-8.
- American Diabetes Association (2011). Diagnosis and classification of diabetes mellitus. *Diabetes Care*, 34: 62-69.
- Aycan, Z., Onder, A., Cetinkaya, S., Bilgili, H., Yildirim, N., Baş, N., et al. (2012). Assessment of the knowledge of diabetes mellitus among schoolteachers within the scope of the managing diabetes at school program. *Journal of Clinical Research Paediatrics and Endocrinology*, 4(4): 199-203. doi: 10.4274/jcrpe.756
- Boden, S., Lloyd, C.E., Gosden, C., Macdougall, C., Brown, N. & Matyka, K. (2012). The concerns of school staff in caring for children with diabetes in primary school. *Pediatric Diabetes*, 13(6): 6-13. doi: 10.1111/j.1399-5448.2011.00780.x.
- Frank, M. (2005). Psychological issues in the care of children and adolescents with type 1 diabetes. *Paediatrics Child Health*, 10(1): 18-20.
- International Diabetes Federation (IDF). (2013). Incidence of diabetes. Diabetes Atlas Sixth Edition. Ανακτήθηκε, Μάιος 2019, από <https://www.diabetesatlas.org/en/>
- Μάτζιου, Β. & Μπαρτσόκας, Χ. (χ.η) (επιμ.). *Το παιδί με Σακχαρώδη Διαβήτη στο σχολείο: Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΕΕΠΝ.
- Melton, D., Henderson, J. (2007). Do public schools provide optimal support for children with diabetes. *Chronic Disease*, 4(3): 1-3. Ανάκτηση από: http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/jul/06_0124.htm
- Nabors, L., Troillett, A., Nash, T. & Masiulis, B. (2005). School nurse perceptions of barriers and supports for children with diabetes. *Journal of School Health*, 75(4): 119-124. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00008.x>

- San Laureano F.C., Gutierrez Manzanedo J.V, Moreno Vides P, de Castro Maqueda G, Fernandez S.J.R, Ponce Gonzalez J.G, et al. (2018). Teachers' attitudes and perceptions about preparation of public schools to assist students with type 1 diabetes. *Endocrinologia, Diabetes & Nutricion*, 65:213-219.doi: 10.1016/j.endinu.2017.11.007.
- Tahirović, H., Toromanović, A. (2011). Is it possible to treat hypoglycaemia adequately in pupils suffering from type 1 diabetes in schools in the Tuzla canton? *Pediatrics Today*, 7: 110-117.
- Tannous, A.G., Khateeb, J.M., Khamra, H.A., Hadidi, M.S. & Natour, M.M. (2012). Jordanian school counselors' knowledge and attitudes toward diabetes mellitus. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(2): 136-142.<https://doi.org/10.1007/s10447-011-9143-3>

Οι Απόψεις των Παιδαγωγών Σχετικά με την Ευαισθητοποίηση και την Αποδοχή της Διαφορετικότητας στην Προσχολική Αγωγή

Παρασκευή Φώτη¹ Ευφροσύνη Μαυρομμάτη²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ60 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής. ✉ vivifoti@gmail.com

2. Med, Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής ΑΤΕΙ Αθήνας. ✉ efrosini_mav@hotmail.com

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα είναι χώρα υποδοχής μεταναστών η οποία όμως αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς το σύνολο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο μεγαλώνει διαρκώς. Η χώρα μας αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικά εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά και κοινωνικά σύνολα ανθρώπων που ζουν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, διατηρώντας ωστόσο το καθένα από αυτά, τα δικά του ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Σε μια τέτοια κοινωνία επιβάλλεται η διαπολιτισμική αγωγή, να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους και να εκμεταλλεύεται τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές. Για να μπορέσει η πολιτεία να συνδυάσει αυτήν την ποικιλομορφία, η εκπαίδευση είναι ο παράγοντας εκείνος, ο οποίος μπορεί να συμβάλει μέσα από πρακτικές αλληλεπίδρασης των μαθητών στην εξέλιξη της κοινωνίας. Προτεραιότητα, λοιπόν, της εκπαίδευσης πρέπει να θεωρηθεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικού κεφαλαίου και κουλτούρας στη χώρα που τους υποδέχεται και στην οποία πλέον θα ζουν, ώστε μελλοντικά να τη θεωρήσουν πατρίδα τους. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν η πολιτεία να γαλουχήσει τέτοιους πολίτες οι οποίοι θα έχουν



Λέξεις κλειδιά

Διαφορετικότητα, ποικιλομορφία, διαπολιτισμική αγωγή, ευαισθητοποίηση

την ικανότητα να κατανοήσουν ότι οι συμπολίτες τους είναι και αυτοί άνθρωποι με ίδια δικαιώματα με εκείνους, ακόμα κι αν διαφέρουν σε φυλή, θρησκεία ή φύλο. Συνεπώς και η προσχολική αγωγή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κοινωνική ένταξη των «διαφορετικών» παιδιών, στην αποδοχή τους και στην θετική ανταπόκριση των γηγενών μαθητών. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ώστε να ερευνηθούν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας από την οποία θα προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαφορετικότητα αποτελεί ιδιαίτερα στις μέρες μας, έναν όρο γνωστό σε όλους μας. Η κοινωνία αποτελείται από πολλά διαφορετικά άτομα, τα οποία καλούνται να συνυπάρξουν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Το διαφορετικό υπάρχει γύρω μας σε πολλές μορφές και ξεκινά από τη διαφορά που έχουμε μεταξύ μας στον τομέα της εξωτερικής εμφάνισης, το διαφορετικό χρώμα δέρματος και το διαφορετικό στυλ ντυσίματος. Παράλληλα κάποιοι μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό, κάποιοι είναι πολύ καλοί μαθητές στο γνωστικό κομμάτι ενώ κάποιοι άλλοι είναι πιο δημιουργικοί σε κάποιον άλλο τομέα. Επίσης υπάρχουν παιδιά που μπορεί να προέρχονται από κάποια μειονότητα ή είναι παιδιά μεταναστών. Ωστόσο, όλα αυτά είναι παιδιά τα οποία καλούνται να συνυπάρξουν σε μια κοινωνία και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνουν δημιουργικά και παραγωγικά μέλη της. Είναι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να αποδεχθούν όλα τα παιδιά με σκοπό την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την συναισθηματική τους ασφάλεια με τελικό στόχο να ζήσουν και να δημιουργήσουν ελεύθερα μέσα στην κοινωνία;

Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας

Η λέξη διαφορετικότητα δηλώνει κάτι το διαφορετικό, παράλληλα όμως υπογραμμίζει κάτι το μοναδικό. Αρκετές φορές, η έννοια της διαφορετικότητας διχάζει και πολλοί θεωρούν ότι εμπεριέχει άσχημο περιεχόμενο. Το νόημα όμως της λέξης συνδυάζει το πώς ο καθένας από εμάς κατέχει και παρουσιάζει διαφορετικά εσωτερικά, εξωτερικά στοιχεία αλλά και χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν το ένα άτομο από το άλλο. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και κατέχουν το ίδιο δικαίωμα στην αξιοπρέπεια ανεξαρτήτως των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους. Αυτό όμως δεν αναγνωρίζεται πάντα, καθώς οι άν-

θρωποι αντιλαμβάνονται με δυσκολία τη διαφορετικότητα. Το γεγονός ότι είμαστε διαφορετικοί σηματοδοτεί το διαφορετικό τρόπο σκέψης, αντίληψης και επίλυσης των προβλημάτων. Επομένως είναι πολύ δύσκολο ως άνθρωποι να συνυπάρχουμε αρμονικά διότι οι κουλτούρες μας, τα βιώματα μας, η γνώση, η εκπαίδευση και η παιδεία, καθορίζουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο συνάπτουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.

Με αυτά τα δεδομένα, η «πολιτισμική διαφορετικότητα» ή απλά διαφορετικότητα των ατόμων, αναφέρεται στην έννοια των διαφορετικών πολιτισμών, σε αντίθεση με την ομοιογένεια των πολιτισμών (Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013). Η φράση «πολιτισμική διαφορετικότητα» μπορεί να αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που σέβονται ο ένας τις διαφορές του άλλου, ενώ μερικές φορές χρησιμοποιείται για να οριοθετήσει την ποικιλία των ανθρώπινων κοινωνιών ή πολιτισμών σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή στον κόσμο ως σύνολο (Αναγνώστου, Grigorof & Αντύπας, 2011).

Για αυτό τον λόγο, οι διαφορετικές ξεχωριστές κοινωνίες που εμφανίστηκαν σε ολόκληρο τον κόσμο, διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους και πολλές από αυτές τις διαφορές τους, εξακολουθούν να υπάρχουν μέχρι και σήμερα. Οι πιο προφανείς πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων είναι η γλώσσα, οι ενδυμασίες και οι παραδόσεις. Εντούτοις υπάρχουν σημαντικές διαφορές που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι κοινωνίες, όπως για παράδειγμα στην κοινή αντίληψη περί ηθικής, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των τρόπων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους (Βερυκοκάκη, 2010).

Επομένως, η διαφορετικότητα συνδέει διαφορετικούς μεταξύ τους ανθρώπους σε εθνικότητα, φύλο, κοινωνική τάξη, ηλικία, θρησκεία και σεξουαλικό προσανατολισμό. Στη διαφορετικότητα, τόσο οι διαφορές όσο και οι ισχυρισμοί για αναγνώριση δεν μπορούν να περιορίζονται ή να ιεραρχούνται. Η αντιρατσιστική παιδαγωγική και η διαφορετικότητα συμβάλλουν με παραγωγικό τρόπο και εμπνέουν τους παιδαγωγούς σε νέες ιδέες για τη διδασκαλία.

Η έννοια της διαφορετικότητας των παιδιών στη προσχολική ηλικία

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά ικανά να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ίδια και στους συμμαθητές τους. Οι αντιλήψεις τους καθώς και οι γνώσεις τους επηρεάζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο όπως συμβαίνει και στα ελληνικά σχολεία, όπου τα παιδιά εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές

τους σε σύγκριση με εκείνα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο σεβασμός στην διαφορετικότητα σχετίζεται με την αίσθηση του ατόμου και το που εκείνο θεωρεί πως ανήκει (Erten & Savage, 2012). Όταν η διαφορετικότητα γίνεται εκτιμητή και σεβαστή από μια κοινωνία, οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα αυτή και να αναπτύξουν ποικίλες κοινωνικές σχέσεις με άλλους. Άνθρωποι που έχουν υποστηρικτικές και θετικές σχέσεις στην ζωή τους, άνθρωποι που μιλούν, εμπιστεύονται και εξαρτώνται από αυτό το στοιχείο, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν συναισθήματα κατάθλιψης και άγχους σε σύγκριση με εκείνους που έχουν λιγότερες κοινωνικές διασυνδέσεις (Erten & Savage, 2012).

Η σύνδεση λοιπόν των παιδιών με τον πολιτισμό τους, αναπτύσσεται μέσω των εμπειριών τους. Έχοντας μια έντονη αίσθηση της δικής τους πολιτιστικής ιστορίας και των παραδόσεων που ενώνονται με αυτήν, τα παιδιά βοηθιούνται ώστε να οικοδομήσουν μια θετική πολιτιστική ταυτότητα για τον εαυτό τους, αφού το στοιχείο αυτό, υποστηρίζει το αίσθημα της ικανότητας των παιδιών στη προσχολική ηλικία και κατά συνέπεια την ψυχική τους υγεία και ευημερία (Lastikka & Lipponen, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, τα μωρά και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα από τις αρχικές εμπειρίες και σχέσεις τους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αρχίζουν να αναπτύσσουν την αίσθηση του ποιοι είναι και που ανήκουν. Αυτή η πρόωρη εκμάθηση για τον εαυτό τους και τους άλλους, θέτει τα θεμέλια για την μελλοντική τους υγεία και ευημερία σε έναν κόσμο διαφορετικότητας (Lastikka & Lipponen, 2015).

Συμπληρωματικά οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η ανταπόκριση στην διαφορετικότητα, επηρεάζονται από την ηλικία τους καθώς και από το τι βλέπουν και ακούν γύρω τους. Τα μικρά παιδιά είναι φυσικά περίεργα για τις διαφορές και ένας από τους τρόπους που έχουν νόημα για τον κόσμο τους είναι να ταξινομούν τα πράγματα σε διαφορετικές κατηγορίες και να εστιάζουν σε ένα πράγμα κάθε φορά (Erten & Savage, 2012). Τα παιδιά το κάνουν αυτό ως ένα ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης των εμπειριών τους. Η συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τις διαφορές τους, επιτρέπει να αισθάνονται καλά για το ποιοι είναι και να εκτιμούν την ποικιλομορφία στον εαυτό τους και τους άλλους.

Η διαχείριση της διαφορετικότητας των παιδιών στη προσχολική ηλικία από την ομάδα των εκπαιδευτικών

Οι εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών από πολιτισμικά διαφο-

ρετικό υπόβαθρο, διαμορφώνονται από τις συναντήσεις και τις επαφές τους με την κοινωνία εκείνη που διαμένουν και έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αίσθηση συμπερίληψης και εμπλοκής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και η ομάδα εκπαιδευτικών, μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και των οικογενειών τους μέσω της προώθησης και της εφαρμογής συνεκτικών πρακτικών και της υποστήριξης τους στην οικοδόμηση ισχυρών συνδέσεων με την κοινοτική στήριξη σε περιόδους μετάβασης (Erten & Savage, 2012).

Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την ιδιαίτερη κατάσταση κάθε οικογένειας, είναι πιο ικανοί να ανταποκριθούν στις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Κατανοώντας τις ανάγκες και τα συμφέροντα τους, δίνεται με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης με τους γονείς ενώ οι υπηρεσίες της ομάδας εκπαιδευτικών μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο στην ψυχική υγεία των παιδιών (Αναγνώστου, Grigorof & Αντύπας, 2011). Για αυτό τον λόγο, καλό είναι να υπάρχει στενή επαφή και συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες όλων των μαθητών, έτσι ώστε οι γονείς να γίνονται τελικά συνεργάτες των εκπαιδευτικών στην κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης των πιθανών ελλείψεων-προβλημάτων των παιδιών τους.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο να προσφέρουν ένα πολυτροπικό μαθησιακό και σημειωτικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στα εστιακά ενδιαφέροντα όλων των μαθητών μέσα από τη δημιουργία διαπολιτισμικών συνδέσεων (Φώτη, 2016). Άλλωστε η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν έμπρακτα τις κριτικές ικανότητες, μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές εμπειρίες και πραγματικά αντικείμενα.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρείται αναγκαίο να επιμορφωθούν κατάλληλα, με στόχο να είναι σε θέση να διαχειριστούν εντός της τάξης τις τυχόν ιεραρχήσεις τόσο στον φαινομενικά ομοιογενή πληθυσμό, όσο και στον πληθυσμό των αλλοεθνών μαθητών, οι οποίες προκύπτουν από τις διαφορετικές εθνικές και κοινωνικές ταυτότητες. Η επιμόρφωση οφείλει να στοχεύει στην κατάρτιση των όποιων προκαταλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών που πηγάζει από τη διαφορετικότητα του πολιτιστικού τους κεφαλαίου (Βερυκοκάκη, 2010).

Εν κατακλείδι, όλα τα παραπάνω αποτελούν μια εκπαιδευτική πολιτική που έχει ως στόχο να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διαφορετικότητα των μαθητών μέσα σε ένα σύγχρονο σχολείο.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποδοχή της διαφορετικότητας στη προσχολική ηλικία

Οι σχετικές έρευνες έως τις μέρες μας, έχουν δείξει ότι τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, εκτελούν διαφορετικά γνωστικά καθήκοντα, όπως για παράδειγμα ως προς την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αποκτάται η γνώση (Lastikka & Lipporen, 2015).

Χαρακτηριστικά, στους ανατολικούς πολιτισμούς οι γονείς συχνά ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να σιωπούν, να μη συζητούν με τους ενήλικες και να μην μιλούν για το μυαλό και τα συναισθήματα τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες δυτικές κουλτούρες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε αυτές, όπου τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί συχνά να θεωρηθούν δείγματα συστολής και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Lastikka & Lipporen, 2015). Παρόλα αυτά, η έρευνα εξακολουθεί να δείχνει ότι τα παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα αισθάνονται απομονωμένα, δεν κατανοούνται και δεν αποτιμώνται στα σχολεία. Για αυτό τον λόγο, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας να προσπαθήσουν σκληρά με στόχο να εμπλουτίσουν την εμπειρία της σχολικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά.

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν αυτή την έλλειψη κατάρτισης και να προσπαθήσουν να εξάγουν τα συμπεράσματα τους με βάση τις γνώσεις ή τις υποθέσεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκτελούν τα καθήκοντα τους, ιδιαίτερα στα παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Θα ήταν χρήσιμο οι ειδικοί να έχουν κατά νου ότι αυτό που δεν εκτιμούν οι άνθρωποι πολύ σε μια κουλτούρα, μπορεί να είναι κρίσιμο και σπουδαίο σε μια άλλη (Erten & Savage, 2012).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει ένα σύνολο ικανοτήτων αλλά και δεξιοτήτων τις οποίες έχει το άτομο και του επιτρέπουν να διαχειρίζεται αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις συναισθηματικής φύσεως μέσα στην καθημερινότητά του. Τέτοιες καταστάσεις, μπορεί να αφορούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τον περίγυρό του. Ο απώτερος σκοπός από τη χρησιμοποίηση τέτοιων ικανοτήτων είναι η ανάπτυξη του ατόμου και η καλύτερη διεύθυνση των καθημερινών καταστάσεων που καλείται να επιτελέσει (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2004).

Σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και αποδοχής της διαφορετικότητας στην προσχολική αγωγή

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαφορετικότητας (EID) που παρουσιάζεται σε σχετικές μελέτες επεκτείνει τον παραδοσιακό ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης έτσι ώστε να είναι σχετικό με το σημερινό πολύ-πολιτισμικό κόσμο. Το μοντέλο EID ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, περιλαμβάνει την ικανότητα για κάποιον να αισθάνεται, να κατανοεί, να αρθρώνει, να διαχειρίζεται και να εφαρμόζει την δύναμη των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους πέρα από τις διαφορές που εμφανίζουν. Η ποικιλομορφία που συναντάται μεταξύ ατόμων και ομάδων, βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις της ατομικότητας τους, στις οποίες βλέπουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Η ενασχόληση με άλλους σε αυτές τις διαφορές συχνά προκαλεί ισχυρές απαντήσεις που απαιτούν συναισθηματική νοημοσύνη (Gardenswartz, Cherbosque, & Rowe, 2008).

Θεωρία του Vygotsky για το κοινωνικό πλαίσιο και γίνεσθαι των παιδιών

Αναφερόμενοι στη θεωρία του Vygotsky για το κοινωνικό πλαίσιο και γίνεσθαι των παιδιών, θα λέγαμε πως ο Vygotsky πίστευε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση ήταν ζωτικής σημασίας για την αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών (Feldman, 2009). Επομένως, το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι, ενώ αποτελεί το σύνολο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Συνεπώς η ιδέα του Vygotsky για την επιρροή του πολιτισμού στη σκέψη είναι σημαντική διότι ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού διαμορφώνει όχι μόνο ότι γνωρίζει το παιδί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο να επαληθεύσει αλλά και να ενισχύσει τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών. Ειδικότερα ο κύριος ερευνητικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την αποδοχή και την ευαισθητοποίηση της διαφορετικότητας στην προσχολική αγωγή.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν μετά τον καθορισμό του κεντρικού ερευνητικού στόχου είναι τα εξής: ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι σημε-

ρινοί εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αποδεχτούν πρώτα απ' όλα οι ίδιοι τη διαφορετικότητα και έπειτα μέσα από το παιδαγωγικό τους πρόγραμμα να εξασφαλίσουν υγιείς σχέσεις μεταξύ όλων των παιδιών, η σωστή ενημέρωση των γονέων και η συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο για την καλύτερη αποδοχή των αλλοεθνών μαθητών, αποτελεί απόλυτη προτεραιότητα του σημερινού εκπαιδευτικού η αποδοχή και η ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια εντός της σχολικής τάξης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητική μέθοδος

Ο προσανατολισμός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι ποσοτικός. Στον συγκεκριμένο ερευνητικό προσανατολισμό, η πραγματικότητα είναι μία και αντικειμενική, ενώ ο ερευνητής διατηρεί έναν αρκετά αποστασιοποιημένο χαρακτήρα, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας (Σταλίκας, 2005). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Johnson και Christensen (2008), ένας ποσοτικός ερευνητής διερευνά μια συμπεριφορά υπό συγκεκριμένες ελεγχόμενες συνθήκες, έχοντας προηγουμένως απομονώσει τις διάφορες εξωτερικές μεταβλητές. Εκτός αυτού, τονίζεται ότι στον ποσοτικό προσανατολισμό υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που έχουν σχεδιαστεί πριν την έναρξη της έρευνας, τα οποία και τηρούνται με ευλάβεια (Best & Kahn, 2006). Τονίζεται ότι η ποσοτική έρευνα αναφέρεται σε έναν τρόπο συστηματικής διερεύνησης των προς εξέταση φαινομένων, κάνοντας χρήση μαθηματικών μοντέλων, στατιστικών μεθόδων και αριθμητικών δεδομένων.

Δείγμα μελέτης

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 130 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (96,2%), με ηλικιακό εύρος από 20 έως και 60 ετών, κυρίως έγγαμοι (56,9%), οι οποίοι διαμένουν σε αστικά περιβάλλοντα (83,1%). Κάποια ακόμη, ενδιαφέροντα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι., συμβασιούχοι, ενώ τόσο η επαγγελματική τους εμπειρία όσο και η προϋπηρεσία τους δεν ξεπερνά τα 10 έτη. Επισημαίνεται ότι το δείγμα αποτελεί μια υπό-ομάδα του πληθυσμού, στον

οποίο απευθύνεται η έρευνα, σε μια προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από το δείγμα στον πληθυσμό. Ως πληθυσμός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ορίζονται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία προσχολικής αγωγής που ανήκουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη του στόχου της παρούσας εργασίας, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου με 4-βάθμια κλίμακα Likert (βλ. Πίνακα 1).

Μέσω αυτού, δίνεται η δυνατότητα προσδιορισμού αντιλήψεων, σκέψεων, και δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται κυρίως ενταγμένο σε μια ερευνητική προσπάθεια, με στόχο τη συλλογή επεξηγηματικών και περιγραφικών δεδομένων που αφορούν ποικίλα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, στάσεις και απόψεις. Κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αυτού, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το ερευνητικό εργαλείο να αποτελέσει εργαλείο μιας επιτυχημένης και σωστής έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε αρχικά σε φόρμα Google drive, ένα δωρεάν εργαλείο που προσφέρεται για τη συλλογή των απαντήσεων-δεδομένων της έρευνας και την στατιστική ανάλυση αυτών, ενώ στη συνέχεια στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) η ηλεκτρονική διεύθυνση της φόρμας.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 ερωτήσεις που αφορούν στα διάφορα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και 15 ερωτήσεις που αποτελούν το κύριο μέρος της έρευνας. Αναλυτικότερα, τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέγονται αφορούν στα παρακάτω: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπο διαμονής, επίπεδο εκπαίδευσης, σχέση εργασίας, χρόνο συνολικής επαγγελματικής εμπειρίας και χρόνο προϋπηρεσίας. Οι υπόλοιπες 15 ερωτήσεις αφορούν τις ακόλουθες θεματικές: η παρουσία της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, οι παράγοντες που δυσκολεύουν την απο-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | 4-βάθμια κλίμακα Likert στην οποία βασίστηκε το ερωτηματολόγιο

Καθόλο	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1	2	3	4

δοχή της, ο ρόλος του παιδαγωγού, η επιμόρφωση του, η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ρουτίνα, ο ρόλος του παιδαγωγικού κλίματος και η σημασία των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων για την τελική αποδοχή της διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, αξίζει να σημειωθεί πως το 66,2% των ερωτηθέντων (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 1**) θεωρεί ότι απόλυτη προτεραιότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αποδοχή και η ενσωμάτωση όλων των μαθητών εντός της σχολικής μονάδας.

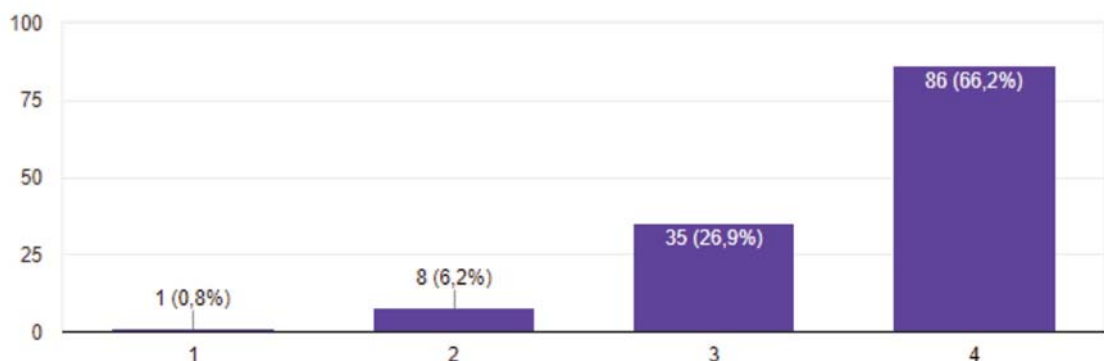
Ακόμα το 41,5% (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 2**) θεωρεί ότι παράγοντες, όπως η γλώσσα, η θρησκεία και η οικογένεια δυσκολεύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Για αυτό τον λόγο το 85,4% (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 3**) πιστεύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απόλυτα καίριος στη διαχείριση της διαφορετικότητας μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως το 42,3% (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 4**) θεωρεί ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί και κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αποδεχθούν το διαφορετικό εντός της τάξης τους, ενώ το 88,5% (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 5**) θεωρεί πολύ σημαντικό την ενίσχυση τους μέσα από συνεχόμενη επιμόρφωση.

Θεωρείτε ότι είναι απόλυτη προτεραιότητα του εκπαιδευτικού η αποδοχή και η ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εντός της σχολικής ομάδας;

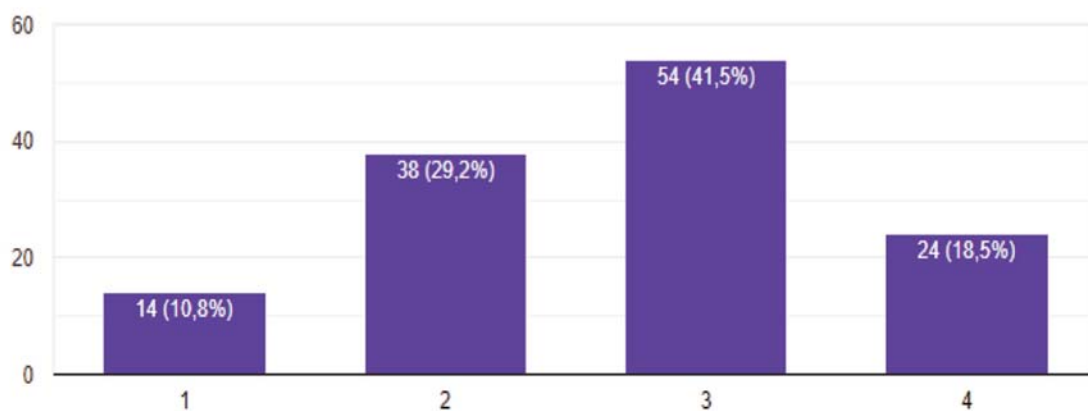
130 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 1

Θεωρείτε ότι παράγοντες όπως η γλώσσα, η θρησκεία και η οικογένεια δυσκολεύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας;

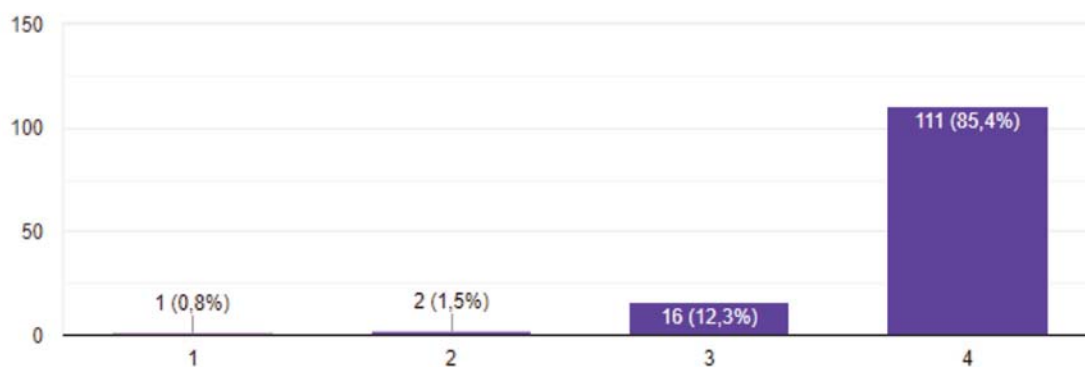
130 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 2

Πιστεύετε πως είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της διαφορετικότητας μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

130 απαντήσεις

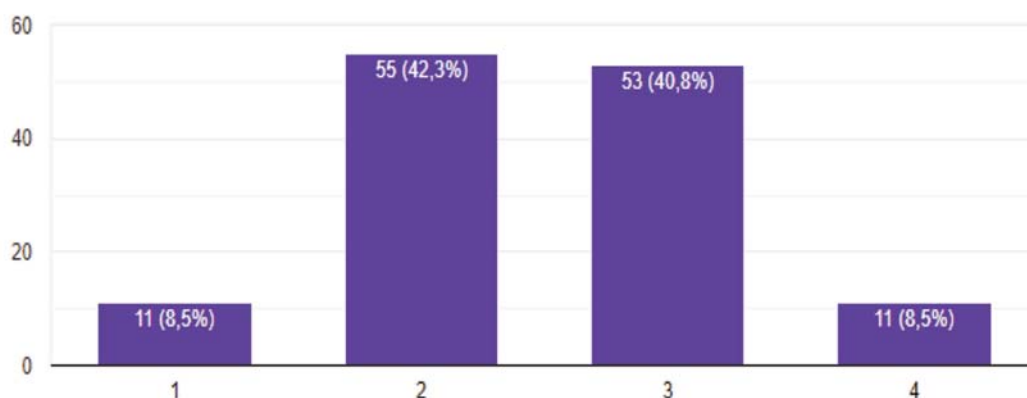


ΓΡΑΦΗΜΑ 3

Τέλος, το 66,2% (όπως εμφανίζεται στο **Γράφημα 6**) θεωρεί ωφέλιμη την ενημέρωση των γονέων μέσω σεμιναρίων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή αυτής, ενώ το 63,1% (όπως εμ-

Θεωρείτε ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί και κατάλληλα προετοιμασμένοι να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα στην σχολική πραγματικότητα;

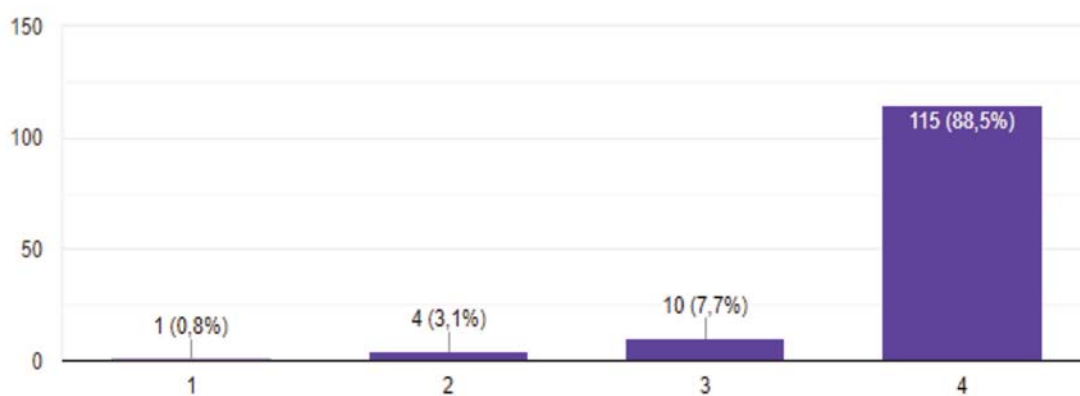
130 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 4

Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση φαινομένων σχετικών με τη διαφορετικότητα;

130 απαντήσεις

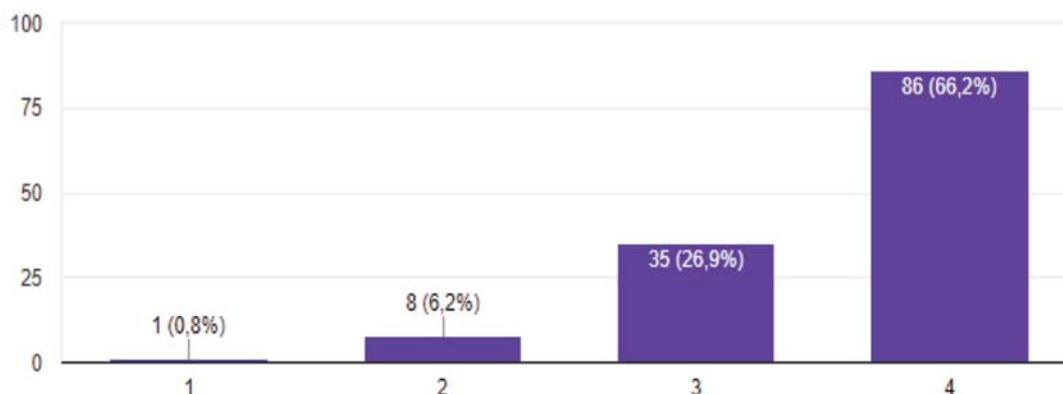


ΓΡΑΦΗΜΑ 5

φαινίζεται στο **Γράφημα 7**) πιστεύει πως η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες κρίνεται ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την βέλτιστη αποδοχή τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους.

Θεωρείτε ωφέλιμη την ενημέρωση των γονέων μέσω σεμιναρίων σχετικά με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή αυτής;

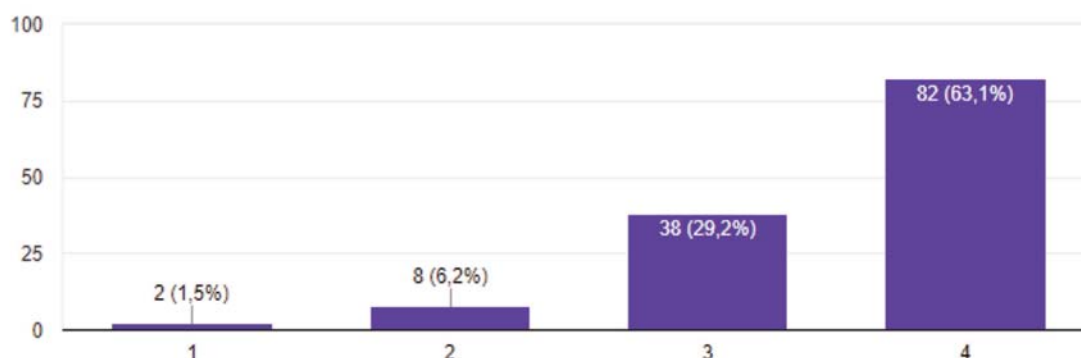
130 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 6

Θεωρείτε σημαντική την συμμετοχή των γονέων αλλοεθνών μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες για την καλύτερη αποδοχή τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους;

130 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει σαν στόχο να ερευνηθεί και συγχρόνως να παρουσιάσει τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας στην προσχολική αγωγή.

Η συγκεκριμένη εργασία έρχεται να επιβεβαιώσει και αυτή μέσω των δεδομένων της, έπειτα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη συμμετοχή 130 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, δίνοντας συγχρόνως απάντηση στον κύριο ερευνητικό στόχο το πόσο σημαντικό είναι ο σεβασμός, η ευαισθητοποίηση και τελικά η αποδοχή για το οτιδήποτε διαφορετικό υπάρχει και εντοπίζεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Μετά την απάντηση στο κεντρικό ερώτημα της έρευνας σημαντικό είναι να δοθούν απαντήσεις και στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προέκυψαν.

Στο ερώτημα για το ποιοι παράγοντες μπορούν να δυσκολέψουν την αποδοχή της διαφορετικότητας κατέστη σαφές πως η γλώσσα, η θρησκεία και η οικογένεια μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά και να θέσουν εμπόδια στη διαδικασία ευαισθητοποίησης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Για αυτό το λόγο, τόσο η ηθική όσο και η πρακτική στήριξη σε θέματα καθημερινότητας των οικογενειών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι κρίνουςας σημασίας.

Από την άλλη πλευρά, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αποδεχτούν πρώτα απ' όλα οι ίδιοι τη διαφορετικότητα και έπειτα μέσα από το παιδαγωγικό τους πρόγραμμα να εξασφαλίσουν υγιείς σχέσεις μεταξύ όλων των παιδιών. Κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική την περαιτέρω επιμόρφωση τους για να μπορούν να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα καταστάσεις οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.

Έπειτα η σωστή ενημέρωση των γονέων και η συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο για την καλύτερη αποδοχή τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους και αυτό μπορεί να θεωρηθεί πως είναι κάτι το οποίο βοηθά και το έργο των παιδαγωγών. Έχοντας στο πλάι οι εκπαιδευτικοί τους γονείς μπορούν να καταφέρουν πολλά.

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι αποτελεί απόλυτη προτεραιότητα του σημερινού εκπαιδευτικού η αποδοχή και η ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια εντός της σχολικής τάξης.

Εν κατακλείδι, το σχολείο μπορεί να επιτελέσει σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας εντός της σχολικής τάξης, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η μεγάλη πρόκληση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να μετατρέψει κάθε είδους διαφορετικότητα μέσα στο σχολείο, από ανισότητα σε πλούτο προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Για αυτό το λόγο, πρώτοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίξουν τη διαφορετικότητα ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας αυτή την ερευνητική προσπάθεια, στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί, η σπουδαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνητικών μοντέλων, καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θεματική. Παρόλο που το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τη σύγχρονη ερευνητική κοινότητα, παραμένουν ακόμη ερευνητικά κενά και ερωτήματα που δεν έχουν ακόμα απαντηθεί. Κατά συνέπεια, σε αυτή την κατεύθυνση κρίνεται επιβεβλημένη η διεξαγωγή επιπλέον ερευνών, ώστε να εμπλουτίσουν τα υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα.

Με μια περισσότερο ενδελεχή προσέγγιση, προτείνεται να διεξαχθεί παρόμοια έρευνα με διαφορετικό πληθυσμό, δηλαδή άλλη ομάδα συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, αντί για τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα και άλλες ομάδες που εμπλέκονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στο θέμα αυτό όπως οι γονείς, οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μαθητές από τη χώρα υποδοχής, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και άλλοι.

Επίσης πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διεξαγωγή μια έρευνας δράσης σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας από τα ίδια τα παιδιά με διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενταγμένες στο ημερήσιο παιδαγωγικό πρόγραμμα.

Τέλος, ο μικτός ερευνητικός προσανατολισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμα μια ιδέα για μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια. Δηλαδή από την πλευρά του ποσοτικού προσανατολισμού, τα ποσοτικά δεδομένα να συλλεχθούν μέσω ενός ερωτηματολογίου και από την πλευρά του ποιοτικού προσανατολισμού τα ποιοτικά δεδομένα μέσω μιας συνέντευξης των συμμετεχόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνώστου, Π., Grigorof, A., & Αντύπας, Γ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης. (POSTER). Στο: ΕΣΔΟ. Σέρρες 16-18 Σεπτεμβρίου 2011, 292-300.
- Βερυκοκάκη, Ε. (2010). *Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Best, J., & Kahn, J., (2006). *Research in education (10th edition)*. USA: Pearson.
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, (48), 1, 50-72.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ) (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξη του*. Αθήνα: European Profiles.

- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., & Rowe, A. (2008). *Emotional intelligence for managing results in a diverse world*. Mountain view, CA: Davies-Black.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard business school press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative and mixed approaches*. Los Angeles: Sage.
- Lastikka, A., & Lipponen, L. (2015). *Immigrant Parents Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context*. Finland: University of Helsinki.
- Σπανός, Β., & Χαϊδογιάννου, Χρ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα Εκπαιδευτικά* (107- 108), 239-252.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Η Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση με Έμφαση στα Δικαιώματα των Παιδιών – Διερεύνηση των Απόψεων των Παιδαγωγών

Παγώνα Ξανθή Ψαθοπούλου

Ακαδημαϊκός Υπότροφος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

✉ xpenny@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναδύονται ζητήματα αναφορικά με την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών και την ανα-προσαρμογή των παιδαγωγικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση αυτή. Κύριοι αρωγοί στην προσπάθεια αυτή παραμένουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, αφού αυτοί είναι τα άτομα κλειδιά που καλούνται να σχεδιάσουν, να αναπτύξουν, να προτείνουν, να εφαρμόσουν, να αξιολογήσουν, να επανατροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με προγράμματα, στην κατεύθυνση αυτή. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη μελέτη των στάσεων και απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση με έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις και τα συναισθήματα τους αναφορικά με ζητήματα επιμόρφωσης, συμβουλευτικής, σχεδιασμού, οργάνωσης και διεξαγωγής προγραμμάτων, καθώς και ζητήματα αξιολόγησης των ίδιων, του παιδαγωγικού τους έργου, των παιδαγωγικών τους πρακτικών και του παιδαγωγικού υλικού που αξιοποιούν κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων τους. Η έρευνα διεξήχθη με το ποιοτικό εργαλείο των συνεντεύξεων, σε δείγμα εν ενεργεία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας



Λέξεις κλειδιά

Προσχολική εκπαίδευση, δικαιώματα των παιδιών, συμπερίληψη

της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, σε δημόσιους και ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπερτονίζουν την ανάγκη για ποιοτική, συνεχή και συνεπή κατάρτιση των παιδαγωγών- εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχεδιασμού και ανάπτυξης σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επιτρέπουν ή/και επιβάλλουν τη διεπιστημονική συνεργασία με άλλους επιστημονικούς κλάδους, το άνοιγμα στην κοινωνία, την ανατροφοδότηση των δομών από τη δομή της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται, στο ρόλο της Συμβουλευτικής στο πλαίσιο της συμπερίληψης, στην ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, στην ανάγκη για αναθεώρηση του νομικού πλαισίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναδύονται ζητήματα αναφορικά με την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί για τα δικαιώματα των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση (Tang, 2019· Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2018).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις εν ενεργεία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (εργαζόμενους σε βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς), αναφορικά με την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, εστιάζοντας στις στάσεις, τις γνώσεις και τις απόψεις των παιδαγωγών, καθώς και το γενικό πλαίσιο συμπερίληψης.

Ειδικότερα, το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών, τέθηκε έντονα κατά τη σύναψη της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Έτσι, σήμερα, κάθε πολίτης καλείται να γνωρίζει και να προασπίζεται τα δικαιώματα αυτά στο πλαίσιο της δημοκρατίας και της ισοτιμίας των χωρών (Μιχαλοπούλου, 2014).

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ως υποσύνολο του συστήματος αυτού, αλλά και ως τα πρόσωπα που θέτουν τις πρώτες βάσεις και καθορίζουν την ποιότητα των πρώιμων εμπειριών των παιδιών, διαμορφώνουν την κατεύθυνση της μετέπειτα ζωής τους. Συνεπώς, η μελέτη των στάσεων και των απόψεών τους, καθώς και η μελέτη των πρακτικών που εφαρμόζουν για την ανάδειξη και προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς, κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Το ζήτημα της προάσπισης των δικαιωμάτων ξεκινά χρονικά από πολύ νωρίς, τη δεκαετία του 60, όταν η «Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας» ανα-

γνωρίζεται ως επιστημονικός κλάδος. Μετά το μεσαίωνα συντελούνται σπουδαίες αλλαγές στην καθιέρωση της παιδικής ηλικίας ως προτεραιότητα στην κοινωνία και την οικονομία, ενώ ο 20^{ος} αιώνας θεωρούμενος ως ο «αιώνας του παιδιού», θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του και συμβάλλοντας στον περιορισμό των ανισοτήτων, καθώς και στην προαγωγή των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών, ώστε να είναι έτοιμα για τη σχολική ζωή και την κοινωνία.

Ειδικότερα, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), αποτέλεσε το σημαντικότερο σημείο για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Στην Ελλάδα η κύρωση της σύμβασης πραγματοποιήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν. 2101/92. Η σύμβαση αυτή παρότι περιέχει συνολικά 54 άρθρα διέπεται από τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων ως ακολούθως:

- 1.** Προστασία (από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ.),
- 2.** Παροχές (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ.),
- 3.** Συμμετοχή (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.).

Στην προσχολική εκπαίδευση, ο καθορισμός των δικαιωμάτων των παιδιών βασίστηκε σε τέσσερις άξονες-ανάγκες των παιδιών, που θα πρέπει να τίθενται ως προτεραιότητα κατά τη διεξαγωγή του παιδαγωγικού έργου. Οι ανάγκες-δικαιώματα των παιδιών αναλύονται ακολούθως:

- ❖ **Συναισθηματικά δικαιώματα:** το δικαίωμα του παιδιού να αναπτύξει αισθήματα αυτοπεποίθησης ενθαρρύνεται. Ομοίως οι ευκαιρίες για αυτονομία, ανεξαρτησία, επιτυχία και διασκέδαση. Τα συναισθήματά του γίνονται απολύτως αποδεκτά και έτσι μπορεί να αναπτύξει τις δικές του μοναδικές ικανότητες και δεξιότητες. Ειδικότερα, έχει καλύτερη αίσθηση του χώρου, της ρουτίνας, της συνέπειας, μέσα από ρεαλιστικές προσδοκίες, σαφή όρια. Έχει ευκαιρίες να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες του, και τις όποιες εθνοτικές και πολιτιστικές διαφορές από το σύνολο.
- ❖ **Κοινωνικά δικαιώματα:** το παιδί έχει δικαίωμα να παίζει, να έρχεται σε επαφή ελεύθερα με συνομηλίκους και ενηλίκους, έχει δικαίωμα στη συντροφικότητα, στην ομαδική δράση, δικαίωμα να γνωρίζει κανόνες, να έχει πειθαρχία και καθοδήγηση να αναλαμβάνει τις ευθύνες των πράξεών του, να λαμβάνει επικοινωνιακή κριτική. Επιπλέον, έχει το δικαίωμα να επιλέγει να παίζει μόνο του, να εκφράζει τις ιδέες του, τις απόψεις του και οι απόψεις του/της να

έχουν πραγματική συμμετοχή/επιρροή στο πρόγραμμα. Ακόμη, έχει το δικαίωμα στην ελευθερία από οποιαδήποτε πίεση, εξαναγκασμό και στερεότυπα. Έχει το δικαίωμα για πρόσβαση σε άφθονα υλικά/παιχνίδια. Οι παιδαγωγοί του πρέπει να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και να είναι ευαισθητοποιημένοι στις μοναδικές αναπτυξιακές του ανάγκες.

- ❖ **Διανοητικά Δικαιώματα:** το δικαίωμα του παιδιού στην παροχή ενός καλά ειδικευμένου παιδαγωγού, το δικαίωμα στην ποιοτική, προσαρμοσμένη στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού μάθηση, το δικαίωμα σε ένα πρόγραμμα που περιέχει ποικίλα ερεθίσματα καλύπτοντας ένα σύνολο τομέων, που εξασφαλίζει ισορροπία μεταξύ ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, με αυθόρμητες και οργανωμένες δραστηριότητες, που ευνοεί τη μάθηση και επιτρέπει την πρόοδο στον ατομικό ρυθμό κάθε παιδιού.
- ❖ **Σωματικά δικαιώματα:** το δικαίωμα στην ασφάλεια αποτελεί προτεραιότητα για το παιδί και επιτυγχάνεται μέσω στενής εποπτείας από τον παιδαγωγό. Το παιδί θα πρέπει να παρηγορείται (όταν είναι απαραίτητο), να προστατεύεται από φυσική ή ψυχολογική κακοποίηση. Η ιδιωτικότητα του θα πρέπει να προστατεύεται, ενώ οι γενικότερες συνθήκες θα πρέπει να προωθούν την καλή του υγεία. Το εσωτερικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι άνετο, φιλόξενο, ευρύχωρο, καλαίσθητο, οργανωμένο σε γωνιές, και να εμπλουτίζει τις αισθήσεις και εμπειρίες των παιδιών, χωρίς να προκαλεί υπερδιέγερση. Ο εξωτερικός χώρος παιχνιδιού πρέπει να είναι επαρκής, λειτουργικός, αισθητικά ευχάριστος και να επιτρέπει δράσεις όπως αναρρίχηση, σκάψιμο κ.ά. Τέλος, θα πρέπει να υπάρχουν ιδιωτικοί ήσυχοι χώροι για παιχνίδι, καθώς και χώρος ανάπαυσης και ύπνου.

Παράλληλα, μελετήθηκαν οι μαθησιακές μέθοδοι και πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, την ποιότητα των παρεχόμενων χώρων και μέσων διδασκαλίας, ενώ στο επίκεντρο τέθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση των γονέων.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παραμένει καθοριστικός για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς και εφαρμογή εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων για την

αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2005).

Γενικότερα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριληπτική διαδικασία, εφόσον σχετίζονται με την εκτίμηση, την αξιολόγηση και τον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουντουριώτου & Δημακοπούλου, 2014).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας καθώς, επιδίωξή μας είναι, η σε βάθος μελέτη των δικαιωμάτων των παιδιών στους χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η ποιοτική μέθοδος, βασίζεται στην μελέτη φαινομένων, μελετώντας κοινωνικές έννοιες και εστιάζοντας σε ένα ζήτημα, το οποίο εν συνεχεία μελετάται από όλες τις πλευρές του (Daly, 2003), επιδιώκοντας την παραγωγή σφαιρικής αντίληψης (Mason, 2003).

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη με ατομικές συνεντεύξεις, εφόσον προσφέρει πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας (Howard & Sharp, 2001). Ειδικότερα, η μέθοδος αυτή προτιμήθηκε, καθώς σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων/πεποιθήσεων/στάσεων των Ελλήνων παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών στον προσχολικό χώρο. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τα δικαιώματα των παιδιών, τις πεποιθήσεις τους ως προς την προστασία των δικαιωμάτων, το πλαίσιο μέσα στο οποίο η παραβίαση των δικαιωμάτων αναπτύσσεται και τέλος τις πρακτικές και τον σχεδιασμό που προτείνεται για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, καθώς και την αντιμετώπιση ζητημάτων παραβίασης των δικαιωμάτων αυτών.

Η συνέντευξή μας ήταν ημιδομημένη, μονοπρόσωπη και ατομική, έτσι ώστε να μπορεί να υπάρξει συγκρισιμότητα μεταξύ των απόψεων των ερωτώμενων.

Οι βασικοί άξονες και τα ερωτήματα, ερευνήθηκαν μέσω σχετικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν, ήταν είτε ποσοτικές και εστιασμένες σε άλλα δείγματα έρευνας (Αργυρίου, 2019), είτε έθεταν στο επίκεντρο κάποιο εκ των δικαιωμάτων των παιδιών (Tanakidou & Avgitidou, 2016), γεγονός που καθιστά την έρευνα μας πρωτότυπη και μοναδική.

Οι άξονες που τέθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

1. Γνώσεις και απόψεις παιδαγωγών για τα δικαιώματα των παιδιών: οριοθέτηση ως προς τις υπάρχουσες γνώσεις για τα δικαιώματα των παιδιών, απόψεις για μορφές βίας, για το ρόλο του παιχνιδιού,

για το δικαίωμα της ασφάλειας στον κόσμο του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών.

2. Ο ρόλος των τρίτων στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών γνώσεις και οι απόψεις παιδαγωγών.
3. Πρακτικές προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς σε επίπεδο πρόληψης.
4. Η καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς σε επίπεδο αντιμετώπισης.

Η έρευνα διεξήχθη σε δεκατρείς εν ενεργεία γυναίκες, παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, εργαζόμενες σε δημόσιους και ιδιωτικούς ΒΝΣ, που επιλέχθηκαν με τυχαία/βολική δειγματοληψία (Ζαφειρόπουλος, 2005).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατίθενται με βάση τους άξονες που τέθηκαν παραπάνω.

Για τον πρώτο άξονα της οριοθέτησης των γνώσεων και απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών, στο σύνολό τους οι ερωτώμενες γνωρίζουν και μπορούν να αναφέρουν κάποια απ τα δικαιώματα των παιδιών. Το βασικότερο δικαίωμα για το σύνολο των ερωτηθέντων, παραμένει η ασφάλεια των παιδιών, καθώς και η ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους.

Η άποψή των ερωτηθέντων για τη σωματική βία είναι ότι αυτή θα πρέπει να είναι *«απαγορευτική σε κάθε είδος, μορφή και χρονικό διάστημα»* και *«δεν θα πρέπει καν να συζητιέται αυτό»*. Ομοίως απαντούν και για τη λεκτική βία. Πράγματι, η λεκτική βία σημειώνεται σε πλήθος ερευνών ως εξίσου επώδυνη με άλλες μορφές βίας (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), γι' αυτό θα πρέπει να καταστέλλεται, ώστε να διασφαλίζονται τα δικαιώματα των παιδιών.

Αναφορικά με το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών και ειδικότερα στο ημερήσιο παιδαγωγικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το σύνολο των ερωτηθέντων αυτό *«θα πρέπει να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας»*. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικό, διότι αναδεικνύει τις απόψεις των παιδαγωγών οι οποίοι θεωρούν το παιχνίδι ως *«...ένα ισχυρό μέσο έκφρασης και αβίαστης μάθησης...»*. Πράγματι, μέσω του παιχνιδιού το παιδί μπορεί με αβίαστο τρόπο να οδηγηθεί στη μάθηση καλύπτοντας ένα σύνολο αναγκών ψυχικών, διανοητικών κ.ά. (Charles & Bellinson, 2019).

Πέραν του παιχνιδιού οι ερωτηθείσες παιδαγωγοί θεωρούν ότι

προασπίζονται τα δικαιώματα των παιδιών με παροχή σύγχρονης διαπαιδαγώγησης, με επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό, μέσω της εξασφάλισης των βιολογικών και ψυχολογικών αναγκών τους.

Το δικαίωμα της ασφάλειας των παιδιών στον κόσμο των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, ζητήθηκε, εφόσον η ενασχόληση των παιδιών με το διαδίκτυο ακόμη και από την προσχολική ηλικία παρουσιάζει αυξητικές τάσεις, επιφέροντας συχνά αρνητικά αποτελέσματα για τη σωματική και ψυχική τους υγεία (Courage, 2019) και κατ' επέκταση για την προστασία των δικαιωμάτων τους. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παρατηρούν στο σύνολό τους ότι τα τελευταία χρόνια τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα, έως και εθισμένα με τις νέες τεχνολογίες. Δυστυχώς, οι συνέπειες αυτής της ενασχόλησης φαίνεται καθημερινά στη συμπεριφορά των παιδιών και στις δεξιότητές τους όπου, *«τα παιδιά λειτουργούν σαν υπνωτισμένα, δεν καταλαβαίνουν τι συμβαίνει γύρω τους...»*, *«...τα παιδιά δεν γνωρίζουν πώς να παίξουν με απλά παιχνίδια, ή δεν έχουν ενδιαφέρον για αυτά...»*. Οι ερωτηθείσες εκφράζουν την ανησυχία τους σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να προστατευτούν τα δικαιώματα των παιδιών για ελεύθερη πρόσβαση σε σύγχρονο τεχνολογικό υλικό, χωρίς να θίγεται, ή να κινδυνεύει η σωματική και ψυχική τους υγεία. Πιθανότατα η λύση θα μπορούσε να δοθεί μέσω της συμβουλευτικής των γονέων και των παιδαγωγών, για την ασφαλή διαπαιδαγώγηση και χρήση των τεχνολογικών μέσων, για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, και τις απόψεις των παιδαγωγών ως προς το ρόλο των γονέων, τα ερωτηθέντα άτομα θεωρούν ότι οι γονείς *«...γνωρίζουν είτε από ένστικτο είτε στην πράξη από τον περίγυρο κάποια από τα δικαιώματα των παιδιών τους...»*, αλλά σπανίως γνωρίζουν ποια τα δικαιώματα του παιδιού τους και πώς να τα προστατέψουν. Οι τυχόν γνώσεις που έχουν οι γονείς θεωρούν ότι *«...κατά ένα μεγάλο ποσοστό είναι σε ένα ευρύτερο πλαίσιο του τι είναι καλύτερο για το παιδί μου...»*, ενώ *«ο διάλογος με το παιδί ή/και τους γύρω τους...»* είναι οι συνηθέστεροι τρόποι για να διαχειριστούν καταστάσεις και να προστατεύσουν τα παιδιά τους. Παρόλα αυτά, κυρίαρχα εκφράζεται η άποψη ότι *«οι γονείς συχνά δεν γνωρίζουν πώς να προστατεύσουν τα δικαιώματα των παιδιών τους»*, *«τα προστατεύουν με λάθος τρόπο... είχα μητέρα που ήξερε όλους τους νόμους, αλλά το χειριζόταν με λάθος τρόπους... απειλές, φωνές κλπ. και δεν έκανε τίποτα στο τέλος»* και *«αυτό κάθε χρονιά γίνεται και χειρότερο εξαιτίας της ανωριμότητας των γονέων...»*.

Οι απόψεις των παιδαγωγών μελετήθηκαν και ως προς το ρόλο του βρεφονηπιακού σταθμού στην προάσπιση των δικαιωμάτων των

παιδιών. Τα ερωτώμενα άτομα συμφωνούν ότι, οι βρεφονηπιακοί σταθμοί προστατεύουν μερικά από τα δικαιώματα των παιδιών, ωστόσο, η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς είναι κάτι σχετικό που δεν μπορεί οριοθετηθεί, *«είναι ένα τυχαίο γεγονός τελικά η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών... άλλος παιδαγωγός θα ασχοληθεί, θα καταγγείλει, θα βρει λύση, άλλος θα αδιαφορήσει»*.

Ο ρόλος της κοινωνίας στην προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών αναλύθηκε από τα συμμετέχοντα άτομα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, *«...καμιά φορά γενικά το σύστημα κοινωνία, δημιουργεί ένα πλαίσιο που αφαιρεί διαρκώς μικρές χαρές και χάρες για να γίνουν τα παιδιά σωστοί πολίτες»*, αλλά και *«η τοπική ή και η ευρύτερη κοινωνία, το σύστημα των νόμων κ.λπ. λύνει πολύ λίγα πράγματα σε επίπεδο πράξης...»*. Παρόλα αυτά, κάποια από τα ερωτώμενα άτομα εκφράζουν την πεποίθηση ότι γενικότερα οι τρίτοι (γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λπ.) *«επεμβαίνουν δυναμικά και άμεσα, αλλά δε γνωρίζω πόσο αποτελεσματικά...»*, *«ίσως αν οργανωθούν όλοι μαζί να μπορούν να υποστηρίξουν τα δικαιώματα των παιδιών»*.

Αναφορικά με τον τρίτο άξονα που τέθηκε και αφορούσε τις πρακτικές προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (σε επίπεδο πρόληψης), στο σύνολο τους οι απαντήσεις θεωρούν ότι το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών. Ειδικότερα, το γεγονός ότι αυτό πηγάζει απ τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, συνιστά ένα άριστο μέτρο προάσπισης των δικαιωμάτων τους.

Η διαφοροποίηση του προγράμματος μελετήθηκε επισταμένα δίνοντας έμφαση σε παράγοντες όπως η ηλικία των παιδιών, οι ιδιαίτερες ανάγκες, οι φυλετικές και θρησκευτικές δραστηριότητες (United Nations, 2008). Για τον παράγοντα της ηλικίας και κατά πόσο αυτό λαμβάνεται υπόψη για το σχεδιασμό του προγράμματος, οι ερωτώμενοι απαντούν στην πλειοψηφία τους θετικά *«ναι και μάλιστα σημαντικό ρόλο»*, ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι *«θεωρητικά η ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα... πρακτικά δεν έχει τόσο ρόλο η ηλικία, το επίπεδο των παιδιών καθορίζει το πρόγραμμά μας, καθώς και η αντίληψη του ίδιου του παιδαγωγού παίζει καθοριστικό ρόλο»*.

Ως προς τη διαφοροποίηση του προγράμματος βάση των ιδιαίτερων αναγκών, η έλλειψη προσωπικού αναφέρεται ως ένας απ' τους σημαντικούς παράγοντες μη ουσιαστικής προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Επιπλέον, εκφράζεται η άποψη ότι συχνά η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού αποτελεί «κα-

ταστρατήγηση των δικαιωμάτων των παιδιών με διαγνώσεις και των δικαιωμάτων των παιδιών γύρω τους... δεν μπορούν να συνυπάρξουν όλα αυτά τα παιδιά μαζί χωρίς τη συνοδεία κάποιου ειδικού».

Ως προς τη διαφοροποίηση του προγράμματος βάση φυλετικών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων *«αυτό γίνεται απαραίτητα π.χ. δε θα γιορτάσουμε γιορτές που δεν αφορούν παιδιά από άλλη χώρα και γενικότερα θα φροντίσουμε όλες οι δράσεις μας να διεξάγονται, χωρίς κανείς μας να νιώθει άσχημα».*

Αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών να τρώνε στον ατομικό τους ρυθμό και όποια τροφή αυτά επιθυμούν, στο σύνολό τους οι παιδαγωγοί απαντούν ότι δεν θα τα εξαναγκάσουν να καταναλώσουν μια τροφή που τα ίδια δεν επιθυμούν και θα σεβαστούν το χρόνο που χρειάζονται για την κατανάλωση της τροφής.

Σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν με όποιο/α παιχνίδι/ια επιθυμούν η πλειοψηφία απαντά πως *«το επιτρέπει υπό όρους».* Συμπεραίνουμε πως αν και στο σύνολο τους οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα, για κάποια απ' τα συμμετέχοντα άτομα στην έρευνα δεν αποτελεί προτεραιότητα. Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν προβληματισμούς αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι και τον βαθμό στον οποίο αυτό διαφυλάσσεται, στη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική.

Η ελεύθερη χρήση των υλικών και οι προτιμήσεις σε εξειδικευμένες δεξιότητές τους (π.χ. πώς να ολοκληρώσουν την εργασία τους;) μελετήθηκε με θετικές απόψεις να καταγράφονται.

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ερωτήθηκαν σχετικά με τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας ή δράσεις σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο σύνολο τους, πλην ενός, όλοι έχουν διεξάγει κάποια δράση, είτε λιγότερο ή περισσότερο οργανωμένη.

Το δικαίωμα των παιδιών στην ελεύθερη έκφραση μελετήθηκε, διερευνώντας τη συχνότητα και τον τρόπο με τον οποίο δίδεται ο λόγος στα παιδιά μέσα στη μέρα, για να εκφράσουν τις απόψεις και τη γνώμη τους. Άλλωστε και βιβλιογραφικά, το δικαίωμα έκφρασης θεωρείται απ' τα πιο σημαντικά δικαιώματα των παιδιών για την ισότιμη μεταχείρισή τους (Richardson, 1982). Τα δεδομένα της έρευνας δημιουργούν ερευνητικούς προβληματισμούς. Ειδικότερα, ενώ για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ο λόγος θεωρείται αναφαίρετο δικαίωμα, για κάποιους αποτελεί ένα δικαίωμα που τα παιδιά του 21^{ου} αιώνα δεν μπορούν να απολαύσουν εξαιτίας άλλων παραγόντων *(«τους το δίνω αυτά δεν το παίρνουν, ούτε ακούν τελικά αυτό που λες, ένα στα δεκατρία και αν θα ανταποκριθεί... γενικότερα τα τελευ-*

ταία χρόνια παρατηρούμε έντονη απουσία ομιλίας... Θεωρώ ότι η απουσία αυτή οφείλεται στην εκτεταμένη χρήση των κινητών τα οποία πρέπει να περιοριστούν... »). Η ανάγκη ενσωμάτωσης της συμβουλευτικής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση, προκειμένου ο ρόλος του παιδαγωγού και του έργου του να μπορέσει να γίνει ουσιαστικός και ευκολότερος, διαφαίνεται ως ανάγκη σύμφωνα με τους ερωτώμενους.

Στον τέταρτο άξονα που αφορά τα δικαιώματα των παιδιών, σε επίπεδο αντιμετώπισης μελετήθηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με περιστατικά περιθωριοποίησης των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετώπισαν.

Σχετικά με τις εμπειρίες τους από περιστατικά περιθωριοποίησης, περιστατικά καταγράφονται σπάνια, αποτελώντας μειοψηφία, τα οποία αν τα διαχειριστούν κατάλληλα οι παιδαγωγοί, μπορούν να κατασταλούν πολύ σύντομα. Το γεγονός αυτό έχει πολύ μεγάλη αξία ερευνητικά γιατί, επιβεβαιώνει πορίσματα ερευνών, όπου η έγκαιρη συμβουλευτική ακόμη και από την παιδική ηλικία κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία προκειμένου κάθε παιδί να δημιουργήσει αυτόνομη προσωπικότητα με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Παπαγεωργίου & Σύρου, 2018).

Κάποιοι παιδαγωγοί ωστόσο, έχουν αντιληφθεί περιστατικά κατάπατησης των δικαιωμάτων των παιδιών από συναδέλφους τους ή από γονείς που «προέτρεπαν το παιδί τους να αποφύγει να παίξει με κοριτσάκι επειδή ήταν πολύ άτακτο». Σύμφωνα με έρευνες συχνά τα παιδιά γίνονται αποδέκτες των πεποιθήσεων των γονέων τους, αναπτύσσοντας γνώσεις και συναισθήματα για διάφορα θέματα (Szymanski-Sunal, 1991). Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε πως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη συμβουλευτική των γονέων προκειμένου να ανταποκρίνονται στο γονεϊκό τους ρόλο με τρόπο ωφέλιμο, για τα παιδιά τους και την κοινωνία γενικότερα.

Τέλος, εστίασαμε σε περιστατικά παραβίασης των δικαιωμάτων των παιδιών από το γονεϊκό - συγγενικό περιβάλλον και τους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετώπισαν. Τα ερωτώμενα άτομα ανέφεραν περιστατικά σωματικής ή λεκτικής κακοποίησης, ή αμέλειας της υγείας και υγιεινής των παιδιών. Οι παιδαγωγοί επιχειρούν με κάθε τρόπο να προστατεύσουν τα δικαιώματα των παιδιών πραγματοποιώντας λεπτούς, ή πιο έντονους χειρισμούς. Σε κάθε περίπτωση ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι προσπαθούν με κάθε τρόπο να βρουν λύση και δε μένουν απαθείς.

Αναφορικά με τους φορείς στους οποίους μπορεί να απευθυνθούν

οι παιδαγωγοί προκειμένου να προστατεύσουν τα δικαιώματα των παιδιών κάποιοι παιδαγωγοί φαίνεται να είναι περισσότερο ενημερωμένοι, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι θα αναζητούσαν βοήθεια κάνοντας χρήση του διαδικτύου.

Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η συμβουλευτική και η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και η παρουσία και άλλων ειδικοτήτων κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να προστατεύονται τα δικαιώματα των παιδιών. Η ανάγκη για συμβουλευτική εκφράζεται και ζητείται έντονα, προκειμένου ο παιδαγωγός να νιώθει ασφάλεια να διεξάγει το παιδαγωγικό του έργο με ένα τρόπο που να προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια, καθιστούν αναγκαία και απαραίτητη τη στροφή του εκπαιδευτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος στην προάσπιση και διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη, προκειμένου να εστιάσει στο έλλειμμα που υπάρχει σήμερα προς την κατεύθυνση αυτή, εστιάζοντας στις απόψεις και γνώσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τα δικαιώματα των παιδιών.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τα δικαιώματα των παιδιών, οι οποίες συγκλίνουν ότι αυτά θα πρέπει να προστατεύονται με κάθε τρόπο, τοποθετώντας στο επίκεντρο ζητήματα ασφάλειας και ομαλής ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με την προστασία των δικαιωμάτων αυτών, συνοψίζονται στο γεγονός ότι η προσωπικότητα και η προσέγγιση κάθε παιδαγωγού είναι τα δομικά στοιχεία που τελικά θα συμβάλλουν στην προστασία ή μη των δικαιωμάτων αυτών. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο η παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών αναπτύσσεται εξαρτάται και καθορίζεται βάση των προαναφερθέντων δομικών στοιχείων. Αναφορικά με τις πρακτικές για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, κυριαρχεί η πεποίθηση ότι το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δομημένο με τρόπο που εξασφαλίζει ένα άριστο μέτρο προάσπισης των δικαιωμάτων. Τέλος, αναφορικά με την αντιμετώπιση ζητημάτων παραβίασης των δικαιωμάτων, θετικά αξιολογείται η εξεύρεση λύσης ώστε με κάθε τρόπο αυτά να διασφαλίζονται.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα συνεργασίας των βρεφονηπιακών σταθμών με φορείς συμβουλευτικής, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, ψυχοπαιδαγωγούς κ.λπ., η οποία θα μπορούσε να

ενισχύσει ουσιαστικά και μεθοδευμένα την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και να καταστήσει αποτελεσματικότερες και ουσιαστικότερες τις αποσπασματικές ενέργειες και εκδηλώσεις. Πράγματι, σε πλήθος ερευνών η συμβουλευτική έχει αναδειχτεί αναγκαία και απαραίτητη, για την προώθηση του εκπαιδευτικού ρόλου και έργου.

Παρόλα αυτά, μία από τις κύριες αδυναμίες που αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν, στην έλλειψη συστηματικής οργάνωσης και σχεδιασμού, της διερεύνησης των ουσιαστικών αναγκών των δομών και στην έλλειψη ύπαρξης προγραμμάτων πρόληψης, μηχανισμών έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης σε περιπτώσεις κινδύνου και τέλος στην ανυπαρξία ολοκληρωμένου δικτύου υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας εντός των παιδικών σταθμών. Οι ελλείψεις αυτές έχουν σημειωθεί και σε άλλες έρευνες (Κώστας, 2016), γεγονός που καθιστά αναγκαία την άμεση παρέμβαση της κοινωνίας, στην ουσιαστική προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών στους χώρους προσχολικής αγωγής και γενικότερα στην κοινωνία μας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυρίου, Π. (2019). *Αναγνώριση και αναφορά περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Charles, M., & Bellinson, J. (2019). *The Importance of Play in Early Childhood Education: Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives*. New York: Routledge.
- Courage, M. (2019). *Interactive Technologies: Tablets, Smartphones, and Learning*. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.
- Daly, M. (2003). Methodology. In R. Miller & J. D. Brewer (eds.), *The A- Z of Social Research*. London: Sage.192- 194.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Howard, K. – Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (μτφ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουντουριώτου, Π., & Δημακοπούλου, Μ. (2014) Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. *Ερευνητική μελέτη. Νέος Παιδαγωγός*, 116-314.
- Κώστας, Α. (2016). *Σχέδιο Δράσης για την οριζόντια δικτύωση και τον συντονισμό των υπηρεσιών και φορέων Κοινωνικής Φροντίδας και Αλληλεγγύης για το Παιδί*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Μτφ., Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Αρχικά εκδόθηκε το 1996).
- Μιχαλοπούλου, Μ. (2014). *Η διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών και δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με το δικαίωμα συμμετοχής των μαθητών τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγεωργίου, Μ., & Σύρου, Δ. (2018). *Η ενσωμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. Αθήνα.

- Richardson, R. (1982). *Justice and Equality in the classroom. The design of Lessons*. Heslington. York: University of York.
- Σούννογλου, Μ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2018). Ανθρώπινα δικαιώματα και Πολιτότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Απόψεις παιδιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65.
- Szymanski-Sunal, C. (1991). The influence of the home on social studies. In Shaver, J. (Ed.), *Handbook Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, 290-299.
- Tanakidou, M., & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 22, 2020, από <http://dx.doi.org/10.12681/dial.10542>.
- Tang, F. (2019). China: Children's Participation Rights in Chinese Early Childhood Education: A Critical Investigation of Policy and Research. In *Children's Self-determination in the Context of Early Childhood Education and Services*, 247-265.
- Χριστακοπούλου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41-62. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 24, 2020, από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.19440>.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner for Human Rights. (2008). *Working with the United Nations Human Rights Programme. A Handbook for Civil Society*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner for Human Rights: New York and Geneva.

2020 – Ο θεσμός «Παράλληλη Στήριξη Συνεκπαίδευση»

Κυριακούλα Ατταλιώτου

ΣΕΕ Ειδικής Αγωγής και Ένταξιακής Εκπαίδευσης-5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ kyrattal1@gmail.com

Περίληψη

Ο θεσμός Παράλληλη στήριξη-Συνεκπαίδευση παρουσιάζει πολλά προβλήματα στην εφαρμογή του, κάποια εκ των οποίων σχετίζονται με το ασαφές θεσμικό πλαίσιο καθηκόντων και αρμοδιοτήτων όσων εμπλέκονται με την εκπαίδευση του παιδιού που δέχεται τη σχετική υποστήριξη. Η πρόσφατη Υπουργική Απόφαση του 2019, με την οποία τροποποιούνται τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, δεν απαντά σε δύο θεμελιακά ερωτήματα: α) στο αν η κατεύθυνση του θεσμού είναι η συνεκπαίδευση-συμπερίληψη του παιδιού και όχι η παράλληλη εκπαίδευσή του και β) στο πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος των λοιπών εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Το παρόν άρθρο εξετάζει και αναλύει το θεσμικό λόγο, όπως αυτός έχει εξελιχθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια, αναδεικνύοντας τα προβλήματα που ανακύπτουν και καταθέτει συγκεκριμένες προτάσεις προς θεραπεία κάποιων εξ αυτών.

Λέξεις κλειδιά

Παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, καθηκοντολόγιο, θεσμοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 2000, επί κυβερνήσεως ΠΑΣΟΚ, με το νόμο 2817 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», εισάγεται ένας νέος θεσμός στην ειδική αγωγή, με την ονομασία Παράλληλη στήριξη (Π.Σ.). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 1, παράγραφος 11, εδάφιο α, ορίζεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν, μεταξύ άλλων, «στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα ΚΔΑΥ ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το ΚΔΑΥ».

Τα ΚΔΑΥ, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ιδρύθηκαν και αυτά με τον ίδιο νόμο, με αποτέλεσμα το Υπουργείο Παιδείας να αποκτήσει νέες υπηρεσίες ικανές να παρέχουν τόσο διαγνωστική αξιολόγηση όσο και υποστήριξη στους μαθητές. Μέχρι τότε, η διάγνωση/αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αρμοδιότητα των υπηρεσιών του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Δημάκος, 2004).

Σε κανένα άλλο σημείο του νόμου 2817 δεν γίνεται αναφορά και δεν δίνονται περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του θεσμού Παράλληλη στήριξη. Δυστυχώς, είκοσι χρόνια μετά, και παρά τα ποικίλα νομοθετήματα που έχουν, εν τω μεταξύ, ψηφιστεί, το περιεχόμενο του θεσμού φαίνεται ότι παραμένει ασαφές, για γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και για διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΠΡΩΤΕΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Με το θεσμό ασχολήθηκε εκ νέου η ελληνική Πολιτεία επτά χρόνια αργότερα. Το 2007, επί κυβερνήσεως Ν.Δ., δημοσιεύεται η Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6(ΦΕΚ 449/2007), γνωστή ως «καθηκοντολόγιο» των εργαζομένων στην Ειδική Αγωγή. Η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει την ενότητα «Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης», στην οποία αναλύονται μέσα σε επτά (7) παραγράφους τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους (βλέπε παρακάτω στον πίνακα).

Στην σχετική ενότητα γίνεται αναφορά σε τρεις (3) όρους: α) στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή, β) στο ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και γ) στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. καλείται να συντάξει το **εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή** σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και

το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα, καλείται να το υλοποιήσει, συνεργαζόμενος με τον διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. καλούνται να υλοποιήσουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη, όντας συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.

Εκτός από το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή ο εκπαιδευτικός Π.Σ. συντάσσει **το ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή**, το οποίο υποβάλλεται σε τρία αντίτυπα στον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

Υπάρχει όμως αναφορά και σε ένα τρίτο πρόγραμμα, **το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης**. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. «*καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του*».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. προβλέπεται να μπορούν να μετακινούνται καθώς «*προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστημαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης*».

Οι ανωτέρω ρυθμίσεις δημιούργησαν πολλά ερωτήματα: Πώς σχετίζονται μεταξύ τους αυτά τα τρία «προγράμματα» και πώς σχετίζονται και με το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του τμήματος; Τι σχέση έχει το ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή με το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του τμήματος που ανήκει ο μαθητής; Ταυτίζονται τα προγράμματα αυτά μεταξύ τους ή είναι διαφορετικά; Εάν ταυτίζονται γιατί έχουμε δύο ονομασίες για ίδιο περιεχόμενο; Εάν διαφέρουν, τότε, ο θεσμός της Π.Σ. είναι ιδιαίτερο μάθημα για μαθητές του δημόσιου σχολείου; άραγε ο μαθητής βγαίνει και εκτός σχολικής αίθουσας; κάποιιοι μαθητές του δημόσιου σχολείου, δηλαδή, έχουν τον προσωπικό τους δάσκαλο; και ποιοι μαθητές είναι αυτοί που χρειάζονται αυτό το προνόμιο; και για πόσο χρονικό διάστημα; με ποια στοχοθεσία; ποιος ελέγχει εάν οι «υποστηρικτικές» δραστηριότητες είναι οι κατάλληλες; και με ποια διαδικασία τις ελέγχει; πόσες διδακτικές ώρες την ημέρα/εβδομάδα ο μαθητής είναι στο «ιδιαιτερο»; γιατί χρειάζεται ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και δεν

επαρκεί ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης; ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος προς τον μαθητή που τελεί υπό το θεσμό Π.Σ.; ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ. προς τους άλλους μαθητές του τμήματος; ασχολείται μαζί τους; απευθύνεται σε αυτούς; εκείνοι του απευθύνονται; με πόσους εκπαιδευτικούς λειτουργεί το τμήμα; μπορεί ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. να «κάνει μάθημα» σε όλο το τμήμα όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός τμήματος; μπορούν να κάνουν και οι δύο μάθημα;

Στα παραπάνω ερωτήματα η υπουργική απόφαση δεν δίνει καμία απάντηση. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει πρόβλεψη ούτε καν για τήρηση φακέλου του μαθητή, ενώ στο ίδιο νομοθέτημα υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη για τους μαθητές που υποστηρίζονται από τα τμήματα ένταξης.

Είναι φανερό, ότι το βασικό χαρακτηριστικό των ρυθμίσεων της Υ.Α. είναι η **ασάφεια των όρων, η αποσπασματικότητα και η έλλειψη κεντρικής φιλοσοφίας σχετικά με τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης.**

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ή ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένα χρόνο αργότερα, το 2008, επί κυβερνήσεως ΝΔ, ψηφίζεται ο νέος νόμος 3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο νόμο αυτό έχουμε μία τομή, όσον αφορά το θεσμό που μελετάμε, καθώς προστίθεται ο όρος συνεκπαίδευση δίπλα στον όρο π.στ.. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 6 με τίτλο «Φοίτηση», διαβάζουμε ότι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν (μεταξύ άλλων) «σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Δυστυχώς, όμως, δύο σειρές πιο κάτω, ο όρος συνεκπαίδευση «εξαφανίζεται» και μένει και πάλι μόνο ο όρος παράλληλη στήριξη! Σε όλες τις άλλες αναφορές στο θεσμό, μέσα στον ίδιο νόμο, επικρατεί ο όρος παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με τον Χαρούπια (2011 β:57) «η αναλογία της ορολογίας (αναφέρεται 22 φορές ως παράλληλη και μία μόνο φορά ως παράλληλη-συνεκπαίδευση) αναδεικνύει την έλλειψη σαφούς φιλοσοφίας του νομοθέτη σχετικά με το θεσμό της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Στο άρθρο 6, παράγραφος β, οχτώ (8) χρόνια μετά την αρχική εισαγωγή του θεσμού, γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί σε ποιους

μαθητές παρέχεται ο νέος (;), για την ελληνική εκπαίδευση, θεσμός. Διαβάζουμε ότι «η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευση του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση».

Παρατηρούμε ότι, ναι μεν, γίνεται προσπάθεια θέσπισης κάποιων κριτηρίων, αλλά τα κριτήρια χορήγησης του θεσμού προσδιορίζονται με ιδιαίτερα χαλαρό τρόπο: το ΚΕΔΔΥ έχει τον τελικό λόγο, ανεξάρτητα από τα δύο πρώτα κριτήρια. Στον ίδιο νόμο εισάγεται και ένας νέος ακόμη όρος, η «**αυτόματη ανανέωση**» της Π.Σ.-Συν. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 7, με τίτλο «Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών», παράγραφος 4 διαβάζουμε «οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών, καθώς και κάθε άλλης αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, ανανεώνονται αυτόματα κατόπιν σχετικής εισήγησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της σύμφωνης γνώμης των γονιών του μαθητή». Η προσεκτική ανάγνωση της παραγράφου δείχνει ότι δεν έχουμε εν τέλει αυτόματη ανανέωση, καθώς τίθενται δύο προϋποθέσεις: η μία αφορά την έκδοση νέας εισήγησης του ΚΕΔΔΥ και η άλλη τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Η ρύθμιση αυτή είναι, όμως, σημαντική γιατί θέτει στο επίκεντρο το βασικό ερώτημα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του θεσμού: ποιος αξιολογεί και με ποια διαδικασία εάν ο θεσμός της Π.Σ.-Συν., για τον κάθε συγκεκριμένο μαθητή, ανταποκρίθηκε στους στόχους που τέθηκαν και εάν χρειάζεται να συνεχιστεί για ένα ακόμη σχολικό έτος. Δεν απαντά όμως το ερώτημα: πόσα σχολικά έτη μπορεί να στηρίζεται το παιδί με το θεσμό αυτό και με ποια στοχοθεσία;

Είναι φανερό πως ούτε με το νόμο 3699 απαντώνται τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην ενότητα 1. Η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών σε μία αίθουσα διδασκαλίας δεν εξασφαλίζει ούτε τη συνεργασία τους αλλά ούτε την αλληλοαποδοχή τους. Επίσης, δεν διασφαλίζει την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία μέσα στον ίδιο χώρο που βρίσκονται οι συμμαθητές του, αλλά ούτε και την εκπαίδευση του στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο. Δυστυχώς, δεν αποσαφηνίζεται ποιο μοντέλο συνύπαρξης/συνδιδασκαλίας επι-

θυμεί ο νομοθέτης, μιλώντας για Π.Σ.-συνεκπαίδευση (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013· Βλάχου, 2017).

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον που έδειξε η Πολιτεία το 2007 και το 2008, νομοθετώντας σχετικά, φαίνεται ότι σχετιζόταν με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013, του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Στο πλαίσιο του ανωτέρω προγράμματος οργανώθηκε η δράση, για τα σχ. έτη 2010-2011 και 2011-2012, με το τίτλο «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ, 2011:7). Επίσης, παρήχθη υποστηρικτικό υλικό και έγιναν προσπάθειες οργανωμένης επιμόρφωσης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που διορίστηκαν να υπηρετήσουν το θεσμό, σε όλη σχεδόν τη χώρα, σε μηνιαία βάση.

Στο υποστηρικτικό αυτό υλικό δίνονται κατευθύνσεις και γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του θεσμού, που προσδιορίζεται ως **συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη**, και όχι ως παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, σηματοδοτώντας τη φιλοσοφία των συγγραφέων (Χαρούπιας, 2011α και 2011β, Ήμελλου, 2011). Στα σχετικά θεωρητικά κείμενα, αναλύονται οι μορφές των συνεργατικών πρακτικών και των μορφών συνδιδασκαλίας: διδασκαλία και υποστήριξη, παράλληλη διδασκαλία, σταθμοί διδασκαλίας, εναλλακτική διδασκαλία, συμπληρωματική διδασκαλία, ομαδική διδασκαλία, ευέλικτη ομαδοποίηση. Η ισοτιμία των ρόλων εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής τονίζεται με έμφαση (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Με το ανωτέρω πρόγραμμα και τον μεγάλο αριθμό των διορισθέντων ο θεσμός άρχισε να γίνεται γνωστός, τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και σε γονείς/κηδεμόνες. Δεν είναι υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι για κάθε πρόβλημα που εμφανίζονταν στις σχολικές μονάδες η προτεινόμενη «λύση» ήταν να χορηγηθεί στο μαθητή ο θεσμός της π.στ.-συν.

Στην κατεύθυνση αποσαφήνισης του περιεχομένου του θεσμού κινήθηκαν και αρκετά ΚΕΔΔΥ, τα οποία συμπεριέλαβαν στις γνωματεύσεις τους οδηγίες όπως οι παρακάτω (που προέρχονται από γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ Γ' Αθήνας):

- ❖ ο εκπαιδευτικός της π.στ.-συνεκπαίδευσης δεν λειτουργεί στο διηλεκές ως προσωπικός δάσκαλος προς τον/την μαθητή/τρια, αλλά

ως καταλύτης/διευκολυντής για τη μετάβασή του από την κατάσταση της εξάρτησης, από την εξατομικευμένη βοήθεια στην αυτόνομη λειτουργία στα πλαίσια της τάξης.

- ❖ η παραπάνω συνθήκη συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, βάση του αναλυτικού προγράμματος ενώ ο εκπαιδευτικός της Π.Σ.-συνεκπαίδευσης έχει την ευθύνη της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (περιορισμός, απλοποίηση, αλλαγή τρόπου παρουσίασης κ.ά.) στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και της εξατομικευμένης στήριξης που χρειάζεται.
- ❖ η εξατομικευμένη υποστήριξη μπορεί, αρχικά, να προϋποθέτει την άμεση και αποκλειστική καθοδήγηση του παιδιού, ωστόσο, προοδευτικά, ο εκπαιδευτικός της π.στ-συνεκπαίδευσης οφείλει να απομακρυνθεί και να αρχίσει να λειτουργεί ως ισότιμος συνεργάτης του εκπαιδευτικού της τάξης, στηρίζοντας και άλλους μαθητές, επανερχόμενος στον συγκεκριμένο μαθητή κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη.
- ❖ οι ρόλοι αυτοί πρέπει να εναλλάσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και της Π.Σ.-συνεκπαίδευσης ο πρώτος αναλαμβάνοντας τμήματα της εξατομικευμένης στήριξης του παιδιού με ειδικές ανάγκες και ο δεύτερος διδάσκοντας τους υπόλοιπους μαθητές. Η εναλλαγή αυτή των ρόλων βοηθά στο να αισθάνεται το παιδί ισότιμο μέλος της τάξης του, νιώθοντας ότι ο δάσκαλος της τάξης αφιερώνει χρόνο και στο ίδιο, εξίσου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Επίσης, εδραιώνει τη θέση του εκπαιδευτικού της τάξης ως υπεύθυνου για την πορεία του συνόλου των μαθητών και τον καθιστά συμμετοχο στην πρόοδό του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ατταλιώτου, 2013).

Σε έρευνα που συμμετείχαν 236 εκπαιδευτικοί π.στ-συνεκπαίδευσης διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Π.Σ.-συνεκπαίδευσης δήλωσαν ότι είναι συνυπεύθυνοι, ότι συναποφασίζουν για τη λειτουργία της γενικής τάξης με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, ότι επικρατεί αλληλοσεβασμός μεταξύ των ίδιων και του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει γενική αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας των συνδιδασκάλων στο εκπαιδευτικό έργο της στήριξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Μαυροπαλιάς& Αναστασίου, 2013).

Στην έρευνά τους οι Strogilos & Tragoulia (2013) παρατήρησαν 18

ομάδες συνδιδασκάλων και διαπίστωσαν ότι το κυρίαρχο μοντέλο ήταν αυτό του «ηγέτη και βοηθού», με τον εκπαιδευτικό της τάξης στο ρόλο του ηγέτη. Επίσης, διαπίστωσαν έλλειψη χρόνου για συνημιδιασμό, ασυνέπεια στις οδηγίες και στη διαχείριση συμπεριφορών των μαθητών. Οι ρόλοι προέκυψαν περισσότερο «διαχωρισμένοι» και λιγότερο «συμπληρωματικοί», με ελάχιστη πραγματική συνδιδασκαλία. Οι ερευνητές υποστήριξαν την αναγκαιότητα αλλαγών σε επίπεδο πολιτικής αλλά και πρακτικών, ώστε να ενισχυθεί η συνδιδασκαλία.

Εμπειρικά δεδομένα, που προέρχονται από μαρτυρίες εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις καθώς και από δική μας μη συστηματική παρατήρηση σε τάξεις δείχνουν α) ότι πράγματι οι μορφές συνεργασίας/συνδιδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών τάξης και εκπαιδευτικών του θεσμού, παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις, και β) παιδαγωγικές πρακτικές που μπορεί να είναι αμοιβαία αποδεκτές και συμφωνημένες από τους δύο παιδαγωγούς μπορεί να ενισχύουν τον αποκλεισμό του μαθητή και την εξάρτησή του και όχι την ένταξη και την αυτονόμησή του. Ακόμα και στην ίδια σχολική μονάδα παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στο πώς υλοποιείται ο θεσμός, καθώς η υλοποίησή του σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, το βαθμό ισοτιμίας που έχει αναπτυχθεί, τους κοινούς στόχους και την συνυπευθυνότητα (Μητρόπουλος, 2020).

Το 2017, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ΙΕΠ εκπόνησε και έδωσε στη δημοσιότητα έναν συλλογικό επιστημονικό τόμο με τίτλο «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο». Αν και ο όρος παράλληλη στήριξη δεν φαίνεται να αμφισβητείται στα σχετικά κείμενα, επισημαίνεται με έμφαση ότι ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού στην τάξη μπορεί να είναι μια ενταξιακή πρακτική αλλά μπορεί και να οδηγήσει στον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία και στο διαχωρισμό τους (Γελαστοπούλου, 2017). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι πρακτικές συνεργασίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές, μόνον και εφόσον οι γενικοί παιδαγωγοί αποδεχθούν την συνυπευθυνότητά τους στην εκπαίδευση όλων των μαθητών της τάξης τους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλάχου, 2017).

Το 2018, επί κυβέρνησης Σύριζα, με το νόμο 4547, καταργήθηκαν τα ΚΕΔΔΥ και ιδρύθηκαν τα ΚΕΣΥ, επίσης καταργήθηκαν οι Σχ. Σύμβουλοι και εισήχθη ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου/ΣΕΕ. Έτσι τον Απρίλιο του 2019, το υπουργείο, εναρμονίζοντας το

καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τη λειτουργία, κυρίως, του νέου θεσμού των ΚΕΣΥ, δημοσίευσε τροποποίηση της Υ.Α.27922/Γ6 (ΦΕΚ 449/2007), την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48275/Δ3 (ΦΕΚ 1088/2019). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι σχετικές διαφοροποιήσεις.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ & ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 27922/Γ6 (ΦΕΚ 449/03-04-2007)	Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48275/Δ3, (ΦΕΚ 1088/τ. Β΄/2019) «Τροποποίηση της 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 449/τ. Β΄/2007)»
Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης	Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης
<p>1. Ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΔΑΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.</p>	<p>Ενημερώνονται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη λαμβάνοντας υπόψη την αξιολογική έκθεση-γνωμάτευση του ΚΕΣΥ, σχετικές παιδαγωγικές εκθέσεις καθώς και άλλες αξιολογήσεις-γνωματεύσεις που πιθανόν υπάρχουν από άλλους φορείς αξιολόγησης.</p>
<p>2. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.</p>	<p>Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του/της μαθητή/τριας και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς άξονες και τις υποδείξεις του ΚΕΣΥ.</p>

3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
4. Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα. Συνεργάζονται με τα αρμόδια ΚΕΣΥ στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής.
5. Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του. Συντάσσουν, σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας το οποίο υποβάλλεται στον/στην Διευθυντή/ντρια του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας.
6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από απόφαση του/της οικείας Διευθυντή/ντριας Εκπαίδευσης.
7. Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του.»

Σε σχέση με το νέο καθηκοντολόγιο παρατηρούμε τα παρακάτω: α) συνεχίζει να επικρατεί ο όρος παράλληλη στήριξη, β) δεν προβλέπεται συνεργασία των εκπαιδευτικών Π.Σ.-συνεκπαίδευσης με τους ΣΕΕ

γενικής ή ειδικής αγωγής, γ) γίνεται αναφορά σε δύο προγράμματα και όχι σε τρία, στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων, χωρίς να δίνεται κάποια απάντηση, και πάλι, στα ερωτήματα που έχουμε θέσει στην ενότητα 1 της παρούσας εργασίας, δ) δεν αποσαφηνίζεται ο ρόλος των γενικών παιδαγωγών, αφήνοντας ευάλωτο το θεσμό σε ποικιλία μη παιδαγωγικών πρακτικών (π.χ. μη ενασχόληση με το μαθητή, άρνηση συνεργασίας με τον ειδικό παιδαγωγό κ.α.), ε) δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια το περιεχόμενο της συνδιδασκαλίας των δύο εκπαιδευτικών μέσα στο τμήμα, στ) δεν προσδιορίζεται με καθαρότητα η στοχοθεσία των συνεργατικών πρακτικών, ζ) δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια η φιλοσοφία ο στόχος του θεσμού π.στ.-συνεκπαίδευση, η) δεν διατυπώνεται ότι η επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης εξαρτάται καθοριστικά από τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μερών, θ) οι αλλαγές σχετίζονται κυρίως με την ονοματοδοσία των νέων θεσμών, ι) οι αλλαγές δεν προσθέτουν κάτι ουσιαστικό στη λειτουργία του θεσμού.

Είναι, βέβαια, πολύ ενδιαφέρον ότι δύο μήνες αργότερα, σε νομοθέτημα της ίδιας κυβέρνησης, συγκεκριμένα στο έγγραφο «Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης... για το διδακτικό έτος 2019-2020» μετρήσαμε 24 φορές τον όρο παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση!

Φαίνεται ότι η αμφιθυμία σχετικά με το περιεχόμενο του θεσμού συνεχίζεται, είκοσι χρόνια μετά τον 2817/2000, εκφραζόμενη, συμβολικά, και σε επίπεδο ονοματοδοσίας. Προφανώς, υπάρχει μεγάλη δυσκολία των επιστημόνων του χώρου να συμφωνήσουν ότι, έστω και ως όραμα, η επιδίωξή μας είναι η συνεκπαίδευση και όχι οι παράλληλες εκπαιδευτικές διαδρομές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το περιεχόμενο του θεσμού που υλοποιείται στην Ελλάδα υπό τον όρο «παράλληλη στήριξη» είναι ανάγκη να αποσαφηνιστεί σε επίπεδο θεσμικού λόγου. Επιπροσθέτως, η υλοποίηση του θεσμού πρέπει να παρακολουθείται και να εποπτεύεται, με συγκεκριμένη διαδικασία, θεσμικά καθορισμένη. Για να είναι αποτελεσματική η συνδιδασκαλία πρέπει οι δύο συνδιδάσκαλοι να έχουν συν-σχέδιο και συν-εκτίμηση για την ομάδα των παιδιών με αναπηρίες που βρίσκονται στην τάξη (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013). Επιπλέον, οι αναδυόμενες φιλοσοφικές διαφορές και παιδαγωγικές πρακτικές μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων των γε-

νικών τάξεων χρειάζεται να εξομαλύνονται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμπερίληψης και της ισότιμης εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε αδήριτη ανάγκη να υιοθετηθεί στα θεσμικά κείμενα ο όρος **συνεκπαίδευση**, αντικαθιστώντας τον ανεπιτυχή, αδόκιμο και αποπροσανατολιστικό όρο «παράλληλη στήριξη». Επιπρόσθετα, χωρίς να έχουμε την ψευδαίσθηση ότι λύνονται τα πολυεπίπεδα προβλήματα του θεσμού, θεωρούμε, αναγκαίο ένα **νέο καθηκοντολόγιο** που θα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, στο τμήμα των οποίων φοιτά μαθητής σε συνεκπαίδευση. Στο νέο καθηκοντολόγιο είναι απαραίτητο να αποσαφηνίζεται ρητά το μοντέλο της συνύπαρξης των δύο εκπαιδευτικών μέσα στο τμήμα, στη βάση των παρακάτω:

- ο εκπαιδευτικός της συνεκπαίδευσης δεν είναι ο προσωπικός δάσκαλος προς τον/την μαθητή/τρια, αλλά μοχλός/διευκολυντής για τη μετάβασή του από την κατάσταση της εξάρτησης στην αυτόνομη λειτουργία στο πλαίσιο της τάξης
- οι δύο εκπαιδευτικοί είναι ισότιμοι, και συνεργάζονται για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών προς όλους τους μαθητές (μέσω αξιολόγησης των προϋπαρχουσών γνώσεων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακολουθώντας το σχήμα σχεδιάζω-υλοποιώ-αξιολογώ-επανασχεδιάζω)
- το τμήμα λειτουργεί με δύο εκπαιδευτικούς, με εναλλαγή ρόλων, αλλά σε καμία περίπτωση με αναίτια «απουσία» του ενός από την εκπαιδευτική διαδικασία
- ο θεσμός εποπτεύεται από τα στελέχη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, με δειγματοληπτικές παρακολουθήσεις και κατάθεση παρατηρήσεων-προτάσεων.

Επιπροσθέτως, στο καθηκοντολόγιο θα πρέπει να υπάρχει αναφορά στον φάκελο του μαθητή, με παρόμοιες οδηγίες όπως αυτές που αναφέρονται στους μαθητές που υποστηρίζονται από τα τμήματα ένταξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ατταλιώτου, Κ. (2013). Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση-ένας θεσμός που χρειάζεται ο ίδιος στήριξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63,100-109.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο: Γελαστοπούλου, Μ. Μουταβελής, Α. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ. 61-76). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ.75-92). Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Γελαστοπούλου, Μ. Μουταβελής, Α. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την*

- παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο (σσ. 11-42). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Δημάκος, Ι. (2004). *Τιμούμε το παρελθόν για να αφυπνίσουμε το μέλλον: τι μας διδάσκει το παρελθόν για το παρόν και το μέλλον των μαθησιακών δυσκολιών* Στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα. Ανακτήθηκε 09 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/dimakos.htm>
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 28-54). Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.
- ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ, (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Μαυροπαλιάς, Τ., & Αναστασιού. Δ., (2013). *Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης*. Στο 3^ο Ελληνικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 09 Ιανουαρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/256195832_Mavropalias_T_Anastasiou_D_2013-in_press_Co-teachers%27_cooperation_as_a_key-factor_for_the_success_of_Parallel_Support_the_Greek_model_of_co-teaching_In_Proceedings_of_the_3rd_Greek_Conference_on_Speci
- Μητρόπουλος, Γ., & Μπαβέλη, Γ., (2020). Παράλληλη στήριξη ή Συνεκπαίδευση; *Νέος Παιδαγωγός online*, (16), 235-244. Ανακτήθηκε 09 Ιανουαρίου 2021 από http://neospaidagogos.online/files/16_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2020.pdf
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, (35), 81-91.
- Χαρούπιας, Α. (2011α). Πρόγραμμα Εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 9-27). Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.
- Χαρούπιας, Α. (2011β). Αλγόριθμος και ενέργειες διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης μαθητή με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 55-74). Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.
- ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ. (2011). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Εγκύκλιος Αρ.Πρωτ. 87864 /Δ3/ 31-05-2019 «*Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών/τριών, για το διδακτικό έτος 2019-2020*»

Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78/2000

Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199/2008

Ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102/2018

Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007, ΦΕΚ 449/2007

Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/2019, ΦΕΚ 1088/2019

Ο Ρόλος των Δ.Υ.Ε.Π. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Βασίλειος Γεωργιάδης

Δάσκαλος, Διευθυντής του 5ου Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου. ✉ vageo66@yahoo.gr

Περίληψη

Μία διαφορετική οπτική και ένα καινοτόμο εγχείρημα στα εκπαιδευτικά πράγματα, ο όρος της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive education), εμφανίζεται τις αρχές της δεκαετίας του '90. Η προοπτική της Συμπερίληψης ενίσχυσε την δυναμική και την υπόσταση της μέσω συναφών διακηρύξεων των Ηνωμένων Εθνών και εκθέσεων ειδικών επιτροπών, σχετικά με το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου σχολείου που θα είναι κοινό για όλους τους μαθητές. Η προσφυγική κρίση που εντάθηκε το 2016 έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη ύπαρξης δομών υποστήριξης των προσφυγόπουλων ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν ομαλότερα η ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Μία τέτοια υποστηρικτική δομή είναι και η θεσμοθέτηση των ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων). Χωρίς να ισχυριστούμε ότι εξ αρχής λειτούργησαν αποτελεσματικά σε όλη τη χώρα και γνωρίζοντας τις εγγενείς και σύνθετες αδυναμίες τους, επισημαίνουμε ότι ρεαλιστικά ήταν αδύνατο και ανέφικτο να ιδρυθούν τάξεις υποδοχής για όλα τα νεοεισερχόμενα παιδιά στα πρωινά σχολεία και, αναγκαστικά, έπρεπε να υπάρξει για ένα διάστημα σε κάποιες περιοχές ένα σχολείο που θα φιλοξενεί



Λέξεις κλειδιά

Προσφυγική κρίση, Δομή Υποδοχής (ΔΥΕΠ), Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

αυτά τα παιδιά σε απογευματινή ζώνη. Ήταν μια επιλογή που οφειλόταν στις συνθήκες κρίσης, με περιορισμένο χρονικό ορίζοντα εφαρμογής, έως ότου μπορέσει να οργανωθεί πιο κατάλληλα η υποδοχή των παιδιών προσφύγων στο πρωινό σχολείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά την περίοδο 2015-2016 η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τη μεγάλη πρόκληση της αποδοχής ενός σημαντικού αριθμού προσφύγων οι οποίοι καταφθάνουν στη Ελλάδα από χώρες της Μέσης Ανατολής όπου επικρατούν πολεμικές συρράξεις, φτώχεια και καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εν μέσω της πρωτοφανούς αυτής προσφυγικής κρίσης, που σημαδεύει την ελληνική κοινωνία από το 2015, το ελληνικό κράτος βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση να εντάξει ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα ένα πολύ μεγάλο μέρος του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει προσωρινά σε κέντρα φιλοξενίας της χώρας. Γι' αυτό και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων προχώρησε στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα (ΙΕΠ, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες μαθητές, εκτός από τις ΔΥΕΠ, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, είναι δυνατόν να φοιτήσουν και σε Τάξεις Υποδοχής των δημόσιων σχολείων, ώστε να ενταχθούν ενδεχομένως γρηγορότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 με πρωτοβουλία της UNESCO ξεκίνησε μια πρωτοβουλία για την επίτευξη του σκοπού «εκπαίδευση για όλους», στόχος της οποίας ήταν η αύξηση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαίδευση σε όλη την υφήλιο, με έμφαση κυρίως στις φτωχές χώρες. Αυτή η προσπάθεια ξεκίνησε από την Παγκόσμια Διάσκεψη του Jomtien το 1990 (UNESCO, 2000). Σύμφωνα με αυτή, όλα τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες πρέπει να έχουν πρόσβαση στη θεμελιώδη βασική εκπαίδευση. Οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αυτής φιλοσοφίας συνοψίζονται στα εξής: όλα τα παιδιά φοιτούν στο ίδιο σχολείο χωρίς διακρίσεις, διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Η ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

Κατά την περίοδο 2015-2016 η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τη μεγάλη πρόκληση της υποδοχής ενός σημαντικού αριθμού προσφύγων, οι οποίοι καταφθάνουν στην Ελλάδα από χώρες της Μέσης Ανατολής, όπου επικρατούν πολεμικές συρράξεις, διώξεις, φτώχεια και καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Χαρακτηριστικά το 2015 υπολογίζεται πως μπήκαν στην Ελλάδα περίπου 856.723 πρόσφυγες σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους/τις πρόσφυγες (UNHCR, 2017), την τελευταία τριετία (2016-2018) καταγράφονται τα υψηλότερα επίπεδα μετακίνησης.

Το 2016 65,6 εκατομμύρια άνθρωποι βίαια εκτοπίστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω συγκρούσεων και παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εκ των οποίων 22,5 εκατομμύρια ήταν πρόσφυγες σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία, το 55% των προσφύγων προέρχεται από τη Συρία (5,5 εκατομμύρια), το Αφγανιστάν (2,5 εκατομμύρια) και το Νότιο Σουδάν (1,4 εκατομμύρια). Σε παγκόσμια κλίμακα η Τουρκία είναι η χώρα που φιλοξενεί τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων (2,9 εκατομμύρια) ενώ η Γερμανία είναι η πρώτη χώρα σε αιτήσεις ασύλου (722.400 χιλιάδες).

Στην Ελλάδα από το καλοκαίρι του 2015 καταγράφονται ιδιαίτερα αυξημένες προσφυγικές ροές από την Τουρκία στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους/τις πρόσφυγες, υπολογίζεται ότι 1.200.000 πρόσφυγες έφτασαν στην Ελλάδα από τα νησιά του Αιγαίου. Κάποιοι/ες από αυτούς/ες κατευθύνθηκαν αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισαν οδικώς τη χώρα, για να μεταβούν σε κάποια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της συνοριακής γραμμής Ελλάδας-Βόρειας Μακεδονίας. Παράλληλα, εκτιμάται ότι 7.000 πρόσφυγες εισήλθαν στην Ελλάδα μέσω των χερσαίων συνόρων. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες παρέμειναν στην Ελλάδα, αν και ήθελαν να μεταβούν σε άλλες χώρες της ΕΕ. Στη Λέσβο παραμένουν οι περισσότεροι πρόσφυγες, περίπου 60.291 στον αριθμό.

Εν μέσω της πρωτοφανούς αυτής προσφυγικής κρίσης που σημαδεύει την ελληνική κοινωνία από το 2015, το ελληνικό κράτος βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση να εντάξει ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα ένα πολύ μεγάλο μέρος του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει προσωρινά σε κέντρα φιλοξενίας της χώρας Γι'

αυτό και το Υπουργείο Παιδείας, & Θρησκευμάτων- προχώρησε στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα (ΙΕΠ 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες μαθητές, εκτός από τις ΔΥΕΠ, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, είναι δυνατόν να φοιτήσουν και σε Τάξεις Υποδοχής των δημόσιων σχολείων, ώστε να ενταχτούν ενδεχομένως γρηγορότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης των ΔΥΕΠ

Με την Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β', η ελληνική Πολιτεία προχωρά στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Στην Υπουργική Απόφαση καθορίζεται επιπρόσθετα η οργάνωση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η διαδικασία και τα κριτήρια στελέχωσης των συγκεκριμένων δομών.

Οι ΔΥΕΠ ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, μέσα στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών. Ειδικότερα για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας, ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων, οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας (παρ. 2 και 3, άρθρου 1 Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016 ΦΕΚ 3049/23— 9-2016, τεύχος Β'). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 5 της Υπουργικής Απόφασης, ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές. Απόκλιση από τον προαναφερόμενο αριθμό μαθητών εγκρίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

Τέλος, για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ χρειάζεται να υπάρχει εύλογη

απόσταση των σχολικών μονάδων από το κέντρο φιλοξενίας, ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών και ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (παρ. 1, άρθρου 2 Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β').

Για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις ΔΥΕΠ μετά από αίτησή τους ορίζονται, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ) ή αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. ή ανήκει το παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Επίσης, μόνιμοι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησής τους, μέχρι και τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου και στις ΔΥΕΠ. Οι ΔΥΕΠ, ωστόσο, μπορούν να στελεχώνονται και από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται με ωράριο πλήρες ή μειωμένο. Οι προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις δομές γίνονται με τη χρήση των ενιαίων υφιστάμενων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ όλων των κλάδων του ΥΠΑΙΘ.

Ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00.

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00. Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκειά του.

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00.

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις μεσημεριανές ώρες

από 14.00 έως 18.00. Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκειά του.

Ωρολόγιο πρόγραμμα των ΔΥΕΠ

Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

Οι ΔΥΕΠ, που λειτουργούν ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων εντός των κέντρων φιλοξενίας, ακολουθούν το κάτωθι πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας των ΔΥΕΠ

8:30-8:45 '	Υποδοχή μαθητών
8:45-9:30	1η διδακτική περίοδος
9:30-9:45	Διάλειμμα
9:45-10:30	2η διδακτική περίοδος
10:30-10:45	Διάλειμμα
10:45-11:30	3η διδακτική περίοδος
11:30-11:45	Διάλειμμα
11:30-11:45	Διάλειμμα
11:45-12:30	4η διδακτική περίοδος

Οι ΔΥΕΠ, που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, ακολουθούν το κάτωθι απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας των ΔΥΕΠ

14:00-14:15 15	Υποδοχή μαθητών
14:15-15:00	1η διδακτική περίοδος
15:00-15:15	Διάλειμμα
15:15-16:00	2η διδακτική περίοδος
16:00-16:15	Διάλειμμα
16:15-17:00	3η διδακτική περίοδος
17:00-17:15	Διάλειμμα
17:15-18:00	4η διδακτική περίοδος

Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο

Στα Νηπιαγωγεία ακολουθείται το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενι-αίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

Στα Δημοτικά ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Κατανομή χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δημοτικά

Διδακτικό αντικείμενο	Ώρες ανά εβδομάδα
Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	3
Φυσική Αγωγή	2
ΤΠΕ	2
Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)	2

Στα Γυμνάσια ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Κατανομή χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Γυμνάσια

Διδακτικό αντικείμενο	Ώρες ανά εβδομάδα
Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	4
Φυσική Αγωγή	2
ΤΠΕ	2
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	2

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΔΥΕΠ

Αποδοχή από τη τοπική κοινωνία

Τα στελέχη του ΥΠΑΙΘ σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο, προκειμένου να προετοιμάσουν τις τοπικές κοινωνίες να υποδεχτούν το μαθητικό προσφυγικό πληθυσμό στα σχολεία της περιοχής τους, με την πεποίθηση ότι η ενημέρωση είναι το καλύτερο όπλο εναντίον της ξενοφοβίας, διοργανώνουν συναντήσεις πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης, μαζί με το Υπουργείο Υγείας, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι τοπικοί φορείς, δηλαδή σύλλογοι γονέων και κηδεμό-

νων, σύλλογοι διδασκόντων, μαθητικά συμβούλια κλπ. Στις συναντήσεις αυτές, όταν προκύψει ανάγκη, συμμετέχουν και ακαδημαϊκοί, μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ, της Επιστημονικής Επιτροπής για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων του ΥΠΑΙΘ. Σ' αυτές τις συναντήσεις απαντώνται όλες οι συχνά εύλογες απορίες των γονέων τονίζοντας ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή των μαθητών – προσφύγων είναι η εμβολιαστική τους κάλυψη και η υγειονομική τους επιτήρηση. Κανένα παιδί πρόσφυγα δεν εισέρχεται σε σχολική μονάδα αν δεν έχει κάνει τα απαραίτητα εμβόλια και δεν έχει εξασφαλιστεί η δυνατότητα έκδοσης Ατομικού Δελτίου Υγείας Μαθητή (ΑΔΥΜ).

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει η ξενοφοβία και ο ρατσισμός να επικρατήσουν καθώς δε συνάδει με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των Ελλήνων.

Γλωσσική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών-προσφυγόπουλων

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών μαθητών, εκπαιδευτικοί που αγνοούν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους που προέρχονται από πολύγλωσσες οικογένειες (π.χ. ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον) και που θεωρούν τις επιδόσεις τους στο σχολείο ως «προβληματικές», δημιουργούν σχέσεις ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές (Moyer & Roho 2007).

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (intercultural readiness) και η «διαπολιτισμική επάρκεια» (intercultural competence) του εκπαιδευτικού είναι οι λέξεις-κλειδιά για τη διαχείριση των προσφύγων μαθητών. Οι όροι αυτοί περιγράφουν την ικανότητά του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των γηγενών μαθητών (Banks, 2004) Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν ευαίσθητες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας και θα συμβάλουν στην αρμονική και δημιουργική συμβίωση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στην τάξη τους.

Ασφάλεια στις σχολικές μονάδες που τις φιλοξενούν

Ένα μεγάλο ζήτημα που προκύπτει σε σχέση με τις σχολικές μονάδες που φιλοξενούν ΔΥΕΠ είναι η ασφάλεια των προσφυγόπουλων που

φοιτούν σε αυτές. Αν λάβουμε υπόψη τις δυσκολίες και τα βιώματα που κουβαλούν μαζί τους τα προσφυγόπουλα είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στη σχολική κανονικότητα. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα να προσπαθούν να φύγουν από τις ΔΥΕΠ ξεφεύγοντάς από την επιτήρηση των εκπαιδευτικών τους.

Για το λόγο αυτό χρειάζεται η ύπαρξη κάποιου ανθρώπου (επιστάτη) που θα φροντίζει τη φύλαξη των ΔΥΕΠ σε όλο το ωράριο λειτουργίας τους. Ιδιαίτερα δε στο απογευματινό ωράριο λειτουργίας των ΔΥΕΠ έτσι ώστε να αποτρέπεται κάθε τι που θα θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια των ΔΥΕΠ.

Φοίτηση των προσφυγόπουλων στις ΔΥΕΠ

Η φοίτηση των παιδιών προσφύγων σε ΔΥΕΠ και όχι στα δημόσια σχολεία σαφώς αποτελεί ένα σημείο προβληματισμού για την ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από την άλλη πλευρά, αν θεωρηθεί ότι η φοίτηση στις συγκεκριμένες δομές είναι προσωρινή και δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος των παιδιών προσφύγων: περισσότερες δυνατότητες για εφαρμογή εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δοκιμή διδακτικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες τους, μεγαλύτερη δυνατότητα για έκφραση και διαχείριση των γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων τους κ.λπ.

Στελέχωση των ΔΥΕΠ από εκπαιδευτικό προσωπικό

Για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις ΔΥΕΠ μετά από αίτησή τους ορίζονται, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 1396540/ΓΔ4/2017-ΦΕΚ 2985/30-8-2017, τεύχος Β', μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ) ή αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. ή ανήκει το παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Επίσης, μόνιμοι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησής τους, μέχρι και τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου και στις ΔΥΕΠ. Οι ΔΥΕΠ, ωστόσο, μπορούν να στελεχώνονται και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όλων των ει-

δικοτήτων, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται με ωράριο πλήρες ή μειωμένο.

ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΔΥΕΠ

Στην αποτελεσματικότητα των ΔΥΕΠ συνεισφέρουν:

- ❖ Η συνεργασία Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντών Σχολείων, Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και Εκπαιδευτικών υπηρετούντων στις ΔΥΕΠ
- ❖ Η Συνδιδασκαλία
- ❖ Θεσμοθέτηση Υπεύθυνου/ης ΔΥΕΠ
- ❖ Η επιμόρφωση, υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών
- ❖ Η παρουσία μεταφραστή (ιδιαίτερα την πρώτη περίοδο της προσαρμογής)
- ❖ Η εμπειρία που συσσωρεύεται από τη λειτουργία των ΔΥΕΠ μπορεί να συνεισφέρει στην ακόμη μεγαλύτερη διεύρυνση των δυνατοτήτων του ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης
- ❖ Η εμπειρία των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί περαιτέρω

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (επιστημ.επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου), Αθήνα: Παπαζήση.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://iep.edu.gr/el/crossingborder-sedu-anakoimwseis/dyepdomes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>
- Moyer, M. & Rojo, L. (2007). Language Migration and Citizenship: New Challenges in the Regulation of Bilingualism. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: Social Approaches*, 37-160. NewYork: Palgrave-MacMillan.
- UNESCO (2000). Παγκόσμια διάσκεψη «Εκπαίδευση για όλους». Παρίσι: UNESCO.
- UNHCR (2017). Η Συρία σε κρίσιμο σημείο, καθώς ο πόλεμος μπαίνει στο έβδομο έτος του. Δελτίο τύπου.
- Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016 με θέμα: «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β' 3049/23.09.2016. . Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2020 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>
- Υπουργική Απόφαση 139654/ΓΔ4/2017 με θέμα: «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των (Δ.Υ.Ε.Π.)
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Β' 2985/30.08.2017. Κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://www.enomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-139654-gd4-2017.html>

Μετανάστευση και Πολιτικές Συμπερίληψης: Από την Ανοχή στον Αποκλεισμό;

Παρασκευή Ελευθερίου

Υποψήφια Διδάκτορας-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ✉ Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, οι αλλαγές στη φυσιογνωμία και το μέγεθος των μεταναστευτικών ροών συμπίπτουν και με την αλλαγή στάσης πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία καθορίζεται από περιοριστικές πολιτικές ένταξης. Η τάση αυτή, που εκφράζει την «κρίση» των πολιτικών ένταξης, ενισχύθηκε από την αυξανόμενη ξеноφοβία, όπως αυτή εκδηλώθηκε σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση στην Ευρωπαϊκή ήπειρο και τη σύνδεση μετανάστευσης-τρομοκρατίας, μετά από ένα αριθμό τρομοκρατικών επιθέσεων σε ευρωπαϊκές πόλεις. Τα γεγονότα αυτά μετέτρεψαν τις παραδοσιακές χώρες εισόδου μεταναστών σε φοβικές κοινωνίες απέναντι στο «ξένο», με αποτέλεσμα κατακτήσεις και δικαιώματα που είχαν αναγνωριστεί σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας εντός της χώρας υποδοχής να απειλούνται από την ανάπτυξη ενός νέου εθνικισμού και την αμφισβήτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πολιτικών συμπερίληψης εν γένει. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η πορεία από την υιοθέτηση και εφαρμογή θεσμικών μέτρων συμπερίληψης στις ευρωπαϊκές χώρες μέχρι τα πρόσφατα μέτρα για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία υιοθετούν μέτρα «ασφαλειοποίησης», και συνιστούν αντιμεταναστευτική πολιτική. Ταυτό-



Λέξεις κλειδιά

Πολιτικές ένταξης, θεσμικά μέτρα συμπερίληψης, διαπολιτισμική εκπαίδευση

χρονα επιχειρείται η ερμηνεία για αυτή τη μεταβολή του θεσμικού πλαισίου και προτείνεται αυτό που κατά τη γνώμη μας θα αποτελέσει απάντηση στην «κρίση» των πολιτικών ένταξης, η διεύρυνση των ορίων στα οποία εξετάζονται οι διαστάσεις της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικότητας. Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως η διαδικασία ένταξης, η οποία συχνά καθορίζει την επιτυχία της συμπερίληψης, περιλαμβάνει τέσσερις βασικές πλευρές: την οικονομική διάσταση, τη νομική – πολιτική διάσταση, το βαθμό κοινωνικής κινητικότητας, την αίσθηση του «ανήκειν» και τη δυνατότητα δημιουργίας συναισθηματικών δεσμών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όχι άδικα ο αιώνας μας έχει χαρακτηριστεί ο «αιώνας της μετανάστευσης» (Kymlicka, 1995: 193). Φυσικά το φαινόμενο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και φυλετικών ομάδων δεν είναι καινούργιο, αντιθέτως, θα έλεγε κανείς ανάγεται στα έτη των μεγάλων αυτοκρατοριών της Ανατολής και αργότερα και της Ευρώπης. Ωστόσο οι κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές σήμερα, ώστε να γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού σήμερα ο πολιτισμικός, και γλωσσικός ακόμα, πλουραλισμός και η διαφοροποίηση αντιμετωπίζονται διαφορετικά (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 145).

Αντίστοιχα, τα ίδια τα μεγέθη των πληθυσμών που μετακινούνται έχουν μεταβληθεί, με τους ανθρώπους που έχουν εκτοπιστεί από τη χώρα τους να αριθμούν πάνω από εβδομήντα εκατομμύρια παγκοσμίως [Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2019)], εκπροσωπώντας το ένα τις εκατό (1%) του παγκόσμιου πληθυσμού. Τα δεδομένα αυτά φυσικά σηματοδοτούν μια ευρύτερη αλλαγή, που οι αριθμοί και τα στατιστικά των μετακινήσεων αδυνατούν συχνά να αποδώσουν. Οι προεκτάσεις του φαινομένου αγγίζουν το σύνολο της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής και φυσικά συνιστούν αντικείμενο για τις επιστήμες της εκπαίδευσης.

Οι διαστάσεις που άπτονται του μεταναστευτικού ζητήματος είναι σύνθετες: οικονομικές, κοινωνικές, δημογραφικές πολιτικές, πολιτισμικές, ψυχολογικές (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 38). Τα φαινόμενα αυτά έχουν ενσταλάξει στην ελληνική κοινωνία χαρακτηριστικά ενός «πολιτισμικού μωσαϊκού», επιφέροντας αλλαγές στο συσχετισμό δυνάμεων αλλά και στη διαμόρφωση των μοντέλων που ορίζουν τους κανόνες συμβίωσης σε μια κοινωνία (Παρθένης, 2013: 214-215). Τα μεταναστευτικά ρεύματα στη χώρα αντιμετωπίστηκαν αρχικά ως πρόβλημα δημόσιας τάξης και στη συνέχεια λήφθηκαν πολιτικές αποφά-

σεις ώστε να ρυθμιστούν η είσοδος και η παραμονή μεταναστών στη χώρα (Κοτζαμάνης & Ανδρουλάκη, 2009:113· Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης & Σταθάκης, 2006: 6). Σε γενικές γραμμές είναι εύστοχη η διαπίστωση των Κοντιάδη και Παπαθεοδώρου (2007: 13) ότι η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα ακολουθούσε τις ήδη διαμορφωθείσες κοινωνικές καταστάσεις συχνά μάλιστα με καθυστερήσεις. Από τα πρώτα προσφυγικά ρεύματα που προέρχονταν από τις χώρες πρώην σοσιαλιστικών κρατών τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα η δημόσια πολιτική επιχείρησε να αντιμετωπίσει το μεταναστευτικό ζήτημα, με ουσιαστικό άξονα της την εκπαιδευτική πολιτική.

Ο ΟΡΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ

Η ένταξη αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα πολιτικών που αφορούν την ένταξη στην οικονομία, την εξασφάλιση διαμονής, την οικογενειακή συνένωση, την αναγνώριση πολιτικών δικαιωμάτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων (Παύλου, 2007: 308). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα η συμμετοχή των ίδιων των μεταναστών στο δημόσιο λόγο περί μεταναστευτικής πολιτικής (Παύλου, 2007: 312).

Για την κοινωνική ένταξη μεταναστών έχουν καταγραφεί διάφορα μοντέλα: (α) σταδιακά μοντέλα αφομοίωσης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει μετά από τρεις φάσεις σε βάθος χρόνου, (β) μοντέλα μερικής αφομοίωσης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει μόνο μερικώς και κυρίως στα τμήματα της κοινωνίας με τα οποία ο μετανάστης έχει επαφή, (γ) μοντέλα ένταξης εργατικού δυναμικού, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει από τη κοινωνική συμμετοχικότητα, (δ) γενικά μοντέλα ένταξης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει αφού πρώτα ο μετανάστης ως ατομικότητα ισορροπήσει στη χώρα υποδοχής και κατόπιν αναλάβει κοινωνικούς ρόλους σε αυτή (Σταυρινουδάκη, 2007: 56-79). Τα μοντέλα αυτά, που επικράτησαν μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1990, φυσικά με παραλλαγές ανά χώρα εφαρμογής, θα λέγαμε ως γενική σύνοψη πως εκφράζουν προβληματισμό για τη θέση των μεταναστών ως ευάλωτο τμήμα της εργατικής τάξης, θύμα κατηγοριοποιήσεων και διακρίσεων, οι οποίες δυσχεραίνουν την ένταξη τους στη χώρα υποδοχής. Ταυτόχρονα στα μοντέλα μέχρι και τη δεκαετία του 1990 αναγνωρίζεται σταδιακά, κατά τη γνώμη μας, η σημασία της κοινότητας των μεταναστών ως χώρος πολιτισμικής έκφρασης και ως μοχλός επικοινωνίας με την κοινω-

νία υποδοχής. Με κύριες πλευρές την αφομοίωση και την ενσωμάτωση στη βιβλιογραφία συναντώνται επιμέρους κατηγοριοποιήσεις, με άξονα τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες.

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΟΧΗ ΣΤΟΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ;

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, οι αλλαγές στη φυσιογνωμία και το μέγεθος των μεταναστευτικών ροών συμπίπτουν και με την αλλαγή στάσης πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία καθορίζεται από περιοριστικές πολιτικές ένταξης. Η τάση αυτή που εκφράζει την «κρίση των πολιτικών ένταξης», όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Caronio και Carriali (2016: 8-9), ενισχύθηκε από την αλλαγή στάσης των Η.Π.Α., μετά τις επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 στη Νέα Υόρκη, καθώς και την αυξανόμενη ξενοφοβία όπως αυτή εκδηλώθηκε σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση στην Ευρωπαϊκή ήπειρο και τη σύνδεση μετανάστευσης-τρομοκρατίας, μετά από ένα αριθμό τρομοκρατικών επιθέσεων σε ευρωπαϊκές πόλεις από ισλαμιστές εξτρεμιστές, πολλοί εκ των οποίων ήταν ευρωπαίοι πολίτες. Τα γεγονότα αυτά μετέτρεψαν τις παραδοσιακές χώρες εισόδου μεταναστών σε φοβικές κοινωνίες απέναντι στο «ξένο» (Κοντιάδης, 2007: 29). Στο φαινόμενο αυτό συνέβαλε και η αυξανόμενη ροή μεταναστευτικών ροών από το 2006 και έκτοτε στα νότια σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία ασκεί πίεση δημιουργώντας το αίσθημα «απειλητικής εισβολής» για τους κατοίκους της ευρωπαϊκής ηπείρου (Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014: 228). Στο πλαίσιο αυτό τόσο οι Η.Π.Α. όσο και Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία, μεταρρυθμίζουν το μεταναστευτικό θεσμικό πλαίσιο με στόχο τους αυστηρότερους ελέγχους και τον περιορισμό δικαιωμάτων στους νέο-εισερχόμενους (Κοντιάδης, 2007: 27). Έτσι, κατακτήσεις και δικαιώματα που είχαν αναγνωριστεί σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας εντός της χώρας υποδοχής απειλούνται από την ανάπτυξη ενός νέου εθνικισμού (Gundara, 2000: 119) και την αμφισβήτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πολιτικών ένταξης εν γένει (Gundara, 2000: 122).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΕΒΑΛΑΝ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ

Για να γίνει κατανοητή η ουσία της αλλαγής αυτής και η αναζωπύρωση του εθνικισμού στα ανεπτυγμένα δυτικά κράτη χρειάζεται να γίνει κατανοητός και ρόλος των εθνικών κρατών από το 2000 και έπειτα,

κυρίως σε συνδυασμό με την εξέλιξη της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Ο Hobsbawm (2007) έχει σταθεί ιδιαίτερα στο σημείο αυτό διαπιστώνοντας πως το εθνικό κράτος, όπως συγκροτήθηκε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως διαχειριστής της φιλελεύθερης δημοκρατίας, διέρχεται κρίση, την οποία συνοπτικά ονομάζει «πρόβλημα των εθνών».

Η κρίση αυτή είναι ασφαλώς πολυπαραγοντική (Hobsbawm, 2007: 101-110). Αρχικά, η πτώση της ΕΣΣΔ οδήγησε σε ραγδαίες αλλαγές στη συγκρότηση του δυτικού κόσμου οδηγώντας σε βαλκανιοποίηση και διακρατικές ενώσεις στη θέση των εθνικών κρατών, κατακερματισμό της κεντρικής – κρατικής εξουσίας και ανάδειξη του ισλαμισμού σε πολιτικό παράγοντα, λόγω της αυξημένης πίεσης που δέχτηκε από τα ανανεωμένα ιμπεριαλιστικά κέντρα. Έπειτα, η ίδια η εξέλιξη της παγκοσμιοποιημένης αγοράς συμβάλλει στην αυξημένη κινητικότητα κεφαλαίων και πόρων, συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπινου δυναμικού. Οι εργαζόμενοι και οι οικογένειες τους μεταναστεύουν μαζικά σε περιοχές που εξασφαλίζουν ή υπόσχονται εργασιακή αποκατάσταση, με τη διαφορά, σε σχέση με τα μεταναστευτικά κύματα του προηγούμενου αιώνα, ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας δεν αποκόπτει τους νεοεισερχόμενους από τη μητέρα-πατρίδα, αλλά επιτρέπει την συντήρηση της εθνικής ταυτότητας και του πολιτισμού τους, επηρεάζοντας τις συνθήκες ένταξης στη χώρα που διαβιούν. Τέλος, τρίτος παράγοντας είναι η αύξηση της ξενοφοβίας στις χώρες υποδοχής μεταναστών, η οποία πυροδοτείται αφενός από την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, και αφετέρου από τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που καταγράφηκαν στα τέλη του εικοστού και στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα και συνέβαλαν σε μια καταγεγραμμένη «ηθική κατάπτωση». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hobsbawm: «Η διαδικασία που είχε μετατρέψει τους αγρότες σε Γάλλους και τους μετανάστες σε Αμερικανούς πολίτες αντιστρέφεται και θρυμματίζει την ευρύτερη ταυτότητα του έθνους-κράτους σε αυτοαναφορικές ομαδικές ταυτότητες, ή ακόμα και στις α-εθνικές ιδιωτικές ταυτότητες του «όπου γης και πατρίς» (Hobsbawm, 2007: 114).

Έτσι οι πολίτες έρχονται ολοένα και συχνότερα αντιμέτωποι με τη διαπίστωση ότι: «το «έθνος» είναι μια κοινωνική κατασκευή» (Green, 2004: 101). Αντίστοιχα και οι συνθήκες που ευνόησαν στη συγκρότηση μιας «ευρωπαϊκής αγοράς χωρίς σύνορα», οι ίδιες είναι αυτές που συντελούν στην «ευρωπαϊκή», και όχι εθνική όπως γινόταν μέχρι πρότινος, διαχείριση των συνόρων (Νικολόπουλος, 2008: 319-320). Η κρίση αυτή των εθνικών κρατών επηρεάζει σε ένα σημαντικό βαθμό και τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ρο-

ών. Έτσι, η ενίσχυση των εθνικών συνόρων, με την ύψωση τειχών ή την στρατιωτικού τύπου αντιμετώπιση όσων εισέρχονται στη χώρα (με τη δημιουργία «hotspot» για παράδειγμα), είναι απόδειξη περισσότερο μιας φθίνουσας κρατικής εξουσίας παρά της ενδυνάμωσής της (Torak & Vives, 2018: 4).

Η «ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ» ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η «κρίση των πολιτικών ένταξης» έχει οδηγήσει ειδικά μετά το 2014 στη λήψη νέων μέτρων για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία δεν αποτελούν νομοθετικές ή ενδοκοινοτικές ρυθμίσεις αλλά υιοθέτηση «μέτρων» και χρήση «εργαλείων» που θα επιτρέπουν μια «ευέλικτη» αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών (Cardwell, 2018: 68-71). Στην επιλογή αυτή συνεπικουρεί και η όξυνση των μεταναστευτικών ροών ειδικά από το καλοκαίρι του 2015 και έπειτα (Torak & Vives, 2018: 2). Ουσιαστικά η αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης προσεγγίζεται όπως η αντιμετώπιση μιας «απειλής», για την αποφυγή της οποίας λαμβάνονται μέτρα «ασφαλειοποίησης» (Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014: 228) και ενίσχυσης των εθνικών συνόρων, μια κίνηση αντίστροφη από τη συζήτηση που είχε κυριαρχήσει μέχρι και το 2000 περί του τέλους των συνόρων λόγω τη παγκοσμιοποίησης (Torak & Vives, 2018: 4). Το γεγονός αυτό οδηγεί πολλούς ερευνητές να κάνουν λόγο για «μιλιταριοποίηση» των πολιτικών διαχείρισης των μεταναστευτικών ροών (Torak & Vives, 2018: 4). Χαρακτηριστικό δείγμα εφαρμογής των νέων «εργαλείων» για τη διαχείριση του μεταναστευτικού ζητήματος αφορούν ενδεικτικά ο ρόλος και η δράση της FRONTEX στη λεκάνη της Μεσογείου, το πιλοτικό σχέδιο για τις επιστροφές μεταναστών στο Μπαγκλαντές και το Πακιστάν που συμφωνήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2014 και η αντίστοιχη εφαρμογή πολιτικών επιστροφών μεταναστών, είτε πρόκειται για εθελούσιες είτε και όχι, στο Αφγανιστάν (Cardwell, 2018: 73-74; Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014: 228-229).

Με τη σειρά της η «κρίση των πολιτικών ένταξης» οδήγησε στην αμφισβήτηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας (Caronio & Carriali, 2016: 8). Με τον όρο διαπολιτισμικότητα περιγράφονται οι προσπάθειες δημιουργίας «προτύπων πολιτισμικής ποικιλομορφίας» και συνύπαρξης αυτών στις σύγχρονες κοινωνίες και κράτη όπου παρατηρείται συνύπαρξη πολλών πολιτιστικών στοιχείων των διάφορων κοινωνικών ομάδων (Παρθένης, 2013: 193-195).

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αναμφισβήτητα, η μεταναστευτική εργατική τάξη βρίσκεται στον πυρήνα του σύγχρονου κοινωνικού ζητήματος (Κοντιάδης, 2007: 29). Είναι χαρακτηριστικό πως από τους αιτούντες άσυλο το 2015 το 70% άνηκε σε πληθυσμό που βρισκόταν ηλικία εργασίας και μάλιστα νεότερης σε σύγκριση με τη μέση ηλικία του εργατικού δυναμικού των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Economy Institutional Papers, 2016: 14), ενώ αντίστοιχα το 2018 οι μετανάστευση με στόχο την εργασιακή απασχόληση αυξήθηκε παγκόσμια κατά 6%, με τους εργαζόμενους που μεταναστεύουν περιστασιακά για εργασία να αγγίζουν τα 4,9 εκατομμύρια (OECD, 2020). Η ανάγκη αυτή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μετανάστες διαπιστώνεται δεδομένου ότι οι νεοεισερχόμενοι συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, αυξάνοντας τον αριθμό του εργατικού δυναμικού της χώρας, και βελτιώνουν τη δημογραφική εικόνα της χώρας υποδοχής, αποτελώντας παράγοντα δημογραφικών εξελίξεων (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 111-112). Η προοπτική αυτή της συνεισφοράς των μεταναστών στην αγορά εργασίας είναι και ο σημαντικότερος παράγοντας, αν όχι ο μοναδικός, που θα αποτιμήσει και τα αποτελέσματα που επέφεραν στα δημοσιονομικά της χώρας υποδοχής, δεδομένου ότι η είσοδος μεταναστών σε μια χώρα δημιουργεί το πρώτο διάστημα δημοσιονομικό έλλειμμα (European Economy Institutional Papers, 2016: 18-19).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΗΜΕΡΑ

Οι πρακτικές που μετέρχεται μια κοινωνία για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι ενιαίες, αλλά διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα (Παρθένης, 2013, σ. 215). Στην Ευρώπη θα λέγαμε ότι έχουν επικρατήσει δύο πόλοι οι οποίοι επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών από διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση: α) το μοντέλο ενσωματωμένης εκπαίδευσης (integrated model), σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υποστηρικτικά μέτρα για την ενίσχυση όσων μαθητών έχουν ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη, β) το μοντέλο διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model), σύμφωνα με το οποίο θα υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα στα οποία θα συμμετέχον οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να καθιστούν

μαθησιακά έτοιμοι ώστε να μεταβούν στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης στο μέλλον (Catarci, 2014: 97-98).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Muskens (2009) σε συνεργασία με δεκατρείς ερευνητές ευρωπαϊκών κρατών μελέτησε το βαθμό συμπερίληψης στην εκπαίδευση δέκα ευρωπαϊκών κρατών (Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Πολωνία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία και Σκωτία) καθορίζοντας ως βασικούς δείκτες συμπερίληψης στην εκπαίδευση την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Βασική διαπίστωση της έρευνας αυτής ήταν ότι καμιά από αυτές τις χώρες δεν σημειώνουν υψηλό βαθμό συμπερίληψης σε όλους του δείκτες που ερευνήθηκαν (Muskens, 2009: 5).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην πραγματικότητα η απάντηση στην «κρίση των πολιτικών ένταξης» οφείλει να πυροδοτήσει νέες πολιτικές δράσεις, στο βαθμό που επιδιώκεται η διαφύλαξη κατοχυρωμένων δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων στις χώρες υποδοχής. Τα μέλη των εγχώριων κοινοβουλίων, καθώς και το Ευρωκοινοβούλιο, σύμφωνα με την πρόταση του Gundara (2000: 118-119), χρειάζεται να υιοθετήσουν συγκεκριμένη πολιτική ατζέντα, ώστε να αντιμετωπιστεί το ήδη διευρυμένο ρεύμα εθνικισμού και ρατσισμού που δείχνει να επηρεάζει την Ευρωπαϊκή Ήπειρο. Προκειμένου να προταθούν νέες διαστάσεις στις πολιτικές αφομοίωσης και τη διαπολιτισμικότητα χρειάζεται, κατά τη γνώμη μας, να διευρυνθούν τα όρια στα οποία εξετάζονται αυτές. Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως η διαδικασία ένταξης περιλαμβάνει τέσσερις βασικές πλευρές: την οικονομική διάσταση, τη νομική – πολιτική διάσταση, το βαθμό κοινωνικής κινητικότητας, την αίσθηση του «ανήκειν» και τη δυνατότητα δημιουργίας συναισθηματικών δεσμών (Latcheva & Herzog-Punzenberger, 2011: 138-139).

Κατά τη γνώμη μας, είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι μειονοτικές ομάδες, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ένταξη ή όχι στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονοι στόχοι για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντλούν, στην παρούσα εργασία, κυρίως από την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατάργηση των ανισοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013:161).

Στη σχολική τάξη η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει οι μει-

ονότητες να διερευνήσουν τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες βιώνουν, να τις εξετάσουν στο ιστορικό τους συγκείμενο και να αναρωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας που αυτές εξασφαλίζουν (McLaren & Farahmandpur, 2013: 162). Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτιστικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα, άλλωστε η δημιουργία σχολείων αποκλειστικά «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» μάλλον έχει σκοπό να απομονώσει παρά να εντάξει πληθυσμούς (Νικολάου, 2005: 230). Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να διερευνά πως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου επενεργεί στις πολιτιστικά διαφορετικές ομάδες, ποιοι είναι οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στην συνύπαρξη τους στις σχολικές αίθουσες και ευρύτερα στην κοινωνία (Γούλας, 2007: 102). Σύμφωνα μας βρίσκει, επίσης, η άποψη του Γκόβαρη (2011: 205-206), ότι η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται να στραφεί στην κατεύθυνση ενίσχυσης της «συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων», στον αντίποδα της έμφασης που δίνεται στις ατομικές δεξιότητες, οι οποίες υποτίθεται καθιστούν τα άτομα ικανά να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μάλιστα, ο Γκόβαρης (2011: 205-206) υποστηρίζει ότι οι συλλογικές ταυτότητες είναι αυτές που συμβάλλουν στην ουσιαστική επικοινωνία με το διαφορετικό, όπως αυτό εκφράζεται ως πολιτισμός και ως βίωμα και φυσικά όπως αυτό εκφράζει τις δοσμένες σχέσεις εξουσίας. Έτσι θα καλλιεργηθεί ουσιαστικά και η κριτική στάση και ο αναστοχασμός απέναντι στις υφιστάμενες διακρίσεις και τον αποκλεισμό που δέχονται τα άτομα (Γκόβαρης, 2011: 205-206).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Caponio, T., & Cappiali, T. (2016). *Exploring the current migration/integration "crisis". What bottom-up solutions?* Vision Europe Summit. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου 2018 από https://static1.squarespace.com/static/54c95cbee4b03749141be705/t/5819e8b34402432cd0dc8226/1478092982173/Exploring+the+Current+Migration_Integration+Crisis.pdf
- Cardwell, P. (2018). Tackling Europe's Migration 'Crisis' through Law and 'New Governance'. *Global Policy*, 9(1), σσ. 67-75.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. Ανακτήθηκε 29 Φεβρουαρίου 2020 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.886820>
- European Economy Institutional Papers. (2016). *An economic take in the refugee crisis: a macro-economic assessment for the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2020 από http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/
- Green, N. (2004). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης: σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις* (μτφ. Δ. Παρσάνογλου). Αθήνα: Σαββάλας.

- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hobsbawm, E. (2007). *Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και Τρομοκρατία* (μτφ. Ν. Κούρκουλος) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Latcheva, R., & Herzog-Punzenberger, B. (2011). Integration trajectories: a mixed method approach. Στο: M. Wiggins, M. Windzio, H. de Valk, & C. Aybek, *A life-course perspective on migration and integration* (σσ. 121-142). London: Springer.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Επιμ. Κ. Σκορδούλης, μτφ. Κ. Θεριανός) Αθήνα: Τόπος.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and education in European countries. Final report: 2. Comparative conclusions*. Lepelstraat: DOCA Bureaus.
- OECD (2016). *How are refugees faring on the labour market in Europe? A first evaluation based in the 2014 EU Labour Force Survey ad hoc module*. European Union.
- OECD (2020). *International Migration Outlook 2019*. (J. Dumont, Επιμ.) Ανάκτηση από Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c3e35eec-en/index.html?itemId=/content/publication/c3e35eec-en&_csp_=5484c834d3b947b42e43a8aee995b48b&itemLGO=oecd&itemContentType=book
- Topak, O., & Vives, L. (2018). A comparative analysis of migration control strategies along the Western and Eastern Mediterranean routes: sovereign interventions through militarization and deportation. *Migration Studies* (mny029). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2020 από doi:<https://doi.org/10.1093/migration/mny029>
- Αμίτσης, Γ., & Λαζαρίδη, Γ. (2001). Οι πολιτικές ρύθμισης της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Στο: Γ. Αμίτσης & Γ. Λαζαρίδη, *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα* (σσ. 23-68). Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούλας, Β. (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (2014). Η Ελλάδα ως χώρα αποστολής και υποδοχής μεταναστών. Στο: Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης, *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 11-44). Ρέθυμνο: Κέντρο Ερευνών και Μελετών.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοντιάδης, Ξ. (2007). Δημοκρατική συμμετοχή και δικαιώματα των μεταναστών. Μια οριακή περίπτωση ως έναυσμα επανεξέτασης θεμελιωδών εννοιών. Στο: Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 21-50). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντιάδης, Ξ., & Παπαθεοδώρου, Θ. (2007). Πρόλογος. Στο: Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 11-16). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοτζαμάνης, Β., & Ανδρουλάκη, Ε. (2009). Οι δημογραφικές εξελίξεις στη νεώτερη Ελλάδα (1830-2007). Στο: Β. Κ. (Επιμ.), *Η δημογραφική πρόκληση, γεγονότα και διακυβεύματα* (σσ. 87-120). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κοτζαμάνης, Β., Αγοραστάκης, Μ., Πηλείδης, Α., & Σταθάκης, Δ. (2006). *Οι αλλοδαποί στην Ελλάδα: χωρική ανάλυση των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών και της συμβολής τους στις πληθυσμιακές μεταβολές (1991-2001)*. Βόλος: Σειρά ερευνητικών εργασιών ΕΔΚΑ.

- Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.demography-lab.prd.uth.gr/abstract/6.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Γ. (2008). Το πρόταγμα της ασφάλειας στον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών και οι σημασίες των συνόρων στο "χώρο Ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης". Στο: Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός & Ρ. Φακιάλας, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες - πολιτικές - προοπτικές* (Τόμ. Α', σσ. 314-327). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Χρήστος Παρθένης.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παύλου, Μ. (2007). "Ελλάδα, Ελλάδα, είμαστε τα παιδιά σου!". Μακροπολιτικές προκλήσεις της μετανάστευσης για το κράτος και την κοινωνία. Στο: Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 293-325). Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταυρινουδάκη, Α. (2007). *Πολιτικές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18678>
- Τσάκωνας, Π., Ξενάκης, Δ., & Καρατράντος, Τ. (2014). Παράνομη μετανάστευση στη Μεσόγειο: επισκοπώντας και αποτιμώντας την ευρωπαϊκή πολιτική. Στο: Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης, *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 227-271). Ρέθυμνο: Κέντρο Ερευνών και Μελετών.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). (2019). *Ετήσια έκθεση για παγκόσμιο εκτοπισμό*. Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.unhcr.org/gr/12055-world-wide-displacement-tops-70-million.html>

Σχολικός Κανονισμός: Ιστορική και Συγκριτική Θεώρηση

Κώστας Θεριανός

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Κοινωνικών Επιστημών – 4ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ ktherianos@yahoo.gr

Περίληψη

Ο σχολικός κανονισμός ως οργανωτικό – ρυθμιστικό έγγραφο της σχολικής ζωής έχει μακρά ιστορία στα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι σχεδόν ταυτισμένος με την ιστορία του σύγχρονου σχολείου και επηρεάζεται από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο. Η εισήγηση εξετάζει την ιστορία των σχολικών κανονισμών, στην Ελλάδα και σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, ενώ ταυτόχρονα θέτει προβληματισμούς για το ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολικού κανονισμού.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός Κανονισμός, Ιστορία της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σχολική ζωή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός κανονισμός είναι βασικό στοιχείο οργάνωσης της σχολικής ζωής. Σχολικοί κανονισμοί στη διαμόρφωση των οποίων να μετέχουν και οι μαθητές/-τριες δεν υπήρχαν στο παρελθόν. Υπήρχαν σχολικοί κανόνες που έπρεπε να τηρούν απαρέγκλιτα οι μαθητές/-τριες. Το σταδιακό πέρασμα από την αντίληψη των σχολικών κανόνων στη διαμόρφωση των σχολικών κανονισμών με την συμμετοχή των μαθητών είναι μέρος της ιστορίας του σχολικού θεσμού, η οποία συμπε-

κνώνει την παιδαγωγική διαπάλη ανάμεσα σε προοδευτικά παιδαγωγικά ρεύματα και σε αντιλήψεις της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Στις αρχές του 20ού αιώνα, στις Η.Π.Α. και την Ευρώπη εμφανίστηκαν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Νέα Αγωγή, Σχολείο Εργασίας) που έθεσαν σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη παιδαγωγική του ερβαρτιανού συστήματος (Rohrs, 1990). Οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις είχαν στο επίκεντρο τους την εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαμόρφωση και λειτουργία της σχολικής ζωής. Στην συντηρητική παιδαγωγική σκέψη, οι μαθητές είναι παθητικοί και δέχονται το «μορφωτικό αγαθό» του μαθήματος, κατάλληλα σχεδιασμένο και οργανωμένο, από τον εκπαιδευτικό. Στην ίδια λογική υπάγονται και οι σχολικοί κανονισμοί. Στην παραδοσιακή παιδαγωγική, τα σχολεία έχουν κανόνες, αλλά όχι συμμετοχικά διαμορφωμένους κανονισμούς. Οι κανόνες διαμορφώνονται από τις εκπαιδευτικές αρχές και οι μαθητές οφείλουν να τους ακολουθούν. Οι σχολικοί κανονισμοί είναι μια συμμετοχική και δυναμική πραγματικότητα στην οποία μετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Η ιστορική και συγκριτική ανάλυση της διαμόρφωσης των σχολικών κανονισμών αποτελεί ένα χρήσιμο «εργαλείο» για να κατανοηθεί ο ιδιαίτερος ρόλος τους στο σύγχρονο σχολείο και των παιδαγωγικών αρχών που πρέπει να τους διέπουν. Το ζητούμενο είναι ο σχολικός κανονισμός να αποκρυσταλλώνει την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών στη σχολική ζωή και όχι να αναπαράγει την αντίληψη των σχολικών κανόνων που οφείλουν οι μαθητές/ μαθήτριες να τηρούν και η οποία παραπέμπει στην παραδοσιακή παιδαγωγική.

ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Το σχολείο ως θεσμός, όπως τον ξέρουμε και τον ζούμε σήμερα, εμφανίζεται στη μεσαιωνική Ευρώπη και μορφοποιείται σταδιακά, στο θεσμό που γνωρίζουμε σήμερα, από τον 17^ο αιώνα περίπου. Ο Ian Lister θεωρεί ότι το μαζικό σχολείο - με τις δομές που θυμίζουν στρατώννα και τη διδασκαλία αξιών όπως η υποταγή, η σιωπή, η υπομονή και η πειθαρχία - είναι μια «πρωσική εφεύρεση». Σκοπός αυτού του ιδρύματος ήταν η «παραγωγή» πειθαρχημένων και σκληρών στρατιωτικών, υποταγμένων δημοσίων υπαλλήλων, πειθήνιων στις εντολές της εκάστοτε κυβέρνησης υπηκόων. Η διαμόρφωση σχολικών ιδρυμάτων σε ολόκληρη σχεδόν την Ευρώπη συνδέεται, επίσης, με την «ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας» (Lister, 1973). Ο Aries υποστηρίζει ότι μέχρι τον Μεσαίωνα δεν υπήρχε η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως διακριτής ηλικιακής κατηγορίας. Τα παιδιά θεωρούνταν μι-

κροί ενήλικες και έμπαιναν στην εργασία (Aries, 1990). Όταν «κατασκευάζεται» η παιδική ηλικία, για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς τότε διαμορφώνονται και σχολικοί θεσμοί που την εκπαιδεύουν (Lister, 1973). Η Αγγλία μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα είχε «σχολεία», αλλά δεν είχε εκπαιδευτικό σύστημα. Υπήρχαν αυτόνομα σχολεία υπό την επιρροή της εκκλησίας, των δήμων, των συντεχνιών, ανεξάρτητων διανοουμένων παιδαγωγών. Όμως, σχολικό σύστημα με τη σύγχρονη έννοια δεν υπήρχε. Το 1894 μια Βασιλική Επιτροπή με επικεφαλής τον Jame Bryce ξεκίνησε να ανιχνεύσει τους όρους και το περιεχόμενο ίδρυσης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία (Kazamias, 1966).

Στην αρχαιότητα υπήρχαν η Ακαδημία του Πλάτωνα και η Περιπατητική Σχολή του Αριστοτέλη. Οργανωμένες σχολές υπήρχαν στην Ινδία και την Κίνα. Στην Ευρώπη, το Μεσαίωνα, οι ανάγκες της εκκλησίας για κληρικούς οδήγησαν στην ίδρυση σχολείων σε καθεδρικούς ναούς με βασικά αντικείμενα τη Βίβλο και τα Λατινικά. Τον 6ο αιώνα μ.Χ. ιδρύθηκε το πρώτο σεμινάριο για κληρικούς στον Καθεδρικό Ναό του York στην Αγγλία. Αυτά τα ιερατικά σχολεία, ενταγμένα σε ναούς και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, άρχισαν αρκετούς αιώνες μετά να νοιώθουν τον ανταγωνισμό των διανοούμενων του Διαφωτισμού και της ανερχόμενης αστικής τάξης που άρχισαν και αυτοί να δημιουργούν σχολές με κοσμικό περιεχόμενο σπουδών. Όμως, όλα αυτά τα ανεξάρτητα σχήματα εκπαίδευσης δεν ήταν «σχολεία» όπως τα ξέρουμε σήμερα, ούτε ήταν ενταγμένα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Jonathan Gathorne-Hardy, 1977). Αντίστοιχη κίνηση διαπιστώνουμε και στον ελληνισμό, όπου η εκπαίδευση πριν από την επανάσταση του 1821 στηριζόταν στην ιδιωτική και κοινοτική πρωτοβουλία. Ουσιαστικά, η συγκρότηση εκπαιδευτικού συστήματος ξεκινάει σε εμβρυακή μορφή από τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία του Καποδίστρια και ολοκληρώνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα που ίδρυσαν οι Βαυαροί (Τζουμελέας – Παναγόπουλος, 1933· Δημαράς, 1977).

Η εξέλιξη της διαμόρφωσης των ανεξάρτητων σχολών σε σχολικό σύστημα δεν μπορεί να γίνει κατανοητή έξω και πέρα από την πορεία διαμόρφωσης των κρατών (Green, 2010). Παράγοντες, όπως ο τρόπος παραγωγής, το πολιτικό σύστημα, τα συνδικάτα, η παράδοση, η επίδραση διεθνών οργανισμών, παίζουν διαμορφωτικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα (Γουβιάς – Θεριανός, 2014). Συνοπτικά και σχηματικά αναφέρουμε ότι:

- α.** Στη Γαλλία, το «σχολείο του έθνους» οφείλει τη δημιουργία του στο Ναπολέοντα. Ο Ναπολέων διαμόρφωσε νομικό και διοικητικό πλαίσιο για το σχολείο σε όλη τη χώρα. Οι εκπαιδευτικοί υπάχθη-

καν στην κρατική γραφειοκρατία και κυριάρχησαν τυποποιημένα προγράμματα σπουδών σε εθνικό επίπεδο και εθνικό σύστημα εξετάσεων (Green, 2010). Η συγκεντρωτική φυσιογνωμία του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπυκνώνεται σε ένα ανέκδοτο: «Αν ο υπουργός παιδείας της Γαλλίας κοιτάξει το ρολόι του, μπορεί να καταλάβει τι διδάσκουν εκείνη την ώρα οι εκπαιδευτικοί σε ολόκληρη τη γαλλική επικράτεια» (Corbett, 1990). Οι σχολικοί κανόνες διαμορφώθηκαν από τις εκπαιδευτικές αρχές και στάλθηκαν στα σχολεία.

- β.** Η Αγγλία, όπως επισημάναμε ήδη, δεν είχε εκπαιδευτικό σύστημα. Είχε ανεξάρτητα σχολεία. Αυτή η ιστορική πραγματικότητα της Αγγλίας διαμόρφωσε την παράδοση των headteachers. Πρόκειται για τους διευθυντές αυτών των σχολείων που καθόριζαν τη φυσιογνωμία τους και έγιναν ουσιαστικά «οι παιδαγωγοί της Αγγλίας», έχοντας διαμορφώσει ο καθένας τους ένα δικό του παιδαγωγικό σύστημα και ένα ιδιαίτερο curriculum που έδινε έμφαση σε συγκεκριμένα μαθήματα ή δράσεις στο σχολείο που ήταν διευθυντής. Πάντως, σε όλες του τις εκφάνσεις, συμμετοχή των μαθητών σε κοινότητες που να διαμορφώνουν κανόνες σχολικής ζωής δεν υπήρχε. Η παράδοση των μεγάλων διευθυντών – παιδαγωγών ξεκίνησε με τον Sir Thomas Arnold του Rug by Schools και έφτασε μέχρι τα ενιαία σχολεία (comprehensive schools) της δεκαετίας του 1970 (Huslter, et. all., 1995). Τα ανεξάρτητα σχολεία της Αγγλίας, όμως, είχαν έντονα ταξικά χαρακτηριστικά, καθώς απευθύνονταν μόνο σε όσους μπορούσαν να πληρώσουν για την εκπαίδευσή τους. Μετά τη μεταρρύθμιση που έφερε στην Αγγλία ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1988 (Education Act 1988), οι headteachers από «παιδαγωγοί» μετατράπηκαν ταχύτατα σε managers.
- γ.** Η Γερμανία ακολούθησε διαφορετική πορεία. Το 1871 η Γερμανία έγινε εθνικό κράτος, μέσα από τη συνένωση γερμανικών κρατών. Πριν το 1871 είχε αναπτυχθεί σημαντικός πλουραλισμός εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών. Το 1848 έγινε η αστική επανάσταση στη Γερμανία, η οποία ηττήθηκε και μαζί της ηττήθηκαν όλες οι προοδευτικές παιδαγωγικές ιδέες που είχαν αναπτυχθεί, οι οποίες αμφισβητούσαν την αυθεντία του δασκάλου, δίνοντας στον μαθητή χώρο για να αναπτύξει πρωτοβουλίες και θέτοντας ζητήματα όπως η σχέση του σχολείου με τη ζωή. Μετά την ήττα της επανάστασης, εκδηλώθηκε με σφοδρότητα η μανία της παλινόρθωσης και στον χώρο της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2000). Η επαναφορά της «τάξης» στα σχολεία σφυρηλατήθηκε, μέσω του συστήματος διδασκαλίας του Johann Friedrich Herbart (1776-1841), το οποίο

καθιστούσε τον μαθητή παθητικό όργανο στα βήματα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που εκτελούσε ο εκπαιδευτικός, στα οποία ούτε ο δεύτερος είχε κανένα λόγο ή περιθώριο να παρέμβει (Φράγκος, 1984). Η κυριαρχία του ερβαρτιανού συστήματος δεν πρέπει να εξετάζεται χωριστά από τη συνολική κατάσταση στη Γερμανία μετά το 1871, όπου το πρωσικό στρατοκρατικό πνεύμα κυριαρχεί και η χώρα προσανατολίζεται στο να ισχυροποιηθεί ως ιμπεριαλιστική δύναμη (Λιόσης, 2020). Παρόλα αυτά, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζονται προοδευτικά παιδαγωγικά ρεύματα, στεγασμένα κάτω από τον όρο «Κίνηση της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», τα οποία τερματίζονται με την άνοδο των Ναζί στην εξουσία (Κοντομήτρος, 2006). Ανάμεσα σε αυτά τα προοδευτικά παιδαγωγικά ρεύματα είναι και το Σχολείο Εργασίας, που αποδίδει μεγάλο ρόλο στη σχολική κοινότητα, από το οποίο επηρεάστηκε καθοριστικά ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Σε αυτές τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη Γερμανία εμφανίζονται σχολικοί κανονισμοί στη διαμόρφωση των οποίων συμμετέχουν και οι μαθητές.

ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ

Όλη αυτή την μακραίωνη περίοδο τα σχολεία δεν είχαν σχολικούς κανονισμούς. Είχαν σχολικούς κανόνες, οι οποίοι καθόριζαν τι έπρεπε να κάνει ή να μην κάνει ο μαθητής. Υπήρχαν και κανόνες για τους εκπαιδευτικούς, αλλά η πειθαρχική νόρμα των κανόνων είχε ως κύριο αποδέκτη τον μαθητή και στη συμπεριφορά του μαθητή ήταν αφιερωμένη η συντριπτική πλειονότητα των σχολικών κανόνων. Η έννοια του σχολικού κανονισμού, όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, που διαμορφώνεται από την κοινότητα του σχολείου ήταν άγνωστη.

Οι κανόνες απηχούσαν το κλίμα της εποχής, την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας, τους σκοπούς του σχολείου. Υπήρχαν κανόνες που σήμερα μας εντυπωσιάζουν με τη βαρβαρότητα τους. Ο Gathorne – Hardy (1977) περιγράφει ένα επεισόδιο που έλαβε χώρα στο διάσημο σχολείο του Eton στην Αγγλία με πρωταγωνιστή τον διευθυντή του, ο οποίος έμεινε στην ιστορία ως Δρ. Keate, «ο μαστιγωτής»: «Ο Δρ. Keate έγινε διευθυντής του Eton το 1809, σε μια δύσκολη περίοδο. Η πειθαρχία είχε χαλαρώσει [...] Ήταν μια φανταστική φιγούρα: πέντε πόδια ψηλός, δυνατός σας ταύρος και φορούσε ένα ψηλό καπέλο σαν του Ναπολέοντα [...] όταν θύμωνε το πρόσωπο του κοκκίνιζε και αφροί έβγαιναν από το στόμα του [...] Τον Μάιο και τον Ιούνιο του 1810 τα αγόρια της πέμπτης εμφάνισαν τη συνήθεια να μπαίνουν ορμητικά, κάνοντας φασαρία, στο παρεκκλήσι του σχολείου [...] Ο Δρ.

Keate μαστίγωσε και τα εκατό παιδιά της πέμπτης τάξης που έκαναν φασαρία [...] Ο Δρ. Keate έφυγε από το Eton το 1834, αλλά επί πολλά χρόνια αργότερα οποιοδήποτε παιδί του Eton μπορούσε να ζωγραφίσει τη θηριώδη σιλουέτα του».

Λίγες δεκαετίες αργότερα, το 1857, ο επίσκοπος του Μάντσεστερ τόνιζε σε οδηγίες του προς τους δασκάλους και τους γονείς της περιοχής του: «Σπάστε τη βούληση τους εγκαίρως. Αρχίστε αυτό το σημαντικό έργο πριν αρχίσουν να περπατούν και να μιλούν. Μην τους δίνετε τίποτα, σημαντικό ή ασήμαντο όταν κλαίνει. Αφήστε τους να ικετεύουν χωρίς να τους κάνετε το χατίρι. Σπάστε τη βούληση τους και η ψυχή τους θα ζήσει και πιθανώς να σας ευγνωμονούν γι' αυτό αιωνίως» (Meighan, 2002). Πίσω από αυτούς τους αυστηρούς κανόνες και τις βάρβαρες ποινές δεν υπήρχε μόνο η κυρίαρχη ηθική αντίληψη της εποχής, ότι τα παιδιά θα γίνουν «καλά και ηθικά» μέσα από την αυστηρότητα. Υπήρχαν και πολλοί πρακτικοί σκοποί, όπως η διαμόρφωση σκληρών στρατιωτών και πειθήνιων βιομηχανικών εργατών. Το αγγλικό γνωμικό «Η μάχη του Βατερλό κερδήθηκε στον αυλόγυρο του Eton» εκφράζει αυτή την πραγματικότητα.

Απέναντι σε αυτούς τους σκληρούς σχολικούς κανόνες ορθώθηκαν, κατά καιρούς, μεγάλες μαθητικές εξεγέρσεις όπως στο Eton (1783), στο Harrow (1805) η οποία οργανώθηκε από τον Λόρδο Μπάιρον που ήταν εκεί μαθητής από το 1801, στο Winchester (1793) κ.ά. (Gathorne – Hardy, 1977).

ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα, οι πρώτοι σχολικοί κανόνες εμφανίζονται στα σχολεία που ίδρυσε ο Καποδίστριας. Και εδώ μπορούμε να διαβάσουμε το «ηθικό κλίμα» μιας εποχής που κυριαρχεί η πεποίθηση ότι η κακουχία και η σκληρότητα διαπαιδαγωγούν σωστούς χαρακτήρες. Δίπλα, όμως, σε αυτή την ηθική επιταγή βρίσκεται και η ανάγκη διαμόρφωσης ενός αξιόμαχου στρατού που θα προστάτευε τις κατακτήσεις της επανάστασης του 1821. Σύμφωνα με τις Οδηγίες του Καποδίστρια για τη λειτουργία του Ορφανοτροφείου: «Αι κλίνας των να είναι από άχυρον ή φύλλα ξηρά ικανώς, το προσκεφάλαιον μια πέτρα, και σκέπασμα η καπότα.... Η αποταξία, η απείθεια, η στάσις, το ψεύδος, θέλουσι κολάζεσθαι ως εφεξής: Την μεν πρώτη φοράν, έστω νουθέτησις εμβριθής και δημοσία ενώπιον των άλλων παιδιών, τη δε δευτέραν, ολιγόστευσις της τροφής εις το ήμισυ, και την τρίτην, έκδυσις του ενόχου παιδιού από τα καινούρια φορέματα και ένδυσις με τα πρώτα κουρέλια... Και η έκδυσις και η ένδυσις γινέσθω όλων των μαθητών ενώπιον» (Δημαράς, 1973).

Ο πρώτος σχολικός κανονισμός θα εμφανιστεί με το «Βασιλικόν Διάταγμα Λειτουργίας των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» (31 Δεκεμβρίου 1836). Τα άρθρα 53-55 αναφέρονται ειδικά σε κανόνες του Ελληνικού Σχολείου, που οριοθετούν την συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, και προβλέπουν ποινές σε περίπτωση παραβίασης τους. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το άρθρο 53, «είναι υπεύθυνος δια την πειθαρχίαν, ή ευταξίαν της τάξεως του [...] έχει επομένως το δικαίωμα να διανέμη κατάλληλους αμοιβάς, να δίδη πατρικάς συμβουλάς, και να επιβάλλη ποινάς δια κρατήσεως εντός του σχολείου εις ωρισμένον τινά καιρόν, ή και ολοκλήρους ημέρας». Στο άρθρο 55 προβλέπεται η «ποινή της αποβολής» ενώ «αποκλεισμός απ' όλα τα Ελληνικά Σχολεία δύναται να επιβληθή δια βαρύτερα εγκλήματα». Το άρθρο 56 προβλέπει ότι οι γονείς του μαθητή έχουν το δικαίωμα, σε περίπτωση αποβολής, να ζητούν την εξέταση της υπόθεσης. Για τα Γυμνάσια, το ίδιο Βασιλικό Διάταγμα είναι διαφωτιστικό ως προς το ποιος συντάσσει τους κανόνες του σχολείου: «Άρθρον 109. Ο γυμνασιάρχης συνεννοούμενος μετά των λοιπών καθηγητών θέλει συντάττει κανονισμούς αναλόγως με τας ανάγκας των μαθητών, και τας σχέσεις του τόπου ή του καταστήματος υποχρεούσας δε τους μαθητάς εις τήρησιν τακτικού τρόπου ζωής, και θέλει τους εφαρμόζει λαβών την έγκρισιν της επί των Εκκλησιαστικών Γραμματείας» (Αντωνίου, 1987). Οι σχολικοί κανονισμοί είναι προϊόν της συνεργασίας γυμνασιάρχη – καθηγητών. Στην πραγματικότητα πρόκειται περί κανόνων που συντάσσουν οι γυμνασιάρχες με τους καθηγητές και τους οποίους οφείλουν να τηρούν οι μαθητές.

Το 1857, η Απόφαση 6815/19-10-1857 με τίτλο «Οδηγίες για την εφαρμογή του εσωτερικού κανονισμού» (κυβέρνηση Δ. Βούλγαρη / υπουργός Χ. Χριστόπουλος) καθορίζει εσωτερικό κανονισμό των γυμνασίων και ελληνικών σχολείων. Ο κανονισμός αυτός έχει στηριχθεί «εις γνώμας ανδρών εγγεγρακόντων τη πράξει της παιδαγωγικής και περιεχούσας τας παρά του υπουργείου τούτου πρεσβευομένας αρχάς επί του σπουδαίου αντικειμένου της δημοσίας ανατροφής και της σχολικής τάξεως και πειθαρχίας». Η κίνηση της κεντρικής κυβέρνησης να προχωρήσει σε κεντρικά καθορισμένο κανονισμό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι όλα τα Γυμνάσια δεν διαμορφώθηκαν κανονισμοί, όπως όριζε το άρθρο 109 του Βασιλικού Διατάγματος του 1836, είτε γιατί υπήρχαν διαφορές στους κανονισμούς ανάμεσα στα σχολεία και αποκλίσεις σχετικά με κάποια θέματα (πότε αποβάλλεται κάποιος μαθητής, ποια πράξη του μαθητή θεωρείται επιλήψιμη κ.τ.λ.). Ανεξάρτητα πάντως από τι τελικά μπορεί να συνέβη στα σχολεία σχετικά με τη διαμόρφωση των κανονισμών, το κύριο στοιχείο είναι ότι έχου-

με μετακίνηση της διαμόρφωσης του σχολικού κανονισμού από τα γυμνάσια στην κεντρική διοίκηση.

Ο κανονισμός του 1857, σε 33 άρθρα, περιγράφει ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά των μαθητών στα σχολεία. Καθορίζει αρκετές λεπτομέρειες όπως η φοίτηση, οι απουσίες, η προσέλευση στην τάξη και η συμπεριφορά που οφείλει ο μαθητής να τηρεί μέσα σε αυτήν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ενδυμασία των μαθητών κτλ. Αναφέρουμε ορισμένα από τα άρθρα του κανονισμού, τα οποία είτε παραμένουν ακόμη ως σχολικοί κανόνες (πχ. η απαγόρευση επίσκεψης εξωσχολικού παράγοντα στο σχολείο, χωρίς άδεια από την αρμόδια εκπαιδευτική αρχή) είτε υπάρχουν ως συνήθειες, σε αρκετές περιπτώσεις, στη σχολική ζωή και για πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς θεωρούνται, ακόμη και σήμερα, ενδείξεις ευπρέπειας των μαθητών/ -τριών:

- ❖ «Άρθρο 9. Έκαστος μαθητής, προσερχόμενος εν τη σχολή, πρέπει να είναι καθαρός το σώμα και κόσμιος την ενδυμασίαν, αποφεύγων πάντα περιττόν στολισμόν».
- ❖ «Άρθρο 12. Διαρκούντος του μαθήματος, ουδείς εξέρχεται της παραδόσεως άνευ μεγίστης ανάγκης και αδείας του διδασκάλου, όστις όμως ουδέποτε επιτρέπει την έξοδον ταυτοχρόνως εις δύο μαθητάς. Ο δε εκ της αιθούσης αναχωρών οφείλει να επανέλθη όσον ένεστι ταχύτερον».
- ❖ «Άρθρο 13. Εις ουδένα των μαθητών επιτρέπεται να φέρη μεθ' εαυτού εν τη σχολή βιβλία ή άλλα πράγματα, εκτός των εις την παράδοσιν αναγκαίων».
- ❖ «Άρθρο 16: «εντός του δωματίου της παραδόσεως ό μαθητής μένει πάντοτε ασκεπής, εκτός αν, πάσχω, λάβη την άδειαν του διδασκάλου να φέρη επί της κεφαλής το κάλυμμα. Καθήμενος δ' επί των θρανίων, οφείλει να κρατή τας χείρας επί της άκρας των τραπεζών και να διατηρή ακαταπαύστως ευσήμονα στάσιν».
- ❖ «Άρθρο 20. Ουδενί ξένω επιτρέπεται η εν τη σχολή είσοδος άνευ αδείας του προΐσταμένου αυτής».
- ❖ Άρθρο 21: «εισερχομένου διδασκάλου ή ξένου τινός εν τω δωματίω της παραδόσεως, οι μαθηταί ανίστανται, ησύχως, κλίνουσι προς τον εισερχόμενων ελαφρώς την κεφαλήν και πάλιν κάθηνται».

Ο βασικός σκελετός των σχολικών κανόνων και η θεσμοθέτησή τους από το κράτος, όπως διαμορφώθηκαν το 1857, δεν θα αλλάξουν για πάρα πολλές δεκαετίες. Ρωγμές και αμφισβητήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, που θα κινηθούν προς την κατεύθυνση του να αποκτήσουν οι μαθητές ενεργό ρόλο στη μαθητική ζωή, θα εμφανιστούν στην ελ-

ληνική εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ού} αιώνα. Τέτοιες προσπάθειες έγιναν από τον Δελμούζο στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (Χαρίτος, 1989) και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (1923-1925), όπου μαζί με τον Μιχάλη Παπαμαύρο προσπάθησαν να οργανώσουν την πρώτη Σχολική Κοινότητα στην Ελλάδα (Κουρταλίδης, 1977). Ανάλογες προσπάθειες εμφανίστηκαν και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό αυτών των προσπαθειών είναι ότι κινούνται έξω από το αυστηρό κανονιστικό πλαίσιο της κρατικής εκπαίδευσης. Το 1925 ιδρύθηκε το μη κερδοσκοπικό ίδρυμα του Κολεγίου και το 1929 με το νόμο 3776/1929 (κυβέρνηση Βενιζέλου) θα κατοχυρωθεί και νομικά. Οι δημιουργοί του (Εμμανουήλ Μπενάκης, Στέφανος Δέλτα, κ.ά.) είχαν ως σκοπό τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που θα συνδύαζε την ελληνική παράδοση με αρχές και μεθόδους της σύγχρονης παιδείας. Ο Στέφανος και η Πηνελόπη Δέλτα εκδίδουν εγχειρίδιο «κοινοβουλευτικής διαδικασίας» για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων του σχολείου (Καραχάλιος, 2001).

Παρόλες, όμως, τις προσπάθειες ορισμένων παιδαγωγών το κλίμα στα σχολεία θα παραμείνει αυστηρό, οι σχολικοί κανονισμοί θα συνεχίσουν να είναι κανόνες για τους / τις μαθητές/-τριες και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, στο πλαίσιο των μέτρων του μετεμφυλιακού κράτους τα πράγματα θα κινηθούν σε ακόμη πιο συντηρητική κατεύθυνση. Έτσι, κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση σε κάποιες στιγμές της σχολικής ζωής και των νουθεσιών για την αυστηρότητα και το περιεχόμενό τους, διακρίνουμε την εντολή του υπουργού παιδείας Γεώργιου Ράμμου, το 1958, οι μαθήτριες των σχολείων στο μάθημα της γυμναστικής και τις γυμναστικές επιδείξεις να «μη φέρουν πλέον «σορτς», αλλά μακράν, κάτωθι του γόνατος, φούσταν-περικελίδα». Στην ίδια ανακοίνωση εκφράσθηκε η σκέψη για επέκταση του μέτρου και στις φοιτήτριες (Δημαράς, 1974).

Βέβαια, μέσα στο αυστηρό κλίμα του μετεμφυλιακού κράτους υπάρχουν ρωγμές, όπως αυτή που περιγράφει ο Αριστείδης Μπαλτάς, μαθητής του Κολεγίου Αθηνών την περίοδο 1956-1962, δηλαδή ενός σχολείου, σχετικά έξω από τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο, που κρατάει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των ιδρυτών του: «Πλήθος κατ' επιλογήν μαθημάτων, πολλά μαθήματα εισαγωγής στις τέχνες, συστηματική χρήση βιβλιοθήκης και εργαστηρίων, ιστορικές εργασίες και ρητορικά γυμνάσματα, οργανωμένη μαθητική κοινότητα, μηνιαίο περιοδικό με αποκλειστική ευθύνη των μαθητών, όμιλοι που συγκέντρωναν μαθητές με ειδικά ενδιαφέροντα -από το θέατρο μέχρι την ιστορία των μαθηματικών-, πολύ πλούσιο πρόγραμμα αθλητικών δραστηριοτήτων κ.λπ.» (Μπαλτάς, 2000).

Η μεταρρύθμιση του 1964 από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου θα είναι μια προσπάθεια χαλάρωσης των αυστηρών σχολικών κανόνων. Ο Ευάγγελος Παπανούτσος, με την ιδιότητα του Γ.Γ. του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με εγκύκλιο του «προς απάσας τας Εκπαιδευτικές Αρχάς», στις 10-6-65, αναφέρει: «Τα παιδιά των σχολείων, και ιδίως οι έφηβοι των Γυμνασίων και των Λυκείων, πρέπει κάτω από τον γαλανόν ουρανόν και μέσα εις το εύκρατον κλίμα της Δημοκρατίας μας να είναι ενδεδυμένα με λιτότητα και χάριν και να μη δίδουν την εντύπωσιν πενθούντων ή δεσμωτών [...] α) Οι ποδιές των μαθητριών θα είναι κατασκευασμένα από ύφασμα κυανού (όχι πολύ ανοικτόν). Θα έχουν δηλαδή το χρώμα του ουρανού μας. β) Καταργείται το πηλήκιον των μαθητών με την κακότεχνον κουκουβάγια. Εις ουδεμίαν χώραν του Δυτικού κόσμου επιβάλλεται εις τους μαθητάς πηλήκιον και ομοιόμορφος στολή· τούτο είναι έθος των ολοκληρωτικών καθεστώτων [...] γ) Απαγορεύεται να επιβάλλεται από τους Διευθυντάς των Σχολείων η κουρά των μαθητών «εν χρώ». Και τα αγόρια δικαιούνται να διατηρούν τα μαλλιά των».

Η χούντα θα ανακόψει όλες τις προσπάθειες εκδημοκρατισμού της σχολικής ζωής. Οι κυβερνήσεις της μεταπολίτευσης θα προσπαθήσουν να φέρουν ένα νέο πνεύμα στα σχολεία. Ο Ευάγγελος Παπανούτσος, παρότι υπέρμαχος των σχολικών κοινοτήτων, έχει τις επιφυλάξεις του μήπως εξελιχθούν σε «μαθητικό συνδικαλισμό» (Παπανούτσος, 1976). Έτσι, η ουσιαστική τομή θα γίνει από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ο Νόμος 1566/85 περιέχει άρθρα για την οργάνωση της μαθητικής ζωής και τις μαθητικές κοινότητες, διαμορφώνοντας τους όρους συγκρότησης ενεργών υποκειμένων διοίκησης του σχολείου (σύλλογος διδασκόντων – σύλλογος γονέων – μαθητική κοινότητα), μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, τα μαθητικά συμβούλια και τα σχολικά συμβούλια, όπου μετέχουν εκπρόσωποι των μαθητών και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Παρόλα αυτά, και παρά τις εξαιρετικές δράσεις ορισμένων μαθητικών κοινοτήτων, ο θεσμός δεν έχει αξιολογηθεί θετικά. Ο Συνήγορος του Πολίτη (2009) επεσήμανε ότι: «Στη μεγάλη πλειονότητά τους, τα σχολεία που έχουν προβεί στη σύνταξη κανονισμών, δεν εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία σύνταξης, εφαρμογής και ενδεχόμενης τροποποίησής τους, ενώ δεν ακολουθούν διαδικασίες ενημέρωσης και διαβούλευσης με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, σύλλογο γονέων-κηδεμόνων), σχετικά με το περιεχόμενο και την εφαρμογή τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η πλειονότητα μα-

θητών και γονέων δεν έχουν καθόλου (ή έχουν μερική) πληροφόρηση σχετικά με την ύπαρξη και το περιεχόμενο του κανονισμού [...] Συχνά οι εκπρόσωποι των μαθητών συμμετέχουν τυπικά στις σχετικές διαδικασίες, χωρίς όμως επί της ουσίας να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Ειδικότερα, όπως έχει προκύψει από τη διερεύνηση σχετικών αναφορών του Συνηγόρου του Παιδιού, στην πράξη, στην πλειονότητα των σχολείων που συντάσσουν σχολικό κανονισμό, ο σύλλογος διδασκόντων καλεί τους εκπροσώπους των μαθητών σε συζήτηση, χωρίς κάποια προεργασία και ενημέρωση και χωρίς να προβλέπεται ειδική διαδικασία με παροχή εγγυήσεων προς όλες τις πλευρές, θέματα που πρέπει να περιληφθούν στον Κανονισμό, ακούει τις απόψεις των μαθητών και, σε περίπτωση διαφωνίας, αποφασίζει σύμφωνα με τη δική του κρίση [...]. Ο σχολικός κανονισμός συνήθως επικεντρώνεται στις υποχρεώσεις των μαθητών και όχι στα δικαιώματά τους ή στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών».

Η νέα προσπάθεια διαμόρφωσης Σχολικών Κανονισμών πρέπει να λάβει υπόψη της όλη αυτή την εμπειρία για να μην επαναλάβει το φαινόμενο της σύνταξης Σχολικών Κανόνων ερήμην αυτών που τους αφορούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. Τόμος 1^{ος}. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Aries, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (μτφ. Γ. Αναγνωστοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Γκότοβος, Θ. (2000). Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 25-71). Αθήνα: Gutenberg.
- Corbett, A. (1990). French Curriculum Reform. In: B. Moon (ed.), *New Curriculum - National Curriculum* (135-148). London: Hodder & Stoughton.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εστία.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εστία.
- Δημαράς, Α. (1977). «Εκπαίδευση». Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (σσ. 484-491). Τόμος ΙΓ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Gathorne-Hardy, J. (1977). *The public school phenomenon*. London: Penguin Books.
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ* (μτφ. Γ. Μανιώτη & Π. Κιμουρτζής). Αθήνα: Gutenberg.
- Hustler, D., Brighouse, T., & Ruddock, J. (eds.). *Heading Heads*. London: David Fulton.
- Kazamias, A. (1966). *Politics, Society and Secondary Education in England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Καραχάλιος, Δ. (2001). Η οργάνωση και η διοίκηση των σχολικών μονάδων της μη κρατικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση ενός ιδιωτικού σχολείου: ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ - ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

- Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουρταλίδης, Θ. (1977). *Μαθητικές κοινότητες και δημοκρατική αγωγή*. Αθήνα: Μήνυμα.
- Λιόσης, Β. (2020). *Ναζισμός. Τα αίτια γέννησης και γιγάντωσής του*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Lister, I. (1973). The challenge of deschooling. In: Ian Lister, *Deschooling, A reader* (1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meigan, R. (2002). *Ευέλκτο Σχολείο* (μτφ. Κ. Θεριανός). Αθήνα: Σπηλιώτης.
- Μπαλτάς, Α. (2000). Η σαγήνη των συσχετισμών. Στο: 1949-1967. *Η εκρηκτική εικοσαετία* (σσ.17-29). Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου Σχολής Μωραΐτη. Αθήνα 2000.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Rohrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής & Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2009). *Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατική Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2020 από www.synigoros.gr/resources/keimeno-parathrhsewn-synhgoroy—2.pdf
- Τζουμελέας, Σ. Γ., Παναγόπουλος, Π. Δ. (1933). *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτος, Δ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*. Τόμος 1^{ος}. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας ως Μοχλός Συμπερίληψης στο Γυμνάσιο

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. ✉ gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η Οικιακή Οικονομία αποτελεί ένα σύγχρονο, διεπιστημονικό και συνεχώς εξελισσόμενο γνωστικό αντικείμενο που εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Σκοπό του μαθήματος αποτελεί να συνεισφέρει, προκειμένου το εύπλαστο άτομο της εφηβικής και προεφηβικής ηλικίας να επιτύχει να καταστεί ενεργητικό, αυτοδύναμο και υπεύθυνο, αποκτώντας το σύνολο των στοιχείων, τα οποία απαιτούνται για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας μελετούν θέματα, όπως: η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος, η οργάνωση της οικογενειακής ζωής, η συμπεριφορά του καταναλωτή, τα οικονομικά της οικογένειας, η διατροφή και διαιτολογία, η αγωγή υγείας – πρόληψη ατυχημάτων, οι πρώτες βοήθειες, ο ελληνικός πολιτισμός, η κατοικία και η ενδυμασία, η οικολογία και κατοικία, η σύγχρονη οικιακή τεχνολογία και η προετοιμασία για το μέλλον. Η εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει ζητήματα που πραγματεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν βασικό μοχλό της συμπερίληψης στο γυμνάσιο. Προς εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας διερευνήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου το



Λέξεις κλειδιά

Οικιακή Οικονομία, συμπερίληψη, γυμνάσιο, αναλυτικό πρόγραμμα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας. Από τη διερεύνηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Οικιακής Οικονομίας συμπεραίνεται ότι υφίσταται σημαντικός αριθμός θεματικών, οι οποίες δύναται να ενισχύσουν τη συμπερίληψη στο γυμνάσιο όπως: η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος, η κατοικία και η ενδυμασία, ο ελληνικός πολιτισμός κ.ά. Η ύπαρξη σημαντικού αριθμού θεματικών που συμβάλλουν στη συμπερίληψη αναδεικνύει την Οικιακή Οικονομία σε βασικό μοχλό της συμπερίληψης στο γυμνάσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκεται καθημερινά αντιμέτωπος με πλήθος σοβαρών προβλημάτων, τα οποία επιτυγχάνουν την ουσιαστική υποβάθμιση της ποιότητας της καθημερινής του ζωής. Τέτοιου είδους προβλήματα αποτελούν η φτώχεια, η ανεργία, η μετανάστευση, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εγκληματικότητα, η έλλειψη κοινωνικής συνοχής κ.ά.. Τα προαναφερόμενα βαίνουν διαρκώς διογκούμενα τις τελευταίες δεκαετίες με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσχερέστερη η καθημερινότητα του ανθρώπου. Το σύνολο αυτών των προβλημάτων εγείρουν, τόσο αυτόνομα, όσο και συνδυαστικά, ζητήματα συμπερίληψης, τα οποία εδράζονται ευθέως στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι το γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας ενδιαφέρεται άμεσα για ζητήματα συμπερίληψης που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, η επιστήμη της Οικιακής Οικονομίας έχοντας θέσει μόνιμα τον άνθρωπο στο επίκεντρό της εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πώς θα βελτιώσει την καθημερινή του ζωή με ανθρωπιστικούς όρους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει αναπόφευκτα προσέγγιση με θεματικές που αφορούν στη συμπερίληψη, οι οποίες τελούν διαρκώς υπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι κατά το σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων είχε ληφθεί μέριμνα να υφίσταται και η διαπολιτισμική διάσταση σε αυτά (Νικολάου, 2005) και επομένως, είναι λογικό να υπάρχει αντίστοιχη στόχευση και για τα ζητήματα της συμπερίληψης. Ως εκ τούτου, αναφύεται εύλογα το ερώτημα, αν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας υφίστανται αντίστοιχα θέματα.

Η εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει ζητήματα που πραγματεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν βασικό μοχλό της συμπερίληψης στο γυμνάσιο. Για την υλοποίηση του σκοπού επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως καταλληλότερη η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου.

Η ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η Οικιακή Οικονομία αποτελεί ένα σύγχρονο, διεπιστημονικό και συνεχώς εξελισσόμενο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αποδίδει ιδιαίτερη εστίαση στα σημαίνοντα χαρακτηριστικά του ανθρώπου στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κουτρούμπα, 2004). Παράλληλα, από τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του μαθήματος (ΦΕΚ 33, 1998) προκύπτει ότι σκοπός του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας είναι να συνεισφέρει, προκειμένου το εύπλαστο άτομο της εφηβικής και προεφηβικής ηλικίας να καταστεί ενεργητικό, αυτοδύναμο και υπεύθυνο, αποκτώντας το σύνολο των στοιχείων, τα οποία έχει ανάγκη για να αναπτύξει την προσωπικότητά του.

Σε αυτό το σημείο είναι απολύτως αναγκαία η επισήμανση ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή συνιστά διαχρονικά πρωταρχικό στόχο και προτεραιότητα του σχολείου ως θεσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απολύτως αναγκαίο να συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου αυτοί να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και αναδιαμορφούμενο κοινωνικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2007· Φύκαρης, 2010).

Συνοψίζοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας επιδιώκει να ακολουθεί πολυεπίπεδα τις εξελίξεις της εκάστοτε εποχής, ώστε να επιτύχει τη μετάδοση στους μαθητές του συνόλου των απαιτούμενων γνώσεων, αξιών και αρχών, οι οποίες θα τους καταστήσουν στο άμεσο μέλλον υπεύθυνους, ενεργούς και ωφέλιμους πολίτες για το κοινωνικό σύνολο.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμπερίληψη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν εισέλθει δυναμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες επι-

διώκοντας την επίλυση ή άμβλυση πληθώρας προβλημάτων, όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά., τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στον μαθητικό πληθυσμό και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Καδιγιαννόπουλος, 2014).

Η συμπερίληψη αποτελεί δυναμική προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικής ανταπόκρισης στην πολυμορφία των μαθητών. Συμπερίληψη καλείται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών, η οποία επιδιώκει την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ παράλληλα, προσπαθεί να μειωθεί ο αποκλεισμός τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004). Η συμπερίληψη εμπεριέχει αλλαγές και τροποποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, όπως στο περιεχόμενο, στη δομή κ.ά., καθώς και στην πεποίθηση ότι αποτελεί κύρια ευθύνη του κράτους να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών - μαθητών.

Ο όρος συμπερίληψη περικλείει ένα σχέδιο εξερεύνησης και συνεργασίας από κοινού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και στις κοινότητες ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης συμπεριφορών και πρακτικών ενάντια στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Ουσιαστικά, αναφερόμαστε σε μια συνεχή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που δέχεται σημαντικές επιδράσεις από τις κοινωνικές αλλαγές σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Armstrong & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη απαιτεί την επανεξέταση της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται πιο επιτυχημένα στις ατομικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Διαμέσου της συγκεκριμένης διαδικασίας, το σχολείο ως θεσμός επιτυγχάνει την ανάπτυξη της ικανότητας να υποδέχεται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι έχουν την επιθυμία της παρακολούθησης, μειώνοντας τους αποκλεισμούς (Sebba & Ainscow, 1996) και αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή και τη μαθησιακή απόδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ainscow, 2005).

Επιπροσθέτως, η συμπερίληψη έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών για το σύνολο των παιδιών, καθώς και ευρύτερα για τη νεολαία και τους ενήλικες, εστιάζοντας επισταμένως σε όσους είναι περισσότερο ευάλωτοι σε φαινόμενα - περιστατικά περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ainscow et al, 2004).

Βασικοί στόχοι της συμπερίληψης είναι (Vaughn et al, 1998):

- ❖ Η εστίαση στον κάθε μαθητή
- ❖ Η επικέντρωση στην πολλαπλή νοημοσύνη
- ❖ Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Περνώντας από τη συμπερίληψη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Ένας, όμως, ιδιαίτερα επιτυχημένος και εύστοχος ορισμός καλεί ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από συγκεκριμένες αρχές, όπως η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988), καθώς και παραδοχές – βάσεις, όπως η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει μεταξύ άλλων σε ζητήματα, όπως: η εκπαίδευση για την ετερότητα, ο σεβασμός στην ετερότητα, οι αλλοδαποί μαθητές, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ενσωμάτωση στην κοινωνία, η ισότιμη συμμετοχή, οι ίσες ευκαιρίες, η κατανόηση, η κατάρριψη των στερεοτύπων κ.ά. Συνέπεια αυτού είναι η διεθνής βιβλιογραφία να κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των μαθημάτων που έχουν τη δυνατότητα να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών χωρίς να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007). Αυτή η προσέγγιση προσφέρεται ιδιαίτερα για τη διάχυση της έννοιας, των αρχών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, μεταξύ αυτών και η Οικιακή Οικονομία.

Καταληκτικά, από τα προαναφερόμενα προκύπτει ως συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη έχει συγκεκριμένη στόχευση, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από συγκεκριμένες αρχές και εστιάζει σε στοχευμένες θεματικές, επιδιώκοντας σε κάθε περίπτωση την ομαλή συνύπαρξη των ανθρώπων στην κοινωνία, καθώς και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου με ανθρωπιστικούς όρους.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Η εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει ζητήματα που πραγματεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα (Φ.Ε.Κ 33, 1998) και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας (Αμπελιώτης κ.ά., 2016α, 2016β· Αποστολόπουλος κ.ά., 2016α, 2016β), τα οποία μπορούν να αποτελέσουν βασικό μοχλό της συμπερίληψης στο γυμνάσιο. Για την υλοποίηση του σκοπού επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως καταλλη-

λότερη η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Δαουτόπουλος, 2005· Κυριαζή, 2009). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά ενότητα του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων.

Με αφετηρία το πρώτο κεφάλαιο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ γυμνασίου, «Η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος» και συγκεκριμένα την ενότητα: 1.1 *Η οικογένεια – Η ελληνική οικογένεια*, προκύπτει ότι προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς ποικίλες δυνατότητες για την πραγματοποίηση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα, στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στην εναλλαγή των προσώπων και των φύλων στην αρχηγία της οικογένειας ανά εποχή και περιοχή. Παράλληλα, παρουσιάζεται η χριστιανική προσέγγιση για τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας.

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ο χριστιανισμός διακήρυξε την ισότητα ανάμεσα στον άνδρα και στη γυναίκα, καθώς και μεταξύ όλων των ανθρώπων, ενώ τονίζεται ότι πρόβαλλε την ανάγκη για αλληλοκατανόηση, σεβασμό και αγάπη μεταξύ των μελών της οικογένειας, καθώς και ευρύτερα. Στην ίδια ενότητα γίνεται λόγος για την ανάγκη διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς και της παράδοσης, μέσω της οικογένειας. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διάχυση ορισμένων αρχών και βάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η ισότητα και η κοινωνική συνοχή, ενώ αναδεικνύονται ζητήματα συμπερίληψης ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, την κοινωνική και πολιτιστική προέλευση.

Από τη μελέτη της δεύτερης ενότητας του πρώτου κεφαλαίου 1.2 *Οικογενειακή αγωγή* προκύπτει ότι οι μαθητές διδάσκονται ότι η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου επιτυγχάνεται μέσω της μετάδοσης συνηθειών, εθίμων και παραδόσεων. Οι συνήθειες, τα έθιμα και οι παραδόσεις σε περιοχές της Ελλάδας και του υπόλοιπου κόσμου συνιστούν σημαίνουσα ευκαιρία για τη συμπερίληψη μαθητών από άλλες περιοχές εντός και εκτός του ελλαδικού χώρου, καθώς και για τη διαπολιτισμική ζύμωση και ώσμωση, καθώς είναι εφικτό να αναδειχθούν τα κοινά ή διαφορετικά σημεία τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός στον ελλαδικό χώρο, λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, εμφανίζει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά οι ευκαιρίες αυτές πληθαίνουν σημαντικά και ποσοτικά και ποιοτικά.

Στην ενότητα 1.3 *Κοινωνικός περίγυρος – Μορφές διαπροσωπικών σχέσεων* προσδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξία της συνεργασίας,

της συμμετοχής, της αναγκαιότητας της ελεύθερης έκφρασης γνώμης, της αποδοχής της γνώμης των άλλων και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτά τα σημεία ενσπείρουν και καλλιεργούν αρχές, βάσεις και αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν κορυφαία ζητούμενα της συμπερίληψης. Παράλληλα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή στην πέμπτη ενότητα, 1.5 *Η κοινωνικότητα των νέων*, με σημαντικές έννοιες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμπερίληψη, όπως ο αλληλοσεβασμός στις διαπροσωπικές σχέσεις, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η άμιλλα, η ανθρωπιά, καθώς και η κατανόηση και ο σεβασμός στο άλλο φύλο.

Γόνιμο έδαφος για την ουσιαστική καλλιέργεια της συμπερίληψης, της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνείδησης αποτελεί η διατροφή, καθώς ενδείκνυται για την ανάδειξη των κοινών ή διαφορετικών διατροφικών στοιχείων και συνηθειών ανάμεσα στους λαούς. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο του εγχειριδίου της Α΄ γυμνασίου, «Διατροφή», στην ενότητα 3.1 *Τροφή και τρόφιμα* πραγματοποιείται αναφορά στις νόσους πολιτισμού. Οι συγκεκριμένες νόσοι μπορούν να λειτουργήσουν ως συνδετικός κρίκος για τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς αφορούν σχεδόν το σύνολο των ανθρώπων παγκοσμίως. Συγχρόνως, στην ενότητα 3.4 Ομάδα 2^η: *Φρούτα και χορταρικά* παρουσιάζεται η υστέρηση στην κατανάλωση φρούτων και λαχανικών στον ελλαδικό και διεθνή χώρο και οι συνέπειές της για την ανθρώπινη υγεία. Αυτή η διαπίστωση προσφέρει πληθώρα δυνατοτήτων στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων.

Στην ενότητα 3.8 *Γλυκίσματα – Ροφήματα – Ποτά* δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα διάφορα είδη γλυκισμάτων, ροφημάτων και ποτών. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναφερθεί στην αποδοχή που τυγχάνουν στην καθημερινή μας ζωή γλυκίσματα, ροφήματα και ποτά ανεξάρτητα από τη χώρα παραγωγής και προέλευσής τους. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται με έμμεσο τρόπο η συμπερίληψη και ο διαπολιτισμικός σεβασμός, ενώ ταυτόχρονα, αμβλύνεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Αντίστοιχα, η ενότητα 3.9 *Σχεδιασμός γευμάτων* είναι εστιασμένη στον κοινό τρόπο διατροφής των λαών της μεσογείου (μεσογειακή πυραμίδα διατροφής). Η εστίαση στον κοινό τρόπο διατροφής είναι εφικτό να περιορίσει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, να αυξήσει τη συμπερίληψη, να καλλιεργήσει το διαπολιτισμικό σεβασμό, την ισότητα, καθώς και να αναπτύξει αισθήματα ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης για τους μετανάστες και πρόσφυγες από μεσογειακές και όχι μόνο χώρες. Ειδικότερα, η τελευταία διαπίστωση αποτελεί μια δύ-

σκολη και περίπλοκη υπόθεση κυρίως σε περιοχές που έχουν «πληγεί» από τα αυξημένα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα και τις συνέπειες που αυτά επιφέρουν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του σχολικού βιβλίου της Α΄ γυμνασίου, «Αγωγή Υγείας – Πρόληψη Ατυχημάτων», μελετώνται θέματα, όπως η ατομική υγιεινή, η στοματική υγεία, το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ, η σωστή χρήση των φαρμάκων και τα ατυχήματα στο σπίτι, σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο. Αυτά τα θέματα έχουν σημαίνουσα θέση για το σύνολο των ανθρώπων παγκοσμίως και επομένως, η ανάδειξη αυτής της διάστασής τους συμβάλλει στην ενσυναίσθηση, στο διαπολιτισμικό σεβασμό και στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ενώ ιδιαίτερη εστίαση και βαρύτητα αποδίδεται στην ανάγκη της συμπερίληψης ατόμων που έχουν εθιστεί σε εξαρτησιογόνες ουσίες ή απεξαρτηθεί από τις αυτές τις ουσίες.

Μελετώντας το πέμπτο κεφάλαιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ γυμνασίου «Κατοικία» διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ζητήματα, τα οποία αγγίζουν τη συμπερίληψη και πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, στην ενότητα 5.1 *Η κατοικία και η σημασία της για τον άνθρωπο* αναδεικνύεται η πολιτισμική διάσταση της κατοικίας και οι πτυχές της διακόσμησης και της αρχιτεκτονικής της. Η συζήτηση αναφορικά με αυτές συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού και στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, καθώς ειδικότερα η διακόσμηση της κατοικίας ποικίλλει αναλόγως την περιοχή και τη χώρα. Οι άξονες αυτοί δύνανται να λειτουργήσουν θετικά και σε ζητήματα συμπερίληψης μεταναστών ή προσφύγων μαθητών.

Ανάλογα αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσω της ενότητας 5.2 *Ιστορική εξέλιξη της κατοικίας*, στην οποία πραγματοποιείται μια διαχρονική παρουσίαση της εξέλιξης της κατοικίας από τους προϊστορικούς χρόνους έως τους νεότερους και αναδεικνύεται η κοινή πορεία των λαών μέσα στο χρόνο και οι κοινές ως προς την κατοικία ανάγκες τους. Παράλληλα, στην ενότητα 5.3 *Η ελληνική παραδοσιακή κατοικία* εκφράζεται η άποψη ότι τα παραδοσιακά σπίτια πρέπει να τύχουν ιδιαίτερου σεβασμού και προσοχής, ώστε να διασωθούν και να διατηρηθούν. Αυτή η προσέγγιση, θεμελιώνει διάυλους συζήτησης για αντίστοιχες κατοικίες σε άλλες χώρες συμβάλλοντας στη συμπερίληψη, στο διαπολιτισμικό σεβασμό και στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Η ενδυμασία αποτελεί τμήμα της καθημερινής ζωής του ανθρώ-

που, το οποίο συχνά είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη θρησκεία, την εθνική καταγωγή, την ιδεολογία και το πολιτισμικό περιβάλλον του. Αυτά τα ζητήματα πραγματεύεται το έκτο κεφάλαιο «Ενδυμασία» και ειδικότερα, η ενότητα 6.1 *Η ενδυμασία και η σημασία της για τον άνθρωπο*. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει ζητήματα συμπερίληψης, σεβασμού της ετερότητας, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικού σεβασμού, ισότητας, κοινωνικής συνοχής, καθώς και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αντίστοιχα, στην ενότητα 6.2 *Ιστορική εξέλιξη της ενδυμασίας – Η ελληνική παραδοσιακή ενδυμασία* παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της ενδυμασίας και δίνεται έμφαση στην αξία της ενδυμασίας ως στοιχείο της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτή η διάσταση της ενδυμασίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθεια για συμπερίληψη και καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού. Από την άλλη, η παρουσίαση της διαχρονικής εξέλιξης της ενδυμασίας προσφέρεται για την ανάπτυξη σεβασμού στην ετερότητα, καθώς και για τον εντοπισμό των κοινών και διαφορετικών στοιχείων στην ενδυμασία των λαών.

Από την ανάλυση περιεχομένου στο αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ γυμνασίου προκύπτει ότι στο πρώτο κεφάλαιο «Οικιακή Οικονομία και ελληνικός πολιτισμός» εμφανίζονται επαναλαμβανόμενες αναφορές στην ιδιαίτερη αξία της φιλοξενίας. Πιο αναλυτικά, στις ενότητες 1.1 *Η Οικιακή Οικονομία στην αρχαία Ελλάδα*, 1.2 *Η Οικιακή Οικονομία στο Βυζάντιο* και 1.3 *Η Οικιακή Οικονομία στα μεταβυζαντινά χρόνια* αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της φιλοξενίας προς τους «ξένους». Συνεπώς, οι συγκεκριμένες ενότητες προσφέρονται για να αναδειχθούν και να αναλυθούν ζητήματα συμπερίληψης, υποδοχής μεταναστών, αλληλεγγύης προς τους πρόσφυγες, καθώς και εξάλειψης των εθνικιστικών ιδεών. Αυτά τα ζητήματα, είναι αναγκαίο να αναλυθούν με ιδιαίτερη προσοχή με δεδομένη τη σημαντική προβολή και αποδοχή που τυγχάνουν οι ξενοφοβικές απόψεις και αντιλήψεις τα τελευταία χρόνια.

Στην ενότητα 1.4 *Η ελληνική λαϊκή τέχνη* οι μαθητές διδάσκονται μεταξύ άλλων για το γεγονός ότι ειδικευμένοι Έλληνες τεχνίτες περιόδευαν σε διάφορα μέρη της οθωμανικής αυτοκρατορίας εκτελώντας διάφορα έργα, οπότε εμμέσως δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για αναφορές στο διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης, για καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και τη συμπερίληψη.

Η κυριότερη διαπολιτισμική προσέγγιση στο τέταρτο κεφάλαιο «Συμπεριφορά του καταναλωτή» εμφανίζεται στην ενότητα 4.3 *Προσδιοριστικοί παράγοντες της καταναλωτικής συμπεριφοράς*. Σε

αυτή την ενότητα αναλύονται μεταξύ άλλων το φύλο, οι παραδόσεις, η θρησκεία και η γεωγραφική περιοχή ως σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της καταναλωτικής συμπεριφοράς. Μέσω αυτών των παραγόντων υλοποιείται μια εις βάθος έμμεση προσέγγιση στις αρχές και στις βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και σε ζητήματα συμπερίληψης.

Στο όγδοο κεφάλαιο «Αγωγή Υγείας» στην ενότητα 8.1 *Νοσήματα και ασθένειες* αναλύεται το σύνδρομο ανοσοανεπάρκειας (AIDS). Εκτός από τις αναμενόμενες για την υγεία γνώσεις, μπορούν να μεταδοθούν μηνύματα που να αγγίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς έναντι αυτών των ασθενών. Αυτή η συμπεριφορά, είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την ισότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι οποίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, στην ενότητα 8.3 *Έφηβοι-Διαφυλικές σχέσεις* αναλύονται τα χαρακτηριστικά του ανδρικού και του γυναικείου φύλου, καθώς και τρόποι προσέγγισης και συμπεριφοράς προς το άλλο φύλο. Στην παρουσίαση πραγματοποιείται εκτενής αναφορά για την ανάγκη συμπερίληψης, ύπαρξης κατανόησης, αλληλοσεβασμού, σωστής επικοινωνίας και συμπαράστασης στον άλλον άνθρωπο. Αυτά τα στοιχεία, συνδέονται με αρχές και βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αλληλεγγύη.

Στο ένατο κεφάλαιο «Πρώτες βοήθειες» στην πρώτη ενότητά του (9.1 *Φαρμακευτικές ουσίες - Ναρκωτικά*) μελετώνται οι επιδράσεις των ναρκωτικών ουσιών, του αλκοόλ και του καπνού στην ανθρώπινη υγεία. Μια διαπολιτισμική ματιά σε αυτή την ενότητα θα αναδείκνυε την ανάγκη προσέγγισης των εθισμένων σε αυτές τις ουσίες ανθρώπων με ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και ισότητα, προκειμένου σταδιακά να υπερκεράσουν οριστικά το πρόβλημα του εθισμού που βιώνουν (Καδιγιαννόπουλος κ.ά., 2015), ενώ θα πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα της συμπερίληψης των εθισμένων σε εξαρτησιογόνες ουσίες ατόμων στο κοινωνικό σύνολο.

Στη δεύτερη ενότητα «Γάμος και οικογένεια» του δέκατου κεφαλαίου *Προετοιμασία για το μέλλον* υποστηρίζεται ότι οι έγγαμοι είναι αναγκαίο να δείχνουν μεταξύ άλλων αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση, εμπλέκοντας εμμέσως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, στην τρίτη ενότητα «Σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας» αναπτύσσεται η άποψη ότι οι σχέσεις των μελών της οικογένειας πρέπει να βασίζονται στην ισότητα, στο σεβασμό, στην αν-

θρώπινη προσωπικότητα και στην αξιοπρέπεια, ενώ τα προβλήματα μεταξύ των μελών της είναι απαραίτητο να επιλύονται με διάλογο, αλληλοκατανόηση και σεβασμό στη γνώμη των άλλων. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναδεικνύουν, επίσης, άμεσα ή έμμεσα, αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική διάσταση εμφανίζεται, επίσης, σαφώς στην ενότητα 10.4 *Στοιχεία Οικογενειακού Δικαίου*, καθώς η συγκεκριμένη ενότητα ασχολείται με το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ελευθερίες, την ανάγκη για ισότητα των δύο φύλων, διαφύλαξη των δικαιωμάτων του παιδιού και σεβασμού των θρησκευτικών πεποιθήσεων. Τα συγκεκριμένα ζητήματα αφορούν άμεσα τη συμπερίληψη.

Συνοψίζοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας υφίσταται πληθώρα ζητημάτων, τα οποία έλκουν το ενδιαφέρον της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία για ποικίλες διαπολιτισμικές - συμπεριληπτικές προσεγγίσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των ενοτήτων της παρούσας εργασίας οδηγεί σε τρία χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας της Α' και Β' γυμνασίου ενυπάρχουν διάσπαρτα ζητήματα και στοιχεία, τα οποία αναφέρονται, άμεσα ή έμμεσα, στη συμπερίληψη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η έντονη υφιστάμενη συμπεριληπτική και διαπολιτισμική διάσταση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας της Α' και Β' γυμνασίου συνιστά το δεύτερο κύριο συμπέρασμα, το οποίο εδράζεται στο γεγονός ότι αναδεικνύονται ποικίλα ζητήματα όπως: ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σχέσεων, διαπολιτισμικού σεβασμού, αλληλεγγύης, ισότητας και διατήρησης και σεβασμού της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η ύπαρξη ενός διακριτού διαπολιτισμικού χαρακτήρα και μιας ευκρινούς συμπεριληπτικής διάστασης στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας έχει ως αποτέλεσμα την ισχυρή μετάδοση πανανθρώπινων αξιών όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη κ.ά., που επιτυγχάνουν την ενίσχυση ή την απόκτηση ανθρωπιστικής παιδείας, η οποία τελεί υπό «διωγμό» στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ύπαρξη θεμάτων, τα οποία έλκουν το ενδιαφέρον της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα

σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ και Β΄ γυμνασίου καθιστά επιτακτική ανάγκη τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα στα αντίστοιχα ζητήματα. Επιπροσθέτως, συνιστά αναγκαιότητα η πολύπλευρη ανάδειξη - παρουσίαση συγκεκριμένων τρόπων - προτάσεων προσέγγισής τους, μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του βιβλίου του καθηγητή.

Ανακεφαλαιώνοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ και Β΄ γυμνασίου ενυπάρχει σε σημαντικό βαθμό η συμπερίληψη και η διαπολιτισμική διάσταση. Αναμφίβολα, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναδεικνύει τα αντίστοιχα ζητήματα προς, άμεσο και μακροπρόθεσμο, όφελος τόσο των μαθητών, όσο και του κοινωνικού συνόλου. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι εφικτό να συνεισφέρει σημαντικά η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- 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.
- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ. & Σαΐτη, Α. (2016α). *Οικιακή Οικονομία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ. & Σαΐτη, Α. (2016β). *Οικιακή Οικονομία Β΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ. & Τριάδη, Δ. (2016α). *Οικιακή Οικονομία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος – ΙΤΥΕ.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ. & Τριάδη, Δ. (2016β). *Οικιακή Οικονομία Α΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Διόφαντος – ΙΤΥΕ.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (1), 5-16.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In: Pommerin G. (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (58-72). Frankfurt.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Γνωριμία με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καραβίδα, Μ., & Φαρσάρης, Γ. (2015). Η διαπολιτισμική προσέγγιση του ασθενή και της ασθένειας. Στο: Π. Γεωργιγιάννης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Τόμος: 1, (σσ. 192-201). Πάτρα.

- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική εφαρμογή στην Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1173-1185). Ιωάννινα.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Φ.Ε.Κ 33 (1998). Τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος του Μαθήματος «Οικιακή Οικονομία» Γυμνασίου, τ. Β', 23-1-1998.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Unesco (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Forgan, J. W. (1998). Instructing students with highincidence disabilities in the general education classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και Συμπερίληψη σε Κλάδους Εκπαιδευτικών

Κώστας Καφετζόπουλος¹ Κώστας Μάλαμας²

1. ΣΕΕ ΠΕ04 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ kafetzo55@gmail.com

2. ΣΕΕ ΠΕ86 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ kosmal@sch.gr

Περίληψη

Με την έναρξη λειτουργίας των ΠΕΚΕΣ ένας προβληματισμός των ΣΕΕ είναι η αποτελεσματικότητα του νέου θεσμού. Συγκεκριμένα πόσο γνωστός είναι ο θεσμός των ΠΕΚΕΣ και κατά πόσον εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν στην σχολική τάξη. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ενημέρωση και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και τις δράσεις του ΠΕΚΕΣ, καθώς και η συνδρομή του στο παιδαγωγικό θέμα της συμπερίληψης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2020 με την αποστολή ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς ΠΕ86 πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς ΠΕ04, περιοχών ευθύνης των ΣΕΕ του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής καθώς και στους Διευθυντές σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης των ερευνητών. Οι ερωτήσεις προέκυψαν από το καθηκοντολόγιο του ΠΕΚΕΣ σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία. Μέσω φόρμας Google συγκεντρώθηκαν 115 απαντήσεις και ακολούθησε η κωδικοποίηση και ανάλυση των απαντήσεων. Βασικά συμπεράσματα είναι ότι το έργο του 3ου ΠΕΚΕΣ είναι γνωστό στους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς με θέση ευθύνης αλλά λιγότερο στους εκπαιδευτικούς της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο του ΠΕΚΕΣ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την επιμόρφωση. Τα στε-



Λέξεις κλειδιά

ΠΕΚΕΣ, ΣΕΕ, συμπερίληψη, επιμόρφωση

λέχη Δευτεροβάθμιας και οι εκπαιδευτικοί Δημοτικού είναι πιο ενημερωμένοι από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των στελεχών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια οργανωμένα από το ΠΕΚΕΣ και τους ΣΕΕ όπως και μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κλάδων ΠΕ86 και ΠΕ04 γνωρίζει το παιδαγωγικό περιεχόμενο του όρου συμπερίληψη, όμως δεν εισπράττουν την επιθυμητή βοήθεια στην εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία από το ΠΕΚΕΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελεί κοινή αντίληψη ότι οι δομές και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρέπει να θέτει εμπόδια στην ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Στην περίπτωση δυσκολιών ανάπτυξης απαιτούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης του γενικότερου πληθυσμού των μαθητών. Η ενημέρωση για τη συμπερίληψη σε επίπεδο εκπαιδευτικής δράσης καθώς και η οργάνωση από την πολιτεία στοχευμένων και συστηματικών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς είναι κρίσιμης σημασίας (Πεπόνη, Α. 2017). Η συμμετοχή των στελεχών της εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους Διευθυντές/ Υποδιευθυντές στην ενίσχυση των μαθητών/ τριών και στην εφαρμογή της συμπερίληψης μέσω κατάλληλης παιδαγωγικής υποστήριξης με στόχο τη διασφάλιση πρόσβασης όλων των παιδιών σε ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς σε ένα ενιαίο σχολικό περιβάλλον (Ζησιμόπουλος, 2011· Alquraini&Gut, 2012).

Είναι ιδιαίτερη παιδαγωγική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να περιλάβουν συμπεριληπτικές πρακτικές, έτσι ώστε να σεβαστούν αλλά και να ανταποκριθούν στις ατομικές διαφορές με έναν τρόπο που να περιλαμβάνει τελικά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Booth& Ainscow,1998) και όχι να τους αποκλείει από όλα όσα είναι συνήθως διαθέσιμα στην καθημερινή ζωή μέσα στην τάξη (Florian, 2009· Αγγελίδης 2011).

Η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης δίνει ένα ιδιαίτερο ρόλο στους υποστηρικτικούς θεσμούς των ΠΕΚΕΣ και στο επιμορφωτικό τους έργο σε θέματα παιδαγωγικής, καθώς η επέκταση κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας με τρόπο που θα αφορά όλους τους μαθητές, είναι δύσκολο εγχείρημα.

Τα ΠΕΚΕΣ

Ο θεσμός των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) ιδρύθηκαν με τον Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Αποστολή των ΠΕΚΕΣ είναι:

- ❖ Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημοσίων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.),
- ❖ Ο συντονισμός των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφόρα (ΚΕΑ) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστήμων (ΕΚΦΕ) της περιοχής αρμοδιότητάς τους,
- ❖ Η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημοσίας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης,
- ❖ Η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και
- ❖ Η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο. (ΥΠΑΙΘ, 2018)

Η παρούσα έρευνα σχετικά με το ρόλο των ΠΕΚΕΣ πραγματοποιήθηκε στην περιοχή αρμοδιότητας του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής η οποία είναι οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Γ Αθήνας και Δυτικής Αττικής. Στην ίδια περιοχή ιδρύθηκαν και δραστηριοποιούνται τρία Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Το 1ο ΚΕΣΥ και 2ο ΚΕΣΥ Γ' Αθήνας με έδρα το Αιγάλεω και το Ίλιο, αντίστοιχα και το ΚΕΣΥ Δυτικής Αττικής με έδρα την Ελευσίνα. Το ΠΕΚΕΣ συνεργάζεται επίσης με τις δομές υποστήριξης των εκπαιδευτικών των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) για τους ΠΕ04 και με τους υπεύθυνους πληροφορικής των Διευθύνσεων.

Με την έναρξη λειτουργίας των ΠΕΚΕΣ χαρακτηριστικός προβληματισμός των ΣΕΕ που ανάλαβαν την παρούσα έρευνα είναι η αποτελεσματικότητα του νέου θεσμού. Συγκεκριμένα πόσο γνωστός είναι ο θεσμός των ΠΕΚΕΣ και κατά πόσον εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν στην σχολική τάξη. Επίσης πόσο καλύπτονται οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η κάλυψή τους σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά κενά όπως η συμπερίληψη. Να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας (Μάρτιο 2020) και την αναστο-

λή λειτουργίας των σχολείων οπότε οι επιμορφώσεις από μέρους των ΣΕΕ πραγματοποιούνται κανονικά σύμφωνα με το εβδομαδιαίο επιμορφωτικό δίωρο που προέβλεπε η απόφαση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής. Ειδικά οι κλάδοι εκπαιδευτικών ΠΕ04 και ΠΕ86 στους οποίους ανήκουν οι συντονιστές της έρευνας δεν διακρίνονται για τον μεγάλο βαθμό παιδαγωγικής κατάρτισης λόγω των σπουδών τους σε περισσότερο τεχνοκρατικά θέματα θετικών επιστημών.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Αφορμή για την έρευνα είναι ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα του νέου θεσμού. Συγκεκριμένα πόσο γνωστός είναι ο θεσμός των ΠΕΚΕΣ και κατά πόσον εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν στην σχολική τάξη. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί: η ενημέρωση και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και τις δράσεις του ΠΕΚΕΣ και η συνδρομή του ΠΕΚΕΣ στο παιδαγωγικό θέμα της συμπερίληψης.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- ❖ Πόσο γνωστός είναι ο θεσμός των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού;
- ❖ Ποια η αποτελεσματικότητα του ΠΕΚΕΣ;
- ❖ Κατά πόσο το ΠΕΚΕΣ εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σε προβλήματα που ανακύπτουν στην σχολική τάξη;

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ΠΕ86 πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς ΠΕ04, περιοχών ευθύνης των ΣΕΕ του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής καθώς και στους Διευθυντές σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης των ερευνητών. Πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2020, κατά τη διάρκεια της κανονικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων πριν από την πανδημία. Η έναρξη της πανδημίας ανέτρεψε τόσο τη σχολική ζωή όσο και τη ροή της επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα προβλεπόταν να παρουσιασθούν στο συνέδριο του Μαΐου 2020 αλλά λόγω πανδημίας ανατράπηκαν όλα τα χρονοδιαγράμματα και τελικά παρουσιάσθηκαν με καθυστέρηση έξι μηνών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 19 ερωτήσεις, 17 κλειστές και 2 ανοιχτού τύπου και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να είναι σύντομο, σαφές και απαλλαγμένο από αοριστίες. Αρχικά ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και τη σαφήνεια από επιλεγμένους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια, σύμφωνα με τις υποδείξεις και παρατηρήσεις της ομάδας ελέγχου, διαμορφώθηκε η τελική του μορφή.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν σε τέσσερις άξονες: α) υπηρεσιακή κατάσταση (ειδικότητα, τύπο σχολείου, χρόνια υπηρεσίας), β) συνεργασία με το ΠΕΚΕΣ με ερωτήσεις που προέκυψαν από το καθηκοντολόγιο του ΠΕΚΕΣ γ) παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που διοργάνωσε το ΠΕΚΕΣ και δ) συμπερίληψη και συνδρομή του ΠΕΚΕΣ.

Ορισμένες ερωτήσεις περιείχαν προτάσεις, για τις οποίες οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό προτίμησής τους σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέση τιμή, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω φόρμας google και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα Excel.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων ήταν 115 σε σύνολο άνω των 500 εκπαιδευτικών. Ο μειωμένος αριθμός απαντήσεων είναι ενδεικτικός του ενδιαφέροντος ενός μέρους των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα (Πίνακας 1).

Στην ερώτηση «Τι σημαίνει το ακρωνύμιο ΠΕΚΕΣ;», όπως φαίνεται στο **Γράφημα 1**, μόνο το 42% των απαντήσεων ήταν σωστές. Αυτό δείχνει τη μικρή διείσδυση του νέου θεσμού των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού σε σχέση με αυτόν του μακροχρόνιου θεσμού των Γραφείων Σχολικών Συμβούλων.

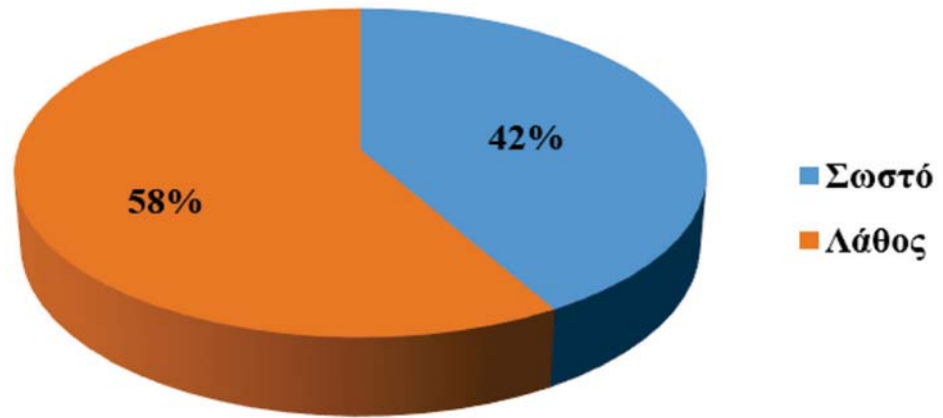
Συνεργασία με το ΠΕΚΕΣ

Στην αποτίμηση της συνεισφοράς του ΠΕΚΕΣ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου, στο συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου και στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου οι απαντήσεις, που δίνονται στην κλίμακα 1 έως 5, διαφοροποιούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών σχολικών μονάδων.

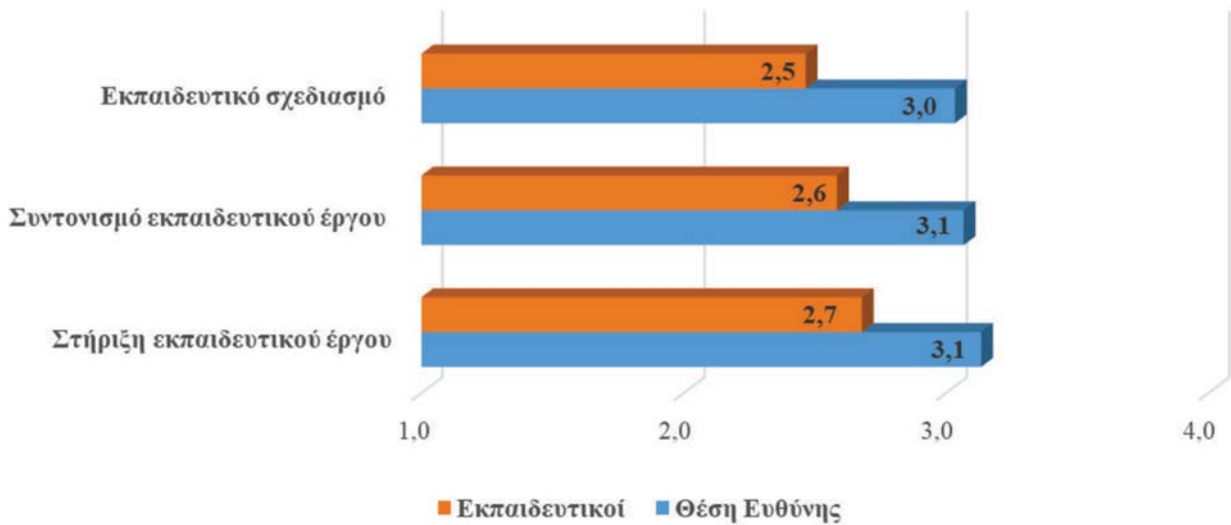
Όπως φαίνεται στο **Γράφημα 2** οι έχοντες θέσεις ευθύνης (διευθυντές, υποδιευθυντές, τομεάρχες) αναγνωρίζουν το ρόλο του ΠΕΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | Απαντήσεις ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	ΠΕ 04	ΠΕ86	Άλλη	Σύνολο
Εκπαιδευτικός	32	51	1	84
Θέση ευθύνης (Δ/ντης, Υποδ/ντης, Τομεάρχης)	6	18	7	31
Σύνολο	38	69	8	115



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Απαντήσεις στην ερώτηση «τι σημαίνει ΠΕΚΕΣ».



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Συνεισφορά του ΠΕΚΕΣ στο εκπαιδευτικό έργο.

περισσότερο υποβοηθητικό στην εργασία τους από ότι οι εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι ανάμεσα στα καθήκοντα των ΣΕΕ είναι και η παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων, η οποία δημιουργεί δεσμούς συνεργασίας με τα στελέχη και όχι με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Στο **Γράφημα 3** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη βοήθεια του ΠΕΚΕΣ στη συνεργασία με τις δομές των ΚΕΣΥ και τα ΕΚΦΕ. Να σημειωθεί ότι τα ΕΚΦΕ αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς ΠΕ04.

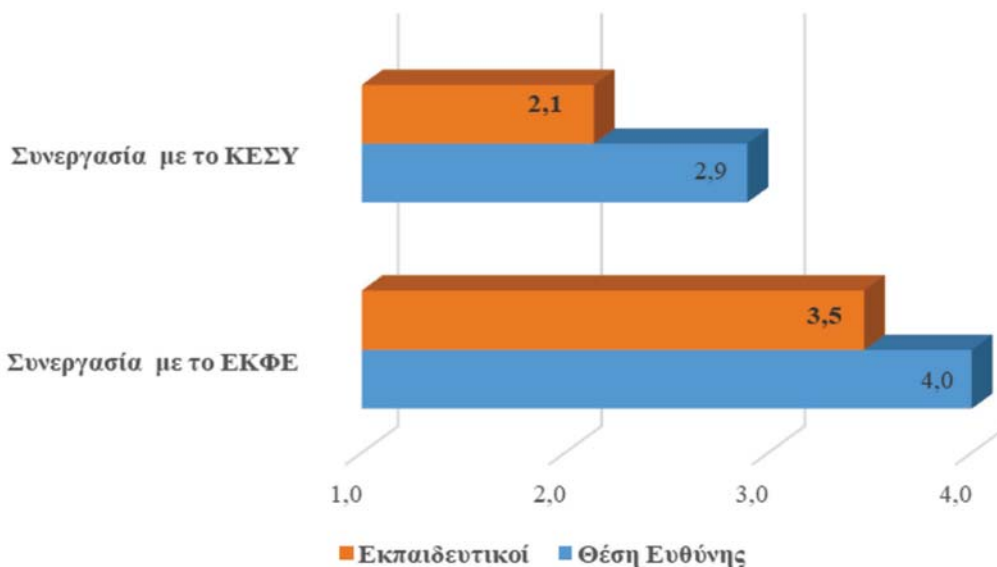
Σχετικά με τη συνεργασία με τα ΚΕΣΥ να υπενθυμίσουμε ότι αυτή αναφέρεται στην περίοδο Οκτώβριο 2018 έως το Δεκέμβριο 2019 κατά την οποία τα ΚΕΣΥ δεν ήταν σε πλήρη λειτουργία. Επομένως το χαμηλό ποσοστό 1.7 (κάτω από τη βάση 2.5) ήταν αναμενόμενο και δεν μας εκπλήσσει.

Σχετικά με τη συνεργασία με τα ΕΚΦΕ, μας ευχαριστεί το υψηλό ποσοστό αναγνώρισης της συνεργασίας με το ΕΚΦΕ που είναι στο 3.5 γεγονός που οφείλεται στην κανονική και μακροχρόνια λειτουργία των ΕΚΦΕ.

Επιμορφωτικό έργο

Όσον αφορά το επιμορφωτικό έργο, στο ερώτημα εάν παρακολουθήσατε σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις, διακρίναμε σεμινάρια που οργανώθηκαν από ΠΕΚΕΣ και σε αυτά που οργανώθηκαν από τους ΣΕΕ. Τα ποσοστά παρακολούθησης είναι 74% για τα πρώτα και 77% για αυτά των ΣΕΕ. Όμως διαπιστώθηκε ότι υπάρχει δυσκολία διάκρισης σεμιναρίων που οργανώθηκαν από το ΠΕΚΕΣ από αυτά που οργανώθηκαν ατομικά από τους ΣΕΕ.

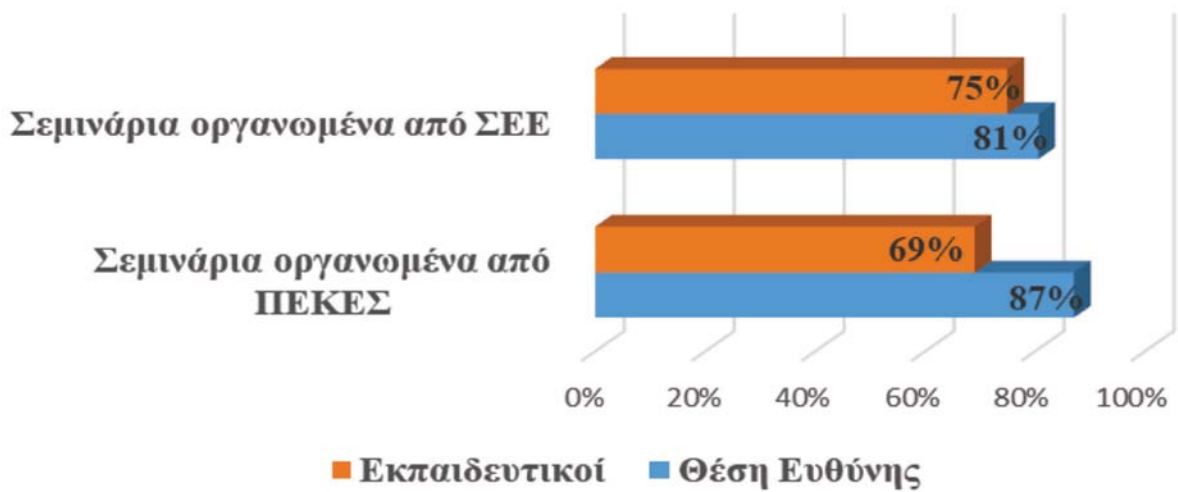
Επίσης παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των στελεχών (87%) παρακολούθησε σεμινάρια οργανωμένα από το ΠΕΚΕΣ σε σύγκριση με το



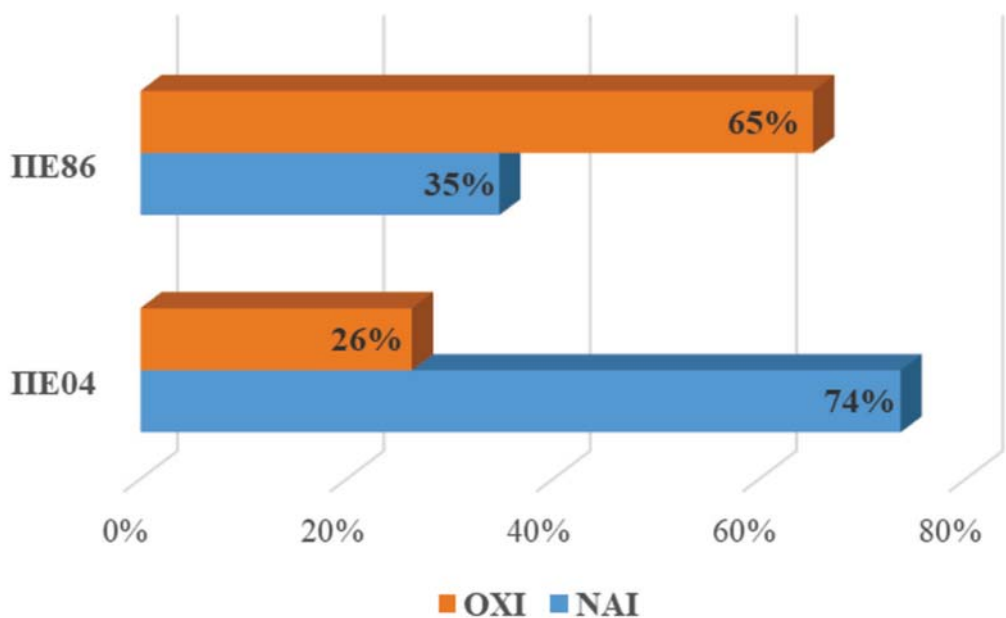
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Συνεισφορά του ΠΕΚΕΣ σε συνεργασίες με τα ΚΕΣΥ και ΕΚΦΕ.

69% των εκπαιδευτικών. Γενικά, η λειτουργία του ΠΕΚΕΣ αναγνωρίζεται πιο κοντά στο έργο των στελεχών (Διευθυντών, υποδιευθυντών κ.λπ.) παρά στο έργο των εκπαιδευτικών (Γράφημα 4).

Στο ερώτημα «παρακολουθήσατε σεμινάρια για το πρόγραμμα σπουδών;» Οι ΠΕ04 έχουν παρακολουθήσει σε ποσοστό 74%, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ΠΕ86 που είναι 35%.(Γράφημα 5). Να σημειωθεί ότι κύρια θεματολογία των σεμιναρίων ΠΕ04 είναι τα ΑΠΣ και η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου ενώ των ΠΕ86 η θεματολογία είναι ευρύτερη με αναφορά σε



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | Ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων.



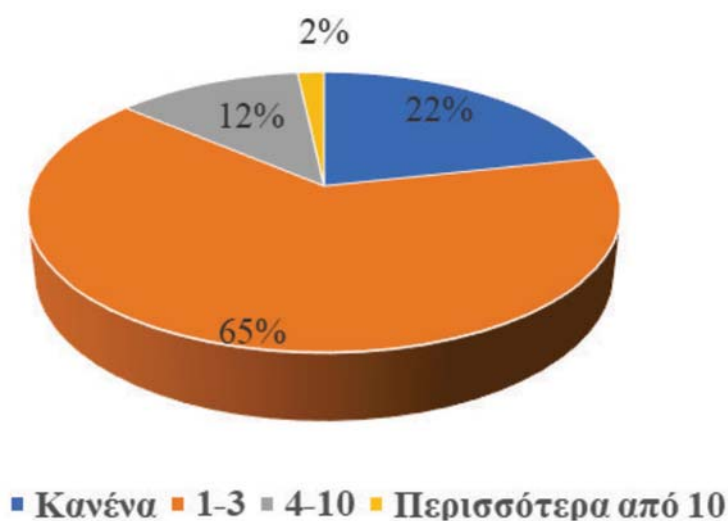
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων για τα προγράμματα σπουδών.

παιδαγωγικά θέματα, ψηφιακά εργαλεία (πλατφόρμες διδασκαλίας) και καλές πρακτικές,

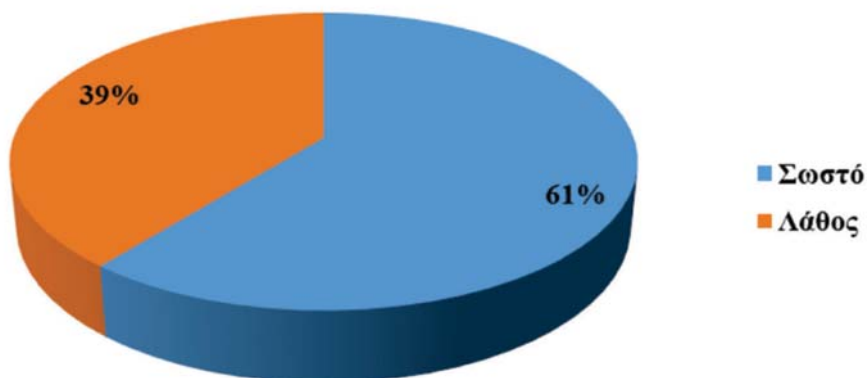
Ο αριθμός των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ποικίλει. Όπως φαίνεται στο **Γράφημα 6** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει από 1 έως 3 προγράμματα, αλλά υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό 22% το οποίο δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Συμπερίληψη

Στο κεντρικό παιδαγωγικό ερώτημα «τι είναι Συμπερίληψη;» σωστή απάντηση, όπως φαίνεται στο **Γράφημα 7**, έδωσε το 61% του συνόλου των ερωτηθέντων με τα στελέχη το ποσοστό να είναι στο 68%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 6 | Αριθμός σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί.



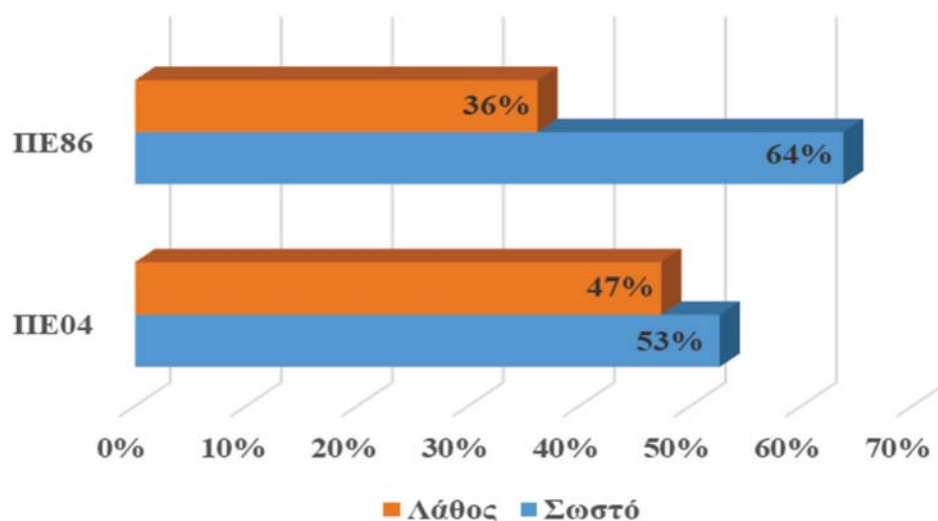
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 | Απαντήσεις στο ερώτημα «τι είναι Συμπερίληψη;».

Οι έχοντες θέση ευθύνης γνωρίζουν πολύ καλύτερα τον παιδαγωγικό όρο «συμπερίληψη» και την μεταφορά του στον εργασιακό τους χώρο.

Έχει ενδιαφέρον ότι οι ΠΕ86 (64% σωστά) απαντούν πιο σωστά από τους ΠΕ04 (53% σωστά). Οι ΠΕ86 γνωρίζουν καλύτερα τον όρο «συμπερίληψη» αφού πολλοί ΠΕ86 εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που τους προσφέρει μεγαλύτερη καλλιέργεια σε παιδαγωγικά θέματα από ότι οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων ή Λυκείων. (Γράφημα 8)

Τέλος στο ερώτημα «πόσο το ΠΕΚΕΣ σας βοήθησε στη συμπερίληψη» οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με 2,15 τη συμμετοχή και τη βοήθεια του ΠΕΚΕΣ στην εφαρμογή της συμπερίληψης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (σε κλίμακα από το 1 έως το 5). Το αποτέλεσμα είναι μάλλον απογοητευτικό που σημαίνει ότι το ΠΕΚΕΣ έχει πολύ δουλειά να κάνει ακόμη σχετικά με παιδαγωγικά θέματα. Οι ΣΕΕ ΠΕ04 και ΠΕ86, πρέπει να μεταφέρουμε στους εκπαιδευτικούς καλές πρακτικές, διαδικασίες και μεθόδους για την εφαρμογή της συμπερίληψης στην καθημερινή διδασκαλία. Οι προτεραιότητες επιμόρφωσης των ΣΕΕ καθορίστηκαν από τις εξελίξεις σχετικά με την πανδημία, με αποτέλεσμα στο θέμα της συμπερίληψης να μη δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος επιμόρφωσης. Επιτακτική ήταν η ανάγκη για άλλες προτεραιότητες όπως η επιμόρφωση στο φλέγον θέμα της εξοικείωσης με τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία..

Με την επιστροφή στην κανονική λειτουργία των σχολείων πρέπει να επανέλθει το θέμα της συμπερίληψης, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης, του σεβασμού της ετερότητας και να οργανωθούν σχετικά σεμινάρια.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων για τα προγράμματα σπουδών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνόλου (εκπαιδευτικών και στελεχών) αναγνωρίζεται ο ρόλος του ΠΕΚΕΣ στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παρά το γεγονός ότι είναι ένας νέος θεσμός.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα στελέχη των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί Δημοτικού είναι πιο ενημερωμένοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σχετικά με θέματα παιδαγωγικής. Τα στελέχη (Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Τομεάρχες Ε.Κ.) έχουν στενότερη σχέση και συνεργασία με τους ΣΕΕ από ότι οι εκπαιδευτικοί.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ86 της πρωτοβάθμιας εμφανίζουν καλύτερη ενημέρωση από αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της συμπερίληψης. Αυτό αποδίδεται κατά τη γνώμη μας στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό κλίμα στην πρωτοβάθμια είναι πιο αναβαθμισμένο στον παιδαγωγικό του ρόλο από αυτό της Δευτεροβάθμιας, όπου επικρατεί η ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο και υποβαθμίζεται κατά κανόνα ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτό σχετίζεται και με τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, αφού απουσιάζουν τα μαθήματα παιδαγωγικών και διδακτικής σε μεγάλο μέρος επιλογών των σπουδαστών. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι ΠΕ86 απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους ΠΕ04 αν και παρακολουθούν λιγότερα σεμινάρια. Αυτό ερμηνεύεται από το ότι τα σεμινάρια των ΠΕ86 που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία διετία και έχουν οργανωθεί από ΣΕΕ παιδαγωγικής ευθύνης κλάδου ΠΕ70, έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τα σεμινάρια που οργανώθηκαν από ΣΕΕ του κλάδου ΠΕ86 έχουν περιεχόμενο σχετικό με τα Προγράμματα Σπουδών και το περιεχόμενο του μαθήματος και λιγότερο Παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Τα σεμινάρια των ΠΕ04 έχουν περιεχόμενο σχετικό με τα Προγράμματα Σπουδών και το περιεχόμενο του μαθήματος (διαχείριση της ύλης και κάλυψη ύλης Πανελλαδικών εξετάσεων) και των εργαστηριακών ασκήσεων και λιγότερο Παιδαγωγικό χαρακτήρα. Εκεί μπορούμε να αποδώσουμε το έλλειμμα γνώσεων σχετικά με τη συμπερίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού δεν συμμετείχε στην έρευνα, που σημαίνει ότι δεν εισήλθε στη διαδικασία ενασχόλησης με τα παιδαγωγικά θέματα της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλά που μπορούν να γίνουν κυρίως με την ενεργοποίηση αυτών που δεν συμμετείχαν στην έρευνα και να υλοποιηθούν εκδηλώσεις σε παιδαγωγικά θέματα με εφαρμογή στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Με την επιστροφή στην κανονικότητα, ένα κύριο μέλημα των ΣΕΕ ειδικοτήτων ΠΕ86 και ΠΕ04 αλλά και των άλλων ειδικοτήτων που πιθανώς παρουσιάζουν έλλειμμα παιδαγωγικής κατάρτισης (λόγω απουσίας σχετικών προπτυχιακών σπουδών) πρέπει να είναι η διοργάνωση επιμορφώσε-

ων με θέματα διαχείρισης τάξης, εξατομικευμένης διδασκαλίας, διαφοροποιημένης αξιολόγησης και συμπερίληψης ομάδων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνειδητοποίηση και ο σεβασμός της ετερότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, αποτελεί κύριο μέλημα παράλληλα με την καλλιέργεια των γνωστικών αντικειμένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Alquraini, T., & Dianne Gut, D. (2012). *Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review*. International Journal of Special Education, 27, 42-59
- Booth, T.& Ainscow, M.(2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In: P. Hick, R. Kershner& P. Farrell (Eds.) *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 38-51).London: Routledge Falmer.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
- Πεπόνη, Α (2017). *Πολιτικές και πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- ΥΠΑΙΘ (2018) *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 2-2021 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf

Ο Εσωτερικός Κανονισμός λειτουργίας ως Εγγύηση της Συμπερίληψης στη Σχολική Μονάδα

Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη¹ Νίκος Μποζίνης²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Μαθηματικών ΠΕ03, 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής, ✉ 2syn03-at3@sch.gr

2. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Φιλολόγων ΠΕ02, 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής, ✉ nikosmpozinis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας δεν είναι κάτι άγνωστο στα σχολεία και η σύνταξή του επικαιροποιήθηκε με το ν. 4692/2020, άρθρο 37. Πολύ συχνά βέβαια ο σχολικός κανονισμός δεν είναι παρά ένα χαρτί σε ένα συρτάρι ή ένα μακροσκελές, δυσνόητο, νομικοφανές και αυστηρό κείμενο. Αυτό συμβαίνει διότι συνήθως υποτιμούμε τις παρεμβάσεις που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς τη θεωρούμε δεδομένη ή αυτονόητη. Ισχύει όμως ακριβώς το αντίθετο. Η λειτουργία της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι το αποτέλεσμα συνεχούς διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συναίνεσης όλων των μερών της σχολικής ζωής. Και ο πραγματικός σκοπός ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας είναι να αποτυπώσει και να καθοδηγήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται αλλά και τις σχέσεις που θέλουμε ή ονειρευόμαστε να αναπτυχθούν μέσα σε μια σχολική μονάδα. Τα συνήθη χαρακτηριστικά ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας όπως τα προτείνει η διεθνής παιδαγωγική εμπειρία και η βιβλιογραφία, είναι τέτοια που κατατείνουν σε θετικές σχέσεις που υπηρετούν ένα κοινό στόχο. Αυτό έχει μεγάλη πρακτική αξία, διότι αντιμετωπίζει το πρόβλημα της μετωπικότητας μεταξύ καθηγητών και μαθητών και ενδεχομένως και της αντιπαλότητας μεταξύ μαθητών. Η αξία



Λέξεις κλειδιά

Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας, παιδαγωγικά μέτρα, συμπερίληψη

του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας ωστόσο μπορεί να καταστεί πολύ μεγαλύτερη, καθώς μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης, της ισότητας και της πολυμορφίας στο σχολείο. Με την έννοια αυτή, ο εσωτερικός κανονισμός αποτελεί μια ευκαιρία αλλά και μια εγγύηση μιας κουλτούρας συμπερίληψης στο σχολείο, ακριβώς διότι συνιστά τη νομική πρόβλεψη που την καθιστά εφικτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη στο σχολείο είναι ένα αίτημα τόσο εκπαιδευτικό όσο και κοινωνικό. Είτε πρόκειται για μαθητές με ειδικές ανάγκες είτε για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή εθνικά περιβάλλοντα είτε για μαθητές με αποκλίνουσες στάσεις και συμπεριφορές, το ζητούμενο είναι να μπορούν να συνεκπαιδευτούν με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν τόσο ισχυρά εμπόδια στη μάθηση και την ένταξή τους (Γενά, 2008). Αυτές είναι οι ανάγκες αλλά αυτές είναι και οι αρχές και οι αξίες των κοινωνιών μας· έτσι λοιπόν, αυτός είναι ένας τρόπος εκπαίδευσης από τον οποίο τελικά όλοι έχουν να ωφεληθούν (Commission of the European Communities, 2007).

Το διακύβευμα, ωστόσο, είναι να μην παραμείνει η συμπερίληψη μόνο ένα αίτημα αλλά να γίνει πράξη και προς την επιδίωξη αυτή θα πρέπει να κατατείνουν τόσο οι προθέσεις όσο και οι πρακτικές μας (Αγγελίδης, 2011). Εκτός από τη στάθμιση των προθέσεων και τη διερεύνηση των κατάλληλων πρακτικών ένας τρίτος απαραίτητος παράγοντας για την πραγμάτωση της συμπερίληψης στο σχολείο είναι και η υποστήριξη από τη νομοθεσία. Διότι χωρίς αυτήν, όσες και όποιες να είναι οι προσπάθειές μας, παραμένουν εκκρεμείς και ευάλωτες. Η ίδια η πράξη, βέβαια, αναδεικνύει τις νομοθετικές ανάγκες και είναι πιθανό να τις καθοδηγήσει πιο συνειδητά και πιο τολμηρά στο άμεσο ή το απώτερο μέλλον. Αλλά και η ισχύουσα νομοθεσία περιέχει αρκετές διατάξεις, οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να προωθήσουμε την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία και τη συμπερίληψη στο σχολείο και προς τις οποίες αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας.

Αν λοιπόν υιοθετήσουμε τη μεθοδολογία που προτείνει τη διάκριση της λειτουργίας του σχολείου σε τρία επίπεδα (Fosco, Frank & Dishion, 2012· Rigby, 2012), στο πρωτογενές επίπεδο, το επίπεδο του μαθητή, το σχετικό με αυτό μέρος της νομοθεσίας είναι καταρχάς οι προβλέψεις του άρθρου 31 της Υ.Α 7994/2019. Το άρθρο, δηλαδή, για τα παιδαγωγικά μέτρα όπου, ανάμεσα σε άλλα, προβλέπεται η ανοικτή παι-

δαγωγική αντιμετώπιση του μαθητή από το Συμβούλιο Τμήματος. Σχετικές είναι επίσης και οι προβλέψεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 για Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) αλλά και του άρθρου 38 του ν. 4692/2020 για τον ορισμό Συμβούλου της Σχολικής Ζωής και των ΦΕΚ 3622/Β/24-08-2018 και ΦΕΚ 5206/Β/20.11.2018 για το Πρόγραμμα ΜΝΑΕ στα ΕΠΑΛ.

Στο δευτερογενές επίπεδο, το επίπεδο της σχολικής τάξης, αφορούν όλες οι Οδηγίες διδασκαλίας και τα Προγράμματα Σπουδών, σχετικά με τα οποία δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ούτε να υποτιμήσουμε το γεγονός ότι επιδιώκουν ρητά και προτείνουν μεθόδους για την κινητοποίηση, τη συμμετοχή και την ένταξη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε και τις προβλέψεις για τα Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη (ν. 3699/2008) και τις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Οδηγία 102635/ΓΔ4/2020).

Στο τριτογενές επίπεδο, το επίπεδο της σχολικής μονάδας, αφορούν το άρθρο 11 του ν.1566/1985 για το ρόλο και την αποστολή του Συλλόγου Διδασκόντων, η ΥΑ 105657/2002 (Καθηκοντολόγιο), που εξειδικεύει τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, η Υ.Α 23613/1986, όπως συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με την ΥΑ Γ2/336/1991 (ΦΕΚ 66/Β/14-2-1991) που προβλέπει τον τρόπο λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων αλλά και το άρθρο 37 του ν. 4692/2020 που προβλέπει την κατάρτιση Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας.

Οι παραπάνω διατάξεις είναι λίγο πολύ γνωστές. Δεν αξιοποιούνται όμως όλες τους οι δυνατότητες ή εφαρμόζονται με τρόπο ημιτελή και αλυσιτελή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο τρόπος που λειτουργούν συνήθως οι Μαθητικές Κοινότητες, παρότι έχει καταξιωθεί στη συνείδηση όλων και συνεισφέρει στη λειτουργία του σχολείου, απέχει συνήθως από το να αποτελεί ένα θεσμό συνεχούς και ευρέος διαλόγου, ανατροφοδότησης και συμμετοχής. Επίσης, οι αρμοδιότητες που προβλέπονται για το Σύλλογο των Διδασκόντων σπανιότατα αξιοποιούνται για τη συλλογική επεξεργασία και τη μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση των μικρών και μεγάλων ζητημάτων της σχολικής ζωής.

Πολύ συχνά δηλαδή η εφαρμογή των διατάξεων, στις οποίες προαναφερθήκαμε, υπολείπεται ακριβώς στα σημεία που θα ενίσχυαν και θα υποστήριζαν το πνεύμα δημιουργίας μιας σχολικής και μαθησιακής κοινότητας και τη συμπερίληψη. Και αυτό ίσως να μην είναι παράδοξο αν συνυπολογίσει κανείς τις εγγενείς αντιφάσεις, όπως το γεγονός ότι οι υψηλές επιδόσεις και το απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών δύσκολα συνδυάζονται με το αίτημα της συμπερίληψης, αλλά

και τις αντικειμενικές δυσκολίες και την αδράνεια. Σίγουρα όμως το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να εστιάσουμε την προσοχή μας στο τριτογενές επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της συνολικής λειτουργίας του σχολείου και στο θέμα του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, διότι ο θεσμός αυτός αποτελεί ή καλύτερα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την εφαρμογή και τη ρύθμιση στην πράξη όλων των θετικών δυνατοτήτων της νομοθεσίας και να αποδειχθεί τελικά ο πιο ασφαλής τρόπος επίτευξης τόσο των γενικότερων όσο και των ειδικότερων συμπεριληπτικών επιδιώξεών μας.

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΚΑΙ ΙΣΧΥΟΥΣΑ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Σε ό,τι αφορά λοιπόν τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ο καταστατικός θα μπορούσαμε να πούμε νόμος της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ο ν. 1566/85, δεν περιλάμβανε πρόβλεψη για την υποχρέωση και τη διαδικασία σύνταξης σχολικού κανονισμού. Αντίστοιχη πρόβλεψη υπήρχε αρχικά μόνο στο νόμο για τα ιδιωτικά σχολεία (682/77). Το 2002 το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε και δημοσιοποίησε κείμενο Γενικών Αρχών Σχολικού Κανονισμού, με τίτλο «Βασικές Αρχές λειτουργίας των σχολείων», χωρίς όμως σχετική νομοθετική ρύθμιση. Τα σχολεία είχαν τη δυνατότητα, όχι όμως την υποχρέωση, να συντάξουν κανονισμό με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (Μόσχος & Ορφανίδου, 2020). Με την ΥΑ 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (άρθρο 30) προβλεπόταν ότι: *«Ο Σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη της εφαρμογής των προβλεπόμενων παιδαγωγικών κατευθύνσεων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου. Για τον σκοπό αυτό στην αρχή του διδακτικού έτους και σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες προχωρά στην κατάρτιση ή τροποποίηση ενός πλαισίου κανόνων για την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, του Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής. Με το πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα και τους σχετικούς Νόμους, Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις, στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου»*. Η πρόβλεψη αυτή αντικαταστάθηκε από άλλη του ν. 4692/2020, άρθρο 37, στο οποίο προβλέπεται ότι: *«Κάθε σχολική μονάδα οφείλει από το σχολικό έτος 2020-2021 να έχει εγκεκριμένο εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, στον οποίο αναφέρονται τα θέματα σχετικά με τη λειτουργία της. Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας συντάσσεται ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και με*

τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και εκπροσώπου του οικείου Δήμου. Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία του προηγούμενου εδαφίου συμμετέχει και το Προεδρείο του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου». Η τελευταία αυτή διάταξη είναι που ισχύει και σήμερα.

Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας, λοιπόν, δεν είναι κάτι άγνωστο στα σχολεία. Κατά τη διάρκεια των χρόνων αυτών πολλά σχολεία έχουν συντάξει Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας. Πολύ συχνά, ωστόσο, ο σχολικός κανονισμός δεν είναι παρά ένα χαρτί σε ένα συρτάρι ή ένα μακροσκελές, δυσνόητο, νομικοφανές και αυστηρό κείμενο που μάλλον απωθεί τον αναγνώστη παρά ενισχύει την οργάνωση της σχολικής ζωής. Το νόημα δεν είναι αυτό. Όπως είδαμε, ο Εσωτερικός Κανονισμός αποτελεί το πλαίσιο εφαρμογής των σκοπών της εκπαίδευσης όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα και τους σχετικούς Νόμους, Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις. Είναι δηλαδή, σύμφωνα με το υπάρχον νομικό καθεστώς, το πλαίσιο υλοποίησης στην πράξη της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση, της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών, της ένταξης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, τις ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία (ν. 1566/85, άρθρο 1, ν. 4521/218 άρθρο 3, ν. 4547/20218, άρθρο 4, 7 και 10 & ν. 3699/2008, άρθρο 1). Με μία λέξη δηλαδή της συμπερίληψης.

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία αυτή θα πρέπει να συνυπολογισθούν οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου και με βάση τα δύο αυτά στοιχεία να συνδιαμορφωθεί, όπως είδαμε, ένα κείμενο-πλαίσιο από όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, ενώ συμμετοχή θα πρέπει να έχει και ο οικείος Δήμος, ως υπεύθυνος για τις σχολικές υποδομές και τις κοινωνικές υπηρεσίες αλλά και ως εκπρόσωπος του λαού της περιοχής.

Αν το διατυπώσουμε αλλιώς, το ζητούμενο ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας είναι να αποτυπώσει και να καθοδηγήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τις σχέσεις που θέλουμε να αναπτυχθούν και ακόμη περισσότερο τις σχέσεις ονειρευόμαστε να αναπτυχθούν ανάμεσα σε όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας: σχέσεις συνεργατικές, ενδυναμωτικές, αποτελεσματικές αλλά και μετασχηματιστικές (Hendreson & Milstein, 2003· Osher et al. 2012· Φρυδάκη, 2015).

Ο ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΩΣ ΕΓΓΥΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Αν λοιπόν συμμεριζόμαστε το όραμα του νομοθέτη για εφαρμοσμένη και άρα πραγματική ισοτιμία και δημοκρατία στο σχολείο (Μαϊστρέλλης 2019), ο πρώτος ουσιαστικός στόχος ενός κανονισμού λειτουργίας δεν μπορεί παρά να είναι η επανεξέταση της μετωπικής σχέσης σχολείου-μαθητών. Η σχέση αυτή διολισθαίνει πολύ συχνά σε μια λανθάνουσα αντιπαλότητα, η οποία υπονομεύει και αποπροσανατολίζει τόσο τις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές σχέσεις και γι' αυτό θα πρέπει να μετατοπισθεί προς ένα πιο συνεργατικό πεδίο (Osher, et al., 2012). Θα πρέπει δηλαδή να επιδιώξουμε την άμβλυση αυτού του καταναγκαστικού *πρέπει* που ορίζει συνήθως τις σχέσεις μαθητών και καθηγητών και να το αντικαταστήσουμε από την εξήγηση της αναγκαιότητας κάθε μέτρου και την ενσυνείδητη αποδοχή και εφαρμογή του (Fosco, Frank & Dishion, 2012).

Αυτό δε σημαίνει ότι θα καταργηθεί ή ότι θα υποχωρήσει η έννοια του *πρέπει* ή του νόμου στο σχολείο. Σημαίνει όμως ότι αυτό το *πρέπει* που ορίζει και πρέπει να ορίζει τη ζωή και τις πράξεις όλων μας θα επιδιωχθεί να καλλιεργηθεί με συστηματικό και ενσυνείδητο τρόπο και όχι να επιβληθεί μηχανιστικά. Διότι μόνο τότε θα είναι αποτελεσματικό, διαρκές και παραγωγικό (Hendreson & Milstein, 2003· Osher, et al., 2012).

Η μετατόπιση αυτή δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή. Και σίγουρα δεν μπορεί να επιτευχθεί μονομερώς. Αντίθετα δεν μπορεί παρά να είναι το προϊόν της καταγραφής και της συζήτησης των προβλημάτων και των επιδιώξεων, των αγωνιών και των φιλοδοξιών όλων των μερών της σχολικής κοινότητας (Larson & Busse, 2012). Θα πρέπει δηλαδή να είναι το αποτέλεσμα ενός διεξοδικού και συνεχούς διαλόγου των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά των γονέων και του Δήμου. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται και λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που ενδεχομένως δεν είχε εντοπίσει ή δεν είχε αξιολογήσει ο Σύλλογος Διδασκόντων και επιτυγχάνεται σίγουρα ένα καλύτερο πρακτικό αποτέλεσμα. Το κυριότερο όμως είναι ότι επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ των όλων των μερών της σχολικής ζωής, η οποία είναι αποφασιστικής σημασίας (Benbenishty & Astor 2012· Osher et al. 2012· Fosco, Frank & Dishion, 2012). Επιτυγχάνεται επιπλέον η αίσθηση της κοινότητας στην οποία όλοι ανήκουν, όλοι συμμετέχουν, όλοι υπερασπίζονται και από την οποία όλοι έχουν να ωφεληθούν. Επιπρόσθετα, λόγω της συνδιαμόρφωσης και της συναίνεσης, ο κανονισμός γίνεται σεβαστός και αποδεκτός από όλους (Lewin, 1943).

Κρίσιμο επίσης είναι ο κανονισμός να γνωστοποιηθεί και να υπεν-

θυμίζεται συνεχώς σε όλους, γιατί έτσι ελαχιστοποιείται το ποσοστό αυτών που θα μπορούσαν να επικαλεσθούν άγνοια και εξασφαλίζεται ότι δεν θα υπάρχουν ενστάσεις και διαμαρτυρίες κατά την εφαρμογή του. Ακόμη κρισιμότερο είναι η συνεπής εφαρμογή του κανονισμού, η λύση δηλαδή όλων των διαφορών και των προβλημάτων που προκύπτουν με βάση τις προβλέψεις του. Αυτό εμπεδώνει τη σημασία του κανονισμού, εγκαθιστά όρια και, κυρίως, δημιουργεί υπεύθυνα μέλη της κοινότητας, καθώς τα θέματα δεν λύνονται με βάση τις προσωπικές αντιλήψεις του καθηγητή, του διευθυντή ή του μαθητή αλλά με βάση ένα πλαίσιο από κανόνες απέναντι τους οποίους όλοι έχουν την ίδια ευθύνη να τηρούν και να εφαρμόζουν (Hendreson & Milstein, 2003· Wragg 2001· Osher et al., 2012).

Ακόμη, η συνέπεια στην καθημερινή εφαρμογή του κανονισμού καθιστά τη δημοκρατία, την ισοτιμία, την ισηγορία και τη συμπερίληψη πράξη και βίωμα, και όχι απλές διακηρύξεις ή γενικούς στόχους, κάτι που, αν συμβεί, έχει προφανείς θετικές συνέπειες για το σχολείο και τα μέλη του αλλά μακροπρόθεσμα και για όλη την κοινωνία (Meirieu, 2019).

Όπως είναι ευνόητο, η συνέπεια στην εφαρμογή του κανονισμού δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως σκληρότητα και έλλειψη επιείκειας, όπου χρειάζεται, ούτε πολύ περισσότερο ως άλλοθι για μια νοσηροτροπία τυπικής ισότητας, η οποία δεν διακρίνει τις ιδιαίτερες παραμέτρους κάθε περίπτωσης και οδηγεί τελικά στην άνιση αντιμετώπιση και τον αποκλεισμό (Meirieu, 2019· Παπαδοπούλου, 2007). Δεν είναι επίσης άσκοπο να υπογραμμισθεί ότι εκτός από συνέπεια χρειάζεται και συνεχής διαπραγμάτευση, επιμονή, ζήλος και πίστη στο αποτέλεσμα. Οι απλές ανακοινώσεις, οι καλές προθέσεις και οι απειλές δεν αρκούν (Rigby, 2012· Benbenishty & Astor· 2012; Hendreson & Milstein, 2003· Osher et al., 2012).

Οι αρχές που περιγράψαμε θα πρέπει να θεωρηθούν ως αναφαίρετα και απαραίτητα στοιχεία ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ενός κανονισμού που λειτουργεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά και επιτυγχάνει τους στόχους του –με τη συμπερίληψη να αποτελεί έναν από τους πρώτους και τους υψηλότερους– αλλά και εγγύηση της καλής λειτουργίας του. Ταυτόχρονα, οι αρχές αυτές διαγράφουν και χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας τέτοιος κανονισμός και η εφαρμογή του, τα οποία είναι συνοπτικά τα εξής:

Χαρακτηριστικά του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας

1. Να είναι ευσύνοπτος, το πολύ έξι σημεία.

2. Να διατυπώνεται σε πρώτο πρόσωπο και θετικά (π.χ. *περπατάμε ήρεμα στον διάδρομο*).
3. Να αναρτηθεί, να γνωστοποιηθεί σε όλους και να υπενθυμίζεται τακτικά.
4. Να υπάρχουν επιβραβεύσεις θετικής συμπεριφοράς ή αλλαγής συμπεριφοράς.
5. Να προβλέπονται ήπιες ποινές και ανάλογες με την παράβαση.
6. Να αφορά τα πραγματικά ζητήματα του σχολείου.
7. Να αναθεωρείται και να επικαιροποιείται τουλάχιστον κάθε χρόνο ή και συχνότερα, αν χρειάζεται.
8. Να είναι ενήμερος και συναφής με τις ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις.
9. Να εφαρμόζεται με συνέπεια και επιμονή.
10. Να αποτελεί το μόνιμο και το καθολικά αποδεκτό πλαίσιο αναφοράς για την οργάνωση και τη ρύθμιση της σχολικής ζωής (Wragg 2001· Hendreson & Milstein, 2003· Osher et al., 2012· Brophy, 1983).

Συμπληρωματικά και σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με παιδαγωγικά μέτρα που ισχύουν, υπάρχει δυνατότητα αλλά και προτροπή παιδαγωγικών ή αντισταθμιστικών παρεμβάσεων πριν την επιβολή της ποινής (ΥΑ 79942/ΓΔ4/2019, άρθρο 31). Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να αποφασίσει το Συμβούλιο Τμήματος τρόπους διαχείρισης της περίπτωσης που ξεφεύγουν από τη συνήθη αντιμετώπιση της μηχανιστικής επιβολής ποινών, οι οποίες λίγες φορές αποδίδουν τα αναμενόμενα (Rigby, 2012· Wragg 2001· Fosco, Frank & Dishion, 2012).

Στο ίδιο άρθρο προβλέπονται και οι τιμητικές διακρίσεις στους μαθητές ανάμεσα στις οποίες θα πρέπει να διακρίνουμε τον «Έπαινο Προσωπικής Βελτίωσης» ως ένα θεσμοθετημένο τρόπο ηθικής επιβράβευσης δυναμικά όλων των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες εκδηλώσεις θετικής συμπεριφοράς, είτε με ηθική αναγνώριση είτε με ανάθεση υπεύθυνων ρόλων είτε με μικρές ανταμοιβές, ατομικές ή συλλογικές.

Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η λειτουργία του εσωτερικού κανονισμού ενισχύεται ιδιαίτερα, αν λειτουργεί ανάλογα και η σχέση κάθε διδάσκοντος με τα τμήματα που έχει αναλάβει. Αν στηρίζεται δηλαδή σε συμφωνημένους, κοινά αποδεκτούς και συνεπώς εφαρμοζόμενο πλαίσιο (συμβόλαιο) και σε διαλογικό κλίμα (Wragg 2001· Fosco, Frank & Dishion· 2012· Rigby, 2012).

Η διαλογική ανατροφοδότηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να είναι θεσμική και συνεχής. Για το σκοπό αυτό είναι καίριας σημασίας η καλή λειτουργία Μαθητικών Κοινοτήτων και του Δεκαπενταμελούς Μαθητικού Συμβουλίου. Εξίσου σημαντική ωστόσο με τη συμβολή του Δεκαπενταμελούς μπορεί να αποβεί και η συμβολή του Πενταμελούς Συμβουλίου κάθε τμήματος και κυρίως των προβλεπόμενων συνελεύσεων κάθε τμήματος (ΥΑ 23613/1986, όπως συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με ΥΑ Γ2/336/29-1-1991 -ΦΕΚ 66/Β/14-2-1991). Οι συνελεύσεις αυτές έχουν σταθερή συχνότητα μία φορά το μήνα-, αντιπροσωπεύουν όλο το εύρος των μαθητών και μπορούν να ασχοληθούν τόσο με γενικά προβλήματα του σχολείου, όσο και του ίδιου του τμήματος και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Για όλους αυτούς τους λόγους η συνεισφορά τους στο θεσμικό διάλογο και την ανατροφοδότηση που έχει ανάγκη η καλή λειτουργία του σχολείου μπορεί να είναι αποφασιστική. Θα πρέπει όμως να δοθεί και η ανάλογη σημασία και αξία σε αυτές τις συνελεύσεις έτσι ώστε να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο διαδικασιών που να εγγυώνται την αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και προτάσεων για τα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα (Hendreson & Milstein, 2003· Μόσχος & Καλησώρα, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει η οργάνωση και οι λεπτομέρειες κάθε συνέλευσης τμήματος, όπου οι μαθητές θα αναλαμβάνουν ρόλους χρονομέτρη, γραμματέα και προέδρου, θα υπάρχει ορισμένη και αδιαπραγμάτευτη σειρά στις ομιλίες, θα γίνεται ανταλλαγή ιδεών χωρίς θόρυβο και θα καταλήγει σε μία ανακεφαλαίωση και αξιοποίηση της συζήτησης ή ακόμη και σε ένα κείμενο απόψεων ή προτάσεων (Μόσχος & Καλησώρα, 2019). Και αν δεν υπάρχουν θέματα που αφορούν το σχολείο, μπορούν να ασχοληθούν με θέματα λειτουργίας και σχέσεων του τμήματος, με θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας ή με θέματα που απλώς τους ενδιαφέρουν. Μόνο έτσι θα ανακτήσει ο θεσμός αυτός τον πραγματικό του ρόλο. Για να επιτευχθεί αυτό ωστόσο, θα πρέπει οι μαθητές να αισθάνονται ότι ο προβληματισμός και οι απόψεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τη Διεύθυνση του σχολείου, το Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και τον κάθε καθηγητή ξεχωριστά.

Επιπλέον, οι κανόνες είναι προτιμότερο να διατυπώνονται ως γενικές αρχές (π.χ. σεβόμαστε τους καθηγητές και τους συμμαθητές μας, είμαστε συνεπείς) και όχι ως ένας κατάλογος με συγκεκριμένα παραπτώματα και αντίστοιχες ποινές (Brophy, 1983). Για τα ζητήματα τα οποία θεωρούμε ότι πρέπει να είμαστε πιο λεπτομερείς και συγκεκριμένοι και δεν μπορούν να περιληφθούν στα έξι σημεία του βασι-

κού κανονισμού όπως τα περιγράψαμε, μπορούμε να παραπέμπουμε σε ένα παράλληλο πιο εκτεταμένο κείμενο Εσωτερικού Κανονισμού, το οποίο μπορεί να βρίσκεται στο γραφείο του Διευθυντή ή του Συλλόγου Διδασκόντων και να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Ή μπορούμε να χωρίσουμε το κείμενο σε δύο μέρη, ένα γενικό και σύντομο και ένα ειδικό και πιο εκτεταμένο. Ή μπορούμε να βάλουμε το γενικό μέρος πρώτα και στη συνέχεια να προσαρτήσουμε σε αυτό πέντε ή έξι επείγοντες ή πολύ σημαντικούς κανόνες από το ειδικό μέρος και μετά, αν θέλουμε, να παραθέσουμε τους υπόλοιπους ειδικούς κανόνες σε ένα δεύτερο μέρος ή να παραπέμπουμε σε αυτό στο Γραφείο του Διευθυντή, του Συλλόγου Διδασκόντων ή στην ιστοσελίδα.

Ως επείγοντες και σημαντικοί κανόνες θα πρέπει να θεωρηθούν αυτοί που αφορούν τα πιο επίκαιρα και σύγχρονα θέματα (π.χ. αντιμετώπιση μιας υγειονομικής ή άλλης κρίσης, διαδικτυακός εκφοβισμός, κινητά τηλέφωνα) και τα θέματα που απασχολούν ιδιαίτερα το κάθε σχολείο (π.χ. μπάλες στο διάλειμμα, συχνές απουσίες χωρίς λόγο, απουσίες από συγκεκριμένες ώρες, κ.ά.) και γενικά καλό είναι η παράθεση των κανόνων να είναι ιεραρχημένη ανάλογα με τη σημαντικότητά τους. Η έμφαση σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι στους αρχικούς γενικούς κανόνες, γιατί αυτοί διαμορφώνουν το κλίμα, την ταυτότητα και τις σχέσεις στο σχολείο και συνιστούν μια εύκολα αφομοιώσιμη, φιλική, συμμετοχική και αποτελεσματική μορφή κανονισμού (Brophy, 1983· Hendreson & Milstein, 2003). Επιπλέον είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι είναι καλύτερο να εξηγήσουμε από το να επιβάλλουμε και ότι η σημασία του παραδείγματος είναι μεγάλη (Brophy, 1983).

Τέλος, θα πρέπει να δώσουμε τη δέουσα σημασία και προσοχή στη διαδικασία σύνταξης του Εσωτερικού Κανονισμού της Σχολικής Μονάδας. Όπως είδαμε, ο ν. 4692/2020 προβλέπει την συμμετοχή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, του Συλλόγου των Διδασκόντων, των μαθητών, των γονέων και του Δήμου. Αυτό είναι ένα δεδομένο που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ούτε για τυπικούς ούτε για ουσιαστικούς λόγους και με βάση αυτό τα βήματα για την υλοποίηση του εσωτερικού κανονισμού της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να είναι:

Τα βήματα για την υλοποίηση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας

α. Η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων συζητούν και παίρνουν απόφαση για τη διαδικασία και τα βήματα. Μπορεί να οριστεί μία

ομάδα εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό των θεματικών αξόνων και τη διαδικασία.

- β.** Ενημερώνεται ο Σύλλογος Γονέων.
- γ.** Γίνεται συζήτηση στις συνελεύσεις τμημάτων: οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους, υποβάλλουν παρατηρήσεις / προτάσεις τους σε 4-5 θεματικούς άξονες.
- δ.** Αφού ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις των μαθητών, συντάσσεται κείμενο που συζητείται στο Σύλλογο Διδασκόντων και μετά στο Σχολικό Συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι του Δήμου, του Συλλόγου γονέων, και (στη Β΄/θμια) του 15μελούς μαθητών.
- ε.** Το τελικό κείμενο αποστέλλεται προς έγκριση στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Μόσχος & Ορφανίδου, 2020).

Αν επιμείνουμε στις αρχές και στα σημεία που περιγράψαμε κατά τη διαμόρφωση, τη σύνταξη και την εφαρμογή του Εσωτερικού Κανονισμού είναι πολύ πιθανό το αποτέλεσμα να πλησιάσει στις επιδιώξεις μας και να έχουμε τη χαρά ενός λειτουργικού σχολείου, το οποίο αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και πετυχαίνει να είναι αποτελεσματικό στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και ταυτόχρονα ενδυναμωτικό, πολύμορφο και συμπεριληπτικό, όπου ο ένας κερδίζει από τον άλλο (Osher, et al. 2012· Φρυδάκη 2015).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Συμμεριζόμενοι, οι υπογράφοντες, τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε παραπάνω και με βάση τις σχετικές νομοθετικές προβλέψεις, επιδιώξαμε μια σειρά επιμορφώσεις-παρεμβάσεις στα σχολεία παιδαγωγικής μας ευθύνης με θέμα τη διαμόρφωση, τη σύνταξη και την εφαρμογή του Πλαισίου Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής, αρχικά, και του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, στη συνέχεια. Οι επιμορφώσεις έγιναν από κοινού ή και ορισμένες από τον καθένα μόνο του, έλαβαν χώρα κατά το διάστημα από 15-6-19 έως 20-10-2020, αφορούσαν τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21 και συνολικά είκοσι τρία σχολεία.

Κατά τη διαδικασία αυτή, το πρώτο που διαπιστώσαμε είναι ότι σχεδόν σε όλα τα σχολεία, ακόμη και σε αυτά που επιδιώκουν σχέσεις αμοιβαιότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, κυριαρχούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον κανονισμό και όταν τον συντάσσουν πλεονάζουν τα «μη» και τα «πρέπει». Κατα-

λήγουν, συνακόλουθα, σε ένα κείμενο μακροσκελές και γεμάτο περιπτώσεις και υποπεριπτώσεις. Ένα κείμενο δηλαδή σχολαστικό δύσχυρο και κουραστικό και τελικά αποπροσανατολιστικό και αναποτελεσματικό. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις επικρατεί ένας φόβος ή μία πεποίθηση ότι αν απομακρυνθούμε από την πρακτική της άμεσης επιβολής ποινών και απαγορεύσεων δεν θα μας ακούν οι μαθητές και θα χαθεί η πειθαρχία στο σχολείο.

Τέλος διαπιστώσαμε ότι συχνά δεν υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων η αίσθηση της κοινότητας μάθησης/πρακτικής, μιας κοινότητας δηλαδή που συνδιαλέγεται, διαβουλεύεται, αποφασίζει και ενεργεί, με βάση τα δικά της κριτήρια και τα δικά της προβλήματα χωρίς να είναι απλώς διεκπεραιωτική και εφαρμοστική και στη συνέχεια αναστοχάζεται, αναπροσανατολίζεται και μετασχηματίζεται (Φρυδάκη, 2015).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν καλές προθέσεις και πολλές προσπάθειες με πρακτικές ένταξης και συμπερίληψης που πραγματοποιούνται από συναδέλφους μέσα στην τάξη ή μέσα από δράσεις και προγράμματα με δική τους πρωτοβουλία ή και των Διευθυντών και το γεγονός αυτό είναι ασφαλώς αισιόδοξο και ελπιδοφόρο αλλά, για την ώρα, μερικό.

Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με τις διαπιστώσεις και άλλων συναδέλφων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου αλλά και ερευνών που έχουν σχέση με αυτό το θέμα (Βοζαΐτης, 2014· Φρυδάκη, 2015) και θα μπορούσε να πει κανείς ότι συνηγορούν από μόνες τους για την ανάγκη του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνδυάζεται με μία ενσυνείδητη και συμπεριληπτική πολιτική του σχολείου. Η ανάγκη αυτή, η νομοθετική πρόβλεψη και οι θετικές προθέσεις των συναδέλφων, θεωρούμε ότι μας επιτρέπουν να είμαστε αισιόδοξοι αν και οπωσδήποτε υπάρχει ακόμη δρόμος να διανυθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Benbenishty, R. & Astor, R.A. (2012). Making the Case for an International Perspective on School Violence. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds). *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 15-25). New York: Routledge.
- Brophy, J. (1983). Effective classroom management. *The School Administrator*, 40(7), 33-36.
- Βοζαΐτης, Γ. (2014). Όταν οι μαθητές μιλούν για τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου τους. *Action Researcher in Education*, 5, 71-90.
- Γενά, Α. (2008). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο: Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Commission of the European Communities, Commission Staff, (2007). *Working Paper Schools for the 21st Century*. Brussels:11.07.07 SEC (2007) 1009.
- Fosco, G.M., Frank, J. L. & Dishion, T. J. (2012). Coercion and Contagion in Family and School Environments. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds). *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 69-80). New York: Routledge.
- Larson, J., Busse, R. T. (2012). A Problem-Solving Approach to School Violence Prevention. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds). *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 45-56). New York: Routledge.
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50(3), 292-310.
- Μαϊστρέλλης Ε. (2019). *Σύνταξη Πλαισίου Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής*. Ιστοσελίδα Φιλολόγων του 3^{ου} Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020 από <https://bit.ly/2XoYz2g>
- Meirieu, P. (2019). *Ποια παιδαγωγική για ένα σχολείο πραγματικής ισότητας*; (μτφ. Ν. Μποζίνης). Διάλεξη στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών. Ιστοσελίδα Φιλολόγων του 3^{ου} Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από <https://bit.ly/3pHnIRR>
- Μόσχος, Γ. & Ορφανίδου, Ο. (2020). *Η διαμόρφωση, εφαρμογή και αναθεώρηση του σχολικού κανονισμού με τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από http://inart12.org/images/Documents/School_Regulations.pdf
- Μόσχος, Γ. & Καλησώρα, Α. (2019). *Η συνέλευση των παιδιών*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από <http://inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/157-i-synelefsi-ton-paidion-ta-pro-ta-vimata-askisis-sti-dimokratia>
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα* (μτφ. Β. Βασσάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R. & Brown, J. A. (2012). Developing Safe, Supportive and Effective Schools. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds). *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 27-44). New York: Routledge.
- Παπαδοπούλου, Λ. (2007). *Θετικές δράσεις του κράτους ως εργαλείο ουσιαστικής ισότητας*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από http://law-constitution.web.auth.gr/lina/files/22.-2007_papadopoulou_equalities_opek.pdf
- Rigby, K. (2012). What Schools May Do to Reduce Bullying. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds). *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 397-408). New York: Routledge.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Wragg, E.C. (2001). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Αβούρη). Αθήνα: Σαββάλας.

Ο Ρόλος της Ηγεσίας στην Ανάπτυξη και την Προώθηση Πρακτικών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο Σχολείο

Αλεξάνδρα Κούση

Φυσικός BSc, MA, MEd – Ειδική Παιδαγωγός, 2ο Κ.Ε.Σ.Υ. Γ' Αθήνας. ✉ ph_Alexandra@yahoo.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση ενός μέρους των αποτελεσμάτων της έρευνας, με θέμα: «Αξιολόγηση του ρόλου της ηγεσίας των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου στην ανάπτυξη και την προώθηση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», η οποία διεξήχθη στα Γυμνάσια και Λύκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου και είχε ως σκοπό αφενός την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της ηγεσίας αναφορικά με την ανάπτυξη και προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία που υπηρετούν και αφετέρου να τονιστεί η σπουδαιότητα της συμπερίληψης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας του Βορείου Αιγαίου. Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση δόθηκε σε δύο πεδία: Εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματος και της άποψης που διαμορφώνουν για το βαθμό υιοθέτησης από την ηγεσία πρακτικών Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αν ο βαθμός επιμόρφωσης σε συμπεριληπτικές πρακτικές της ηγεσίας συσχετίζεται με την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την ηγεσία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε συναφείς έρευνες και με γνώμονα τα



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία, πρακτικές

ερευνητικά ερωτήματα το οποίο διανεμήθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον και συμπληρώθηκε από 45 εκπαιδευτικούς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία των σχολικών μονάδων αποτελεί το κλειδί στις αποφάσεις που άπτονται της εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η ηγεσία κατανέμεται στην ομάδα διεύθυνσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το μαθητικό συμβούλιο και στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Ο ρόλος του συμπεριληπτικού ηγέτη είναι να λειτουργεί δεσμευτικά αλλά και ενισχυτικά στη διασφάλιση της βέλτιστης εφαρμογής της συμπερίληψης (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008). Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει θετικό προσανατολισμό απέναντι στη συμπεριληπτική φιλοσοφία και κουλτούρα, ώστε να περνάει στο εκπαιδευτικό προσωπικό μια εικόνα για το τι περιλαμβάνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, να αφομοιώνει κατάλληλες πρακτικές και να υιοθετεί θετικές στάσεις και ανάλογη συμπεριφορά στην τροποποίηση της κουλτούρας, της πολιτικής και των πρακτικών στη σχολική δομή προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στον «πολιτισμικό πλουραλισμό» του μαθητικού συνόλου (UNESCO, 2017). Για την ελληνική πραγματικότητα, είναι σημαντική η προσπάθεια για την προώθηση της συμπερίληψης, όμως υπάρχουν πολλά βήματα που πρέπει ακόμη να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση (Vlachou, 2006· Αγγελίδης, 2011). Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγουν και έρευνες άλλων χωρών, που αναφέρουν ότι η συμπερίληψη έχει ακόμα μέλλον για να εδραιωθεί (Anastasiou, Kauffman & Di Nuono, 2015· Genova, 2015). Στην περίπτωση που το περιβάλλον είναι πολυπολιτισμικό, ο όρος της συμπερίληψης περικλείει μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη γλώσσα και το πολιτισμικό αποτύπωμα (Celoria, 2016), τη θρησκεία και την εμφάνιση.

Αναγκαιότητα της έρευνας - Περιορισμοί

Η λίστα των Booth και Ainscow (2011) για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, δηλαδή για μια εκπαίδευση για όλους, περιλαμβάνει μια σειρά στοχεύσεων, όπως την ενίσχυση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στον σχολικό βίο, την εξάλειψη του αποκλεισμού από το ΑΠΣ της τάξης τους, τον επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας, των πρακτικών και της πολιτικής σε πιο συμπεριληπτικό προσανατολισμό επιλογών. Στην συμπερίληψη εμφωλεύει η ανάγκη για ενίσχυση των

δυνατοτήτων του παιδιού, ώστε να έχει μια αξιοπρεπή και ποιοτική ενήλικη ζωή (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015). Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Burrello, Sailor & Kleinhamer-Tramill (2013), αφορά όλους τους μαθητές και θέτει ως στόχο τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006). Για να μπορεί να καταστεί κάτι τέτοιο δυνατό, ο διευθυντής κάθε σχολείου θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιες δημοκρατικές συμπεριληπτικές πρακτικές (Αγγελίδου, 2011). Ως εκ τούτου, εντείνονται οι πιέσεις που δέχεται η ηγεσία αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό για την επιλογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών από την τοπική κοινωνία (Hargreaves & Fullan, 1998· Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Η βιβλιογραφική έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχει μεγάλος όγκος ξενογλωσσης βιβλιογραφίας και δικτυακών τόπων που αναφέρονται στον ρόλο της ηγεσίας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2007; Hargreaves & Fink, 2012). Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο στην ελληνική πραγματικότητα, παρόλο που είναι σημαντικό να υπάρχουν έρευνες που να αντικατοπτρίζουν τη ρεαλιστική εικόνα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία που έχουν μεγάλο ποσοστό μαθητών με προσφυγική και μεταναστευτική βιογραφία. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Οι περιορισμοί που πρέπει να επισημανθούν είναι κυρίως η αδυναμία επέκτασης της έρευνας σε περισσότερα σχολεία και περιοχές της επικράτειας αλλά και άλλων ακριτικών περιοχών που δέχονται μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεδομένου του περιορισμένου χρόνου για την διενέργειά της αλλά και της αναστολής της λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας. Ωστόσο, η σύντομη ενασχόληση μας με το συγκεκριμένο θέμα, πιστεύουμε ότι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για συστηματικότερη έρευνα με απτά αποτελέσματα. Κατά την άποψή μας αλλά και την εμπειρία μας ως εκπαιδευτικοί, πιστεύουμε ότι οι άνθρωποι δείχνουν πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε θέματα συμπερίληψης και αποδοχής της ετερότητας όταν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και ενημέρωση για τα ζητήματα αυτά.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δημόσια σχολεία της Περιφέρειας Β. Αιγαίου που ανήκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ, ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Για την έρευνα συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών με γνώμονα τα ερευνη-

τικά ερωτήματα που τέθηκαν. Το ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε σε πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε. Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο είχε ως σκοπό τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του «εργαλείου» που σχεδιάσαμε. Στο δοκιμαστικό στάδιο μετρήθηκε ο βαθμός κατανόησης, «αποδοχής» και ερμηνείας του ερωτηματολογίου. Επίσης, βοήθησε στην εκσφαλμάτωση του ερωτηματολογίου και στην ελαχιστοποίηση σφαλμάτων απόκρισης. Για τις ανάγκες εκσφαλμάτωσης του πιλοτικού ερωτηματολογίου μοιράστηκε αρχικά σε 8 συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν στα σχολεία της Σάμου και της Ικαρίας για να βελτιωθούν οι επιλογές στις κλειστές ερωτήσεις και την βελτίωση στην διατύπωση των ερωτήσεων βάσει των παρατηρήσεων που έγιναν σε ορισμένα σημεία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 15 Νοεμβρίου 2019 έως 30 Ιανουαρίου 2020, ενώ κατά τη διεξαγωγή της τηρήθηκαν οι προβλεπόμενες αρχές δεοντολογίας. Απάντησαν 45 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές όλων των ειδικοτήτων), οι οποίοι την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια της Ικαρίας, των Φούρνων, της Σάμου, της Λέσβου, της Μυτιλήνης, της Χίου, των Ψαρών, του Αγίου Ευστρατίου, και των Οινουσσών.

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

1. Φύλο: 48,9% άνδρες και 51,1% γυναίκες
2. Ηλικία: ποσοστό 26,7% είναι ηλικίας 18-25, το 26,7% είναι 26-45 ετών, ενώ σε ποσοστό 46,7% είναι 46-65 ετών
3. Επίπεδο εκπαίδευσης: ποσοστό 42,2% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, το 44,4% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και το 13,3% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.
4. Έτη εργασιακής εμπειρίας: ποσοστό 31,1% έχουν εμπειρία 0-5 έτη, το 24,4% εμπειρία 6-10, το 15,6% εμπειρία 11-20, το 26,7%
5. Επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης: ποσοστό 33,3% ναι και το 66,7% δεν έχει επιμορφωθεί.

Άξονες διερεύνησης

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης μας καταλήξαμε ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί η συσχέτιση του φύλου με τη διάθεση για υιοθέτηση πρακτικών που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια, όπως επίσης και το αν ο βαθμός επιμόρφωσης της ηγεσίας σε συμπε-

ριληπτικές πρακτικές σχετίζεται θετικά με την εφαρμογή αυτών, στα σχολεία της επικράτειας. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματος και της άποψης που διαμορφώνουν για το βαθμό υιοθέτησης από την ηγεσία πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης σε συμπεριληπτικές πρακτικές της ηγεσίας και της εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την ηγεσία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

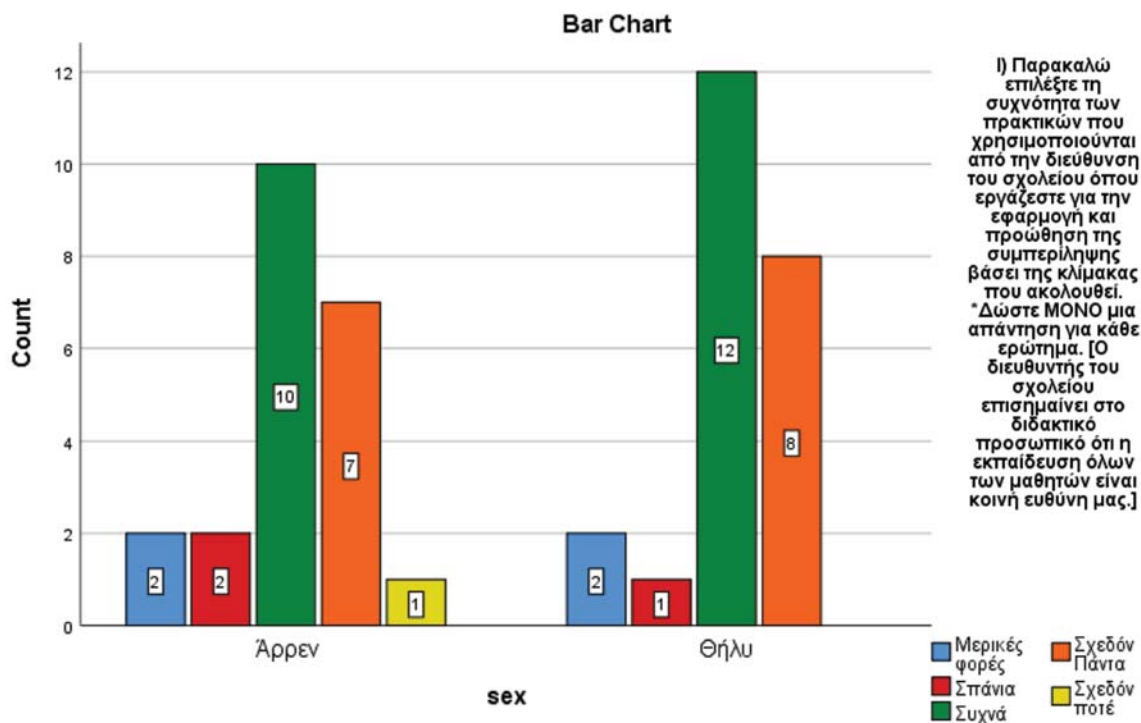
Μέσω την ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα τα οποία μας επιτρέπουν, μετά από κατάλληλη στατιστική επεξεργασία, να σχηματίσουμε μια εικόνα σχετικά με τα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν. Στην παρούσα ανακοίνωση, εξαιτίας του χρονικού περιορισμού καθώς και για την οικονομία της έκτασης που καταλαμβάνει, θα εκθέσουμε ένα κλάσμα των δεδομένων που συλλέχθηκαν και σχετίζονται με τους προαναφερόμενους δύο άξονες.

Πιο συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του μεταξύ του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματος και της άποψης που διαμορφώνουν για το βαθμό υιοθέτησης από την ηγεσία πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σχετικά με τη συσχέτιση του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματός μας και της υιοθέτησης της άποψης ότι ο διευθυντής του σχολείου επισημαίνει στο διδακτικό προσωπικό ότι η εκπαίδευση όλων των μαθητών είναι κοινή ευθύνη όλων (**Γράφημα 1**).

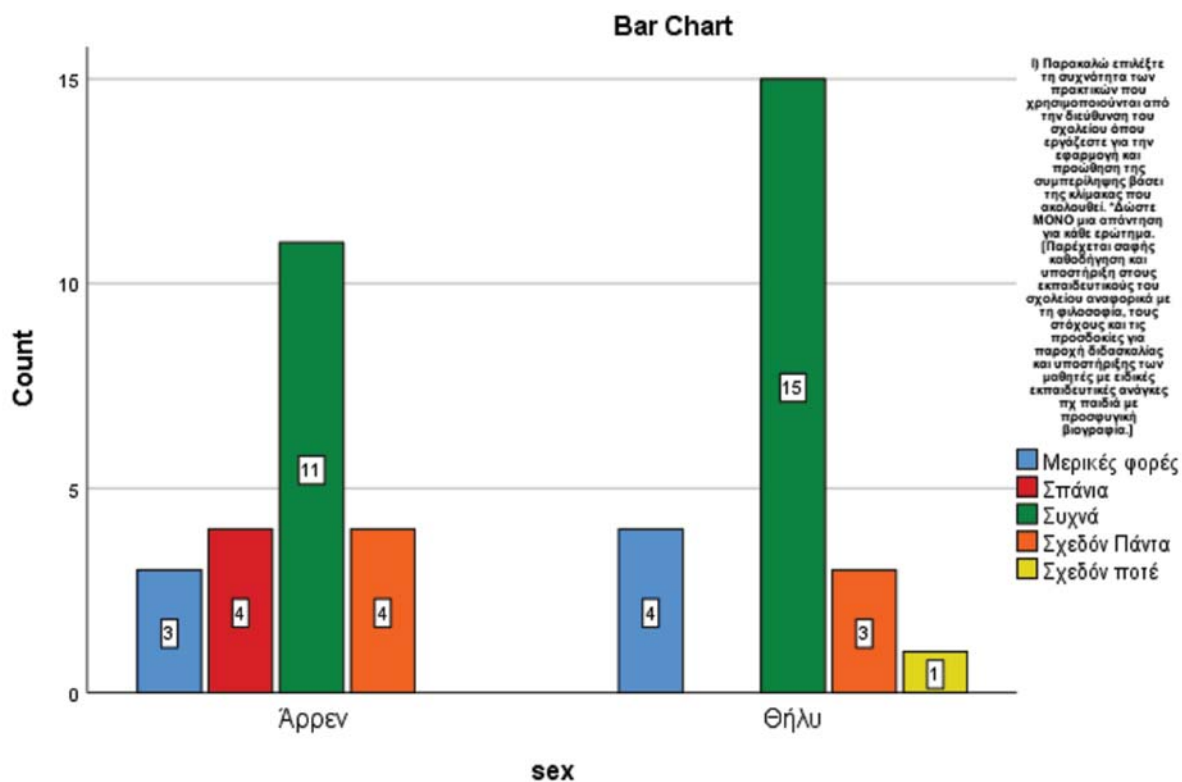
Παρατηρούμε ότι οι άντρες απάντησαν σε ποσοστό 10% συχνά, ενώ οι γυναίκες απάντησαν σε ποσοστό 12% συχνά. Το ποσοστό των ανδρών και γυναικών είναι παραπλήσιο συνεπώς το παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να συμβάλει στην διαμόρφωση διαφορετικής άποψης.

Σχετικά με τη συσχέτιση του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματός μας και της υιοθέτησης της άποψης ότι παρέχεται από τον διευθυντή σαφής καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναφορικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πχ παιδιά με προσφυγική βιογραφία (**Γράφημα 2**).

Παρατηρούμε ότι οι άντρες απάντησαν σε ποσοστό 11% συχνά, ενώ οι γυναίκες απάντησαν σε ποσοστό 15% συχνά. Το ποσοστό



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Συσχέτιση του φύλου με τον βαθμό που πιστεύουν ότι η διεύθυνση του σχολείου προωθεί τη συμπερίληψη.

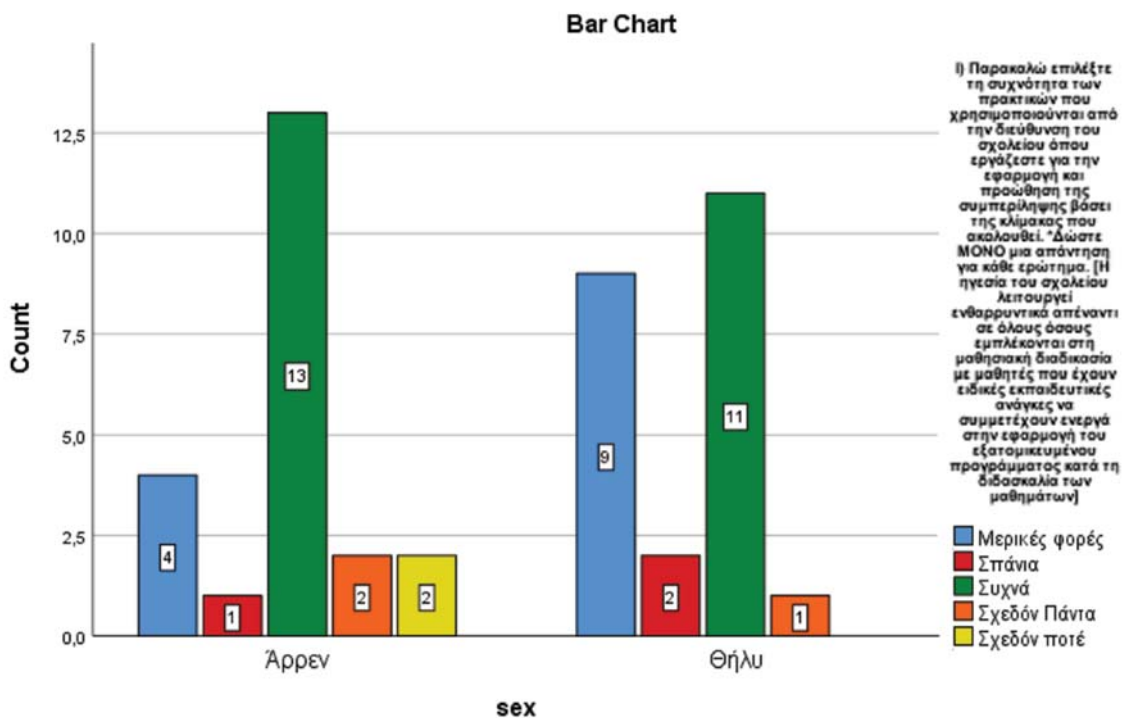


ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Συσχέτιση του φύλου με τον βαθμό που πιστεύουν ότι η διεύθυνση του σχολείου προωθεί την συμπερίληψη μαθητών π.χ. με προσφυγική βιογραφία.

των ανδρών και γυναικών είναι παραπλήσιο συνεπώς το παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να συμβάλει στην διαμόρφωση διαφορετικής άποψης. Αναφορικά με τη συσχέτιση του φύλου των ερωτηθέντων του δείγματός μας και της υιοθέτησης της άποψης ότι η ηγεσία του σχολείου λειτουργεί ενθαρρυντικά απέναντι σε όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων (Γράφημα 3).

Παρατηρούμε ότι οι άντρες απάντησαν σε ποσοστό 13% συχνά, ενώ οι γυναίκες απάντησαν σε ποσοστό 11% συχνά. Το ποσοστό των ανδρών και γυναικών είναι παραπλήσιο, συνεπώς ο παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να συμβάλει στην διαμόρφωση διαφορετικής άποψης. Άλλωστε η ηγεσία μοιράζεται εξίσου και στα δυο φύλα, επομένως οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά και βάσει νόμου με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων.

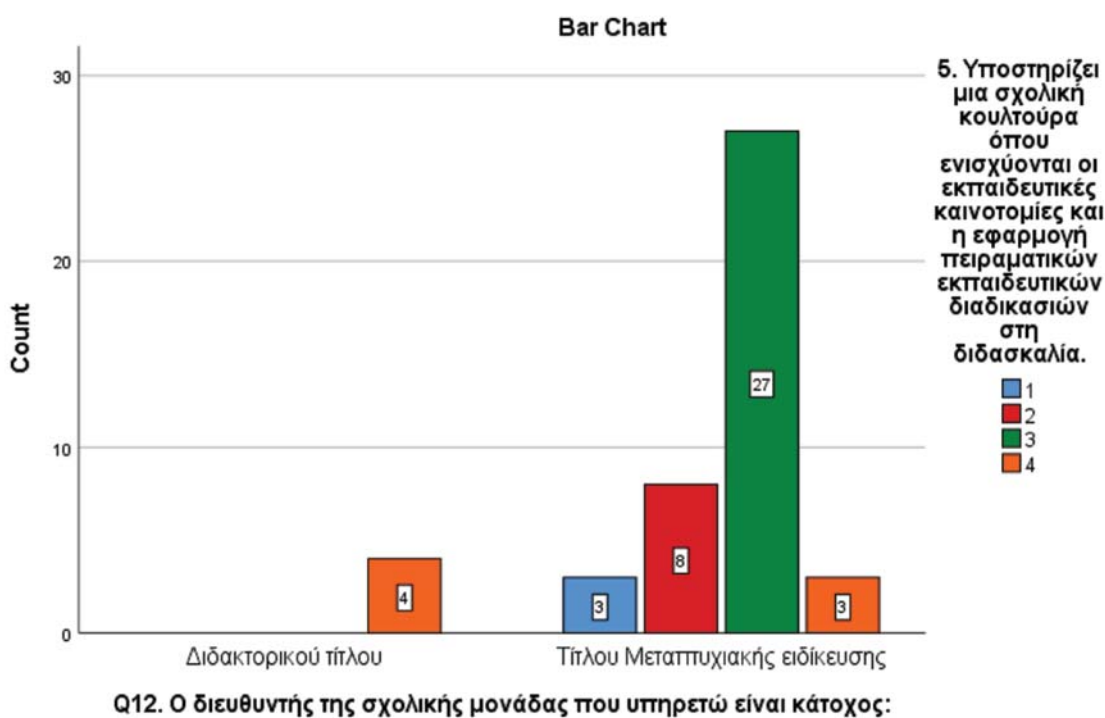
Ωστόσο, αυτό που συμφωνεί και συγκλίνει με τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών που προαναφέρθηκαν, είναι ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού επιμόρφωσης σε συμπεριληπτικές πρακτικές της



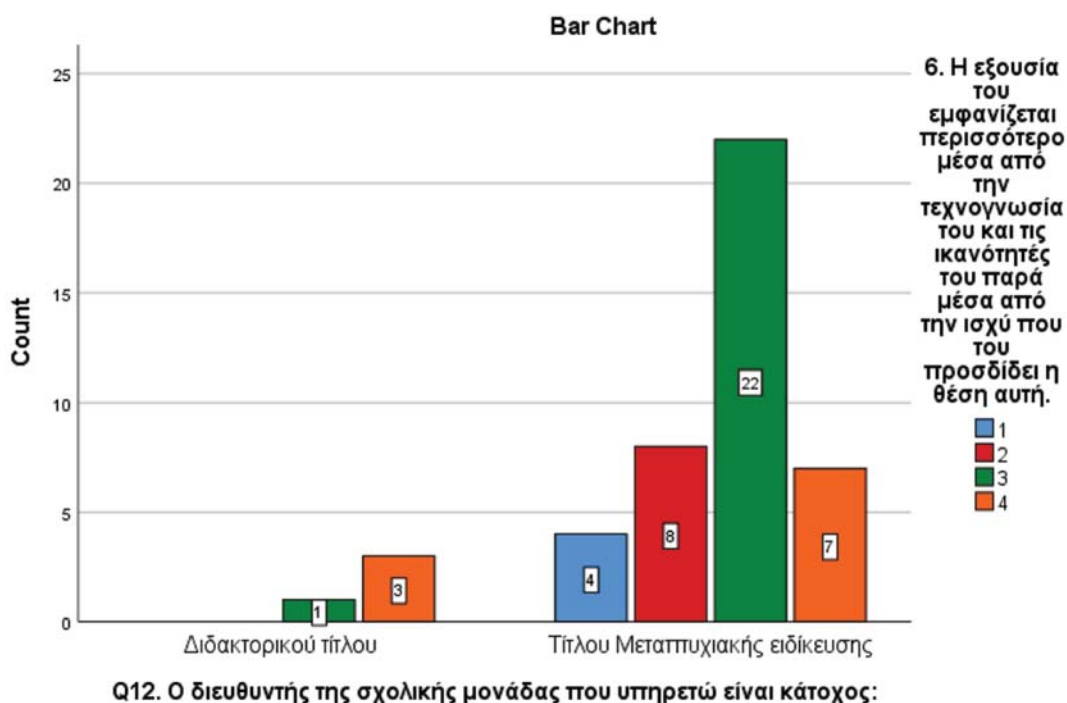
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Συσχέτιση του φύλου με τον βαθμό που πιστεύουν ότι η διεύθυνση του σχολείου προωθεί τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ηγείας και της εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την ηγεσία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που αντλήθηκαν από το δείγμα. Σε ποσοστό 27% απάντησαν ότι ο Διευθυντής τους, κάτοχος μεταπτυχιακού, συχνά επιδιώκει την προώθηση αυτή (Γράφημα 4).

Ομοίως ο διευθυντής της μονάδας σε ποσοστό 22% προβάλλει την εξουσία του όχι από την ισχύ που του προσδίδει η θέση, αλλά μέσα από μια πιο διευρυμένη διοίκηση της μονάδας και φυσικά μέσα από την τεχνογνωσία και τις ικανότητές του για να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν (Γράφημα 5). Βεβαίως, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στη σχολική μονάδα συνάδει με την κατανομή της ηγεσίας, μέσω του κατανεμημένου μοντέλου (Leithwood et al., 2006).



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της ηγεσίας και της εφαρμογής συμπεριληπτικής κουλτούρας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Συσχέτιση του βαθμού επιμόρφωσης της ηγεσίας και της εφαρμογής συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα από τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναμφίβολα, η τάση προς συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα εκάστης πολιτισμένης χώρας και στόχος πλέον είναι ένα σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Αυτό οφείλεται στην εξέλιξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο δημόσιο σχολείο, στοχεύει στην διαμόρφωση μιας κοινότητας ίσων ευκαιριών στη μάθηση, άνευ όρων αποδοχή και διάθεση για συνεργασία σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Επομένως, η συμπερίληψη διασφαλίζει σε όλους ανεμπόδιστη πρόσβαση σε γνώσεις και πληροφορίες, οι οποίες προσφέρονται με τον βέλτιστο τρόπο σε ομαδοσυνεργατικά και δημοκρατικά σχολικά περιβάλλοντα (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Οι προτάσεις που πρακτικά θα μπορούσαν να είναι αφενός υλοποιήσιμες και αφετέρου βιώσιμες είναι: η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών, αντικειμενική μοριοδότηση των προσόντων τους και προώθησή τους σε θέσεις στελεχών βάσει ηγετικών ικανοτήτων, η ενίσχυση του έργου των διευθυντών από διοικητικής πλευράς και παροχή συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της πορείας της διοικητικής λειτουργίας με αντικειμενικά κριτήρια και διερεύνηση των βαθμών επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών και εκπαιδευτικών για πρόληψη, η αυτονόμηση της

σχολικής μονάδας, αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, απομάκρυνση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα, οι αλλαγές στα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας και τέλος τα ερευνητικά πορίσματα να ληφθούν υπόψη από την Πολιτεία κατά το σχεδιασμό της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προκύπτουν τα εξής:

1. Το φύλο δεν επηρεάζει την υιοθέτηση από την ηγεσία πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
2. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί για τις πρακτικές της συμπερίληψης μπορούν να τις διακρίνουν, να αξιολογήσουν και να εστιάσουν σε αυτές όταν εφαρμόζονται από την ηγεσία του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστίες στον συνάδελφο και συνεργάτη κ. Τελάκη Κων/νο, Οικονομολόγο MEd, για τη συνεργασία μας στη διεξαγωγή της ανωτέρω ποσοτικής έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17- 42). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 163- 190). Αθήνα: Διάδραση.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.*
- Burrello, L. C., Sailor, W., & Kleinhammer-Tramill, J. (2013). *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives.* New York: Routledge Press.
- Celoria, D. (2016). The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219.
- Dieronitou, I., & Βασιλειάδου, Δ. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey- Bass.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 8-9 Ιουνίου 2012.
- Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ. (2008). *Στυλ ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Λευκωσία: 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 442 - 459.
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054. DOI: 10.1080/09687599.2015.1075867.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship & Social Justice*, 9 (2), 157-170.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth fighting for Out There*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και Ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-232.
- Leithwood, K. & Levin, B. (2010). *Understanding How Leadership Influences Student Learning*. 10.1016/B978-0-08-044894-7.00439-5.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Peterlin, J., & Pearse, N., & Dimovski, V. (2015). Strategic Decision Making for Organizational Sustainability: The Implications of Servant Leadership and Sustainable Leadership Approaches. *Economic and Business Review*. 17. 10.15458/85451.4.
- Strogilos, V. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*. 27. 1-15. 10.1080/08856257.2011.645588.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Απόψεις Εκπαιδευτικών για τον Ρόλο της Ηγεσίας στην Προαγωγή της Συμπερίληψης

Παναγιώτα Κριλή

Φιλόλογος/Ειδική Παιδαγωγός – Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο. ✉ krpenny@yahoo.gr

Περίληψη

Σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται διαρκώς γίνονται προσπάθειες για αλλαγές στην εκπαίδευση, ώστε να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις των καιρών. Η παροχή δίκαιων ευκαιριών στη μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και οι ηγέτες μιας σχολικής μονάδας, οι οποίοι θεωρούνται το κλειδί για την επιτυχία της συμπεριληπτικής διαδικασίας, καλούνται να την εφαρμόσουν αναπτύσσοντας ανάλογες πρακτικές. Για την προώθηση της Συμπερίληψης, κρίνεται αναγκαίο να υιοθετηθεί ως πρακτική η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με στόχο την αποτελεσματικότητά του και την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων, όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή σε μια συμπεριληπτική σχολική μονάδα, προκύπτει πως χρειάζεται να συνδυάζει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, σπουδαίες θεωρούνται οι δεξιότητες συνεργασίας, ευελιξίας και διαχείρισης κρίσεων σε σύμπραξη με το δημοκρατικό πνεύμα, που θα συμβάλλουν περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα και στην επιτυχία της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολικό περιβάλλον θα μετασχηματιστεί σε ένα περιβάλλον οικείο για όλους τους μαθητές. Η Συμπεριληπτική ηγεσία, για να ανταποκριθεί στον ρόλο της χρειάζεται να εισακούει τόσο τις απόψεις



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Απόψεις
εκπαιδευτικών,
Πρακτικές
Ηγεσίας,
Χαρακτηριστικά
Ηγετών.

των εκπαιδευτικών όσο και τις ανησυχίες των μαθητών. Η συνεργασία είναι αναγκαίο να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, η οποία θα φέρει την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία της σχολικής δομής. Μέσω αυτής της διαδικασίας προωθείται η ισότητα ευκαιριών στη μαθησιακή διαδικασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Φαίνεται πως στη σύγχρονη εποχή οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν αυξηθεί σημαντικά ανά τον κόσμο, παρόλα αυτά ένας στόχος που βρίσκεται ακόμα σε διαδικασία εκπλήρωσης είναι η εκπαιδευτική ισότητα. Τόσο τα Ηνωμένα Έθνη όσο και η UNESCO, που δραστηριοποιούνται στον τομέα της διεκδίκησης των δικαιωμάτων των παιδιών, υποστηρίζουν την παροχή δίκαιων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Για να επιτευχθεί το όραμα «Εκπαίδευση για Όλους» υποστηρίζεται πως τα σχολεία χρειάζεται να ακολουθήσουν συμπεριληπτικό προσανατολισμό (UNESCO, 1994). Αυτή είναι μία φιλοσοφία, που στοχεύει σε ένα ευρύ μεταρρυθμιστικό σχέδιο για την εκπαίδευση και επιθυμεί τον εκσυγχρονισμό της, μέσω της αναβάθμισης της ποιότητας του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

Όταν ένα σχολείο ξεπερνά τα προβλήματα αποκλεισμού και διαμοιράζει ισότιμα το δικαίωμα στη μάθηση, τότε αναμφισβήτητα βρίσκεται σε μια ασταμάτητη πορεία προόδου. Σε αυτή την πορεία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ηγεσία. Ο ρόλος της έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια, για αυτό θεωρείται βασικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολείου (Αγγελίδης, 2011). Η συμπερίληψη προσεγγίζει την ηγεσία ως μία συνεργατική προσπάθεια, που θα απομακρύνει τις παραδοσιακές νόρμες και τα συγκεντρωτικά συστήματα, προωθώντας τη συμμετοχική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, η αυστηρή ιεραρχία αντικαθίσταται από τις κοινές αξίες και φέρει ως αποτέλεσμα την τόνωση, την παραγωγικότητα της ομάδας και τη δημιουργία μιας πραγματικής συμπεριληπτικής κουλτούρας, όχι απλώς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. (Θεοφιλίδης, 2012).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ποικιλομορφία σε επίπεδο προσωπικοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του τομέα της εκπαίδευσης. Μαθητές διαφορετικού φύλου, εθνικότητας, θρησκευτικών πεποιθήσεων και κοινωνικού υπόβαθρου καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν γόνιμα, υπό το πρίσμα ενός εκπαι-

δευτικού μοντέλου, που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα και παρέχει ισοτιμία ευκαιριών. Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβαδίζει με το όραμα αυτό και σχετίζεται με την προσπάθεια συνεχούς υπερπήδησης οποιουδήποτε φραγμού, που εμποδίζει την συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών (Booth & Ainscow, 2002). Στόχος του συμπεριληπτικού σχολείου είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν μαζί και να αξιοποιούν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους. (Στασινός, 2013).

Για να επιτευχθεί το όραμα αυτό σπουδαία είναι η συμβολή της ηγεσίας, καθώς λαμβάνει τις αποφάσεις που αφορούν στις πρακτικές των σχολείων και κατ' επέκταση συμβάλλει στην επιτυχημένη συμπεριληπτική πολιτική (Αγγελίδης, 2011). Ο πραγματικός συμπεριληπτικός ηγέτης απέχει από κάθε μορφή επιβολής εξουσίας ή δύναμης. Αντίθετα, συντονίζει και καθοδηγεί την κοινή προσπάθεια, δουλεύοντας σκληρά, ενώ εμπνέει την εκπαιδευτική ομάδα, ώστε να υιοθετηθεί ένας κοινός τρόπος δράσης προς την επίτευξη των στόχων τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου 2014).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο της ηγεσίας στην προαγωγή της συμπερίληψης, οι οποίες συνδυάζονται με τα προσωπικά τους βιώματα και την εμπειρία τους από το σχολικό περιβάλλον. Μπορεί οι ίδιοι να μην λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις σε μια σχολική μονάδα, αλλά αναντίρρητα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συμπεριληπτικού συνεχούς. Είναι εκείνοι που θα στηρίξουν, θα εξελίξουν και θα εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στον πυρήνα της, ο οποίος βρίσκεται μέσα στη σχολική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια πλήρης συμμετοχική εκπαίδευση που αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως δυσεπίλυτο πρόβλημα (Κορωνάκης, 2016).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπό της παρούσας έρευνας, αποτελεί η ακρόαση και η καταγραφή των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμβολή της ηγεσίας στην προαγωγή της συμπερίληψης. Μάλιστα, το ενδιαφέρον εστιάζεται συγκεκριμένα στον τρόπο δράσης και τις ενέργειες του ηγέτη, που δρουν καταλυτικά, στην ανάδειξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα διεξήχθη σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διέπεται από αξίες όπως η καινοτομία, η συνεργασία και η ισοτιμία. Η διευθύντρια του σχολείου έχει έντονο το

αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και καταφέρνει να το μεταδίδει επιτυχώς στους συναδέλφους της. Παράλληλα, δεν περιορίζεται από νόρμες, αλλά παρατηρεί, ακούει και λαμβάνει υπόψιν της τις μεταβαλλόμενες συνθήκες κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως εμπνέονται από την ηγετική ομάδα και αναλαμβάνουν πολλαπλές αρμοδιότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που τους ικανοποιεί και τους δίνει κίνητρο για πιο αποδοτική εργασία.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα, καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τα γεγονότα (Willig, 2015). Αρχικά, εντοπίστηκαν κυρίως τα άτομα που έχουν την μεγαλύτερη προϋπηρεσία στο εν λόγω σχολείο και έχουν μνηθεί περισσότερο στη φιλοσοφία και τις πρακτικές που ακολουθεί, ώστε να διασφαλιστεί το κύρος των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, σε θέματα που το απαιτούσαν το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους νεοεισαχθέντες εκπαιδευτικούς. Έπειτα, επί μια εβδομάδα πραγματοποιούνταν σε καθημερινή βάση ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διήρκησαν συνολικά περίπου 15 ώρες. Κινήθηκαν με ερωτήματα γύρω από το ρόλο της ηγεσίας στην προαγωγή της συμπερίληψης, αναφορικά με τα προσωπικά τους βιώματα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, αναλύοντας τις συνεντεύξεις εντοπίστηκαν οι απαντήσεις στα θέματα που επαναλαμβάνονταν τις περισσότερες φορές (Miles & Huberman, 1994). Τέλος, τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες, που αφορούν στις μεθόδους που ακολουθεί η ηγεσία του εν λόγω εκπαιδευτικού ιδρύματος, ώστε να συμβάλει στην καλλιέργεια του συμπεριληπτικού οράματος. Ακόμα, διατηρήθηκαν αυτούσια αποσπάσματα των λόγων των εκπαιδευτικών, που εμφάνιζαν πιο συμπυκνωμένο νόημα με σκοπό να παρατίθενται συμπληρωματικά.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Χάραξη της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στη σχολική μονάδα

Πρώτο και πολύ σπουδαίο τομέα στην εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί ο σχεδιασμός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών, που στόχο έχουν το κάθε παιδί να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Πηγιάκη, 2010). Η ηγετική ομάδα είναι εκείνη που θέτει με επάρκεια τις βασικές διαδικασίες, που ακολουθούνται από τη σχολική κοινότητα, και φροντίζει για την εφαρμογή τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να συμπεριλάβει

όλα τα παιδιά στα πλαίσιά της, παρέχοντάς τους ισότητα ευκαιριών και καλλιεργώντας τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα μιας εκ των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού σχολείου που μελετάται: *«Η ηγεσία αποτελεί καταλύτη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είναι αυτή που θα πλάσει το όραμα, θα του δώσει σώμα και έπειτα θα το θέσει σε εφαρμογή στη σχολική μονάδα!»*

Πιο αναλυτικά, στο εν λόγω ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, η ηγεσία εμπνεύστηκε μια πολύπλευρη αξιολογική διεργασία, για τους μαθητές που ξεκινούν να φοιτούν σε αυτό. Μιλώντας για αξιολόγηση στην ιδιωτική εκπαίδευση, συχνά αυτή συνδέεται με την ανάδειξη του ακαδημαϊκού επιπέδου των παιδιών, ώστε να γίνει δεκτό ή μη στη σχολική μονάδα και στη συνέχεια να ενταχθεί στο αντίστοιχο τμήμα, με κριτήριο τις δυνατότητες τους. Η φιλοσοφία αυτή απέχει από το όραμα της συμπερίληψης και της εν λόγω σχολικής μονάδας, που σκοπό έχει να αναδειχθούν οι δεξιότητες των μαθητών, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και σε καλλιτεχνικό, αθλητικό κ.ά. (Νάνου, 2013). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αρχές αυτές, στο ιδιωτικό αυτό σχολείο υφίστανται τμήματα μεικτών δεξιοτήτων, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν γόνιμα και έλκει ο ένας τον άλλον προς την κορυφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε: *«... δημιουργούνται πάντα μεικτά τμήματα με μαθητές που έχουν διαφορετικές δεξιότητες. Τα παιδιά βαδίζουν προς το μέγιστο της επίδοσής τους, μέσω της διαρκούς φοίτησής τους στο σχολείο μας.»*

Ακόμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως βασικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί το παραδοσιακό σχολικό βιβλίο, αλλά ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια, κειμενοκεντρικής προσέγγισης και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αυτό σημαίνει πως το υλικό που δίνεται ως εργασία για το σπίτι, το δημιουργούν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να το προσαρμόζουν σε επίπεδα δυσκολίας και να μοιράζεται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους. Κάποιες από τις δασκάλες του σχολείου ανέφεραν χαρακτηριστικά: *«Δημιουργώντας τα διαφοροποιημένα φυλλάδια, σύμφωνα με τα οποία κινείται όλη μας η διδακτέα ύλη, νιώθω πως σέβομαι τη διαφορετικότητα των μαθητών μου και τους βοηθώ να νιώσουν πως είναι ικανοί και μπορούν να τα καταφέρουν.»*, *«Φέτος στην τάξη μου το μαθησιακό επίπεδο των περισσότερων παιδιών κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Από την άλλη με την έναρξη της σχολικής χρονιάς εντάχθηκαν δύο νέες μαθήτριες, οι οποίες είναι δίγλωσσες και εμφανίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη γραπτή έκφραση της ελληνικής. Αν τους έδινα προς επεξεργασία τα φυλλάδια που δίνω και στα υπόλοιπα παι-*

διά θα ματαιώνονταν σίγουρα. Έτσι, διαμόρφωσα το υλικό αντίστοιχα, ώστε να επεξεργαστούν την ίδια ύλη, αλλά δοσμένη μέσα από πιο απλοποιημένη τυπολογία ασκήσεων.»

Συνεπώς, η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, που βασίστηκε στην αξιολόγηση των μαθητών, προωθήθηκε από την ηγετική ομάδα του σχολείου, όχι για να ξεχωρίσει τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς», «ικανούς» ή «μη ικανούς», αλλά για να καταφέρει ο καθένας να φτάσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του και έπειτα να τις ξεπεράσει. Προσδοκώμενος στόχος είναι τα παιδιά να μαθαίνουν και να αισθάνονται την ικανοποίηση της επιτυχίας και της αυτοπραγμάτωσης, χωρίς να ματαιώνονται.

Κατανομή σχολικής ηγεσίας – μετασχηματιστικό μοντέλο

Η μετασχηματιστική ηγεσία προβάλλει ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας. Προσπερνά την αυστηρή ιεραρχία και τις παραδοσιακές τεχνικές του ελέγχου, του συντονισμού και της ομοιομορφίας των διδασκαλιών, ενώ εστιάζει στον χαρισματικό ηγέτη που διαμοιράζει την εξουσία και εμπνέει την εκπαιδευτική ομάδα, οικοδομώντας ένα κοινό όραμα (Κορωνάκης, 2016). Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νιώθουν ότι πραγματικά η ηγεσία τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν. Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο που έχει αρκετά αυξημένες οργανωτικές απαιτήσεις, η ηγεσία δεν αντιμετωπίζεται ως ζήτημα ενός μεμονωμένου ατόμου, αλλά μιας ολότητας που αλληλεπιδρά. Επιλέγοντας διαφορετικά άτομα που μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο σε διάφορους τομείς, συμβάλλουν όλοι στην αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά (Αγγελίδης, 2011).

Το ιδιωτικό σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα ακολουθεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας και κατανέμει αρμοδιότητες σε πολλούς από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η διευθύντρια και η διοικητική ομάδα έχει ορίσει εκπαιδευτικούς ως παιδαγωγικές υπεύθυνες ανά δύο τάξεις. Συνεπώς, προκύπτουν τρεις «συντονίστριες» εκπαιδευτικοί, στις οποίες απευθύνονται αντίστοιχα οι υπόλοιποι συνάδελφοι του σχολείου, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο προβληματισμό σχετικά με ποικίλα θέματα, που μπορεί να προκύψουν τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και έξω από αυτή. Τα παρακάτω λόγια ανήκουν σε μια νέα προσθήκη στην εκπαιδευτική ομάδα του εν λόγω σχολείου: *«Προσωπικά εντάχθηκα φέτος στο εκπαιδευτικό δυναμικό ως δασκάλα της Έ. Παρόλα αυτά έχω συναδέλφους γύρω*

μου που με στήριξαν από την πρώτη στιγμή και με βοήθησαν να εγκλιματιστώ στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου μας. Η διευθύντριά μας είναι ιδιαίτερα δημοκρατική και καταφέρνει να αξιοποιεί τις ικανότητές μας, ώστε να λειτουργούμε σαν ομάδα.»

Ακόμα, φαίνεται πως κατανέμονται αρμοδιότητες σε πολλούς δασκάλους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που τους χαροποιεί, αυξάνει την αποδοτικότητα τους, μιας και αισθάνονται πως τα ταλέντα και οι γνώσεις τους αξιοποιούνται. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, μια δασκάλα και ενεργή αθλήτρια πετοσφαίρισης, η οποία ανέλαβε τόσο τον συντονισμό αθλητικών δρώμενων, όσο και την πρωτοβουλία, την ημέρα σχολικού αθλητισμού να οργανώσει, για τα παιδιά ένα εσωτερικό μαθητικό τουρνουά με προσκεκλημένους καταξιωμένους αθλητές του χώρου. Τα λεγόμενα της μεταφέρονται παρακάτω: *«Όταν είχα πρωτοέρθει στο σχολείο και δήλωσα πως είμαι εν ενεργεία αθλήτρια ο ενθουσιασμός της ηγετικής ομάδας ήταν μεγάλος. Χάρηκα ιδιαίτερα που μου πρότειναν να αξιοποιήσω την δεύτερη ιδιότητά μου και να συμβάλλω με τον τρόπο μου, ώστε να καταφέρουμε να προάγουμε το πνεύμα της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας.»*

Μια δεύτερη εκπαιδευτικός, μέλος συλλόγου παραδοσιακών χορών, αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία παράστασης με κρητικούς και νησιώτικους χορούς, που θα παρουσιαζόταν σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Erasmus». Η ίδια δήλωσε: *«Αισθάνθηκα υπέροχα χορεύοντας με τα παιδιά. Μέσω της διαδικασίας αυτής παρότι στερήθηκα προσωπικού χρόνου, παράλληλα γέμισα με ικανοποίηση, ενέργεια και διάθεση, ώστε αυτή να είναι μονάχα η αρχή της δημιουργίας.»*

Καταλήγοντας, είναι εμφανές πως σε αυτό το σχολείο η ηγεσία διαμοιράζει την εξουσία, κατανέμοντας αρμοδιότητες και ευθύνες σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις κλίσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί δίκτυα σύμπραξης και αλληλοστήριξης μεταξύ των μελών, που αισθάνονται οικεία και μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας αποδίδουν το μέγιστο για την επίτευξη των κοινών σκοπών που έχουν τεθεί (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Πρώθηση διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται πως, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, η διδασκαλία λαμβάνει χώρα στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Παρόλα αυτά η επίτευξη των διδακτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος φαίνεται πως μπορεί να πραγματοποιηθεί, και εκτός αυτών, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγε-

λίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. 2011). Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ένα μουσείο, μια έκθεση ζωγραφικής, ένα πάρκο ή ακόμα και ο εξωτερικός χώρος του ίδιου του σχολείου. Μάλιστα, η εκπαίδευση σε αυτούς τους χώρους είναι στενά συνδεδεμένη με την προαγωγή της συμπεριληπτικής κουλτούρας, καθώς συμβάλλει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Angelides, P. 2008).

Η ηγετική ομάδα του ιδιωτικού σχολείου στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα ήταν φανερό, πως προωθούσε ιδιαίτερα τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Αυτό διαφαίνεται στα λεγόμενα της εκπαιδευτικού στη συνέχεια: « ... υποστηρίζονται οι προσπάθειές μας για νέους τρόπους διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να ξεφεύγουμε από την παραδοσιακή τάξη και να μπορούμε να κάνουμε το μάθημά μας σε κάποιον εξωτερικό χώρο του σχολείου, είτε σε συνδυασμό με έναν περίπατο ή επίσκεψη.»

Μάλιστα, στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης το εμπόδιο της γλώσσας και των αμιγώς παραδοσιακών μαθησιακών ικανοτήτων υπερβαίνεται. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση, σκέφτονται κριτικά και λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Αβρααμίδου & Αγγελίδης, 2011). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρει στη συνέχεια μια από τις εκπαιδευτικούς του σχολείου: «Στην τάξη μου φέτος εντάχθηκε ένας αλλόγλωσσος μαθητής, όπου αντιμετωπίζει δυσκολία στη χρήση της γλώσσας στον γραπτό λόγο και στην κατανόηση των γραμματικο-συντακτικών κανόνων της ελληνικής. Όταν το μάθημά μας γίνεται σε άτυπα περιβάλλοντα, είναι εμφανής η ενεργεί συμμετοχή του σε όλα τα επίπεδα. Μοιάζει σαν να αίρεται κάθε γλωσσικό εμπόδιο, και παράλληλα αρχίζει βιωματικά πλέον να μαθαίνει.»

Με σκοπό να προωθηθεί η διδασκαλία εκτός τάξης, έχει αξιοποιηθεί πλήρως η τοποθεσία του σχολείου και ο ευρύς εξωτερικός του χώρος. Συγκεκριμένα, έχουν δημιουργηθεί στο προαύλιο γωνιές με ξύλινα παγκάκια και χώροι σκιάς, που καλύπτουν αρκετά μεγάλες επιφάνειες. Ακόμα, για μεγαλύτερη επαφή των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον, καρποφόρα δέντρα δεσπόζουν σε πολλά σημεία και διατηρείται ένας οριοθετημένος χώρος που έχει μεταμορφωθεί σε κήπο, ώστε οι μαθητές να φυτεύουν τα εποχιακά φρούτα και λαχανικά. Όταν το μάθημα λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε από αυτά τα μέρη, οι μαθητές γεμίζουν ξεχωριστά ερεθίσματα και επιτυγχάνεται μεγάλη σύνδεση, μεταξύ των γνώσεων που απορρέουν από τη διδασκαλία σε αυτά και με τα θέματα της καθημερινότητας. Συζητώντας το θέμα αυτό με μια από τις δασκάλες, είπε: «Τα παιδιά ενθουσιάζονται όταν βρισκόμαστε κοντά τη φύση. Έξω από την τάξη φαίνεται να καταρρίπτεται ο διαχωρισμός καλοί και λιγότερο καλοί μαθητές.

Όλοι τους επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορα project που οργανώνουμε, όπως ήταν αυτό του μαζέματος της ελιάς. Λένε της ιδέες τους, συνεργάζονται και δραστηριοποιούνται πλήρως.»

Εν ολίγοις, το όραμα της ηγεσία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ήταν να μεταφερθεί εντός των σχολικών συνόρων μια μεγάλη θεματολογία ερεθισμάτων, που θα μπορεί να αξιοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές ως πηγή μάθησης, εκτός της παραδοσιακής τάξης. Παράλληλά, η διευθύντρια ενθαρρύνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να οργανώνουν επισκέψεις σε χώρους που θεωρούν οι ίδιοι πως προσφέρονται για παραγωγικές μαθησιακές συνδέσεις. Για παράδειγμα μια από τις δασκάλες της Β' τόνισε: *«Τα παιδιά κουράζονται όταν βρίσκονται συνεχώς στις αίθουσες διδασκαλίας. Γι' αυτό εκμεταλλεύομαι κάθε ευκαιρία για να κάνουμε κάποια επίσκεψη που θα συνδέσω έμμεσα με κάποιο από τα μαθήματά μας. Τα παιδιά έχουν καταλάβει, πως όλο αυτό λειτουργεί βοηθητικά και το αποζητούν. Χαίρομαι που με στηρίζει η ηγετική ομάδα σε αυτό το εγχείρημα και δεν θεωρεί τις εκδρομές ως απώλεια διδακτικών ωρών.»*

Ικανότητα ακρόασης και προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες

Ο σχολικός ηγέτης για να επιτύχει την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, χρειάζεται να κατανοεί τις εκάστοτε συνθήκες και να δρα σύμφωνα με αυτές. Η ενεργητική ακρόαση τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των απόψεων των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας, αποτελεί το μέσον για την εφαρμογή στρατηγικών σύμφωνα με το τοπικό συγκεκριμένο. Με αυτό τον τρόπο η ηγεσία του σχολείου, καταφέρνει να οικοδομεί συμπεριληπτικό κλίμα (Αγγελίδου, 2011).

Η ηγετική ομάδα του ιδιωτικού σχολείου, που βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας, έχει υπερβεί τη στατικότητα και είναι συνεχώς έτοιμη για αλλαγές, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο. Σύμφωνα με την άποψη μιας εκ των παλαιότερων εκπαιδευτικών στο σχολείο η ηγεσία: *«... συναισθάνεται, βλέπει, αντιλαμβάνεται τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις και δρα ανάλογα. Δεν τίθεται κανένα θέμα αστάθειας στις απόψεις τους, αντίθετα αυτή η ευελιξία καθιστά κάθε απόφαση καίρια.»*

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ηγεσία και η ικανότητα προσαρμογής, γίνεται φανερό από μια ιδιαίτερη συνθήκη που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τη φετινή χρονιά. Στο σχολείο εγγράφηκαν πέντε αλ-

λόγλωσσοι μαθητές, όπου η ομιλία τους στην ελληνική κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα και όσον αφορά στον γραπτό τους λόγο, βρισκόταν κι αυτός σε πολύ πρώιμο στάδιο. Η διευθύντρια του σχολείου, με σχετική ενημέρωση πληροφόρησε όλους τους εκπαιδευτικούς για το περιστατικό και ζήτησε τις ιδέες τους για το πώς θα μπορούσαν να δράσουν υποστηρικτικά. Εν τέλει, αποφασίστηκε οι μαθητές να αξιολογηθούν επίσης, με σκοπό να αναδειχθεί πλήρως το επίπεδο χρήσης της γλώσσας σε γραπτό και προφορικό λόγο και να δημιουργηθεί ένα ατομικό πλάνο – στοχοθεσία για τον καθένα. Έπειτα, μια εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό τίτλο, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ανέλαβε να δημιουργεί το υλικό και τα φύλλα εργασίας, που θα χρησιμοποιούν οι δασκάλες των μαθητών αυτών. Ακόμα, η διευθύντρια ζήτησε από δύο εκπαιδευτικούς, που είχαν μεγαλύτερη ευελιξία στο πρόγραμμά τους, να διδάσκουν κάποιες επιπλέον ώρες αποκλειστικά αυτά τα παιδιά, λειτουργώντας ενισχυτικά.

Μια από τις δασκάλες που ανέλαβε την εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών στη συζήτησή μας ανέφερε: *«Η ηγετική ομάδα του σχολείου μας προσπαθεί πάντα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν. Χαίρομαι που επέλεξαν εμένα ως μια από τις δασκάλες που παρέχουμε ενισχυτική διδασκαλία στους αλλόγλωσσους μαθητές. Αρχικά, το πρόγραμμά μου το επιτρέπει, αλλά παράλληλα γνωρίζω πως αναγνωρίζεται η εργασία μου και βλέπω την εκτίμηση στο πρόσωπό τους.»*

Ακόμα, η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες μπορεί να αφορά θέματα και δράσεις, που προκύπτουν μέσα στην σχολική τάξη, ακούγοντας τις ιδέες των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εμπειρία της δασκάλας της ΄Δ, όπου το προεδρείο της τάξης της, πρότεινε να δημιουργήσουν ένα βίντεο/αναπαράσταση με θέμα τους Περσικούς πολέμους, που διδάσκονταν εκείνη την περίοδο. *«Αυτή η δράση θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να δημιουργήσουμε μια βιωματική αναπαράσταση των Περσικών πολέμων και παράλληλα να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στην κατάκτηση της γνώσης! Παρότι θα μπορούσα να πω στα παιδιά πως: «Δεν έχουμε τον χρόνο.» και η διευθύντρια να υψώσει πολλά εμπόδια, περί βιντεοσκόπηση και προσωπικών δεδομένων, τελικά με τη συνεισφορά πολλών μελών της σχολικής κοινότητας, ολοκληρώσαμε το βίντεο με επιτυχία. Φυσικά, οι μαθητές είχαν μάθει όλοι ανεξαιρέτως τις μάχες και την έκβαση των Περσικών πολέμων.»*

Τελικά, είναι φανερό πως τόσο η ηγεσία όσο και οι εκπαιδευτικοί, όντας έτοιμοι να μεταβάλλουν τις αρχικές στρατηγικές και σχεδιασμό τους, καταφέρνουν να εφαρμόσουν το συμπεριληπτικό όραμα και να προάγουν την ισότητα ευκαιριών προς τους μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η σχολική ηγεσία έχει αρχίσει να αλλάζει μορφή τα τελευταία χρόνια και θεωρείται καταλυτικός παράγοντας για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και την προαγωγή της συμπερίληψης. Είναι αυτή που σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική και καλλιεργεί το κλίμα συνεργασίας, ώστε να παρέχονται αυξημένες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους τους μαθητές. Χαρακτηρίζεται επιτυχημένη, όταν καταφέρει να συντονίσει την προσπάθεια όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό να πετύχουν τους στόχους που τίθενται πρωταρχικά.

Η ηγεσία του εκπαιδευτικού ιδρύματος που έλαβε χώρα η έρευνα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή, χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα καινοτόμος και συμπεριληπτική σε πολλούς τομείς της λειτουργίας της. Αρχικά, έχει φροντίσει να χαράξει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές, που στόχο έχουν ο κάθε μαθητής να λάβει ίσες ευκαιρίες και να μάθει αποτελεσματικά, όσα περισσότερα μπορεί. Η ηγετική ομάδα είναι εκείνη που έχει θέσει με επάρκεια τις βασικές διαδικασίες που θα ακολουθεί η σχολική κοινότητα και φροντίζει για την εφαρμογή τους. Βέβαια, λόγω των αυξημένων οργανωτικών απαιτήσεων, αλλά και της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας που διέπει τη σχολική μονάδα, η ηγεσία δεν επιζητά τη συγκέντρωση και τον έλεγχο όλων των επιμέρους θεμάτων, αλλά επιλέγει διαφορετικά άτομα που μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο σε διάφορους τομείς. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν όλοι στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ακόμα, ενισχύεται ιδιαίτερα η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται της ιδέες τους για περιπάτους και επισκέψεις, σε χώρους που οι ίδιοι θεωρούν, πως προσδίδονται για τη διδασκαλία κάποιας σχετικής διδακτικής ενότητας. Παράλληλα, έχει φροντίσει για τη δημιουργία ενός εξωτερικού προαύλιου χώρου, που μεταφέρει εντός των σχολικών συνόρων μια μεγάλη θεματολογία ερεθισμάτων, που θα μπορεί να αξιοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές ως πηγή παροχής ίσως ευκαιριών στη μάθηση. Τέλος, η προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και η ακρόαση των απόψεων συναδέλφων και μαθητών, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της σχολική αυτής μονάδας. Μέσω της ευελιξίας και της ενσυναίσθησης που χαρακτηρίζει την ηγεσία προσπαθεί και επιτυγχάνει σε μεγάλο βαθμό, να προάγει το όραμα της συμπερίληψης και να πλάθει μαθητές, που πιστεύουν στις ικανότητές τους, αισθάνονται την ικανοποίηση της επιτυχίας και τελικά βιώνουν τη χαρά στη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σσ. 43-71). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σσ. 11-20). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). *Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σσ. 131-156). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practices of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Εκπαίδευση*. Επιστημονικό άρθρο που δημοσιεύτηκε από το Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών - επιστημονικών θεμάτων, Τεύχος 3^ο από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. (2nd edition) Bristol: ICIE, 10-35.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Σε Α. Ζώνιου - Σιδέρη (επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: τόμος Α΄ Θεωρία (σσ.29-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση - Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κορωνάκης, Α. (2016). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου*. Επιστημονικό άρθρο που δημοσιεύτηκε από το 1^ο Διεθνές Συνέδριο - Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016 από <http://thraki.in-patra.gr/wp-content/uploads/2016/07/thraki2016final.pdf>.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Νάνου, Α. (2013). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Σε Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου - Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική: από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους (σσ. 55-70). Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Πηγιάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση το 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο - ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙ
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή* (Επιμ. Ε. Τσέλιου). Αθήνα: Gutenberg.

Μετασχηματίζοντας τη Σχολική Ηγεσία σε Συμπεριληπτική Ηγεσία: Σύγχρονες Προκλήσεις, Μορφές Ηγεσίας και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Αικατερίνη Λαρεντζάκη

Λέκτορας – Καθηγήτρια Εφαρμογών, Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ. ✉ alarentzaki@aspete.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση που εμπίπτει στην θεματική ενότητα του συνεδρίου «Ο ρόλος της ηγεσίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην προαγωγή της συμπερίληψης» έχει ως βασικό σκοπό να παρουσιάσει τις διαφορετικές διαστάσεις της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, η οποία δεν οφείλει να εξασφαλίζει μόνο την καλή διοίκηση του σχολείου, αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη για τους μαθητές. Υπό το πρίσμα αυτό διασυνδέεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός της σχολικής διοίκησης ως ανάγκη της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας. Ακόμη, προσδιορίζονται οι έννοιες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και παρέχονται συγκεκριμένοι τρόποι-προτάσεις για το πέρασμα σε μορφές συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η παρουσίαση-ανακοίνωση ολοκληρώνεται με καταληκτικές προτάσεις για την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας με πρωτοβουλίες των διευθυντών των σχολικών μονάδων με απώτερο σκοπό την άρση των σύγχρονων κοινωνικών ανισοτήτων που στις ημέρες μας οξύνονται. Ακόμη, οι προτάσεις που θα κατατεθούν μπορούν να εξυπηρετήσουν την σχεδίαση προγραμμάτων προ-



Λέξεις κλειδιά

Σχολική ηγεσία, διοίκηση, συμπερίληψη, κοινωνική δικαιοσύνη

ετοιμασίας σχολικών ηγετών με συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά και σταθερό προσανατολισμό στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν τον κεντρικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας προκειμένου να εξυπηρετεί όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές μίας σχολικής μονάδας κάτι που δεν εξασφαλίζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν μία σχετικά καλή διοίκηση στα σχολεία τους, ωστόσο δεν είναι επιτυχημένοι ως ηγέτες, αφού περιορίζονται μόνο σε δραστηριότητες διοίκησης του σχολείου χωρίς να ενσωματώνουν στο ρόλο τους θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι παραπάνω θέσεις συζητούνται κριτικά στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τεκμηριώνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Με άλλα λόγια, η σχολική ηγεσία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις έννοιες της άσκησης επιρροής από την πλευρά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στα υπόλοιπα άτομα που στελεχώνουν τον οργανισμό, στην αμφίδρομη επικοινωνία και στην ικανότητα να δημιουργεί ένα πλαίσιο θετικής αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Πρόκειται για έναν νέο τρόπο διοίκησης που δεν είναι γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός, αλλά περισσότερο ανθρωποκεντρικός με την έννοια ότι προσανατολίζεται περισσότερο στις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Ο ανθρωποκεντρικός ή ανθρωποπλαστικός χαρακτήρας της σχολικής διοίκησης προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Βαβουράκη, κ.ά., 2008). Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για διοίκηση των σχολείων με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες που σχετίζονται με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών και προτρέπουν τους τελευταίους προς μία διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη (teaching for social justice) που θα προάγει αλλαγές και θα οδηγήσει σε ίση μεταχείριση των μαθητών, άρα και σε ίσες ευκαιρίες για μαθησιακά αποτελέσματα (Atweh & Keitel, 2007). Στο επίπεδο αυτό εξυπηρετούνται σε μεγάλο βαθμό και οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού και αυτή έχει ως στόχο την ανατροπή της αντίληψης ότι η ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί. Αντίθετα, την αντιμετωπίζει ως πλούτο

και ως μέσο για να πολλαπλασιαστεί η γνώση και η εμπειρία που παράγεται στο σχολείο ανάμεσα σε όλα τα μέλη, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διευθυντές των σχολείων και λοιπό προσωπικό (Χατζημανώλη, 2005).

Στην Ελλάδα μολονότι έχει αναπτυχθεί η σχετική πολιτική ρητορεία, στην πράξη εκπαιδευτικοί και σχολικές διοικήσεις δυσκολεύονται να εμβραθύνουν και να αναγνωρίσουν το πώς η κοινωνική δικαιοσύνη συσχετίζεται με τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας και με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η διαφορετικότητα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας συνδέεται κυρίως με την πολιτισμική ή την εθνική πολλαπλότητα εντός του πληθυσμού των σχολείων ή άλλοτε περιορίζεται στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας χωρίς να περιλαμβάνει δημιουργικές συζητήσεις για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών διευθυντών, για τις ριζικές αλλαγές που χρειάζονται στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης ή για την προώθηση νέων προγραμμάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας (Marshall & Theoharis, 2007).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναλύσει τα παραπάνω θέματα και για το σκοπό αυτό δομείται σε υποενότητες. Αρχικά, αναλύονται οι έννοιες της σχολικής ηγεσίας, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη συνέχεια, εξετάζονται προτάσεις αναφορικά με μορφές ηγεσίας και πρακτικές σχολικής διοίκησης στο πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Καταληκτικά, επιχειρείται μία κριτική σύνθεση των πληροφοριών που παρατίθενται με την ελπίδα της άσκησης μιας περισσότερο συμπεριληπτικής ηγεσίας στα σχολεία και του σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων για υποψήφιους σχολικούς διευθυντές.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Γενικότερα, η έννοια της ηγεσίας αναφέρεται στην ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων (Hoy & Miskel, 2007). Ειδικότερα, η έννοια της σχολικής ηγεσίας αναφέρεται σε μία ομαδική λειτουργία και είναι φανερή στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με τους ηγέτες με σκοπό την επιρροή στη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων στο περιβάλλον του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Πασιαρδής, 2012). Ακολουθώντας, σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (2001) η συμπεριληπτική εκπαίδευση «αποτελεί μία προσέγγιση που απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε ένα γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο» (Ainscow, 2005:2). Κατά

την εξέλιξή της η συμπεριληπτική εκπαίδευση σηματοδοτεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που καλωσορίζει τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους μαθητές είτε αναφορικά με τις μαθησιακές τους ικανότητες είτε και με τις νοητικές ή σωματικές τους ικανότητες, την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την κοινωνική τους προέλευση ή το οικονομικό τους επίπεδο (Χατζημανώλη, 2005). Το σύνθημα της διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994) για «ένα σχολείο για όλους» απαιτεί την προσαρμογή όχι των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις, αλλά κυρίως, του σχολείου, των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας στους διαφορετικούς τύπους μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών και στις ατομικές τους ανάγκες (Ainscow, 2000).

Με τη σειρά της η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένας στόχος δημόσιας πολιτικής σχετικός με την ισοκατανομή των πόρων στην κοινωνία. Συχνά η κοινωνική δικαιοσύνη παρουσιάζεται ως όρος ταυτόσημος με αυτόν της ισότητας, αν και η τελευταία διαφοροποιείται κατά περιπτώσεις ανάλογα με την εκάστοτε φιλοσοφική θεώρηση. Ήδη, από την εποχή του Πλάτωνα γίνεται λόγος από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο στο έργο του «Δημοκρατία» σε τέσσερις σημαντικές αρετές ενός ιδανικού κράτους: την φρόνηση, το θάρρος, τη μετριοπάθεια και την δικαιοσύνη. Η κοινωνική δικαιοσύνη ως έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, διότι άλλοτε οι ερμηνείες της εστιάζουν στην οικονομική και κοινωνική ανισότητα και άλλοτε στην φυλετική, θρησκευτική ή και εθνική/εθνοτική ανισότητα ή και γενικότερα με το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών (Marshall & Theoharis, 2007). Μάλιστα, σε επίπεδο εκπαίδευσης, η σύνδεση της δημόσιας παιδαγωγικής με την κοινωνική δικαιοσύνη προσανατολίζει προς την κατανόηση της πολιτικής πλευράς της εκπαίδευσης και απαιτεί αλλαγές σε περιεχόμενα σπουδών, αναλυτικά προγράμματα, διαδικασίες συμμετοχής των μαθητών, αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και διαχείρισης διαφορών και συγκρούσεων από τις σχολικές μονάδες (Atweh & Keitel, 2007).

ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

Η ταξινόμηση των γνωρισμάτων του αποτελεσματικού ηγέτη περιλαμβάνει: (α) *την προσωπικότητα του ηγέτη*, ο οποίος διατηρεί την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή της έντασης και την ωριμότητα, (β) *την ικανότητα της εργασιακής παρακίνησης* που στηρίζεται στο καθήκον, στις διαπροσωπικές ανάγκες και στις αξίες καθώς και (γ) *τις δεξιότητες (διαπροσωπικές και διοικητικές)* (Hoy & Miskel, 2007). Σε κάθε περίπτωση ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης εμπνέει για ένα κοινό όραμα και κερδίζει την εμπιστοσύνη των εργαζο-

μένων προσφέροντας δυνατότητες έρευνας και αλλαγής της πραγματικότητας μέσα από την καινοτομία και τη μακροπρόθεσμη προοπτική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αναφορικά με τα νεώτερα μοντέλα σχολικής ηγεσίας εντοπίζεται το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» που στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται, μέσα από τη διαμόρφωση κοινών στόχων και οραμάτων, την εξατομικευμένη στήριξη των ατόμων, την οικοδόμηση κουλτούρας, αλλά και την ενίσχυση και επιβράβευση των προσπαθειών (Θεοφιλίδης, 2012). Ακόμα, βιβλιογραφικά αναφέρεται και η «κατανεμημένη ή επιμεριστική ηγεσία», που έχει ως κεντρικό σκοπό το ηγετικό έργο να επιμερίζεται στο έργο διαφόρων ομάδων και να μετατρέπεται σε μια επιτυχημένη πρακτική κατανομής της εξουσίας από τους ηγέτες στους υφιστάμενους με δράση πολλαπλών ομάδων και ατόμων (Πασιαρδής, 2012). Ειδικότερα, η κατανεμημένη ηγεσία αφορά μία μορφή «συλλογικής ηγεσίας», αφού για να ασκηθεί απαιτείται η μετατόπιση του κέντρου βάρους μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και καταστάσεις (Eliorhotou-Menon, 2011).

ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι η σχολική ηγεσία δεν μπορεί να ιδωθεί ξεχωριστά από την προώθηση της συμπερίληψης και τη βελτίωση των σχολείων (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Η κατανεμημένη σχολική ηγεσία έχει προταθεί ως μία λύση για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αποτίναξη του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αφού σταδιακά παραχωρεί ρόλους και υπευθυνότητες στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις κλίσεις και τα προσόντα τους (Αγγελίδης, 2011). Αυτό δεν σημαίνει ότι μία μορφή ηγεσίας ή η άλλη, για παράδειγμα η κατανεμημένη έναντι της μετασχηματιστικής, κρίνεται ως η πλέον επιτυχημένη για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις έχουν φανεί ως πιο αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας σε επίπεδο εξυπηρέτησης των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εκείνες που δεν παραμένουν στατικές, αλλά εναλλάσσονται (Αγγελίδης, 2011). Συνεπώς, η συμπεριληπτική ηγεσία συνδέεται περισσότερο με πρακτικές των διευθυντών και με την ανάπτυξη στάσεων διοίκησης και ηγετικών συμπεριφορών που εξυπηρετούν την αλλαγή λαμβάνοντας στοιχεία από όλους τους τύπους ηγεσίας (Χαραλάμπους, 2016).

Στάσεις και πρακτικές σχολικών διευθυντών που προωθούν τη συμπεριληπτική ηγεσία

Μεταξύ των πρακτικών και των στάσεων που από την πλευρά των σχολικών διευθυντών αναγνωρίζονται ως οι πλέον αποτελεσματικές θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν (Αγγελίδης, 2011· Booth & Ainscow, 2005· Θεοφιλίδης, κ.ά., 2008):

- ❖ Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ❖ Η μέριμνα για ίσες ευκαιρίες μάθησης σε παιδιά φτωχών οικογενειών που υφίστανται κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό.
- ❖ Η μέριμνα για ίσες ευκαιρίες μάθησης σε παιδιά που υφίστανται πειθαρχικό αποκλεισμό, απομόνωση ή και περιθωριοποίηση λόγω της τάσης τους προς αντικοινωνικές ή αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές.
- ❖ Η υποστήριξη για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μέσα σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και όχι μόνο στις τάξεις (για παράδειγμα, υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων).
- ❖ Η εστίαση της προσοχής στις διαφορετικές «φωνές» των παιδιών με σκοπό να αναδειχθούν και οι μαθητικές φωνές που έχουν παραμείνει κρυμμένες ή περιθωριοποιημένες.
- ❖ Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών να ωθούν τα παιδιά μέσα από πληθώρα τεχνικών (μαθητικά σχέδια και σχολιασμός τους, σχολικές συνεντεύξεις κ.λπ.) να συζητούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους ενημερώνοντας με τον τρόπο αυτό τους εκπαιδευτικούς τους και τη σχολική διεύθυνση.
- ❖ Η τακτική πρόσκληση του μαθητικού συμβουλίου (για τις μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών) στο γραφείο του σχολικού διευθυντή προκειμένου να ακούγονται τα θέματα των μαθητών.
- ❖ Η επίδειξη δημοκρατικότητας στην συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών με έναν τρόπο ουσιαστικό που θα δεσμεύει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να εργάζονται για το κοινό καλό.
- ❖ Η δημιουργία από τους σχολικούς διευθυντές ενός κλίματος στο οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τυχόν αντίθετες απόψεις που σχετίζονται με τις πρακτικές της σχολικής διεύθυνσης.
- ❖ Η οικοδόμηση γεφυρών συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οικογενειών και σχολείου και η συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων.
- ❖ Το άνοιγμα προς άλλα σχολεία της ίδιας κοινότητας για συνεργα-

σία και ανταλλαγή εμπειριών και ωφέλιμων πρακτικών με γνώμονα τη συμπεριληπτική ηγεσία.

- ❖ Η προώθηση συνεργασιών μεταξύ συναδέλφων – εκπαιδευτικών που δίνει νέα νοήματα στην έννοια της διαφορετικότητας.
- ❖ Η οργάνωση συνεργατικών δικτύων με άλλα σχολεία και τους γονείς.
- ❖ Η οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων από τη σχολική διοίκηση.
- ❖ Η αναγνώριση από τους διευθυντές του γεγονότος ότι πολλές διαφορετικές κουλτούρες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν μέσα στο ίδιο σχολείο και η εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων για τη σχολική βελτίωση.
- ❖ Η ενθάρρυνση από την πλευρά των διευθυντών της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των σχολείων τους.
- ❖ Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλίες και για διαφοροποίηση του σχεδιασμού, του εποπτικού υλικού και της διεξαγωγής στις διδασκαλίες τους κατά τρόπους που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες όλων των μαθητών.
- ❖ Η συστηματική εκπαίδευση των σχολικών ηγετών μέσα από οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης με στόχο την εξάσκηση σε στρατηγικές κριτικού αναστοχασμού (critical reflection), λογικής συζήτησης (rational discourse) και πολιτικής πράξης (policy-praxis).

Σε τι εξυπηρετούν οι παραπάνω πρακτικές; Όπως έχει βρεθεί ερευνητικά, οι ίσες ευκαιρίες σε όλες τις κατηγορίες μαθητών συνδέονται σταθερά με την αύξηση των συνολικών αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Booth & Ainscow, 2005). Ακόμη, εναλλακτικοί τρόποι σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως είναι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις φαίνονται να ευνοούν ιδιαίτερα ορισμένες κατηγορίες παιδιών όπως είναι για παράδειγμα, οι δίγλωσσοι μαθητές, καθώς έτσι αυξάνεται η κατανόησή τους και η ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα (Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον, το άκουσμα των φωνών των παιδιών σε μικρότερες ηλικίες έχει βρεθεί να αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τα σχολεία που επιδιώκουν να αναπτύξουν πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012). Επίσης, η δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα από τη συνεργασία είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό και αποτέλεσμα παιδείας, ενώ η αλληλεπίδραση για να επιτευχθεί χρειάζεται την επιμονή και την κοινωνική μεταβίβαση (Θεοφλίδης, κ.ά., 2008). Η έρευνα δείχνει ότι η μεταχείριση των μαθητών ως σοβαρών μελών του σχολείου φαίνεται να είναι μεγάλης σημασίας για την προώθηση της συμπερίληψης, ωστόσο, δεν φαίνεται μέχρι σήμερα να έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν δική τους φωνή (Αγ-

γελίδης, 2011). Με λίγα λόγια, σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας χρειάζεται ένας διευθυντής που «βλέπει, ακούει, λαμβάνει υπόψη τι γίνεται γύρω του και μετά παίρνει αποφάσεις» (Αγγελίδης, 2011:85).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η όξυνση των σύγχρονων κοινωνικών ανισοτήτων καθιστά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μία υψηλή εκπαιδευτική προτεραιότητα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί εφαρμογή με τη μορφή μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας που θα διαπερνά όλα τα στελέχη, τις βαθμίδες και τις μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης. Υπό την έννοια αυτή, η διαφορετικότητα θα αντιμετωπίζεται ως μαθησιακή και κοινωνική πρόκληση και όχι ως προβληματική κατάσταση, θα καλωσορίζεται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και θα στοχεύει στη μάθηση για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως καθώς και για τον κάθε μαθητή ατομικά (Ainscow, 1999). Είναι πολύ ορθή η τοποθέτηση της Χαραλάμπους (2016:172) όταν χαρακτηρίζει τους διευθυντές των σχολείων ως «το κλειδί για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Ωστόσο, για να συντελεστεί αυτό χρειάζεται να διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να τα αξιοποιούν κατάλληλα, έτσι ώστε η επιτυχημένη εκπαιδευτική διοίκηση να συνδυάζεται με τη μέριμνα για κοινωνική δικαιοσύνη. Συχνά, το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας θεωρείται ότι μπορεί να πληροί τους στόχους για τη διασφάλιση στην πράξη των ίσων ευκαιριών για όλους. Ωστόσο, η καθοδήγηση μαθητών και εκπαιδευτικών και η διοίκηση ενός σχολείου για να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας δεν είναι απαραίτητο πάντα να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο ηγετικό μοντέλο (Αγγελίδης, 2011). Από την άλλη πλευρά, συμπεριληπτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ηγεσία με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη δεν πραγματώνονται χωρίς τη βαθιά κατανόηση και αξιοποίηση της αντίστοιχης θεωρίας. Οι σημερινοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες –διευθυντές σχολείων– χρειάζεται να εκπαιδεύονται συστηματικά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ηγετικών χαρακτηριστικών και για τον λόγο αυτό υπάρχει ισχυρή παρότρυνση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων προετοιμασίας σχολικών ηγετών (Αγγελίδης, 2011· Χαραλάμπους, 2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2009). Μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από την πρακτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων: Σχέση αμφίδρομη* (σσ. 173-192). Αθήνα: Ατραπός.

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ). Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου 2020 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. Στο: Harry Daniels (Eds.), *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (pp. 101-122). London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Atweh, B., & Keitel, C. (2007). Social (in) justice and international collaborations in mathematics education. Στο: B. Atweh, M. Borba, A.C. Barton, N. Gough, C. Keitel, C. Vistro-Yu, & R. Vithal (Eds.). *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education* (pp. 95-111). New York: Springer.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο: Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Eliophotou-Menon, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Στο: ICSEI (Eds.). *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 1-15). Limassol: ICSEI.
- Hoy, W.K., & Miskel, G.C. (2007). *Educational administration: Theory research and practice*. (7th dition) New York: McGraw-Hill.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσίερ, Δ, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά Βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας, Λευκωσία. Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου 2020 από http://www.pek.org.cy/Proceedings2012/papers/sygxrona_themata/Giakoumi&Theofilides.pdf
- Marshall, J. M. & Theoharis, G. (2007). Moving beyond being nice: teaching and learning about Social Justice in a predominantly educational leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 2 (2), 1-31.
- 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: Π. Αγγελίδη (Επιμ.) *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 72, 30-35.

Εφαρμογή του Teacher Qualification Development Program στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης

Ιωάννης Μακρής

Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Εκπαιδευτικός κλιΠΕ79.01 ΕΕΕΕΚ-Αιγίου. ✉ makrisconductor@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε το *Teacher Qualification Development (in service training) Program* που σχεδιάσαμε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA2 Tell Through Music από κοινού με φορείς της Λιθουανίας, Ελλάδος, Κύπρου και Τσεχίας. Το πρόγραμμα αυτό είναι ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τη χρήση της Τεχνολογίας, της Τέχνης, του Λόγου και της Συναισθηματικής ανάπτυξης και καλύπτει 112 ακαδημαϊκές ώρες (4 ECTS). Τα σεμινάρια διάχυσης στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες χώρες έγιναν μέσα σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο αφού συμμετείχαν δημιουργικά και από κοινού ευπαθείς ομάδες (στην Ελλάδα άτομα με νοητική υστέρηση) και με μη ευπαθείς ομάδες. Η παρούσα εισήγηση θα κλείσει με μετρήσεις από την αξιολόγηση του προγράμματος, αλλά και προτάσεις για το πως εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τεχνικές στη διδασκαλία τους.



Λέξεις κλειδιά

Teacher Qualification, Development Program, συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα χαρακτηριστικά του σχολείου του 21 αιώνα είναι η ετερότητα και η ποικιλία των μαθητών τους. Μέσα στις ετερογενείς τάξεις μικτών ικανοτήτων ο εκπαιδευτικός για να επιβιώσει πρέπει να μετακινηθεί από μοντέλα μετωπικής και γραμμικής διδασκαλίας σε νέα είδη τα οποία εμπλουτισμένα με σύγχρονες τεχνικές και ιδέες θα τον βοηθήσουν προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργεί. Ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός θα μπορέσει να πραγματοποιήσει αυτή τη μετακίνηση και αυτές τις αλλαγές είναι η συνεχής επιμόρφωση. Μέσα λοιπόν από τη συνεχή επιμόρφωση, θα μπορέσει να παρακολουθήσει τις νέες τάσεις της εκπαίδευσης, να γνωρίσει και να καλλιεργήσει νέες τεχνικές διδασκαλίας οι οποίες, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, θα τον οδηγήσουν σε μια νέα πορεία Field J. (2000). Από έρευνες γνωρίζουμε ότι, η επιμόρφωση αποτελεί και έναν από τους πυλώνες για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου. Η δια βίου εκπαίδευση παρέχει μαθησιακές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων του, των δεξιοτήτων του και των ικανοτήτων του, στο πλαίσιο μιας προσωπικής και κοινωνικής θεώρησης Rogers, A. (1999). Μιας οπτικής δηλαδή, που σχετίζεται με την απασχόληση κάτι που μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε έναν εκπαιδευτικό. Έτσι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί για τις εξελίξεις στον κλάδο του αλλά και για μια σειρά από τεχνικές, οι οποίες σε συνδυασμό με τις προ υπάρχουσες γνώσεις του και εμπειρίες του, θα μπορούσαν να είναι πολύ χρήσιμες για την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου.

Η συμπερίληψη με τη σειρά της περιγράφει τη διαδικασία με την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί ισότιμα σε όλους τους μαθητές μέσα σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα, όπου λαμβάνεται υπόψη ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης, οι ατομικές διαφορές, αλλά επίσης εξασφαλίζεται χρόνος για ερωτήσεις, συζήτηση και συνεργατική μάθηση (Kochhar & West & Taymans, 2000). Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια γενικότερη πρόκληση για την κοινωνία αλλά και για τα σχολεία, τα οποία θα πρέπει να παρέχουν ίσες δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους.

Στο στρατηγικό πλαίσιο για την συνεργασία στην εκπαίδευση και προετοιμασία στην Ευρώπη, τα κράτη μέλη καλούνται να εντάξουν επιτυχώς όλους τους μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπερι-

λαμβανομένων και αυτών με ειδικές ανάγκες. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε το Teacher Qualification Development (in service training) Program (Vilkeliene & Makris & al 2017a). Το Teacher Qualification Development (in service training) Program αποτελεί ένα από τα παραγόμενα που σχεδιάσαμε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA2 Tell Through Music (Vilkeliene & Makris & al 2017b) από κοινού με φορείς της Λιθουανίας, Ελλάδος, Κύπρου και Τσεχίας. Το παραγόμενο αυτό είναι ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (curriculum), το οποίο καλύπτει 112 ακαδημαϊκές ώρες (4 ECTS) ενώ μέσα στις τεχνικές διδασκαλίας γίνεται χρήση της Τεχνολογίας, της Τέχνης, του Λόγου και της Συναισθηματικής ανάπτυξης. Κατά τη διάρκεια της διάχυσης του, πραγματοποιήσαμε με επιτυχία μια σειρά σεμιναρίων στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες εμπλεκόμενες χώρες. Τα σεμινάρια αυτά έγιναν μέσα σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο αφού συμμετείχαν δημιουργικά και από κοινού ευπαθείς ομάδες (στην Ελλάδα άτομα με νοητική υστέρηση) και με μη ευπαθείς ομάδες. Η παρούσα εισήγηση κλείνει με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος, αλλά και προτάσεις για το πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν αυτές τις νέες τεχνικές στη διδασκαλία τους.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «TEACHER QUALIFICATION DEVELOPMENT PROGRAM»

Τον 2016 η Alytous Music School της Λιθουανίας σε συνεργασία σε συνεργασία με το University of Educology, Third Age University της Λιθουανίας, αλλά και εκπαιδευτές ενηλίκων από την Τσεχία την Ελλάδα και την Κύπρο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Tell Through Music, Erasmus + KA2 (Vilkeliene & Makris & al 2017b) με τίτλο: «Τεχνολογικός, Συναισθηματικός, γλωσσικός γραμματισμός δια μέσω της μουσικής δημιούργησαν ένα πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών το οποίο εκπροσωπεί τις θέσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης Ενηλίκων οι οποίες είναι: η ανάπτυξη των γενικών δεξιοτήτων (Ψηφιακών και Γλωσσικών), η διαπολιτισμική κατανόηση, η κοινωνική δικαιοσύνη, και η κοινωνική συνοχή. Πιο συγκεκριμένα οι φορείς που υλοποίησαν και συνέταξαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν: 1) το Alytus Music School της Λιθουανίας ως συντονιστής, 2) το University of Third Age University από την Λιθουανία, 3) ο Οργανισμός Προώθησης Ευρωπαϊκών Θεμάτων από την Κύπρο, 4) το Κέντρο Οπτικοποίησης και Διαδραστικότητας της Εκπαίδευσης από την Τσεχία και 5) ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ΑμεΑ – Εργαστή-

ρι από την Ελλάδα, φορέας για τον οποίο είμαστε επιστημονικά υπεύθυνοι στο εν λόγω πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω εμπλεκόμενοι φορείς, αρχικά δημιούργησαν μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν την καινοτόμο μέθοδο TELL through music. Οι δραστηριότητες αυτές παρουσιάζουν πρακτικές ασκήσεις για ηλικιωμένους και ομάδες ενηλίκων με νοητικές ακουστικές και οπτικές αναπηρίες, οι οποίες έχουν σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αναγνώριση προβληματικών περιοχών στην εφαρμογή των ασκήσεων και την κατά κύριο λόγο ομαδική αλλά και ατομική κινητοποίηση αυτών των ατόμων. Στη συνέχεια ανέλυσαν τις διάφορες πτυχές των δραστηριοτήτων. Βασικός στόχος ήταν η ταξινόμηση των στόχων και των δεξιοτήτων ανά δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες των φορέων της Λιθουανίας είχαν τίτλο: α) Καλλιτεχνική έκφραση της προσωπικότητας όταν ακούμε μουσική β) Είμαι ένα μουσικό όργανο γ) Επικοινωνία με τη βοήθεια του ρυθμού δ) Ανθρώπινοι και φυσικοί ήχοι. Οι δραστηριότητες του φορέα της Κύπρου είχαν τίτλο: α) Κατανοώντας τη Βυζαντινή μουσική και τον ρυθμό, β) Αμοιβαιότητα, γ) Συναισθήματα και αγγλική γλώσσα, δ) Τεχνολογία και παραδόσεις, ε) Ομαδικό τραγούδι και μουσική. Οι δραστηριότητες του φορέα της Ελλάδος είχαν τίτλο: α) Μελωδία, β) Ρυθμική δομή I, II, γ) Αγγλικό αλφαβητάρι και μουσικά όργανα, δ) Σύνολο κρουστών. Οι δραστηριότητες του φορέα της Τσεχίας είχαν τίτλο: α) Εισαγωγή και επίλογος, β) Μέτρο, γ) Ροντό δ) Δημιουργία ρυθμού.

Επιγραμματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι αυτές οι αυτές οι δραστηριότητες χρησιμοποιήσαν και εστιάστηκαν σε:

- ❖ Διαφορετικές μουσικές παραμέτρους όπως για παράδειγμα, η μελωδία, ο ρυθμός και τα μουσικά όργανα
- ❖ Διαφορετικές Τέχνες - δράμα, στη ζωγραφική, την ποίηση, το παιχνίδι, το τραγούδι, ο χορός, το θέατρο,
- ❖ Διαφορετική γλώσσα (αγγλική γλώσσα), στη μητρική γλώσσα, στη “νοηματική σε πρακτικό επίπεδο”
- ❖ Υπολογιστές, στα tablet, στα κινητά τηλέφωνα και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές καθώς επίσης και σε διαφορετικά λογισμικά.

Τα επίπεδα που εργαστήκαμε για την κατασκευή αυτών των δραστηριοτήτων - ασκήσεων ήταν τρία. Το πρώτο επίπεδο είναι το ενδοπροσωπικό δηλαδή εξετάζει το «εγώ» σε σχέση με τον «εαυτό μου». Στο ενδοπροσωπικό επίπεδο οι δραστηριότητες εστιάζονται στον αυτοέλεγχο, στην αυτογνωσία, στην αυτοέκφραση. Στο Διαπροσωπικό επίπεδο (εγώ κι εσύ) οι δραστηριότητες εστιάζονται στις κοινωνικές και στις συναισθηματικές αντιδράσεις. Τέλος στο ομαδικό επίπεδο (εγώ και οι άλλοι) οι

δραστηριότητες εστιάζονται στο ρόλο που έχει κάποιος στην ομάδα, στην κοινωνία, αλλά και στις διαφορές και ομοιότητες της ομάδας.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σκοπός του προγράμματος, όπως προαναφέραμε, είναι να αναπτύξει δεξιότητες σε εκπαιδευτές ενηλίκων και καθηγητές της Μουσικής και των Τεχνών, για να εφαρμόσουν την διαθεματική μέθοδο TELL through music στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Το curriculum του Teacher Qualification Development program αποτελείται συνολικά από 112 ακαδημαϊκές ώρες (4 ECTS credits) και έχει 28 ώρες θεωρία, 42 ώρες πρακτική και 42 ώρες μια ανεξάρτητη διδασκαλία. Γενικότεροι στόχοι του curriculum του Teacher Qualification Development program (Vilkeliene & Makris & al 2017b) είναι η:

Συζήτηση με ομάδες ενηλίκων για τη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων τους (κοινωνικό status, και πολιτισμικό status).

1. Εκμάθηση της σημασίας της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας στην ειδική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων.
2. Εκμάθηση στοιχείων της μουσικής κουλτούρας (μουσική γλώσσα, μουσικές δραστηριότητες) και της ποικιλίας τους.
3. Συζήτηση μεθόδων και αρχών μάθησης των μαθημάτων για την ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων
4. Ανάλυση των χαρακτηριστικών του φαινομένου της δημιουργικότητας και η έκφρασή των συμμετεχόντων σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενηλίκων.
5. Ανάλυση τρόπων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων μεμονωμένα, αλλά και σε ομάδες.

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε θεματικές, υποθεματικές και υπό-υποθεματικές. Η ανεξάρτητη εργασία παρουσιάζεται στο τέλος του προγράμματος. Οι θεματικές διατυπώνονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος και να αντανακλούν τα σημαντικότερα στοιχεία της μεθόδου TELL Through Music: Μουσική (Τέχνες), ΤΠΕ, Γλώσσα και Συναισθηματική Αγωγή.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥ TEACHER QUALIFICATION DEVELOPMENT PROGRAM

Τα κεφάλαια του Teacher qualification development program είναι τα παρακάτω:

Συζήτηση με την ομάδα ενηλίκων μαθητών για περαιτέρω διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων τους

Για τις ομάδες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες έχουμε ως υποθεματικές:

- α)** την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ηλικιωμένων με υπό-υποθεματικές: τη βελτίωση της ποιότητας των ηλικιωμένων, τις βασικές τους ανάγκες, την υποκειμενικότητα και την αντικειμενικότητα, τη προσαρμογή, την κοινωνική τους συμμετοχή, τη δραστηριοποίηση και τη δια βίου μάθηση.
- β)** την εκπαίδευση ενηλίκων με νοητικές αναπηρίες, ακουστικές και οπτικές αναπηρίες με υπό-υποθεματικές: τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, το εκπαιδευτικό πλαίσιο για άτομα με νοητικές, οπτικές και ακουστικές αναπηρίες, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τις εκπαιδευτικές τεχνικές καθώς επίσης και τη διαδικασία.

Για τις αρχές συμπεριληπτικής δια βίου εκπαίδευσης ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τις αρχές της συμπεριληπτικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με υπό-υποθεματικές: τις προσδοκίες και την προσωπικότητα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις αρχές διεθνούς σχεδιασμού μάθησης, τις αρχές κατάλληλης υποδοχής μαθητών σε ατομικές συνεδρίες, τις αποκαλυπτικές τεχνικές μάθησης, το σχεδιασμός στοχοθεσίας και τη χρήση δεικτών της πορείας του μαθητή.
- β)** τη κατανομημένη ηγεσία και την έκφραση της προσωπικότητας σε ομάδα με υπό-υποθεματικές: την ομάδα εκπαιδευτών και την ομάδα στόχος, την ανάπτυξη δυναμική της ομάδας, το θεωρητικό πλαίσιο των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, την ιστορική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πλαισίου, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων, την μεθοδολογία, τα κοινωνικοοικονομικά/πολιτιστικά πλαίσια, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές-διαδικασίες, τις βασικές δεξιότητες, το φύλο, τη διαπολιτισμικότητα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις βασικές έννοιες της ρυθμιστικής περιοχής, την αυτοαξιολόγηση και τη συνεχή ανάπτυξη.

Προσδιορισμός της σπουδαιότητας της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας στην ειδική αγωγή και στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες με υπό-υποθεματικές: τις θεωρίες επικοινωνίας, τη

λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τα επικοινωνιακά δίκτυα, τις δημιουργικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες

- β)** την εφαρμογή μεθόδων της art therapy στην εκπαίδευση ενηλίκων με υπό-υποθεματικές: τις μεθόδους της art therapy, τη συναισθηματική ρύθμιση, την τέχνη και τη χαλάρωση και τα στοιχεία δημιουργικότητας.
- γ)** τη διαπροσωπική επικοινωνία με υπό-υποθεματικές: τα πολιτισμικά συστατικά της συμπεριφοράς, τις αξίες και τις συμπεριφορές, και την πολιτισμική επάρκεια.
- δ)** τη παρουσίαση των πολιτισμών της Λιθουανίας, της Κύπρου, της Τσεχίας και της Ελλάδος με υπό-υποθεματικές: τον πολιτισμό της Λιθουανίας, της Κύπρου, της Τσεχίας και της Ελλάδος.
- ε)** τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με υπο-υποθεματικές: τη πολιτισμική ομοιότητα και διαφορά.

Γνωριμία με στοιχεία μουσικής κουλτούρας (μουσική γλώσσα, μουσικές δραστηριότητες) και την ποικιλία τους

Ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τη μουσική γλώσσα και τα στοιχεία της καθώς επίσης και τις μουσικές δραστηριότητες με υπο-υποθεματικές: τον ήχο, τον ρυθμό, το μέτρο και το tempo
- β)** τον ήχο τον ρυθμό, το ηχόχρωμα και τη μελωδία με υπο-υποθεματικές: τα χαρακτηριστικά του ήχου, τη μετρική, την ανάλυση του ρυθμού και τη μουσική ανάλυση
- γ)** τη μουσική ακρόαση, την ερμηνεία, τη δημιουργία και τον αυτοσχεδιασμό με υπο-υποθεματικές: τη μουσική ακρόαση, τη μουσική ερμηνεία, τη μουσική δημιουργία και το μουσικός αυτοσχεδιασμός.
- δ)** τα εθνικά μουσικά όργανα με υπο-υποθεματικές: τα εθνικά μουσικά όργανα από την Ευρώπη την Αφρική, την Ασία, την βόρεια και νότια Αμερική και την Αυστραλία.
- ε)** τη παραδοσιακή μουσική, τα σύμβολα και την αφήγηση με υπο-υποθεματικές: την παραδοσιακή μουσική των ευρωπαϊκών χωρών.

Συζήτηση μεθόδων και αρχές της διαθεματικής μάθησης

Ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τη τέχνη και τα ΤΠΕ με υπο-υποθεματικές: Την επισκόπηση της τέχνης και των ΤΠΕ.
- β)** την οπτικοποίηση του ήχου (Makris, 2020a) με υπο-υποθεματικές:

τις τεχνικές της οπτικοποίησης του ήχου, και τη μουσική ψυχολογία.

- γ)** τα λογισμικά για τη διδασκαλία της τέχνης με υπο-υποθεματικές: το Photoshop ή/και το Illustrator.
- δ)** την εκμάθηση της γλώσσας με τη μουσική με υπο-υποθεματικές: τη διδασκαλία γλωσσών με τη χρήση μουσικής.
- ε)** την εκμάθηση αγγλικών με τη μουσική με υπο-υποθεματικές: τη διδασκαλία των γλωσσών με τη μουσική.
- στ)** την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με τη μουσική ή/και με τη δημιουργία με υπο-υποθεματικές: την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με τη μουσική ή /και τη δημιουργία.
- ζ)** το συγκερασμός των τεχνών με υπο-υποθεματικές: τη μουσική και την τέχνη, την μουσική και την ιστορία, τη μουσική και τις γλώσσες, τη μουσική και την επιστήμη.
- η)** την εθνομουσικολογία με υπο-υποθεματικές: το τροπικό μουσικό σύστημα, τη πολυφωνική ικανοποίηση, το ετεροφωνικό μουσικό σύστημα.
- θ)** το χορός και τη κίνηση στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης με υπο-υποθεματικές: τα ιστορικά στοιχεία του χορού, την ανθρωπολογία των παραδοσιακών χωρών και την κοινωνικοποίηση μέσω χορού.
- ι)** την εφαρμογή των μεθόδων των καλών τεχνών για την έκφραση των συναισθημάτων με υπο-υποθεματικές: τις τέχνες και τη ρύθμιση της έκφρασης, τις καλές τέχνες και τη ρύθμιση του συναισθήματος.
- κ)** το θέατρο και τη λογοτεχνία με υπο-υποθεματικές: το θέατρο και τη λογοτεχνία και το λυρικό θέατρο - Όπερα.

Ανάλυση του φαινομένου της δημιουργικότητας

Ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τη κριτική σκέψη και τις εναλλακτικές έρευνες με υπο-υποθεματικές: τη ταυτοποίηση και την ανάκληση της πληροφορίας, την οργάνωση και τη συλλογή γεγονότων και ιδεών, τη χρήση γνωστών κανόνων και αρχών, και το διαχωρισμό του όλου σε τμήματα
- β)** την αναδιοργάνωση και την ανασύνθεση με υπο-υποθεματικές: τις ατομικές διαφορές και τις ατομικές ομοιότητες στη δημιουργικότητα.
- γ)** τον αυτοσχεδιασμό με υπο-υποθεματικές: τις βασικές αρχές του μουσικού αυτοσχεδιασμού, τις αρχές του αυτοσχεδιασμού στο χορό, τον αυτοσχεδιασμό επαφής, τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό και τέλος το sound painting.

Ανάλυση μεθόδων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων

Ως υποθεματικές έχουμε:

- α)** τη Μη λεκτική αντανάκλαση στη γλώσσα των καλλιτεχνικών συμβόλων με υπο-υποθεματικές: την επικοινωνία με κινήσεις και σύμβολα, την μη λεκτική επικοινωνία στη γλώσσα των καλλιτεχνικών συμβόλων.
- β)** τη δυναμική της ομάδας και την αξιολόγηση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων με υπο-υποθεματικές: την ηγεσία, τη συμπεριφορά και την ψυχολογία της ομάδας.

Ανεξάρτητο έργο: δημιουργία μιας καλλιτεχνικής δραστηριότητας και παρουσίαση της

Ως υποθεματικές έχουμε:

Τη δημιουργία μιας εσωτερικού στόχου καλλιτεχνικής άσκησης προσαρμοσμένης σε ευάλωτες ομάδες και την παρουσίαση της. Υπο-υποθεματικές εδώ είναι οι παρουσιάσεις, οι εξηγήσεις και οι αντανάκλασεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA2 Tell Through Music και συγκεκριμένα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων διάχυσης μπορέσαμε να υλοποιήσουμε τις περισσότερες δραστηριότητες με μεικτά ακροατήρια από εκπαιδευτικούς, ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και ομάδες με νοητικές ακουστικές και οπτικές αναπηρίες. Κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων διάχυσης διαπιστώσαμε ότι το Teacher Qualification Development Program αποτελεί ένα δυνατό curriculum ενώ παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες τεχνικές μέσω των δραστηριοτήτων προκειμένου να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν τόσο σε ένα διαπολιτισμικό όσο και σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτές ενηλίκων βελτιώσαν τις ειδικές, τις κοινωνικές και τις προσωπικές τους δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας νέες τεχνικές μέσω των δραστηριοτήτων του προγράμματος βελτιώθηκαν στις:

- α)** Ειδικές τους δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο της αξιολόγησης των μαθητών, στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών, στην χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, στη γνώση πολιτισμικών αγαθών και στην

εφαρμογή τους στην διδασκαλία, ενώ μπόρεσαν να μπουν στη διαδικασία στο να κάνουν πιο δημιουργικό το μάθημά τους.

- β) Κοινωνικές τους δεξιότητες γιατί εξοικειώθηκαν στην εργασία με ομάδα σε συγκεκριμένες θεματικές και με αυτό τον τρόπο αύξησαν την κοινωνικότητα τους στις δραστηριότητες και κατά συνέπεια στο μάθημά τους.
- γ) Προσωπικές τους δεξιότητες γιατί μέσα από την διαδικασία των ασκήσεων αυξήθηκε ο σεβασμός στον μαθητή, το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης αλλά και δημιουργήθηκε αντανάκλαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω του feedback που πήραν από την ομάδα.

Η αξία του *Teacher Qualification Development Program* στη διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη και αυτό γιατί:

- Η Μουσική πετυχαίνει τη συναισθηματική έκφραση και διαμορφώνει συναισθηματικές καταστάσεις.
- Η καλλιτεχνική δραστηριότητα βελτιώνει την αυτοαξιολόγηση, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση.
- Η πρακτική λειτουργία του ρυθμού ευνοεί την ένταξη σε μία συμπεριληπτική ομάδα.
- Η Τέχνη αποτελεί Κοινωνική πολιτιστική πτυχή της διεπιστημονικής μάθησης.
- Η οπτικοποίηση μέσω ΤΠΕ, κίνησης και εικόνων επιλύει προβλήματα επικοινωνίας στις ευπαθείς ομάδες και στις ομάδες με νοητικές και ακουστικές αναπηρίες.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός αξιοποιώντας γενικότερα: α) τον κοινωνικό και επικοινωνιακό ρόλο της μουσικής και της τέχνης, β) της θετικής ψυχολογίας που αναπτύσσεται μέσα σε μια ομαδική δραστηριότητα καλλιτεχνικού χαρακτήρα (Μακρής, 2020α), γ) των μουσικών δραστηριοτήτων και της έκφρασης των συναισθημάτων που αναπτύσσει ένας μαθητής, δ) των δυνατοτήτων που του παρέχουν τα ΤΠΕ και η οπτικοποίηση μπορεί να δημιουργήσει ένα πολύ καλό συμπεριληπτικό πλαίσιο προκειμένου να αναπτύξει περαιτέρω τεχνικές συμπερίληψης. Το *Teacher Qualification Development Program* καθώς και οι ασκήσεις που έχουν δημιουργηθούν μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ καλό εργαλείο τόσο διαπολιτισμικής όσο και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Aldona Vilkeliene συντονίστρια του έργου (LT, Alytus Music School), καθώς επίσης και τους Eduardas Ingelevicius (LT, Alytus Third Age University), Michalis Papatheapontos (CY, Organization for Promotion of European Issues, Tomas Sololovsky (CZ, Centrum for Visualization and Interactivity of Education) με τους οποίους συνεργάστηκα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA2 Tell Through Music 2015-1-LT01-KA204-013448.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Sterling: Trentham Books.
- Kochhar C., West L., & Taymans J. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Makris, I. (2020a). A Differentiated Didactic Approach to Teaching the Arts (D.D.A.T.A.) for the Purposes of Special Education and Training. In *International Congress Latvia-Proceedings*. Rezekne: Rezekne Tehnologiju Akademija.
- Makris I. (2020b). The Differentiated Didactic Approach to Teaching the Arts (D.D.A.T.A.) in Special Education and Positive Psychology. *Psychology*, 11, 551- 562.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vilkeliene, A., Makris, I., Ingelevicius, E., Papatheapontos, M., & Sokolosky, T. (2017a). *Teacher Qualification Development Programme*. Vilnius: Ed. Alytus Music School.
- Vilkeliene, A., Makris, I., Ingelevicius, E., Papatheapontos, M., & Sokolosky, T. (2017b). *T.E.L.L. through Music. Method as a Tool for the Development of Core Competences of Adult Learners*. Vilnius: Alytus Music School.

Δικτυογραφία

Ασκήσεις

<http://www.projects.alytausmuzika.lt/tell/tell/tell.html>
(τελευταία ανάκτηση 10/01/2021)

Teacher Qualification Development Program

http://www.projects.alytausmuzika.lt/doc/Programa_EN_2017_05.pdf
(τελευταία ανάκτηση 10/01/2021)

Handbook

http://www.projects.alytausmuzika.lt/doc/Vadovas_EN_2017_05.pdf
(τελευταία ανάκτηση 10/01/2021)

Ο Θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.

Κώστας Μάλαμας¹ Δήμητρα Σωτηροπούλου¹

1. ΣΕΕ ΠΕ86 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ kosmal@sch.gr

2. ΣΕΕ ΠΕ88.01 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ disotiropo@sch.gr

Περίληψη

Η μετάβαση των μαθητών/τριών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο θεωρείται από τα πιο σημαντικά γεγονότα της ζωής τους, γιατί καλούνται να επιλέξουν το επόμενο βήμα τους, ανάλογα με τα σχέδια που έχουν για τη ζωή τους. Μια από τις επιλογές τους είναι και η Επαγγελματική Εκπαίδευση. Με σκοπό να βοηθηθούν οι νεοεισερχόμενοι μαθητές στα ΕΠΑ.Λ., σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ)». Μία από τις καινοτόμες δράσεις του προγράμματος είναι ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, που εφαρμόζεται στους τους μαθητές της Α' τάξης, με στόχο τη συστηματική υποστήριξη τους στη σχολική ζωή και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη στα ΕΠΑ.Λ. Γ Αθήνας και Δυτικής Αττικής, με σκοπό να καταγράψει την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα, τον βαθμό επίτευξης των στόχων καθώς και τα βασικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την πρώτη χρονιά της καθολικής εφαρμογής του το σχολικό έτος 2018-2019. Από τις απαντήσεις προέκυψε, ότι το σημαντικότερο που συνέβη στη σχολική κοινότητα, ήταν η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, γεγονός που βελτίωσε το κλίμα στη σχολική κοινότητα.



Λέξεις κλειδιά

ΕΠΑ.Λ., ΜΝΑΕ, Μετάβαση, Σύμβουλος Καθηγητής

τα. Επίσης αναδείχθηκε η σημαντικότητα της ύπαρξης Ψυχολόγου στο σχολείο. Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί, η έλλειψη επιμόρφωσης από την αρχή της εφαρμογής του θεσμού αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για κάποιους να αναλάβουν αυτόν το ρόλο. Επίσης η έλλειψη χρόνου εμπόδισε κάποιους να συμμετάσχουν και η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου συναντήσεων δημιούργησε πρόβλημα στη λειτουργία του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετάβαση

Ο όρος «μετάβαση» εμπεριέχει την έννοια της αλλαγής από μία οικεία κατάσταση σε μία άγνωστη. Η αλλαγή αυτή μπορεί να αποτελέσει μία αφετηρία για ανάπτυξη, ωστόσο είναι πιθανό να προκαλέσει σημαντικές δυσκολίες στο άτομο που την πραγματοποιεί (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Οι μεταβάσεις των μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα σε μία άλλη θεωρούνται από τα πιο σημαντικά γεγονότα της ζωής τους και αποτελούν εμπειρίες, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Einsiedler, 1988 στο Αρβανιτίδου, 2019).

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μετάβαση των παιδιών από την Προσχολική Αγωγή στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ πολύ λιγότερες υπάρχουν, που να αφορούν τη μετάβαση τους από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, η οποία γίνεται στη ηλικία της εφηβείας τους, φάση αμφισβήτησης και έντονης ανησυχίας.

Μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο

Με την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και τη μετατροπή του γυμνασίου ως οργανικού τμήματός της, δημιουργήθηκε στο επίπεδο της βαθμίδας αυτής ένα «εννιάιο» σχολείο που διακρίνεται με ορισμένα μόνο τυπικά και όχι ουσιαστικά χαρακτηριστικά (Χατζηκυριάκου, 2019). Ειδικότερα, με τη λειτουργία του «νέου» γυμνασίου κατέστη σαφές πως αυτό δεν αποτελεί έναν τύπο σχολικής βαθμίδας με δικό του χαρακτήρα και δικές του προσαρμοσμένες προτεραιότητες, αλλά πρόκειται ουσιαστικά για τρεις σχολικές τάξεις που εξακολουθούν να διατηρούν την αντίληψη ρόλου της γενικής μέσης εκπαίδευσης (Τερζής 2006). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά σε επίπεδο σπουδών της ειδικότητάς

τους και παιδαγωγικής κατάρτισης είτε υπηρετούν σε Γυμνάσιο είτε σε Λύκειο. Ο τρόπος διδασκαλίας και η παιδαγωγική διαχείριση από μέρους τους δεν έχει μεγάλες διαφορές και εξαρτάται από την τάξη, το αντικείμενο και το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσε να λεχθεί ότι η μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πιο 'εύκολη από τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, μια και οι αλλαγές που συντελούνται δεν είναι τόσο σημαντικές σε επίπεδο εκπαιδευτικών και τρόπων διδασκαλίας. Όμως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντική γιατί ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική του/της εκπαίδευση ο/η έφηβος/η μαθητής/τρια καλείται να πάρει μια πολύ σοβαρή απόφαση. Θα πρέπει να επιλέξει το επόμενο βήμα του ανάλογα με τα σχέδια που έχει για τη ζωή του και πιο συγκεκριμένα να αποφασίσει για το επάγγελμα το οποίο επιθυμεί να ασκήσει. Οι επιλογές του είναι να βγει στην αγορά εργασίας (άμεσα ή μετά από επαγγελματική κατάρτιση) ή να συνεχίσει στο Λύκειο (Γενικό ή Επαγγελματικό) έχοντας τη δυνατότητα, εάν βέβαια το επιθυμεί, να συνεχίσει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πέρασμα στο Λύκειο «τυπικά» δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά τα περισσότερα παιδιά το επιλέγουν για να έχουν τη δυνατότητα να εκπληρώσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, τις προσωπικές τους φιλοδοξίες και ανησυχίες και τις προσδοκίες του κοινωνικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Καλούνται λοιπόν να πάρουν μια απόφαση καθοριστικής σημασίας για το μέλλον τους, επηρεαζόμενα από την οικογένειά τους, την προσωπικότητά τους, τα πρότυπα που έχουν, τη μέχρι τότε εκπαίδευση τους και τις επιρροές που άσκησε αυτή επάνω τους, την αγορά εργασίας, τη γενική αλλά και την κατά κλάδους ανεργία (Ρακιτζή, 2003). Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές/τριες επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο. Σε αυτή την περίπτωση έχουν να επιλέξουν ανάμεσα στο Γενικό ή στο Επαγγελματικό Λύκειο. Όποια και να είναι η επιλογή τους, έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μετάβαση στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τους Βруниώτη & Ματσαγγούρα (2005) «το ευκταίο είναι κάθε παιδί, να έχει μια ομαλή μετάβαση έτσι ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει με επιτυχία τις σπουδές του. Μπορούμε δε να μιλάμε για ομαλή μετάβαση, όταν ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής, χαλαρός και άνετος στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης των προκλήσεων της νέας καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, τόσο στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε εκείνον της ακαδημαϊκής του επίδοσης». Σε αντίθετη περίπτωση ο μαθητής/τρια αισθάνεται άσχημα, δυσφορεί και το εκφράζει είτε με συμπεριφορές, οι οποίες

αποκλίνουν από τον αποδεκτό μέσο όρο, είτε με αδιαφορία και κακές επιδόσεις στα μαθήματα και ενίοτε με εγκατάλειψη του σχολείου.

Για να παραμείνουν αυτά τα παιδιά εντός σχολικού πλαισίου, θα πρέπει η σχολική μονάδα υποδοχής να έχει «ετοιμαστεί» για αυτό. Η «προετοιμασμένη» σχολική κοινότητα πρέπει καταρχάς να έχει τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να μπορεί να αντικρούει έμπρακτα όλα αυτά για τα οποία επικρίνεται (Βασιλείου, 2011). Θα πρέπει δηλαδή το σχολείο να εφαρμόζει προγράμματα υποστήριξης των μαθητών/τριών, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές, σκοπό τη δημιουργία προϋποθέσεων ώστε τα παιδιά και οι γονείς/κηδεμόνες να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν όλες τις ικανότητες και δεξιότητές τους, να αποκτήσουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ευρύτερη ομάδα και να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη με σκοπό την ενεργή συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται ένα θετικό σχολικό κλίμα και αποφεύγονται φαινόμενα που σχετίζονται με την κακή συμπεριφορά και την επιθετικότητα (Μπότσαρη, 2012).

Η επιλογή του ΕΠΑ.Λ.

Το ΕΠΑ.Λ. είναι μια επιλογή που εκτός από την γενική παιδεία προσφέρει δεξιότητες και βρίσκεται πιο κοντά στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με την UNESCO, η Επαγγελματική Εκπαίδευση «αναφέρεται σε εκείνες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία, παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, ασχολείται με τη μελέτη των τεχνολογιών και των συναφών επιστημών, καθώς και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων, στάσεων, την κατανόηση και τις γνώσεις σχετικά με διάφορους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής». Όμως παρ' όλα τα οφέλη που παρέχει στους εκπαιδευόμενους, υστερεί από άποψη κύρους (UNESCO, 2010). Η Παϊδούση (2016) εξηγεί την άποψη αυτή με το γεγονός ότι έτσι όπως εφαρμόζεται η επαγγελματική εκπαίδευση μέχρι σήμερα στην Ελλάδα, αναπαράγει κοινωνικές και έμφυλες ανισότητες. Ο μαθητικός πληθυσμός που την επιλέγει, ή την ακολουθεί λόγω ανάγκης, είναι κυρίως αγόρια, με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, μικρά ποσοστά επιτυχίας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και με γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναπαράγονται διαχρονικά, διαιωνίζοντας την αντίληψη (και στάση) για την επαγγελματική εκπαίδευση, ως δεύτερης κατηγορίας εκπαιδευτική επιλογή και περιορίζον-

τας δραματικά τις προοπτικές εργασιακής και κοινωνικής κινητικότητας των αποφοίτων της, κυρίως των νέων γυναικών.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΝΑΕ-ΣΤΟΧΟΙ

Στα πλαίσια της αναβάθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ) με σκοπό να βοηθήσει την ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών στο Επαγγελματικό Λύκειο. Απευθύνεται στους/ις μαθητές/τριες της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ., χωρίς να αποκλείει την εμπλοκή παιδιών από μεγαλύτερες τάξεις με απώτερο σκοπό την προαγωγή ενός ομαλού, συνεργατικού σχολικού κλίματος. Στοχεύει στην αποτελεσματικότερη παροχή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι του προγράμματος ΜΝΑΕ είναι (ΥΠΑΙΘ, 2019):

- ❖ Να υποδεχθεί, να υποστηρίξει και να ενδυναμώσει ψυχικά τους νεοεισερχόμενους μαθητές, ώστε η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον να είναι ομαλή και λειτουργική.
- ❖ Να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, έτσι ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να μειωθούν οι συγκρούσεις.
- ❖ Να βοηθήσει στον εντοπισμό και την πιθανή άρση προβλημάτων που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών.
- ❖ Να φροντίσει για την παραπομπή των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα (π.χ. μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, κ.λπ.) σε αρμόδιους φορείς, και να διευκολύνει τη σύνδεση των οικογενειών τους με υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας

Να ευοδώσει σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με την ΥΑ Αρ.Πρωτ.Φ25α/199473/Δ4/16-12-2019/ΥΠΑΙΘ για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος ΜΝΑΕ προγραμματίστηκαν οι δράσεις:

- 1.** Ο θεσμός του Συμβούλου-Καθηγητή
- 2.** Διαθεσιμότητα Ψυχολόγου στο σχολείο.
- 3.** Πρόγραμμα Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας Οικονομική υποστήριξη εξωστρεφών Σχεδίων Δράσης του ΕΠΑ.Λ.
- 4.** Πληροφοριακές υποδομές τηλεδιάσκεψης.
- 5.** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ.

ΜΝΑΕ και Σύμβουλος Καθηγητής

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους συγκροτείται η ομάδα από εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη δράση, και ορίζεται ένας συντονιστής. Αφού γίνει η ενημέρωση των γονέων και των μαθητών της Α΄ τάξης, κάθε Σύμβουλος Καθηγητής αναλαμβάνει 4-5 μαθητές/τριες, τους/ις οποίους/ες συναντά 2 φορές το μήνα, για 15-20 λεπτά, εντός του σχολικού ωραρίου και σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο που διασφαλίζει την ιδιωτικότητα της συνάντησης.

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής κινείται εντός των ορίων του παιδαγωγικού του ρόλου και σε καμία περίπτωση δεν αναλαμβάνει το ρόλο του Ψυχολόγου ή του ψυχοθεραπευτή, αλλά «ακούει» τον/η μαθητή/τρια να του μιλά για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και μόνο. Η αίσθηση που αποκτά το παιδί, ότι κάποιος ενδιαφέρεται να ακούσει αυτό που το απασχολεί, το βοηθά να λειτουργεί με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στο νέο περιβάλλον. Η ομάδα των Συμβούλων-Καθηγητών ορίζει τακτικές και έκτακτες συναντήσεις όπου συζητούνται ανώνυμα όλα τα ζητήματα που έχουν αναδυθεί από τις επιμέρους συναντήσεις και χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Καλό είναι στις τακτικές και έκτακτες συναντήσεις, συντονιστής να είναι ο Ψυχολόγος του σχολείου, ώστε να είναι σε θέση να παράσχει, αν χρειαστεί, εξειδικευμένες οδηγίες και κατευθύνσεις προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Δεδούλη & Λαμπίδη, 2017).

Ιστορικά στοιχεία

Ο θεσμός του «Συμβούλου-Καθηγητή» υλοποιήθηκε για πρώτη φορά στο ΕΠΑ.Λ Καισαριανής, το σχολικό έτος 2009-2010. Προέκυψε ως ανάγκη για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και υλοποιήθηκε μετά από διερεύνηση της βιβλιογραφίας και αξιοποίηση της εμπειρίας του «Συμβούλου – Καθηγητή» στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η δράση υποστηρίχτηκε από το Κέντρο Υγείας του Παιδιού, μέσω της συνεργάτιδάς του Ψυχολόγου κ. Άννας Λαμπίδη, η οποία επόπτευε τις συναντήσεις της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Η ενημέρωση και η διάχυση των αποτελεσμάτων συνετέλεσε, ώστε από το σχολικό έτος 2012-2013 ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» να αρχίζει να υλοποιείται και στο 1^ο ΕΠΑ.Λ Δάφνης, το ΕΠΑ.Λ Υμηττού, το 2^ο ΓΕΛ Καισαριανής, το 2^ο ΓΕΛ Βύρωνα, το 2^ο Γυμνάσιο Καισαριανής. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία σε μια κοινή ομάδα και εποπτεία ανέπτυξε κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και τα σχολεία. Μετά από ενημέρωση

αλλά και μέσα από δύσκολες συνθήκες (π.χ. συνταξιοδότηση εκπαιδευτικών κ.ά.), το σχολικό έτος 2015-2016 τη δράση συνέχισαν να υλοποιούν το ΕΠΑ.Λ Δραπετσώνας, το ΕΠΑ.Λ Καισαριανής, το 1^ο ΕΠΑ.Λ Δάφνης. Κατά το ίδιο σχολικό έτος ξεκίνησε η διαδικασία ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών του 1^{ου} και 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Χαλκίδας, τα οποία υιοθέτησαν τη δράση.

Η αποτίμηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2016-2017 ήταν θετική και αποφασίστηκε η πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας σε όλους τους μαθητές της Α΄ Τάξης, κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

Αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του «ΜΝΑΕ»

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχ. έτος 2017-2018 και καθολικά τα έτη 2018-2019, 2019-2020 και συνεχίζεται το τρέχον σχ. έτος 2020-2021.

Τα αποτελέσματα από τα εννέα πιλοτικά σχολεία ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός θεωρήθηκε η ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθήτριες/-τες των ίδιων αλλά και διαφορετικών ειδικοτήτων στα σχολεία, ανάμεσα σε σχολικές μονάδες και υποστηρικτικούς θεσμούς που λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών για την εφαρμογή του προγράμματος. (ΥΠΑΙΘ, 2018)

Σύμφωνα με τη Μπότσαρη (2012), το είδος και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας βοηθά ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία.

ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα αφορά την πρώτη χρονιά (2018-2019) καθολικής εφαρμογής του προγράμματος ΜΝΑΕ. Σκοπός της ήταν να διερευνηθούν εάν και κατά πόσον η εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου-Καθηγητή συνετέλεσε, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του, τα εμπόδια που υπήρξαν για την εφαρμογή του και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίησή του.

Στην έρευνα συμμετέχουν τα ΕΠΑ.Λ των περιοχών ευθύνης του 3ου ΠΕΚΕΣ Αττικής, δηλαδή των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας και Δυτικής Αττικής και πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2020.

Συντάχθηκε ερωτηματολόγιο σε googleform, το οποίο εστάλη σε όλα τα ΕΠΑ.Λ των περιοχών με σκοπό να απαντηθεί από τον συντονιστή Συμβούλων Καθηγητών ή, σε περίπτωση που δεν είχε οριστεί Συντονιστής Συμβούλων, από τον Διευθυντή ή τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε δύο ενότητες. Την καταγραφή των ποσοτικών στοιχείων της εφαρμογής του θεσμού (αριθμού καθηγητών που ανέλαβαν τον ρόλο του συμβούλου, αριθμού μαθητών, συναντήσεων, αξιοποίηση από μαθητές Ρομά και πρόσφυγες) και ερωτήσεις για την αποτίμηση της εφαρμογής του θεσμού, με τις οποίες διερευνάται η επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Από το σύνολο των 20 σχολείων της Γ' Αθήνας και Δυτικής Αττικής, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 1**, απάντησαν τα 17, από τα οποία τα 14 εφάρμοσαν τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή το σχολικό έτος 2018-19.

Τα τρία σχολεία που απάντησαν ότι δεν εφάρμοσαν τον θεσμό δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είχαν κατάλληλη επιμόρφωση και επίσης ότι το έργο του συμβούλου όπως ορίζεται στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ το εφαρμόζου άτυπα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Καταγραφή στοιχείων εφαρμογής

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που ανέλαβε τον ρόλο του Συμβούλου στα 17 ΕΠΑ.Λ ήταν 140. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε κάθε σχολείο κυμαίνεται από 3 έως 18.

Η έναρξη του θεσμού στα σχολεία ποικίλει. Τα περισσότερα σχολεία όρισαν καθηγητές συμβούλους τον Νοέμβριο ή Δεκέμβριο του 2018 αλλά κάποια ΕΠΑ.Λ αργότερα στους πρώτους μήνες του 2019, με ένα σχολείο να δηλώνει ότι ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2019.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αριθμός ΕΠΑ.Λ ανά Διεύθυνση που συμμετείχαν στην έρευνα

	Σύνολο ΕΠΑ.Λ	Είχαν Σύμβουλο 2019	Απάντησαν
Γ ΑΘΗΝΑΣ	15	14	11
ΔΥΤΙΚΗ	5	3	3
ΣΥΝΟΛΟ	20	17	14

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον Σύμβουλο Καθηγητή. Μόνο 5 από τα 14 σχολεία θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του επιμορφώθηκαν ενώ τα 9 δηλώνουν ότι δεν είχαν κατάλληλη επιμόρφωση.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα ΜΝΑΕ οι συναντήσεις των μαθητών με τον Σύμβουλο Καθηγητή πρέπει να γίνονται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ώστε να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητα της συνάντησης. Τα 10 σχολεία δηλώνουν ότι είχαν ειδικό χώρο, ενώ 4 δεν είχαν διαμορφώσει ειδικό χώρο.

Όλοι οι σύμβουλοι καθηγητές είχαν αναλάβει από 3 έως 5 μαθητές, όπως προτείνεται στην εγκύκλιο εφαρμογής του Συμβούλου Καθηγητή και μόνο σε ένα σχολείο δηλώνεται ότι οι καθηγητές είχαν πάνω από 5.

Το πρόγραμμα προβλέπει συναντήσεις μεταξύ των συμβούλων Καθηγητών για συζήτηση ανταλλαγή απόψεων. Ο αριθμός των συναντήσεων που δηλώνεται είναι από καμία μέχρι 5 το οποίο προφανώς εξαρτάται από τον μήνα έναρξης της δράσης. Σχεδόν σε όλες πάντως τις συναντήσεις συμμετείχε και ο/η Ψυχολόγος που είχε τοποθετηθεί στο σχολείο.

Μαθητές Ρομά και μαθητές πρόσφυγες

Στις περιοχές που ανήκουν τα ΕΠΑ.Λ της ΔΔΕ Γ Αθήνας και της ΔΔΕ Δυτικής Αττικής κατοικούν μεγάλοι πληθυσμοί Ρομά και φιλοξενούνται πρόσφυγες τόσο σε οργανωμένες δομές όσο και σε διαμερίσματα. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον αριθμό μαθητών των σχολείων τους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ώστε να φανεί αν ο θεσμός αξιοποιήθηκε από τις συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, 28 Ρομά μαθητές παρακολουθούν σε 6 από τα ΕΠΑ.Λ της έρευνας, οι 22 από τους οποίους είχαν Σύμβουλο Καθηγητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 | Μαθητές Ρομά στα ΕΠΑ.Λ της έρευνας

Σχολεία με μαθητές Ρομά	6
Αριθμός μαθητών Ρομά	28
Μαθητές που είχαν Σύμβουλο Καθηγητή	22
Αριθμός Συμβούλων καθηγητών	13

Στον **Πίνακα 3** από τα 3 ΕΠΑ.Λ που είχαν μαθητές πρόσφυγες, 21 συνολικά μαθητές, μόνο 1 από αυτούς είχε Σύμβουλο Καθηγητή.

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών Ρομά συμμετείχε στο θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, ενώ αντίθετα αυτός δεν αξιοποιήθηκε στους μαθητές- πρόσφυγες.

Επίτευξη των στόχων του προγράμματος

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε τι βαθμό πιστεύουν ότι τελικά οι στόχοι που θέτει το πρόγραμμα ΜΝΑΕ για το Σύμβουλο Καθηγητή επιτεύχθηκαν για το σχολικό έτος 2018-19. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε γραμμική κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ). Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο **Γράφημα 1** είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το πρόγραμμα πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του.

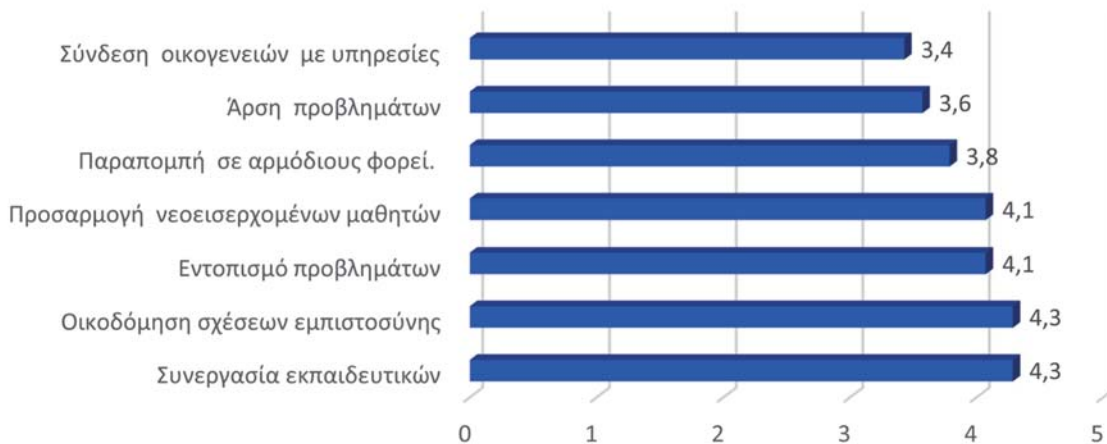
Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή συνέβαλε ιδιαίτερα στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, στην αντίστοιχη ερώτηση η μέση τιμή είναι 4,3. Εξ ίσου υψηλή είναι η εκτίμηση ότι ο θεσμός του Συμβούλου ενίσχυσε την ομαλή και λειτουργική προσαρμογή των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 4,1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βοήθησε στον εντοπισμό προβλημάτων που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών /τριών (μέση τιμή απαντήσεων 4,1) και λιγότερο ότι βοήθησε στην άρση αυτών των προβλημάτων (3,6).

Τέλος, θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό συνέβαλε στην παραπομπή των μαθητών /τριών που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε αρμόδιους φορείς (3,8) και ότι διευκόλυνε τη σύνδεση των οικογενειών μαθητών /τριών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας (3,4). Πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της δράσης θεωρούν ότι είναι η βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 | Σχολεία με μαθητές πρόσφυγες

Σχολεία με μαθητές πρόσφυγες	3
Αριθμός μαθητών	21
Μαθητές που είχαν Σύμβουλο Καθηγητή	1
Σύμβουλοι καθηγητές	1



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Εκτίμηση επίτευξης των στόχων θεσμού Συμβούλου Καθηγητή.

δευτικούς (4,3). Τέλος, να σημειωθεί η καθολική εκτίμηση ότι η ύπαρξη και η συνεργασία με τον/την Ψυχολόγο του σχολείου ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία με τον Ψυχολόγο του σχολείου;», όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν θεωρούν πολύ σημαντική (5) την παρουσία του Ψυχολόγου στα ΕΠΑ.Λ.

Στην ερώτηση «ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό θετικό αποτέλεσμα;», οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη βελτίωση του σχολικού κλίματος με την ενίσχυση εμπιστοσύνης καθηγητών –μαθητών, καθώς και τη δυνατότητα των μαθητών να εκφραστούν ελεύθερα και να μιλήσουν για τα προβλήματα που τους απασχολούν. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση εκπαιδευτικού: *«Καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης των μαθητών και των γονέων τους στους εκπαιδευτικούς. Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, αποδοχής και αυτογνωσίας.»*. Αντίστοιχα στην ερώτηση «ποιο θεωρείτε το μεγαλύτερο πρόβλημα;», οι πλέον συχνές απαντήσεις αναφέρουν την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, καθώς και την απουσία κινήτρων. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών *«Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω βεβαρημένου προγράμματος από μέρος των καθηγητών αλλά και η μη επαρκής επιμόρφωσή τους»*, *«Δεν υπάρχουν κίνητρα, πιστοποίηση κ.λπ.»*.

Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν από ορισμένα σχολεία είναι η περιορισμένη παρουσία του Ψυχολόγου, ώστε να υποστηρίξει τους Συμβούλους Καθηγητές και η απουσία χώρου, ώστε να επιτρέπει την ιδιωτικότητα των συναντήσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την έρευνα που έγινε στα ΕΠΑ.Λ της ΔΔΕ Γ' Αθήνας και Δ. Αττικής για την εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή κατά το σχ. έτος 2018-2019 φάνηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος ΜΝΑΕ. Συγκεκριμένα:

- Συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, Βοηθάει στον εντοπισμό και την πιθανή άρση προβλημάτων.
- Φροντίζει για την παραπομπή των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας.
- Βελτιώνει τις σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Επίσης από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι:

- Οι μαθητές Ρομά είχαν σχεδόν όλοι Σύμβουλο Καθηγητή.
- Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή δεν αξιοποιήθηκε στην περίπτωση των προσφύγων.

Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί, η έλλειψη επιμόρφωσης από την αρχή της εφαρμογής του θεσμού αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για κάποιους να αναλάβουν αυτόν το ρόλο. Επίσης η έλλειψη χρόνου εμπόδισε κάποιους να συμμετάσχουν ενώ και η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου συναντήσεων δημιούργησε πρόβλημα στη λειτουργία του.

Τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά για το θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή και θα ήταν σκόπιμο να γενικευθεί η έρευνα σε όλα τα ΕΠΑ.Λ της Ελλάδας. Αν τα αποτελέσματα επιβεβαιώσουν αυτήν την έρευνα τότε προτείνουμε:

- Να διατηρηθεί και να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο ο θεσμός στα ΕΠΑ.Λ.
- Να επεκταθεί ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή και στα ΓΕΛ.

Για να υποστηριχτεί περισσότερο ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αλλά και για να αυξηθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τον ρόλο χρειάζεται να πραγματοποιηθούν οργανωμένες επιμορφώσεις για τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή. Τέλος, η καθολική αποδοχή του έργου των Ψυχολόγων και η ανάγκη συνεργασίας με τους Συμβούλους Καθηγητές οδηγεί στην ανάγκη ενίσχυσης του θεσμού των Ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. με καθορισμό έναν ανά σχολείο με καθημερινή παρουσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανιτίδου, Μ. (2019). *Ομαλή μετάβαση από την Προσχολική στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια-Καλές πρακτικές*. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.academia.edu>
- Βασιλείου, Β. (2011). *Η πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο μέσα από καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές. Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση και την παγίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς*. Διδακτορική διατριβή. Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40, 78-102.
- Λαμπίδη, Α., & Δεδούλη, Μ. (2017). *Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.* Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2020 από https://mnaepal.wordpress.com/simvoulos_kathigitis/
- Μπότσαρη, Σ. (2012). *Σχολική Ζωή Εφήβων Μαθητών Λυκείου*. Διπλωματική εργασία, ΜΠΣ στις επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 149-162.
- Παϊδούση, Χ. (2016). *Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις*. ΕΙΕΑΔ. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.eiead.gr/publications/docs>
- Ρακιτζή, Ε. (2003). *Παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος των νέων*. Πτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ι Ηρακλείου/ Σ.Ε.Υ.Π., Ηράκλειο.
- Σιγανού, Α. & Νικολάου, Ν. (2017). «Σύμβουλος-Καθηγητής»: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση. Στο: Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου της ΠΕΣΣ, *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. (8-10 Δεκεμβρίου 2017). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ: 1269-1278.
- Τερζής, Ν. (2006). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΑΙΘ (2018) *Οι δράσεις του προγράμματος ΜΝΑΕ από την εφαρμογή στα Επαγγελματικά Λύκεια για το σχολικό έτος 2018- 19*. Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου 2020 από <https://mnaepal.wordpress.com>
- ΥΠΑΙΘ (2019) *Οδηγίες υλοποίησης προγραμμάτων της πράξης «Μια Νέα Αρχή για τα ΕΠΑ.Λ-ΜΝΑΕ»*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2020 από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/epaggelmatika/1624-mnae-mia-nea-arxi-sta-epal>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *Guidelines for TVET policy review (ED/ESB/TVET/2010/02)*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187487>
- Χατζηκυριάκου, Ι. (2019). *Μετάβαση των μαθητών/τριών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ των δύο βαθμίδων από την οπτική των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Εμπειρίες και Προτάσεις από τη Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Αθανάσιος Μαλέτσκος¹ Φώτιος Ζυγούρης²

1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου- ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας, ✉ maletskos@sch.gr

2. Υποψήφιος Διδάκτορας- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ✉ zygourisfotis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τις εμπειρίες από τη λειτουργία τεσσάρων Τάξεων Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στις περιοχές των Γρεβενών και της Κοζάνης κατά τα σχολικά έτη 2017-2020 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προτάσεις για βελτίωση της λειτουργίας τους και της ισότιμη ένταξης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης καθώς και από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την ενίσχυση της ελληνομάθειας και δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καταγράφεται η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στο γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Διαφαίνονται περιθώρια βελτίωσης στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με



Λέξεις κλειδιά

Τάξεις υποδοχής,
γλωσσομάθεια,
εμπειρίες,
προτάσεις

τους γονείς των μαθητών/τριών. Προτείνεται η τακτική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης και η κατάλληλη, στοχευμένη χρήση ψηφιακού διδακτικού υλικού. Οι τάξεις υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και κάποιοι τρόποι σύνδεσης τους είναι η βελτίωση της κοινωνικής κινητικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματίσει τη συνολική κοινωνική πολιτική ενός κράτους και μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών να αυξήσει το «περί δικαίου αίσθημα» των πολιτών αλλά και την παραγωγικότητα της κοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2013· Fusarelli & Bass, 2015).

Τα τελευταία χρόνια φοιτά στα σχολεία της χώρας μας ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών και γίνονται προσπάθειες από την πολιτεία για επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εάν εφαρμοστούν για τους μαθητές αυτούς κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και υποστηρικτικών δράσεων, εστιάζοντας στο θέμα της συμπερίληψης, μπορεί να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της ισότιμης ένταξής τους και γενικότερα της κοινωνικής συνοχής, πάντα στο πλαίσιο πολλών παραγόντων (Mussino, Strozza & Terzera, 2014). Ως «συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση» νοείται η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και αναφέρεται σε εκείνες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο μετά βέβαια από τροποποιήσεις και προσθήκες που θα επιτρέπουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η συμβολή των μαθητών/τριών είναι εξίσου σημαντική στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους». Οι μαθητές, όπως και ο εκπαιδευτικός της τάξης, είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και ο διάλογος μέσα στην τάξη μπορούν να προάγουν ένα κλίμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να παρακινήσουν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να εμπλακούν ενεργά. Αυτό βοηθά τους εκπαι-

δευτικούς στο να γνωρίσουν καλύτερα όλους τους μαθητές και έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο συνίσταται στο γεγονός της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης, χωρίς διακρίσεις, με όλους τους/τις μαθητές/τριες αλλά και της ικανότητας επικοινωνίας με τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κουλτούρες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστών ή των προσφύγων να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο, εμπλουτίζοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών (Nordgren, 2017).

Η επιτυχία στην εκμάθηση μιας γλώσσας σχετίζεται με την προηγούμενη γλωσσική και εκπαιδευτική εμπειρία του ατόμου και τους συγκείμενους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν το γλωσσικό μάθημα, όπως και τη δυναμική που έχουν τα κίνητρα τα οποία υποστηρίζουν τον μαθητή κάθε ηλικίας να μάθει τη γλώσσα (Κουλιάρη, 2005). Οι πρακτικές των τελευταίων ετών φαίνεται να συμπλέουν με τις κατευθύνσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης για συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και τη διδακτική πρακτική (Kalantzis & Core, 2013).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις εμπειρίες από τη λειτουργία τεσσάρων Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στις περιοχές των Γρεβενών και της Κοζάνης κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και προτάσεις για βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών που δεν μιλάνε καλά την ελληνική γλώσσα και της ισότιμης ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ (ΖΕΠ)

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτό, ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθρ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής».

Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση

και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα». Έτσι δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση–Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης: «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία–Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020-2021» με Κωδικό ΟΠΣ 5069864 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Η σχετική Πράξη για το σχολικό έτος 2020-2021 αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/-τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους.

Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)

Η πράξη «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία–Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020- 2021» αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/-τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/-τριών).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/-τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων. Για την εκπαίδευση των μαθητών/-τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων

κ.λπ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου: Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) I ΖΕΠ και Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) II ΖΕΠ. Στις Τ.Υ. I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τ.Υ. I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική, Αγωγή, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση στην Τ.Υ. I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Στις Τ.Υ. II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τ.Υ. II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις Τ.Υ. II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριων με τον οποίο συγκροτούνται Τ.Υ. I και II ΖΕΠ είναι 9. Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύναται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο. Βασικός σκοπός της Τ.Υ. I ΖΕΠ ή της Τ.Υ. II ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους. Ως εκ του τούτου κατά την διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και μαθήματα της κανονικής τάξης, στην οποία είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με το ειδικά διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που έχει καταρτιστεί με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής

μονάδας σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται στο τέλος της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει τις εμπειρίες από τη λειτουργία τεσσάρων Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στις περιοχές των Γρεβενών και της Κοζάνης κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προτάσεις για βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών που δεν μιλάνε καλά την ελληνική γλώσσα και της ισότιμη ένταξης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης να καταγράψει τις απόψεις, αντιλήψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής που αφορούν τη βελτίωση της λειτουργίας τους.

Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από 12 ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας, με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης. Επίσης, μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων, καταγράφηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις 4 εκπαιδευτικών που δίδασκαν στις παραπάνω τάξεις υποδοχής. Ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης και τελικά σύμπτυξης των κωδικών σε θέματα (Bazeley, 2013).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής Ι για αρχάριους και οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ για προχωρημένους καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την ενίσχυση της ελληνομάθειας και δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καταγράφεται η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στον γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητισμό και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών.

Οι Τ.Υ. δύνανται -υπό προϋποθέσεις- να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας και να βοηθήσουν σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τα πρόγραμμα είναι -μετά την εμπειρία αρκε-

τών ετών- καλά οργανωμένο από την ελληνική πολιτεία. Η υποστήριξη από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (και παλιότερα από τους Σχολικούς Συμβούλους) χαρακτηρίζεται θετική και ικανοποιητική αλλά το εγχείρημα θα έπρεπε να υποστηρίζεται περισσότερο θεσμικά και ουσιαστικά από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην εφαρμογή του προγράμματος, αποτέλεσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης η οποία συνεισφέρει στον σχηματισμό μιας σαφέστερης και ολικής εικόνας για το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και έτσι γίνεται ευκολότερη η εξατομικευμένη προσπάθεια ενίσχυσης κάθε μαθητή. Στο σχολείο διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης, στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, που επιτρέπει, αφού σταθμιστούν οι δυνατότητες και οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, να επιλέξει εκείνο το πρόγραμμα που μπορεί να παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη σε μαθητές που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (όπως ρομά, παλιννοστούντες, μετανάστες, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, κλπ).

Το κλίμα στη σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται θετικό και η λειτουργία των Τ.Υ.–σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς-συνεισφέρει στην αποδοχή του διαφορετικού και του ξένου, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχος αποτελεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας τους και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας. Οι μαθητές των Τ.Υ. στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάζουν εσωστρέφεια και απομόνωση, κρούσματα διαπληκτισμών ενδέχεται να εμφανιστούν μεταξύ μαθητών αλλά στη συνέχεια οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώνονται η ένταξη είναι ομαλότερη και ευκολότερη. Οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήμα Υποδοχής αναπτύσσουν τελικά σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές που φοιτούν στην γενική τάξη. Εδώ αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου οι οποίοι εκφράζονται και παίρνουν αποφάσεις μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, εκτός των βιβλίων της πολιτείας (διδακτικό πακέτο «Γεια σας») και θεωρούν απαραίτητη τη χρήση στη διδασκαλία των νέων τεχνολογιών. Θετικά συντελεί στους σκοπούς λειτουργία των Τ.Υ. η δημιουργία φακέλου προόδου (portfolio) για κάθε μαθητή όπου καταγράφεται η πρόοδος του και καταχωρούνται οι εργασίες του και τα γνωστικά του επιτεύγματα. Χρησιμοποιήθηκαν

επιτυχώς ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο και γενικά διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο το χαρούμενο κλίμα, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και των σχέσεων αλληλοαποδοχής και συνεργασίας. Χρειάζεται, επίσης, εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τον βαθμό χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μετάβαση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, στην κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου. Οι στόχοι της ίδρυσης Τ.Υ. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές, επετεύχθησαν με επιτυχία, δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα και σε αυτό βοήθησε το κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Σημειώνεται η συμβολή των Τάξεων Υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και στην ενίσχυση της προσπάθειας συμπερίληψης των μαθητών/τριών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια.

Τέλος, προτείνεται η βελτίωση στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών και εκφράζεται η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας -στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης- ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στις Τ.Υ. ΖΕΠ που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Πράξης «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020- 2021», που αποτελεί μέρος συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με στόχο την άρση των διακρίσεων και της σχολικής διαρροής, βρίσκουν εργασία εκατοντάδες νέοι εκπαιδευτικοί, συχνά αυξημένων προσόντων, ως αναπληρωτές πλήρους διδακτικού ωραρίου, σε όλη την Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν ένα σημαντικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό δυναμικό που η εμπειρία τους, που έχει συσσωρευτεί τα χρόνια που εργάζονται στις Τ.Υ., είναι πολύτιμη και τους βοηθάει πολύ στο έργο τους αλλά και γενικότερα συνεισφέρει σε όλη τη σχολική μονάδα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Οι τάξεις υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις επιτυχίας των στόχων των Τ.Υ. αποτελούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας για κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στις Τ.Υ., η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός των δράσεων που υλοποιούνται και η ανατροφοδότηση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων. Επίσης η άμεση ένταξη στις γενικές τάξεις των μαθητών για τους οποίους-με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων-έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι. Τέλος απαραίτητη θεωρείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των κριτήριων (τεστ) κατάταξης και επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γενικά η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η έγκαιρη και μόνιμη στελέχωση των Τ.Υ.

Η εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας ή άλλων μαθημάτων. Θα πρέπει, επιπλέον να προωθείται η εφαρμογή ποικίλων δράσεων και κοινών δραστηριοτήτων με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 2005). Στη βάση μιας «ανοικτής» γλωσσικής πολιτικής μπορεί να έχει θέση στα σχολεία τόσο η πρώτη γλώσσα του μαθητή όσο και η επίσημη που χρησιμοποιείται στην κοινωνία, ενώ οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικό παράγοντα μάθησης (Baker, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. οφείλουν να οργανώνουν τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης, καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και η ετερότητα πρέπει να αξιοποιείται ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου

να ωφεληθούν από την συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Βέβαια παρά τις θετικές αντιλήψεις και στάσεις προς την συνέχιση της διγλωσσίας και τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο, παραμένει σταθερή η αντίληψη της διγλωσσίας ως προβλήματος στη σχολική γλωσσική μάθηση των παιδιών (Τσοκαλίδου, 2012).

Απαιτείται η δημιουργία από την πολιτεία νέου διδακτικού υλικού ή βελτίωση και εμπλουτισμός του παρόντος (και σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή), αξιοποίηση της εμπειρίας, όλων των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών που έχει συσσωρευτεί κατά τα χρόνια λειτουργίας των Τ.Υ., ενώ θα ωφελήσει η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ανά τη χώρα σε Τ.Υ με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, διδακτικού υλικού, καλών πρακτικών και συνεργασία με τα στελέχη εκπαίδευσης και τα ΑΕΙ.

Το δείγμα της έρευνας ήταν ένα δείγμα ευκολίας και δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι προτάσεις της εργασίας αποτελούν προτάσεις εκπαιδευτικών της καθημερινής διδακτικής πράξης και έχουν τη δική τους αξία στην κατεύθυνση ενός ανοιχτού, δημοκρατικού, συμπεριληπτικού σχολείου που σέβεται τη διαφορετικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks, SA: Sage.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fusarelli, L.D. & Bass, L. (2015). The Politics of Inequality, Social Policy, and Educational Change. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 597-600.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Mussino, E., Strozza, S., Terzera, L. (2014). *Dimensions and Determinants of Immigrant Integration. The Role of Origin and Settlement*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2020 από: <http://paa2014.princeton.edu/papers/141733>.
- Nordgren, R.D. (2017). Cultural competence and relational closeness: examining refugee education. *Journal of Research in innovative teaching and learning*.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Διεπιστημονική Συνεργασία στο Σχολείο της Συμπερίληψης – Ο Υποστηρικτικός Ρόλος του Κ.Ε.Σ.Υ.

Ιωάννης Μπουσδούνης

M.Ed Δάσκαλος, Προϊστάμενος 2ου ΚΕΣΥ Γ' Αθήνας. ✉ gianmprou@gmail.com

Περίληψη

Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Η πολυμορφία των σχολικών τάξεων και η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, σήμερα, καθιστούν επιτακτική ανάγκη τη μετεξέλιξη του σχολείου σε «σχολείο συμπερίληψης». Για να περάσουμε όμως από την πρόθεση της συμπερίληψης στην πράξη, χρειάζεται αυτή να συνοδευτεί από τη «συμπερίληψη» επιστημόνων και επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του. Η παρουσία διεπιστημονικής ομάδας ξεκίνησε στη χώρα μας με τον Νόμο 1143/1981 στα σχολεία ειδικής αγωγής, συνεχίστηκε με τον Νόμο 2817/2000 και την ίδρυση των ΚΔΑΥ (που έγιναν ΚΕΔΔΥ και αργότερα ΚΕΣΥ) και σήμερα έχουμε την παρουσία ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, σχολικών νοσηλευτών και μελών ειδικού βοηθητικού προσωπικού σε έναν μεγάλο αριθμό σχολείων και όχι μόνο στην ειδική εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να συζητήσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο πώς



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Σχολείο της
Συμπερίληψης,
Διεπιστημονική
Συνεργασία,
ΚΕΣΥ,
πολυμορφία,
ανομοιογένεια,
ομάδα

μπορεί η διεπιστημονική συνεργασία να βοηθήσει τα παιδιά, τις οικογένειές τους, το σχολείο, αλλά και τους ίδιους τους ειδικούς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ελληνική κοινωνία έχει αλλάξει σημαντικά τα τελευταία χρόνια και μαζί της, όπως είναι φυσικό, έχει αλλάξει και το ελληνικό σχολείο. Η συνεχώς αυξανόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης φέρνουν το σχολείο, ως θεσμό, και τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε νέες ευθύνες, αλλά και προκλήσεις. Κανένα παιδί δεν είναι ίδιο με τα άλλα. Κάθε παιδί μεταφέρει στο σχολείο τον δικό του «κόσμο», που είναι συνδυασμός των ατομικών του δυνατοτήτων και δεξιοτήτων και του οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Στα σχολεία μας συνυπάρχουν και εκπαιδεύονται μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Έλληνες και αλλοδαποί, μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες, μαθητές που ζουν σε άνετες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, μαθητές που βιώνουν τη φτώχεια, την παραμέληση ή τη βία και την κακοποίηση, μαθητές που συνηθίζουμε να τους αναφέρουμε ως «μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς» και μαθητές μοναχικοί και αποτραβηγμένοι (Χασεκίδου – Μάρκου, χ.χ).

«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Νόμος 1566/85, αρ.1). Το σχολείο δεν στοχεύει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Σε αυτό το σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές, καλείται να παίξει και τον ρόλο του ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού, κάποιες φορές και τον ρόλο της μητέρας ή του πατέρα. Είναι σίγουρα απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει γνώσεις ψυχολογίας και κοινωνικών επιστημών και να επιμορφώνεται τακτικά σε αυτές, όπως και σε όλες της σύγχρονες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης (Γεωργουλοπούλου, χ.χ.). Η πολυμορφία, όμως, του μαθητικού πληθυσμού και οι προκλήσεις που απορρέουν από αυτή, καθώς και οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να έχει συμπαραστάτες στον ρόλο του επιστήμονες και

επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) είναι η κατεξοχήν εκπαιδευτική δομή η οποία λειτουργεί, στο σύνολο των δραστηριοτήτων της, διεπιστημονικά. Βασικός ρόλος του είναι η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η υποστήριξη των σχολικών μονάδων προς αυτή την κατεύθυνση. Στο πλαίσιο του υποστηρικτικού του έργου, το Κ.Ε.Σ.Υ. μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο και να συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχημένη λειτουργία των διεπιστημονικών ομάδων στα σχολεία. Η παρούσα εργασία διερευνά την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας, τον ρόλο της κάθε ειδικότητας σε αυτή, τις δυσκολίες που υπάρχουν στην αρμονική υλοποίησή της, αλλά και πώς αυτή θα μπορούσε να διευκολυνθεί και να είναι αποδοτική στη σχολική καθημερινότητα.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση προϋποθέτει την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να υπάρξουν συνθήκες που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς κανέναν αποκλεισμό (Sebba & Ainscow, 1996).

Είναι όλες οι ενέργειες που εξυπηρετούν τη διαδικασία αύξησης της συμμετοχής -και μείωσης του αποκλεισμού των μαθητών - στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στις κουλτούρες και στις κοινωνίες των σχολείων (Γεροσίμου, 2013· Booth & Ainscow, 2011). Είναι μια διαδικασία αναδόμησης της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών των σχολείων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών τους (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth & Dyson (2006) είναι διαδικασία παρουσίας, συμμετοχής και επιτυχίας των μαθητών που είναι ευάλωτοι σε πρακτικές αποκλεισμού.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία, χωρίς τέλος (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Γεροσίμου, 2013). Τα σχολεία συμπερίληψης είναι τα «ανοιχτά σχολεία», τα σχολεία που «βρίσκονται σε κίνηση» (Booth & Ainscow, 2002). Σήμερα και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, γίνονται προσπάθειες εντοπισμού των εμποδίων στη μάθηση και των παραγόντων περιθωριοποίησης ώστε να καταστεί εφικτή η παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Όμως, παρά τις κατά καιρούς διάφορες σχετικές με αυτό το θέμα εξαγγελίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, πολλά παιδιά ακόμα περιθωριοποιούνται και δεν απολαμβάνουν το αγαθό της ολόπλευρης εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011· Πα-

παπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013). Παράλληλα παρατηρείται και μια «εύκολη» κριτική, για «ανεπάρκεια» των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης. Για την αντιμετώπιση των εμποδίων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες υπάρχει αναγκαιότητα για: α) θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα παιδιά και β) συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη δόμηση συμπεριληπτικής κουλτούρας (Evans, 2000).

Απαραίτητες προϋποθέσεις και παράγοντες που θα συμβάλλουν στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι: α) εκπαιδευτική πολιτική υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στοχευμένες νομοθετικές παρεμβάσεις, όπου απαιτούνται, β) αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, γ) ηγεσία με όραμα τη συμπεριληψη, δ) υποστηρικτικές δομές κοντά και μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ε) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στ) ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και ζ) Διεπιστημονική Συνεργασία, με παρουσία στα σχολεία, εκτός από εκπαιδευτικούς, και άλλων επιστημόνων (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικό βοηθητικό προσωπικό κ.ά.) (Αγαλιώτης, 2013· Evans, 2000· Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Η αναγκαιότητα για διεπιστημονική προσέγγιση στη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας δεν είναι απλά προϊόν θεωρητικής ή φιλοσοφικής πίστης στη «διεπιστημονικότητα» ή «ετερογένεια». Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από τον ιδιαίτερα σύνθετο χαρακτήρα των ίδιων των θεμάτων που χρειάζεται να μελετήσουμε, πολλά από τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ολόπλευρα από ατομική δράση, αλλά απαιτούν συνδυασμένες προσπάθειες επιστημόνων διαφορετικών κλάδων.

Ο όρος διεπιστημονικότητα, γενικά, αφορά στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επιστημών για να κατανοηθεί και να αντιμετωπιστεί σφαιρικά ένα πρόβλημα, ώστε να επιλυθεί αποτελεσματικά. Σε αυτή τη συνεργασία, η κάθε επιστήμη συμμετέχει ισότιμα και χωρίς να χάνει την αυτονομία της ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Σε κάθε συλλογική σκέψη ή δράση (διεπιστημονική – διεπαγγελματική συνεργασία), είναι απαραίτητο να ξεπερνάμε στεγανά ή/και στερεότυπες απόψεις που, πιθανόν, έχει ο ένας επαγγελματίας για τον άλλο.

Στο σχολείο, πριν αναφερθούμε στη διεπιστημονικότητα, είναι

απαραίτητο να επισημάνουμε ότι είναι προαπαιτούμενη η συνεργασία των εκπαιδευτικών κοινών και διαφορετικών ειδικοτήτων. Με την παρουσία, επίσης, εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή εκπαίδευσης προσφύγων στα περισσότερα, πλέον, σχολεία με το θεσμό του Τμήματος Ένταξης ή της Παράλληλης Στήριξης ή των Τάξεων Υποδοχής είναι απαραίτητο η συνεργασία να αναπτύσσεται μεταξύ του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, αλληλοσεβασμού και συνυπευθυνότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου είναι βασικός παράγοντας αρμονικής λειτουργίας του και προόδου.

Διεπιστημονική συνεργασία στον χώρο του σχολείου, είναι η συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων για τη «διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου» (Ν.4547/2018, άρθρο 7). Οι πρώτοι επιστήμονες από τον χώρο της υγείας (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσικοθεραπευτές, σχολικοί νοσηλευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) άρχισαν να εργάζονται στην ειδική αγωγή και στα ειδικά σχολεία, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Ν. 1143/1981). Μια εικοσαετία αργότερα, ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000, ο οποίος δημιούργησε νέα διεπιστημονικά Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με διεπιστημονικές ομάδες και υποομάδες. Σε όλα τα Κ.Δ.Α.Υ. τοποθετούνται και υπηρετούν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Στα Κ.Δ.Α.Υ. που λειτουργούν στην έδρα Διοικητικής Περιφέρειας, τοποθετούνται επιπλέον, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και παιδοψυχίατροι, ενώ στα Κ.Δ.Α.Υ. των Νομαρχιών Αθήνας και Θεσσαλονίκης τοποθετούνται και ειδικό στον επαγγελματικό προσανατολισμό τυφλών, στην κινητικότητα τυφλών και στη νοηματική γλώσσα κωφών και βαρηκόων. Σήμερα, εκτός από τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τοποθετούνται και υπηρετούν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί νοσηλευτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό στα σχολεία της γενικής αγωγής για την υποστήριξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, τοποθετούνται και υπηρετούν, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις ιδιαίτερες ανάγκες στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την υλοποίηση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης μαθητών (Φ.Ε.Κ. 3032, τ.Β', 4-9-2017). Η διεθνής και ελληνική νομοθεσία αναγνωρίζει την ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία και την ενθαρρύνουν ή/και την επιβάλλουν. Αλλά και η διεθνής έρευνα υπο-

στηρίζει ότι η σωστή αξιολόγηση και εκπαίδευση, δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα απομονωμένης ατομικής εργασίας (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Πλεονεκτήματα Διεπιστημονικής Συνεργασίας

Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει επαρκώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα μέσα που είναι απαραίτητα για την ολόπλευρη εκπαίδευση και υποστήριξη των αναγκών των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του (Lacey, 2001). Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι στη διεπιστημονική συνεργασία το κάθε μέλος καταθέτει τις δικές του παρατηρήσεις, σκέψεις, γνώσεις, δεξιότητες, προτάσεις, γίνεται διεξοδική συζήτηση και «ζύμωση» και το αποτέλεσμα δεν είναι απλά το άθροισμα των διαφορετικών προσεγγίσεων που κατατέθηκαν. Δεν είναι αρκετό και σίγουρα δεν πρόκειται για διεπιστημονική πρακτική, να προσθέσουμε στη σειράτην προσέγγιση του εκπαιδευτικού στην προσέγγιση του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες των επιστημονικών κλάδων που εργάζονται ως ομάδα, ανατροφοδοτούνται, εμπλουτίζονται και επαναπροσδιορίζονται από τις γνώσεις και δεξιότητες των άλλων κλάδων. «Αυτό που χρειάζεται είναι ένας εσωτερικός διάλογος των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, μια βαθιά αλληλεπίδραση των διαφόρων πλευρών, μια σύνθεση σε ανώτερο επίπεδο των ισχυρών σημείων που υπάρχουν στα διάφορα επιστημονικά πεδία» (Καλιαμπάκος, 2012). Οι διεπιστημονικές ομάδες είναι απαραίτητο να περάσουν μέσα από διάφορα στάδια εξέλιξης που αφορούν την ανάπτυξή τους και να τους προσφέρεται ο απαραίτητος χρόνος για να εργαστούν πάνω στα ζητήματα των διαδικασιών της ομάδας, τα οποία περιλαμβάνουν τον στόχο και τη σύγκρουση ρόλων, την ομαδική λήψη αποφάσεων και τη διαπροσωπική επικοινωνία (Lavinet. al., 2001). Βασική προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας είναι η κατανόηση της δουλειάς του άλλου και η ατομική παραδοχή ότι κανένα μέλος δεν έχει την αποκλειστικότητα ή το «πάνω χέρι» στην τελική απόφαση.

Η διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί στη σφαιρική θεώρηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του παιδιού. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί οδηγεί σε ασφαλέστερα και εγκυρότερα απο-

τελέσματα. Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο, οι διαφορετικοί επαγγελματίες μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη γνώση σχετικά με θέματα όπως είναι οι συμπεριφορές των παιδιών, οι δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, η σχολική κουλτούρα και η οικογενειακή και κοινωνική ζωή. Έτσι θα αναγνωρίσουν πιο γρήγορα και θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους πιθανούς φραγμούς και τα εμπόδια στη μάθηση, από όπου αυτά κι αν προέρχονται. Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας σχεδιάζονται κοινοί στόχοι για την ολόπλευρη υποστήριξη των παιδιών, η εκπαίδευση των οποίων θα είναι αποτέλεσμα μοιράσματος της κοινής ευθύνης μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, αλλά και των γονέων (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Δυσκολίες στη Διεπιστημονική Συνεργασία

Αναγκαιότητα, λοιπόν, η διεπιστημονική συνεργασία στο σχολείο, αλλά το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο το σημερινό σχολείο και οι ίδιοι οι επαγγελματίες είναι έτοιμοι γι' αυτή. Η εκπαίδευση των επιστημόνων που μπορούν να εργαστούν στο σχολείο τους έχει δώσει τα απαραίτητα εφόδια για να εργαστούν διεπιστημονικά; Δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, αλλά η εμπειρία δείχνει ότι έχουν, μάλλον, εκπαιδευτεί μόνο ενδοεπιστημονικά. Αυτό, πάλι από εμπειρικά δεδομένα, έχει ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις οι ομάδες να λειτουργούν πολυεπιστημονικά (σαν άθροισμα, δηλαδή, των επιμέρους προσεγγίσεων) και όχι διεπιστημονικά με πραγματική «ζύμωση», αποδοχή του ρόλου της άλλης ειδικότητας, αποποίηση της αυθεντίας της δικής μας ειδικότητας και σύνθεση σε βαθύτερο επίπεδο. Ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή συνεργασία αποτελεί, πολλές φορές, και ο φόβος πολλών επαγγελματιών να «εκτεθούν» σε άλλους, αποδεχόμενοι να τους παρατηρήσουν την ώρα της δουλειάς τους ή ο φόβος ότι «οι άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας και κινδυνεύουμε από αυτό. Η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση, ο διαφορετικός τρόπος σκέψης, τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις, οι διαφορές στην ορολογία και, πολλές φορές, το απόρρητο των πληροφοριών, είναι από τις βασικές δυσκολίες στη διεπιστημονική συνεργασία (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Πρακτικές δυσκολίες, όπως είναι το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη χρόνου και χωροταξικοί περιορισμοί, επίσης, δυσκολεύουν τη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας. Σημαντικό ανασταλτικό ρόλο εύρυθμης λειτουργίας των διεπιστημονικών ομάδων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, παίζει το γεγονός ότι οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί

λειτουργοί που τοποθετούνται στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης είναι αναπληρωτές και, συνήθως, έχουν την ευθύνη πέντε (5) διαφορετικών σχολικών μονάδων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία σταθερών θέσεων σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του κάθε σχολείου, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για περισσότερο ορατά και μόνιμα αποτελέσματα. Η διοίκηση και ηγεσία του σχολείου χρειάζεται να παίξει τον δικό της αποφασιστικό ρόλο στη συνεργασία των διαφορετικών επιστημόνων, δίνοντας πρώτη το στίγμα της ισότιμης και υποστηρικτικής αντιμετώπισης όλων των εμπλεκόμενων. Θεωρούμε αναγκαία την επισήμανση ότι η απλή συνύπαρξη διαφορετικών ειδικοτήτων και επιστημόνων στα σχολεία, δεν καθιστά αυτονόητη και τη διεπιστημονική συνεργασία, η οποία δεν μπορεί να έρθει «από μόνη της», χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους στο σχολείο, ότι η συμμετοχή μας στη συνεργασία δεν είναι εθελοντική προσφορά στην οποία μπορούμε και να μη λάβουμε μέρος, αλλά υποχρέωση που απορρέει από τον ρόλο μας στην ολόπλευρη εκπαίδευση των μαθητών.

Διεπιστημονική ομάδα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη νομοθεσία και τα διάφορα προγράμματα που υλοποιούνται, κυρίως την τελευταία δεκαετία, στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τοποθετούνται και υπηρετούν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

Ο ψυχολόγος στο σχολείο είναι υπεύθυνος για θέματα εφαρμογής των αρχών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση και προάγει την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, τη συναισθηματική ισορροπία και την ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας στην υλοποίηση των στόχων για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την επιτυχία στη διδασκαλία και τη μάθηση, τη λειτουργία των ομάδων και το ψυχολογικό κλίμα. Εργάζεται στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο με το ίδιο το παιδί, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και σε συνεργασία με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ή φορείς. Ερευνά και αξιολογεί την προσωπικότητα, τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, τις διαπροσωπικές και ομαδικές σχέσεις.

Στις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού είναι η παροχή άμεσων υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών

υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον. Προάγει την ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων, την άρση των εμποδίων ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία της οικογένειας και να ενδυναμωθεί η ικανότητα κάλυψης αναγκών και επίτευξης στόχων προσαρμογής και προστασίας. Στα καθήκοντα του ρόλου του είναι η ενημέρωση, η διευκόλυνση και η διασύνδεση του ατόμου με τα διαφορετικά περιβάλλοντα και των περιβαλλόντων μεταξύ τους, στο σύστημα σχολείο – οικογένεια – κοινότητα.

Η παρουσία επιστημόνων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση αφαίρεση αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτικό ή υπόνοια για έλλειψη εμπιστοσύνης. Ο ρόλος του είναι διακριτός και στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν πλέον έναν πιο διευρυμένο ρόλο που αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών και να είναι αποτελεσματικοί σε όλα τα επίπεδα του έργου τους. Στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας του ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η διεπιστημονική ομάδα στο σχολείο είναι αυτή που πρέπει να σχεδιάσει, καταλήγοντας σε κοινούς στόχους, και να εφαρμόσει, τόσο ομαδικά προγράμματα για την αποτελεσματική εκπαίδευση και τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στα δρώμενα του σχολείου, όσο και εξατομικευμένα προγράμματα για όσους μαθητές είναι απαραίτητο. Η δέσμευση στο κοινό έργο, ο κοινά οριζόμενος σκοπός, ο αμοιβαίος σεβασμός και η συνυπευθυνότητα, αποτελούν θεμελιώδεις αρχές λειτουργίας της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΕΣΥ

Το Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η μετεξέλιξη των ΚΕΔΔΥ που με τη σειρά τους είχαν αντικαταστήσει τα ΚΔΑΥ και είναι φορέας που εργάζεται αποκλειστικά με διεπιστημονική συνεργασία (Κανονισμός Λειτουργίας Κ.Ε.Σ.Υ., 2018· Κανονισμός Λειτουργίας Κ.Δ.Α.Υ. 2001). Διαθέτει και την εμπειρία και την τεχνογνωσία ώστε να υποστηρίζει και να παρέχει εποπτεία στις διεπιστημονικές ομάδες των σχολείων. Αυτό ακριβώς απο-

τυπώνεται και στη νομοθεσία: «Οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συνεργάζονται συστηματικά με το οικείο Κ.Ε.Σ.Υ., το οποίο έχει την ευθύνη υποστήριξης των δράσεών τους» (Ν.4547/2018, αρ.10) και «Το έργο των ψυχολόγων υποστηρίζεται και εποπτεύεται από το οικείο Κ.Ε.Σ.Υ.» (Φ.Ε.Κ. 5915 τ.Β', 31/12/2018).

Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ., σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του Ν. 4547/2018 είναι «η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου». Η σχέση των διεπιστημονικών ομάδων του σχολείου με το αντίστοιχο Κ.Ε.Σ.Υ. είναι διττή και αμφίδρομη. Από τη μια οι διεπιστημονικές ομάδες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διασύνδεση σχολείου - Κ.Ε.Σ.Υ και από την άλλη, το Κ.Ε.Σ.Υ είναι ο φορέας που, σύμφωνα και με την ισχύουσα νομοθεσία, έχει την εποπτεία και καθοδήγηση των διεπιστημονικών ομάδων. Το Κ.Ε.Σ.Υ., αρχικά, θα ενημερώσει τις σχολικές μονάδες και σε επίπεδο διευθυντή/διευθύντριας και σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων για την αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας. Στη συνέχεια, θα βοηθήσει στην αποσαφήνιση του ρόλου της κάθε ειδικότητας, θα συμβάλλει στο να τεθούν οι σωστές βάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας των μελών των ομάδων και θα πρέπει να είναι ο διευκολυντής αυτής της συνεργασίας και ο υποστηρικτής των δράσεων της σχολικής κοινότητας που αποσκοπούν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική καθημερινότητα.

Οι διεπιστημονικές ομάδες προβαίνουν σε ανίχνευση των δυσκολιών και των πιθανών φραγμών στη μάθηση που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν πρόγραμμα παρέμβασης και υποστήριξης και παραπέμπουν στο Κ.Ε.Σ.Υ. μαθητές που κρίνεται ότι απαιτείται η έκδοση αξιολογικής έκθεσης – γνωμάτευσης. Οι διεπιστημονικές ομάδες, επίσης, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα για όσους μαθητές απαιτείται, εξειδικεύοντας τους βασικούς άξονες που περιγράφονται στις αξιολογικές εκθέσεις του Κ.Ε.Σ.Υ. και θέτοντας τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Σε αυτές τις ενέργειες έχουν πάντα την υποστήριξη και καθοδήγηση των αντίστοιχων διεπιστημονικών ομάδων του Κ.Ε.Σ.Υ. Είναι σημαντικό, για την επιτυχημένη εφαρμογή όλων των παραπάνω, να μην υπάρχουν ασάφειες ως προς τον ρόλο του κάθε φορέα (Κ.Ε.Σ.Υ. – Σχολείο) και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σχολείο της Συμπερίληψης, στο «Ένα σχολείο για όλους», η παρουσία διεπιστημονικής ομάδας και η αгаστή συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων, μπορεί να βοηθήσει μαθητές, οικογένεια και εκπαιδευτικούς, τόσο σε επίπεδο έγκαιρης αναγνώρισης και αξιολόγησης ατομικών ή και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, όσο και σε επίπεδο παρέμβασης και αντιμετώπισης, στοχεύοντας, φυσικά, στη διευκόλυνση της σχολικής καθημερινότητας και τη συμμετοχή στο αγαθό της εκπαίδευσης όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις. Το έργο των ομάδων των σχολείων υποστηρίζεται συνεχώς και συμπληρώνεται, όπου απαιτείται, από το έργο του αντίστοιχου Κ.Ε.Σ.Υ. και τη διασύνδεση των διεπιστημονικών ομάδων των δύο φορέων.

Εργαζόμενοι διεπιστημονικά στο σχολείο, έχουμε ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση και μπορούμε να υποστηρίξουμε τον μαθητή τόσο ως άτομο, όσο και ως μέλος του σχολείου και της οικογένειας. Μέσα από τη Διεπιστημονική Συνεργασία μπορούμε να θέτουμε κοινούς στόχους και να υλοποιούμε πολύπλευρες υποστηρικτικές δράσεις, οι οποίες θα αλληλοσυμπληρώνονται και έτσι το έργο του σχολείου θα γίνει αποτελεσματικότερο και θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία και σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, η μετεξέλιξη του σχολείου σε «Σχολείο Συμπερίληψης» έχει βασική προϋπόθεση τη συνεργασία διαφορετικών επιστημόνων και θεωρούμε αναγκαίο οι διεπιστημονικές ομάδες των σχολείων, ειδικότερα των Νηπιαγωγείων και των μικρών τάξεων του Δημοτικού, να «εμπλουτιστούν» και με τις ειδικότητες λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, δίπλα σε εκπαιδευτικούς – ψυχολόγους – κοινωνικούς λειτουργούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2013) Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Τεύχος 51, σελ. 15-19.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Τεύχος 51, σελ.10-14.
- Αγγελίδης Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England*. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 296-308.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. (2nd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

- Γεροσίμου, Ε. (2013) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ο ρόλος της κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Τεύχος 51, σελ. 24-29.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (χ.χ) *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf
- Evans, P. (2000). *Evidence-based practice: How will we know what works? An international perspective*. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* New Millennium Series. London: Falmer Press, pp. 69-84
- Καλιαμπάκος, Δ. (2012). Ο Ρόλος της Διεπιστημονικότητας στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Στο: Κ. Κουτσόπουλος (Επιμ.) *Επιστημονικές μελέτες προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Δημήτρη Ρόκου* (σσ 203-211). Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- Lacey, P. (2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton
- Lavin 2001 Lavin, M.A. Ruebling, I., Banks, R., Block, L., Counte, M., Furman, G. et al. (2001). *Interdisciplinary Health Professional Education: A Historical Review*. *Advances in Health Sciences Education*, 6, pp. 25-47.
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης αποκλεινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών διατάξεων.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή Ε. (2013, Ιούλιος). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο Επιμορφωτικό Συνέδριο: «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II», Καμένα Βούρλα. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013/3
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). *International developments in inclusive schooling: Mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1, 1996
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Υπουργική Απόφαση Φ/220971/Δ1 (ΦΕΚ 5915/Β/31-12-2018). Καθορισμός ομάδων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες θα ασκεί καθήκοντα ΕΕΠ του κλάδου ΠΕ23 Ψυχολόγοι.
- Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4 (ΦΕΚ5614/Β/13-12-2018). Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.
- Υπουργική Απόφαση 142628/ΓΔ4 (ΦΕΚ3032/Β/4-9-2017). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Υπουργική Απόφαση Γ6/4494 (ΦΕΚ1503/Β/8-11-2001). Κανονισμός λειτουργίας των

Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού.
Χασεκίδου- Μάρκου, Θ (χ.χ) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <http://users.sch.gr/markdor59/PEDTHEM/ELLEKP.pdf>

Διοίκηση Σχολικών Μονάδων και Προώθηση της Συμπερίληψης σε Μαθητές με Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες: Καλές Πρακτικές Εφαρμογής

Αντωνία Πατσάη¹ Ζανέττα Πατσάη² Ελένη Μαγαλιού³

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70. ✉ antoniapatsai@acadimia.com

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ70. ✉ tzeni20082008@hotmail.com

3. Εκπαιδευτικός ΠΕ70. ✉ elenimagaliou@academia.com

Περίληψη

Η ένταξη είναι μια διαδικασία που στοχεύει σε μια δίκαιη συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητες τους, ξεπερνώντας με αυτόν το τρόπο τα όρια που θέτει η κοινωνία ως «κανονικότητα», αναγνωρίζοντας και καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κοινωνική ποικιλομορφία υπό την ευρύτερη έννοια. Οι άνθρωποι όπου κατέχουν ηγετικές θέσεις στο σχολείο και γενικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και στόχων που περιλαμβάνει όλα τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και υποστηρίζοντας την κατάρτιση και την επαγγελματική πρόοδο των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
μαθητές με
αναπηρία/ΕΕΑ,
διευθυντές/ηγέτες,
Διοίκηση σχολικών
μονάδων
πρακτικές,
Ποιοτική
εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και η εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς και όρια θεωρείται επιτακτική ανάγκη για την υποστήριξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και παρά το γεγονός της παγκόσμια υιοθέτηση της συμπερίληψης, φαίνεται να μην έχουν επιτευχθεί ακόμα οι στόχοι που έχουν τεθεί, γεγονός που δεν συμβάλλει στην εξάλειψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να πλησιάζουν το επίπεδο ευεξίας με βάση την «αντίληψη για μια καλή ζωή, μια ζωή που έχει κάποιος να εκτιμήσει». Μελέτες έχουν καταδείξει πως η ένταξη μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση παρέχει μόνο θετικά στοιχεία και για τις δυο ομάδες μαθητών, όταν έχουν κοινά ενδιαφέροντα, ανησυχίες και μπορούν όλοι μαζί να συμβαδίζουν με τον ρυθμό της τάξης. Τα οφέλη για τους μαθητές με αναπηρίες /ΕΕΑ μπορεί να είναι μαθησιακά αλλά και συναισθηματικά καθώς πολλές φορές αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας. Υπάρχουν επίσης πολλά κοινωνικά οφέλη, όπως η πιθανή εξάλειψη του στίγματος και της κοινωνικής απομόνωσης, όταν όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με κατανόηση και αποδοχή από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Υπάρχουν όμως πολλοί παράγοντες όπου πρέπει να υπολογιστούν προκειμένου να επέλθει η επιτυχία ή η αποτυχία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται κυρίως στην εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί κάθε κράτος καθώς αρκετά από αυτά επιλέγουν να ακολουθούν διαφορετικές πολιτικές για την ειδική αγωγή και διαφορετικές για την γενική εκπαίδευση διακρινόμενες με αυτό τον τρόπο τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς ενισχύουν την ιδέα ότι απαιτείται ένα ξεχωριστό ειδικό σύστημα παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών αυτών των μαθητών.

Αρκετές ερευνητικές μελέτες διαπίστωσαν ότι η αλληλεπίδραση ορισμένων βασικών παραγόντων οδηγεί στην επιτυχία ή την αποτυχία της ένταξης. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν πρωτίστως την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σε ένα κράτος, καθώς ένα σαφές και καλά καθορισμένο ενιαίο σύνολο προγραμμάτων πολιτικής που υποστηρίζει κοινότητες, σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα για να προσεγγίσουν και να ανταποκριθούν στην πλήρη ποικιλομορφία των μαθητών είναι θεμελιώδης να υποστηρίξει την εφαρμογή της ένταξης. Ξεχωριστές πολιτικές ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, που εφαρμόζονται σε πολλές χώρες, διακρινόμενες τον αποκλεισμό των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς ενισχύουν την ιδέα ότι απαιτείται ξεχωριστό ειδικό σύστημα παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών. Ο πιο σημαντικός παράγοντας, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι Bush and Glover (2003: 5) ορίζουν την ηγεσία ως «... μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος».

Η σχολική ηγεσία, απαιτεί δράση και έναν ηγέτη «μετασχηματιστικό, αφοσιωμένο και επίμονο, ανοιχτό στη διαφορετικότητα, σχεσιακό και υπηρετικό και προσανατολισμένο προς μια κοινωνικά δίκαιη παιδαγωγική», που δίνει βαρύτητα στη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, την ενσωμάτωση διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στη δημιουργία χώρων για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών (Furman 2012: 195).

Τι σημαίνει συμπερίληψη στην Εκπαίδευση ;

Από την δεκαετία του 1960, οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων σπουδών, οι διευθυντές, οι δάσκαλοι , οι γονείς και τα άτομα με αναπηρία υποστήριξαν την ανάγκη για διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων αυτών στην γενική εκπαίδευση . Πολλά από αυτά τα άτομα έχουν προτείνει την πραγματοποίηση φιλοξενίας και τροποποιήσεων στο πρόγραμμα σπουδών και της διδασκαλίας, ασκώντας πίεση για καλύτερη εκπαίδευση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών προκειμένου να προωθηθεί η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Οραματίστηκαν τη μετατόπιση ρόλων για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προωθήσουν μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής . Ήδη από το 1968, ο Dunn μίλησε ξεκάθαρα σχετικά με την ανάγκη να συμπεριληφθούν μαθητές με αναπηρίες στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία της γενικής εκπαίδευσης, καθώς εξέφρασε τη λύπη του για τον αρνητικό αντίκτυπο του διαχωρισμού μαθητών με αναπηρίες σε τάξεις ειδικής εκπαίδευσης. Εύκολα λοιπόν διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη δεν είναι μια σαφώς καθορισμένη έννοια (Reindal, 2016). Μέχρι τώρα, ωστόσο, υπήρξαν αρκετές προσπάθειες για να συστηματοποιηθούν αυτήν την ποικιλομορφία, η πιο πρόσφατη όμως προσπάθεια έγινε από τους Göransson και Nilholm(2014). Έτσι λοιπόν σε μια μελέτη, η οποία ήταν βασισμένη σε προηγούμενες αναθεωρή-

σεις και στο αποτέλεσμα μιας πρόσφατης αναζήτησης βάσεων δεδομένων που καλύπτουν την περίοδο 2004-2012, οι μελετητές κατέληξαν σε τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες της συμπερίληψης οι οποίες οδήγησαν σε τέσσερις ποιοτικά διαφορετικές κατηγορίες ορισμών. Ο πρώτος ορισμός είναι αυτός της συμμετοχής. Σύμφωνα με αυτόν η συμπερίληψη εκφράζεται ως συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι χρειάζονται ειδική υποστήριξη, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Ο δεύτερος ορισμός προσδιορίζεται ως εξατομικευμένος ορισμός, δηλαδή η συμπερίληψη είναι μία έννοια που εκφράζεται με την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Ο τρίτος ορισμός προσδιορίζεται ως γενικός ορισμός, δηλαδή η συμπερίληψη είναι μία έννοια που εκφράζει την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών. Ο τέταρτος ορισμός είναι αυτός της λειτουργίας σχολικών κοινοτήτων. Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό η συμπερίληψη ως έννοια εκφράζεται με την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω της λειτουργίας σχολικών κοινοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο τρόπος λειτουργίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο έχει κατακριθεί (Αγγελίδης 2004) αφού, παρά το γεγονός ότι πολλά παιδιά εντάχθηκαν στο σχολείο της γειτονιάς τους, φαίνεται ότι εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000) και από την ίδια την κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ωστόσο, ένα βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι οποίες ενδέχεται να έχουν αντίκτυπο στις απόψεις των εκπαιδευτικών. (Αγγελίδης, 2011). Ταυτόχρονα, ωστόσο, οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν στην αποτροπή της περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών εάν ασπαστούν το όραμα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, συνδέοντάς την με τις ενέργειές τους (Doyle, 2002) και ελέγχοντας εάν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση (Bauer & Brawn, 2001) ώστε να επέλθει η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, δημιουργώντας μια νέα που προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους (Ceithwood, Jantzi & Steinback, 1999).

Τις τελευταίες δεκαετίες, διεξάγονται μελέτες όλο και συχνότερα αναφορικά με τον καταλληλότερο τύπο ηγετικού μοντέλου που θα ταίριαζε καλύτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Με τον τύπο, το μοντέλο, το στυλ ηγεσίας, εννοείτε ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος ο ηγέτης αντιλαμβάνεται και καθορίζει τον ρόλο του στη σχολική κοινότητα, δηλαδή πώς δείχνει τη δύναμη που έχει λόγω της θέσης του και του τρόπου που συμβάλλει στην απόφαση διαδικασία κατασκευής (Χριστοφίδου & Πασιάρδης, 2006). Είναι επομένως επιτακτική ανάγκη να δώσουν τη θέση τους σε πιο δημοκρατικά μοντέλα που υποστηρίζουν τη συνεργασία και ευνοούν ένα κλίμα ένταξης (Jones, Forlin & Gillies, 2013).

Σήμερα ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στην Ελλάδα είναι υπεύθυνος για την οργάνωσή της για την αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργία της και είναι ελεύθερος να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί το δικό του σχέδιο δράσης βάσει των δεδομένων του σχολείου του (Κωνσταντίνος, 2001), εντός του πλαισίου των σχετικών νόμων και κανονισμών της Ελληνικής Δημοκρατίας. Εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, εγκυκλίων, επίσημων εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Εκπαιδευτικών (Φολέρου-Τσερούλη & Φρεδερίκου, 1991). Ως εκ τούτου, ένας διευθυντής στην Ελλάδα έχει πολλά καθήκοντα, αλλά και αρκετές δικαιοδοσίες, οι οποίες με τον σωστό χειρισμό θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο σε πολλές περιοχές.

Για να είναι αποτελεσματικός κρίνεται σκόπιμο να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά. Οι ηγέτες/διευθυντές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, καθώς και με τις διαδικαστικές απαιτήσεις των νόμων που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ώστε να διασφαλίσουν ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων των μαθητών αυτών συμβαδίζουν με το νομικό πλαίσιο και ειδικότερα με τις νομικές απαιτήσεις του IDEA (2004), χρησιμοποιώντας, βέβαια, τις βέλτιστες πρακτικές (Goor, Schwenn, & Boyer, 1997). Θα πρέπει να ενημερώνονται για τα δικαιώματα των μαθητών και των γονέων, καθώς και για τις ευθύνες όλου του προσωπικού του σχολείου για την κατάλληλη εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Όσο μεγαλύτερη είναι η επίγνωση αυτών των δικαιωμάτων και των ευθυνών, τόσο καλύτερα μπορούν να ενημερώνουν τους μαθητές και τους γονείς και τόσο πιο πιθανό είναι να τους παρέχουν τη δυνατότητα ώστε να υποστηρίξουν τις ανάγκες τους και τις υπηρεσίες που τους παρέχονται (Pazey, Cole, & Garcia, 2012).

Καλές πρακτικές για τους ηγέτες των σχολικών μονάδων που προωθούν την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η επιτυχία μιας αποτελεσματικής ηγεσίας εξαρτάται από το σχηματισμό ενός ρεαλιστικού οράματος. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική ερμηνεία του οράματος σχετίζεται όχι μόνο με τις οργανωτικές δεξιότητες των ηγετών, αλλά και με τις αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις τους στην ομάδα του διδακτικού προσωπικού (Kirkpatrick & Locke, 1996). Η δημιουργία, ενός οράματος μπορεί να διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει την εφαρμογή μιας συναινετικής διαδικασίας για να οριοθετήσει ένα μακροπρόθεσμο, ολιστικό «γενικό σχέδιο για τη βελτίωση όλων των πτυχών της σχολικής λειτουργίας με σκοπό την επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές» (Doyle, 2002, σελ. 15).

Η έννοια του κοινού οράματος περιλαμβάνει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους γενικούς και εξειδικευμένους ρόλους, τους σχολικούς ηγέτες, τους γονείς και τους μαθητές, περιλαμβάνει, επίσης, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να διατυπώνουν με ακρίβεια και σαφήνεια τη φιλοσοφία τους. Έτσι είναι απαραίτητη η δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών, από μέρος των διευθυντών/ηγετών, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/Ε.Ε.Α. Οι ηγέτες, δηλαδή, μπορούν να συντονίσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, το οποίο έχει σχέση με την ανάπτυξη της συλλογικότητας, η οποία προκύπτει από την ανάπτυξη μορφών αλληλεξάρτησης, αμοιβαίων υποχρεώσεων και συναισθηματικών δεσμών, μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Sergiovanni, 1994). Οι Allen και Glickman (2005) εξηγούν, επίσης, ότι το όραμα «γεννιέται» όταν οι ηγέτες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, έχουν συνεχή διάλογο και συλλογικές συζητήσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την παιδαγωγική πρακτική.

Μια δεύτερη καλή πρακτική όπου κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική σύμφωνα με τις μελέτες είναι η ενθάρρυνση, η προώθηση και η διευκόλυνση, από μέρους των ηγετών/διευθυντών, της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ

διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, και προωθούν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, των τοπικών συλλόγων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η αξιοποίηση των σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι πολύ σημαντική, φανερώνει σεβασμό για τη συμβολή αυτών των ομάδων, πέρα από τις παραδοσιακές έννοιες της γονικής βοήθειας ή της κοινοτικής χορηγίας (Gerber, Banbury, Miller, & Griffin, 1986).

Ακόμη μία καλή πρακτική είναι η δημιουργία, από μέρος των διευθυντών/ηγετών, και στη διατήρησης ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Η δημιουργία και η διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών αποτελεί βασικό μέλημα των ηγετών/διευθυντών, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού υποστήριξης. Οι ηγέτες/διευθυντές, επίσης, βοηθούν στην οργάνωση και διαρρύθμιση του χώρου και των υλικών που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία ή την τροποποίηση αυτής. Η κοινή ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι ηγέτες/διευθυντές παρέχουν συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στις προσπάθειες συμπερίληψης, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν παρεμβάσεις στην τάξη.

Η τέταρτη καλή πρακτική αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών/ηγετών και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, και στην ενθάρρυνσή τους, από μέρος των ηγετών/διευθυντών. Οι ηγέτες/διευθυντές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό. Μια άλλη σημαντική διάσταση της υποστήριξης είναι οι κοινές αποφάσεις στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων των μαθητών με ΕΕΑ, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της ιδιοκτησίας των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν.

Οι ηγέτες/διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυσης προβλημάτων και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες δίνοντας τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη του προσωπικού απαιτεί επίσης, συνεχή έλεγχο και εποπτεία, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή και τελειοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών.

- ❖ Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να εμπνέει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να τα πείσει να οδηγηθούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας (π.χ. να εφαρμόζει και ο ίδιος τη συμπεριληπτική θεωρία).
- ❖ Ο διευθυντής οφείλει να φροντίσει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών του σχολείου από έμπειρους επιστήμονες σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην Εκπαιδευτική Μονάδα.
- ❖ Οφείλει επίσης να οργανώνει βιωματικά σεμινάρια τα οποία θα βοηθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς τους να αντιληφθούν ότι το σχολείο, στο οποίο ανήκουν, είναι ένα σχολείο για όλους.
- ❖ Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως στόχο τους την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξασφάλιση της αποδοχής τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. εκδηλώσεις, θεατρικά δρώμενα).
- ❖ Είναι απαραίτητο να διαμορφώσει ένα ξεκάθαρο και σαφές όραμα, το οποίο να εμπνέει και να οδηγεί όλους τους άλλους στην προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας.
- ❖ Πρέπει να προβεί στις απαραίτητες αλλαγές που θα οδηγήσουν στη δημιουργία της συμπεριληπτικής κουλτούρας, αλλά και την εξασφάλιση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.
- ❖ Τέλος, πρέπει να είναι δημοκρατικός, ώστε να δεσμεύει όλους τους υπόλοιπους να εργαστούν για το κοινό καλό αλλά και να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τυχόν αντίθετες απόψεις που σχετίζονται με τις πρακτικές που ακολουθεί ο ηγέτης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπερίληψη δεν είναι ένας «προορισμός» είναι ένα συνεχές «ταξίδι», όπως συνεχής είναι και ο αγώνας για την επίτευξη της ισότητας (Naylor, 2005). Είναι μια διαδικασία που αφορά την ισότητα όλων των μαθητών, που αναγνωρίζει και συγχρόνως υποστηρίζει την κοινωνική ποικιλομορφία και παραμερίζει τις στενές πολιτισμικές παραμέτρους της κανονικότητας (Armstrong, 2005). «Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τους «ειδικούς» εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των «ειδικών» παιδιών σε τυπικά σχολεία. Δεν είναι απλώς η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στις αίθουσες διδασκαλίας με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία σ' ένα αμετάβλητο σύστημα εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρόκειται για το πώς, το πού και το γιατί και με ποια αποτελέσματα εκπαιδεύουμε όλους τους μαθητές» (Barton, 1997, σ. 234).

Η ηγεσία ενός σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Ο ρόλος των ηγετών περιλαμβάνει την οικοδόμηση σχέσεων, την προσέγγιση ανθρώπων που έχουν διαφορετικές προοπτικές ανάπτυξης και τον καθορισμό μιας κοινής κατεύθυνσης για ένα κοινό όραμα, καθώς επίσης και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, οι ηγέτες/διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν να δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ. Πρέπει να ενθαρρύνουν, να προωθούν και να διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Να δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Τέλος να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους παρέχουν κίνητρα για προσωπική εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασίδης Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 107-119.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing inclusion: New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 135-151.
- Allen, L., & Glickman, C. D. (1992). School improvement: The elusive faces of shared governance. *Nassp Bulletin*, 76(542), 80-87.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.
- Bauer, A., & Brawn, G. (2001). Principal leadership in an inclusive school. In: Bauer A., & Brawn, G., (2001). *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bickel, W. E., & Bickel, D. D. (1986). Effective schools, classrooms, and instruction: Implications for special education. *Exceptional Children*, 52, 489-500.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14,(4), 164-168.
- Burrello, L. C., Schrup, M. G., & Barnett, B. G. (1988, March). The principal as the special education instructional leader. *Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children*, Washington, DC
- Bush, T. and Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership. National College for School Leadership*, Nottingham.
- Ceithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Maidenhead Philadelphia. Open University Press.
- Doyle, G. (2002). *Media ownership: The economics and politics of convergence and concentration in the UK and European media*. SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446219942>
- Dunn L M. (1968). Special education for the mildly retarded—is much of it justifiable? *Except. Child.* 35:5-22.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 281-282.
- Furman, G.C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, v. 48 (2), pp. 191-229.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gerber, P. J., Banbury, M. M., Miller, J. H., & Griffin, H. C. (1986). Special educators' perceptions of parental participation in the individual education process. *Psychology in the Schools*, 23, 158-163
- Glatthorn, A. A. (1990). Cooperative professional development: Facilitating the growth of the special education teacher. *Remedial and Special Education*, 11, 29-34.
- Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School and Clinic*, 32, (3), 133-141.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-280.

- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004)
- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74
- Kirkpatrick, S.A. and Locke, E.A. (1996) Direct and Indirect Effects of Three Core Charismatic Leadership Components on Performance and Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.81.1.36>
- Nakken, H., Koster, M., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Naylor, C. (2005). 'Inclusion in British Columbia's public schools. Always a journey, never a destination?' *Paper presented at the Canadian Teachers' Federation conference, 'Building Inclusive Schools: A Search for Solutions'*, 17-19 November.
- Παντελιάδου, Σ., & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.
- Pazey, B., Cole, H., & Garcia, S. B. (2012). A framework for an inclusive model of social justice leadership preparation: Equity-oriented leadership for students with disabilities. In C. Boske & S. Diem (Eds.). *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (pp. 193-216). Cambridge, MA: Emerald.
- Reindal, S., (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*. 31. [10.1080/08856257.2015.1087123](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123).
- Sergiovanni, T.J. (2005). Perspectives on school leadership: taking another look. *Paper presented at Australian Council for Educational Research and VASSP members, at An Afternoon with Tom Sergiovanni in Melbourne*.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44, 479-493.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, (1), 58-74. [doi:10.1080/10474410903535364](https://doi.org/10.1080/10474410903535364)
- Φολέρου-Τσερούλη, Φ., & Φρειδερίκου, Α. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής*. Στα πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ. 553-563). Λευκωσία : Πανεπιστήμιο Κύπρου

Η Συμβολή των Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) στην Προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Ελένη Τρίγκα

Προϊσταμένη 1ου Κ.Ε.Σ.Υ. Γ' Αθήνας. ✉ eltriga@otenet.gr

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός και όλα τα παιδιά με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και λαμβάνουν κοινή εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το λεγόμενο «ένα σχολείο για όλους», το οποίο ανταποκρίνεται σ' όλο το φάσμα της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Ο σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η άρση των προκαταλήψεων ως προς τη διαφορετικότητα και ετερογένεια, η προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και το να καταστεί κατανοητό στα παιδιά ότι όλα έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), σύμφωνα με το Ν.4547/2018, συμβάλλουν στην προώθηση του συμπεριληπτικού σχολείου έχοντας ως αποστολή και αρμοδιότητες την υποστήριξη των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.



Λέξεις κλειδιά

Συμβολή, Κ.Ε.Σ.Υ., εκπαίδευση, προώθηση, συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καταργείται η περιθωριοποίηση και η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δύο ευρύτερες ομάδες, των παιδιών δηλαδή με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιδιώκεται η άρση των προκαταλήψεων ως προς τη διαφορετικότητα και ετερογένεια και η προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να καταστεί κατανοητό στα παιδιά ότι όλα έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Το «Ένα σχολείο για όλους» ή το «συμπεριληπτικό σχολείο» ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες όλων των μαθητών στο σύνολό τους (Μάμας, 2014) και αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας. Σε ένα τέτοιο σχολείο αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης και σεβασμού της διαφορετικότητας. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και προασπίζοντας την αρμονική ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδο.

ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ (Κ.Ε.Σ.Υ.)

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) ιδρύθηκαν με το Ν.4547/2018 για την «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και με το άρθρο 6. Αποτελούν μία από τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι οποίες οργανώνουν και υποστηρίζουν την παροχή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο των εκπαιδευτικών.

Η περιοχή αρμοδιότητας κάθε Κ.Ε.Σ.Υ. εκτείνεται στην περιοχή αρμοδιότητας των αντίστοιχων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν στην ίδια στην περιοχή λειτουργούν περισσότερα από ένα Κ.Ε.Σ.Υ., η περιοχή αρμοδιότητας των Κ.Ε.Σ.Υ. αυτών καθορίζεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή, σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 18. Σύμφωνα με το Ν.4547/2018, τα Κ.Ε.Σ.Υ. έχουν αποστολή να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα της περιοχής ευθύνης τους, ώστε: (α) να διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και (β) να προασπίζεται η αρμονική ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδος. Οι αρμοδιότητες που ασκούν τα Κ.Ε.Σ.Υ. για να εκπληρώσουν την αποστολή τους έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και δραστηριοποιούνται σε πέντε επίπεδα:

1. Σε επίπεδο διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών και αξιολόγησης.
2. Σε επίπεδο στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού
3. Σε επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων &Ε.Κ.
4. Σε επίπεδο ενημέρωσης και επιμόρφωσης.
5. Σε επίπεδο ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου.

Στο *επίπεδο διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών και αξιολόγησης*, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι: (1) να διερευνούν τις ατομικές ή/και ομαδικές εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, καθώς και να αξιολογούν το είδος των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζει το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας. Στο σύνολο αυτό συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. (2) να διερευνούν και να εισηγούνται επί ζητημάτων που αφορούν στην εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, στην αξιοποίηση συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων περαιτέρω υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επίσης, ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση και προωθούν τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Επιπλέον, εισηγούνται για παροχή τεχνικών βοηθημάτων και υπηρεσιών προηγμένης τεχνολογίας σε μαθητές, καθώς και την αντικατάσταση γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, όπου κρίνεται απαραίτητο. (3) να κάνουν εισήγηση σε ζητήματα που αφορούν στην ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετατροπή, συγχώνευση και μεταφορά, καθώς και την προσθήκη τομέων και ειδικοτήτων, των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των Τ.Ε. (4) να διερευνούν αιτήματα ψυχοκοινωνικής στήριξης και (5) να διερευνούν σε ομαδικό επίπεδο τις ανάγκες των σχολικών κοινοτήτων στο πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και να διερευνούν τις αντίστοιχες ανάγκες σε ατομικό επίπεδο, για τους μαθητές των Β΄ και Γ΄ τάξεων του Λυκείου.

Στο *επίπεδο στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού*, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι: (1) να διατυπώνουν τους βασικούς άξονες των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), κα-

θώς και να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένες ή ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης προσαρμοσμένες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Επίσης, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης και πρόληψης, δράσεις για την ενίσχυση των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, δράσεις για την ενδυνάμωση συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της μαθητικής κοινότητας, καθώς και δράσεις για την καλλιέργεια ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, για την επίτευξη της αυτοεκπλήρωσης και συνολικά για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. (2) να παρέχουν υπηρεσίες που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό στους μαθητές, στους γονείς ή κηδεμόνες τους, καθώς στους εκπαιδευτικούς. Στους μαθητές και στους γονείς ή κηδεμόνες τους η παροχή αυτών των υπηρεσιών γίνεται σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο: α) Σε *ομαδικό επίπεδο*, να παρέχονται υπηρεσίες που αφορούν στην υποστήριξη του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας στις σχολικές μονάδες και Ε.Κ. ευθύνης τους. Ακόμη, να παρέχονται υπηρεσίες πληροφόρησης για ζητήματα σχετικά με την αγορά εργασίας, τα προγράμματα σπουδών της μεταδευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα συστήματα εισαγωγής σε αυτήν. Επίσης, να υλοποιούνται δράσεις ευαισθητοποίησης και ομαλής μετάβασης στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας. β) Σε *ατομικό επίπεδο*, να παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού που αφορούν στη συγκρότηση και τη βέλτιστη ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών των Β΄ και Γ΄ τάξεων του Λυκείου, στην υποστήριξη της αυτοαντίληψης και της αυτογνωσίας, στην ενδυνάμωση της δυνατότητας αντιμετώπισης δυσκολιών λήψης απόφασης και στην εν γένει μέριμνα σύνδεσης της λήψης απόφασης με τα στοιχεία της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου μαθητή. Φυσικά, παρέχονται και στους εκπαιδευτικούς υπηρεσίες που αφορούν στην ευαισθητοποίηση και υποστήριξη για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού. (3) να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε ζητήματα που αφορούν στην καλύτερη διδακτική πρακτική, στην ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, καθώς και να αξιοποιούν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυ-

σμού. Επίσης, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προωθούν ενταξιακές πρακτικές, να αναπτύξουν συνεργατικές δράσεις, να καλλιεργούν βασικές δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, ψυχοκοινωνικής στήριξης όλων των μαθητών, να ενδυναμώνουν συγκεκριμένα μέλη ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, καθώς επίσης και να αντιμετωπίζουν καταστάσεις κρίσης.(4) να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών σε σχέση με ζητήματα υποστήριξης της σχολικής μάθησης, οργάνωσης της μελέτης και συνεργασίας με τη σχολική μονάδα.

Στο επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των Ε.Κ., οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι: (1) να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες, ώστε να ενισχύονται οι γνωστικές δεξιότητες μαθητών, να προλαμβάνεται η πρόληψη της σχολικής διαρροής και να δημιουργείται μίας ασφαλούς και υποστηρικτική σχολική κουλτούρα που ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. (2) να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες, ώστε να διατυπώνουν προτεραιότητες και στόχους ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών, καθώς και να σχεδιάζουν ολιστικές πολιτικές και στρατηγικές σε σχέση με ψυχοκοινωνικά ζητήματα. (3) να εντοπίζουν δομικούς φραγμούς και εμπόδια στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και να εφαρμόζουν κάποια επιστημονικά, παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και άλλα υποστηρικτικά μέτρα για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας. (4) να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες, ώστε να υλοποιούν προγράμματα πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας. 5) να ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. με την οικογένεια και τις υπηρεσίες παροχής ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης.

Στο επίπεδο ενημέρωσης και επιμόρφωσης, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι: (1) να ενημερώνουν τη σχολική κοινότητα για θέματα σχετικά με καινοτόμες εθνικές, ευρωπαϊκές ή διεθνείς δράσεις και προγράμματα σχετικά με ψυχοκοινωνικά ζητήματα. (2) να ενημερώνουν τη σχολική κοινότητα για προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, συμβουλευτικής και προσανατολισμού, καθώς και μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα. (3) να σχεδιάζουν και να υλοποιούν επιμορφωτικές δράσεις, σε συνεργασία με τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, προς όφελος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. (4) να αναπτύξουν και να διαδίδουν ενημερωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και κηδεμόνες και την ευρύτερη κοινότητα για όλα τα παραπάνω ζητήματα. (5) να διατηρούν βιβλιοθήκη και αρχείο πληροφόρησης, σε

έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, σχετικά με ζητήματα ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής υποστήριξης, επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής.

Στο επίπεδο ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι: (1) να προωθούν συνεργασίες ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, τις οικογένειες, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. (2) να ευαισθητοποιούν την ευρύτερη κοινότητα σε θέματα διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Τα Κ.Ε.Σ.Υ. ασκούν τις αρμοδιότητές τους σε συνεργασία και υπό το συντονισμό του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και σε συνεργασία με τις λοιπές περιφερειακές δομές διοίκησης και υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ., όπου αυτές λειτουργούν. Όργανα διοίκησης των Κ.Ε.Σ.Υ είναι ο/η Προϊστάμενος/η, ο Σύλλογος Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Διοικητικοί υπάλληλοι. Η στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. περιλαμβάνει Εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.), Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) και Εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με εξειδίκευση στη συμβουλευτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, υποστηρίζεται ένα μοντέλο αποδοχής όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων. Δεν υπάρχουν οι άλλοι και εμείς, αλλά μόνο εμείς, δεν υπάρχει το τυπικό παιδί, το ανάπηρο παιδί, το παιδί-μετανάστης, υπάρχει μόνο το παιδί. Υπάρχει το παιδί με τις όποιες ιδιαιτερότητές του, στις οποίες οφείλει να ενσκήψει το εκπαιδευτικό σύστημα όχι περιθωριοποιώντας το, αλλά αντιμετωπίζοντάς το στο πλαίσιο ενός «Σχολείου για όλους». Δεν υπάρχουν δύο ή τρεις κοινωνίες, συνεπώς, γιατί να υπάρχουν δυο τρία σχολεία; Χρειάζονται αλλαγές και αυτές οι αλλαγές δεν είναι ούτε εύκολες, ούτε γρήγορες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποδέχεται τη διαφορετικότητα, προωθεί τις ίσες ευκαιρίες στο σχολικό πλαίσιο και καταργεί την περιθωριοποίηση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της κατηγοριοποίησης των μαθητών. Προωθεί ένα «σχολείο για όλους», όπου όλα τα παιδιά παρακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον (Στασινός, 2013).

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία αέναης αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών, όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Η προοπτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας, ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου. (Booth & Ainscow, 2011. Γεροσίμου, 2013). Επιδιώκει την άρση των προκαταλήψεων, ως προς τη διαφορετικότητα και ετερογένεια, καθώς και την προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, καθίσταται κατανοητό στα παιδιά ότι όλα έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες.

Στο συμπεριληπτικό σχολείο καταργείται η περιθωριοποίηση και η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δύο ευρύτερες ομάδες, των παιδιών δηλαδή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς. Ανάμεσα στους μαθητές αναπτύσσεται ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης και σεβασμού της διαφορετικότητας, από τη στιγμή που συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες και μοιράζονται κοινά σχολικά προγράμματα. Ενισχύεται με λίγα λόγια η ομαδικότητα και η αποδοχή της ετερότητας (Μιχαηλίδης, 2009). Μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση ευνοείται η ένταξη και η προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί συναναστρέφεται και επικοινωνεί με συνομηλίκους του, αναπτύσσοντας έτσι το κοινωνικό του προφίλ και ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του. Αυτό θα παίξει καθοριστικό ρόλο μετέπειτα στην ενηλικίωσή του όπου θα πρέπει να αναλάβει ευθύνες και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 2016).

Η επιμονή στη δημιουργία παράλληλων θεσμών διαχωριστικής ειδικής αγωγής που νομιμοποιούν την απαλλαγή του γενικού σχολείου και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης από την υποχρέωση να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, όχι μόνο δεν ενδυναμώνει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ένταξης/συμπερίληψης αλλά, αντιθέτως, μειώνει την ανοχή της γενικής εκπαίδευσης στην ποικιλότητα/διαφορετικότητα των μαθητών αναπαράγοντας την πρακτική του αποκλεισμού, ακόμη και μέσα στον ίδιο τον χώρο του γενικού σχολείου.

Σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προβλέπονται οι νέοι ρόλοι που το γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών με μεγαλύτερο εύρος αναγκών και δυνατοτήτων, και να αναγνωρίζει το σχολείο ως βασικό παράγοντα της σχολικής ένταξης. Στο συμπεριληπτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί και προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να το ακολουθήσουν χωρίς δυσκολία όλοι εξίσου οι

μαθητές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται πρωτίστως στην προαγωγή της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και της κοινωνικής ζωής, δίχως όμως να υποβιβάζεται ο τομέας της μάθησης (Στασινός, 2016). Ο εκπαιδευτικός είναι δίπλα σε όλα τα παιδιά και προσπαθεί με διαφορετικό τρόπο να προσεγγίσει τον κάθε μαθητή και να τον βοηθήσει στα σημεία που υστερεί. Για την πετυχημένη όμως εφαρμογή του «ένα σχολείο για όλους» και την αποτελεσματική μεταχείριση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο να υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Farrell, 2004).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά και το κλινικό προφίλ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τις διαφορές τους από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, θεωρείται να διαθέτει ποικίλες γνώσεις και σε άλλες επιστήμες, όπως αυτές που ασχολούνται με τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού. Ο ρόλος του σύγχρονου ειδικού παιδαγωγού είναι να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, πάντα με τη συνεργασία της οικογένειας και μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία (Στασινός, 2016).

Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι το πρότυπο και ο μέντορας για τα παιδιά και γι' αυτό η συμπεριφορά και η ηθική του να είναι παράδειγμα προς μίμηση. Έχει τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας την εμπειρία του και την εξέλιξη της τεχνολογίας να βρει καινοτόμες μεθόδους για τη διδασκαλία και να διαμορφώσει κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και αρμονίας στην τάξη. Αν όλα αυτά πραγματοποιηθούν σε μία σχολική τάξη, τότε θα έχουμε θετική εξέλιξη στην πορεία του παιδιού.

Τα Κ.Ε.Σ.Υ. συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Τα Κ.Ε.Σ.Υ. προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και υποστηρίζουν το «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά». Επιδιώκουν με κάθε δυνατό τρόπο να γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και όλα τα παιδιά με ή/και μη εκπαιδευτικές ανάγκες να λαμβάνουν κοινή εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργείται το λεγόμενο «ένα σχολείο για όλους» ή αλλιώς το «συμπεριληπτικό σχολείο», το οποίο ανταποκρίνεται σε όλο το φάσμα της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα. Το «ένα σχολείο για όλους» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μετέχει στο «μετασχηματισμό» αυτό, ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες όλων των μαθητών στο σύνολό τους (Μάμας, 2014).

Τα Κ.Ε.Σ.Υ., έχοντας ως αποστολή να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και να προασπίζουν την αρμονική ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδο (Ν. 4547/2018), συμβάλλουν στην προώθηση της συμπερίληψης με: (1) τη διερεύνηση ατομικών ή/και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών και την αξιολόγηση των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση. (2) τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβαση στην εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. (3) Τη συνεργασία με το σχολείο και την οικογένεια επιδιώκοντας να δημιουργεί μια ασφαλή και υποστηρικτική σχολική κουλτούρα που ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. (4) τη διερεύνηση και τον εντοπισμό δομικών φραγμών και εμποδίων στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και την εφαρμογή λοιπών επιστημονικών, παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας. (5) τις στοχευμένες γνωστικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις (Ν.4547/2018).

Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται να συνεργαστεί ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Ε.Σ.Υ. ή οποιουδήποτε άλλου φορέα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο υποστηρίζει το παιδί. Θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει μια εμπειριστατωμένη διεπιστημονική διάγνωση και να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο να είναι προσαρμοσμένο και βασισμένο στις δυνατότητες και αδυναμίες του/της μαθητή/τριας, καθώς και να υποστηρίζεται από την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (Μιχαηλίδης, 2009). Τα χαρακτηριστικά του κλινικού προφίλ ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν από παιδί σε παιδί και γι' αυτό απαιτείται η δημιουργία ενός ειδικού και εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα είναι απαραίτητο να του παρέχεται και η κατάλληλη ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη. Για να κατακτήσει ο/η μαθητής/τρια μια άρτια εκπαίδευση απαιτείται να υπάρξει συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού, των γονέων, καθώς και άλλων αρμόδιων διαγνωστικών φορέων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιώκεται η άρση

των προκαταλήψεων, ως προς τη διαφορετικότητα και ετερογένεια, καθώς και η προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να καταστεί κατανοητό στα παιδιά ότι όλα έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Αυτή η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί την απομάκρυνση της διαγνωστικής κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση τα ελλείμματά τους και την στροφή προς τον εντοπισμό των ελλειμμάτων του ίδιου του σχολικού συστήματος που θεωρείται υπεύθυνο για την σχολική αποτυχία και το σχολικό αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων παιδιών. Στην αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας για όλα τα παιδιά, η πολιτεία οφείλει να συμβάλει ουσιαστικά και με δυναμικό τρόπο. Βέβαια, στήριξη δεν χρειάζονται μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όλα τα παιδιά και οι οικογένειές τους.

Θεωρείται απαραίτητη μια συλλογική αλλαγή νοοτροπίας σε επίπεδο κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δεν θα λογίζεται ως μειονεξία, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της μίας πραγματικότητας που σε αυτήν έχουν δικαίωμα συμπόρευσης όλοι ανεξαρτήτως. Για ένα συμπεριληπτικό σχολείο απαιτείται ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης σε μια ζωντανή και αέναη διαδικασία που μέσω της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού θα στοχεύει στον μετασχηματισμό και της ίδιας της κοινωνίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Booth, T., & Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education)
- 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.
- Farrell, P. (2004). «School Psychologists: Making Inclusion a Reality for all». *School Psychology International*, 25.
- Μάμας, Χρ.(2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Στασινός, Δ. (2013, 2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Η Σχολική Ηγεσία ως Παράγοντας Διαμόρφωσης ενός Σχολείου για Όλους

Φανή Τσιαμπάση¹ Κωνσταντίνος Κωτσιαρίδης²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70. ✉ f.tsiampasi@gmail.com

2. Φιλολόγος. ✉ kotsiaridis94@hotmail.com

Περίληψη

Ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός ενός σχολείου δεν συνιστά έναν σταθμό, μία στατική συνθήκη αλλά μια δυναμική, διαρκή και, κυρίως, συλλογική διαδικασία, όπου καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Ο Bandura υποστηρίζει πως «το τι σκέφτονται οι άνθρωποι, τι πιστεύουν και τι νιώθουν επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται». Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται η σκιαγράφηση του σχολικού ηγέτη, αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα ευθύνης του. Προκρίνεται η μετασχηματιστική ηγεσία, ως ένα από τα μοντέλα ηγεσίας που συμβάλλουν αποφασιστικά στον προσανατολισμό ενός σχολείου προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη συνέχεια περιγράφεται αδρομερώς το έργο του “συμπεριληπτικού” ηγέτη, ενώ παράλληλα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά, οι γνώσεις και οι δεξιότητές του. Τέλος, εντοπίζονται τα εμπόδια που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών πολιτικών, δηλαδή οι ανασταλτικοί εκείνοι παράγοντες που, συνακόλουθα, παρακωλύουν την ομαλή και ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στο σχολείο, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, την άρση των ανισοτήτων και, εν τέλει, το «χτίσιμο» ενός Σχολείου για Όλους.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, μετασχηματιστική ηγεσία, συμπεριληπτικός ηγέτης, συμπεριληπτική κουλτούρα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, με έμφαση σε όσα κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, αφού μέσω αυτής διασφαλίζεται το δικαίωμα κάθε παιδιού για φοίτηση σε ένα «Σχολείο για Όλους» και κατ' επέκταση για ισότιμη συμμετοχή του σε μια «Κοινωνία για Όλους» (UNESCO, 1994· UNESCO, 2001). Κάθε μαθητής και μαθήτρια, δηλαδή, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της –σωματικά, πνευματικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κ.ά.– αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος της ετερογενούς εκπαιδευτικής κοινότητας του γενικού σχολείου (Theoharis, Causton, & Woodfield, 2015).

Ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός ενός σχολείου, ωστόσο, δεν είναι μία στατική και αδιατάρακτη συνθήκη, αλλά μια δυναμική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει διαρκή, σκληρή και συλλογική προσπάθεια (Αγγελίδης, 2011). Όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο παράγοντας «εκπαιδευτικοί» διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος, ωστόσο οι συμπεριληπτικές πρακτικές μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν αρκούν για μια σταθερή πορεία του σχολείου προς τη συμπερίληψη. Στην Ελλάδα, λόγω χάρη, έχουν γίνει συμπεριληπτικές παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς χωρίς, όμως, να εντάσσονται στο πλαίσιο ενός οργανωμένου σχεδίου για την ανάπτυξη της συμπερίληψης: ενός σχεδίου που να ξεκινά από το επίπεδο της τάξης, να συνεχίζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να εξαπλώνεται σε επίπεδο γειτονιάς κ.ο.κ. (Τσαγκαλίδης 2016). Οι συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα επαγγελματικού σχεδιασμού (Macmillan & Edmunds, 2010), στον οποίο η συμμετοχή του σχολικού ηγέτη πρέπει να θεωρείται δεδομένη.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην περιγραφή του ρόλου του σχολικού ηγέτη, καθώς όπως αποτυπώνεται σε σχετικές μελέτες και έρευνες (Yammerino, Dionne, Chun & Dansereau, 2005· McLeskey, Waldron & Redd, 2014) ο παράγοντας «σχολικός ηγέτης» κρίνεται καταλυτικός για τη διαμόρφωση ενός «Σχολείου για Όλους».

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός ηγέτης,^[1] ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετή-

^[1] Η χρήση του αρσενικού γένους στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης δε συνιστά αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το «ισχυρότερο» ή «επικρατέστερο» φύλο, αλλά επιλέγεται για λόγους οικονομίας.

σει, με την εν γένει συμπεριφορά και στάση του επηρεάζει καθοριστικά το συνολικό έργο του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013· Yammerino, Dionne, Chun, & Dansereau, 2005) και, συνακόλουθα, τον προσανατολισμό του. Στην προκειμένη περίπτωση, ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός (ή μη) ενός σχολείου εξαρτάται κυρίως από τη δέσμευση (ή μη) του ηγέτη του απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, ενώ συναρτάται με το μοντέλο ηγεσίας που εκείνος έχει υιοθετήσει.

Η εννοιολόγηση του όρου «μοντέλο ηγεσίας» σχετίζεται με το πώς ο ίδιος ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τον ρόλο του μέσα στη σχολική κοινότητα, πώς αξιοποιεί την εξουσία που εκπορεύεται από τη θέση του και πώς την ασκεί γενικά και, ειδικότερα, στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδής, 2014).

Τα μοντέλα ηγεσίας που ευνοούν τη συμπερίληψη δεν είναι σε καμία περίπτωση τα παραδοσιακά, ιεραρχικά, γραφειοκρατικά μοντέλα, αλλά τα σύγχρονα, δημοκρατικά, συνεργατικά και συμμετοχικά, όπου ο σχολικός ηγέτης νοείται ως «ο πρώτος μεταξύ ίσων». Ανάμεσα στα “φιλικά” προς τη συμπερίληψη μοντέλα ηγεσίας –όπως της συναλλακτικής, της διαμοιραζόμενης, της κατανεμημένης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, που εμφανίζονται συχνότερα στη βιβλιογραφία– είναι και εκείνο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό για την προώθηση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε κάθε επίπεδο, προάγοντας τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας με συμπεριληπτικό πρόσημο.

Σχολική κουλτούρα

Ο όρος «σχολική κουλτούρα» σκιαγραφεί τον τρόπο συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας, αντανακλά τη στάση, τις αντιλήψεις και τις αξίες τους, είναι ό,τι κρατά ενωμένα τα μέλη της ομάδας και ό,τι της προσδίδει τη δική της, ξεχωριστή ταυτότητα (Hoy & Miskel, 1996). Η κοινή κουλτούρα ικανοποιεί το αίσθημα του «ανήκειν», την ανάγκη των ατόμων για ασφάλεια. Η δυναμική, η σταθερότητα και η διάρκεια της κουλτούρας ενισχύεται και εντείνεται συνεχώς από τη συμμετοχή, την οικειότητα και τη δέσμευση όλων των μελών της ομάδας. Ως εκ τούτου, η έξωθεν επιβολή οποιασδήποτε αλλαγής της, που δεν συνδέεται με την ισχύουσα σχολική κουλτούρα, προκαλεί ανυπέρβλητα, ενίοτε, εμπόδια και, τελικά, καταδικάζεται σε αποτυχία. Επομένως, η διαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής κουλτούρας με συμπεριληπτική, εν προκειμένω, ταυτότητα δεν μπορεί να είναι συνέπεια παραγόντων εκτός σχολικής μονάδας, αλλά διαδικασία

εσωτερικών διεργασιών, οι οποίες θα οδηγήσουν σταδιακά στον μετασχηματισμό του σχολείου από μια κλειστή παραδοσιακή σε μια σύγχρονη ανοιχτή στην κοινωνία σχολική μονάδα. Συμπεριληπτική κουλτούρα, σημαίνει αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων: του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας· σημαίνει διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στις κοινές δράσεις για το κοινό όφελος.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος «Σχολείο για Όλους», αφού η αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται καθοριστικά από την κουλτούρα των μελών της (Babalís & Tsoli, 2017· Λούντζης & Αντωνίου, 2013). Επομένως, κομβικής σημασίας κρίνεται η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, για τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε συμπεριληπτικό.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ → ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η μετασχηματιστική ηγεσία συνιστά μια σύγχρονη μορφή ηγεσίας, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τη συμπεριληπτική φιλοσοφία αλλά και να τροποποιήσει τη σχολική κουλτούρα, καθώς δομικό χαρακτηριστικό της είναι ο μετασχηματισμός, δηλαδή η αλλαγή, η οποία σε αυτή την περίπτωση πραγματώνεται με τη συμμετοχή όλων και “από τη βάση προς την κορυφή”. Πρόκειται για ένα δυναμικό μοντέλο, η εφαρμογή του οποίου επηρεάζει στάσεις και συμπεριφορές, συναισθήματα, αρχές, αξίες, πρότυπα. Ανήκει στις συλλογικές μορφές ηγεσίας και περιγράφεται από ένα πλήθος παραμέτρων, οι οποίες περιελίσσονται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: α. εξατομικευμένη μέριμνα - πνευματική διέγερση, β. κοινή στοχοθεσία - κοινό όραμα, γ. καλές πρακτικές - υψηλές προσδοκίες και δ. παραγωγικό σχολικό κλίμα - συλλογικότητα (Leithwood, 1994).

Ο ηγέτης που έχει υιοθετήσει αυτό το στυλ ηγεσίας δεν διεκπεραιώνει απλώς τα ζητήματα της σχολικής μονάδας, αλλά επιδρά στην κουλτούρα των μελών της, προκειμένου αυτή να μετασχηματιστεί και να διαμορφωθεί σε συνεργατική, λειτουργική, ανεκτική στη διαφορετικότητα. Προσεγγίζει με ειλικρινές ενδιαφέρον τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και μεριμνά για την πολύπλευρη ενδυνάμωση τους, αποσκοπώντας στην ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων στις δραστηριότητες του σχολείου. Παρέχει εξατομικευμένη υποστή-

ριξη στους εκπαιδευτικούς, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητά τους και γνήσιο ενδιαφέρον για τις κλίσεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Τούτο έχει ως συνέπεια να αποκτά γνώση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, ώστε να τους ενθαρρύνει να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους, να το καλλιεργήσουν και να το αναπτύξουν. Ενώ τους παρέχει επαρκή αυτονομία σε θέματα που αφορούν την προσωπική τους εργασία, παράλληλα, τους διεγείρει πνευματικά, προκαλώντας τους να είναι καινοτόμοι, να παίρνουν διανοητικά ρίσκα, να αναστοχάζονται και, όταν είναι αναγκαίο, να αναθεωρούν τις επιλογές ή τις πρακτικές τους. Παρουσιάζει με θετικότητα και αισιοδοξία το μέλλον, ενισχύοντας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην κοινή προσπάθεια. Αναγνωρίζει τη συνεισφορά τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, επιδοκιμάζει τις καλές πρακτικές και, βέβαια, εμπιστεύεται έμπρακτα τη γνώμη τους, αφού οι αποφάσεις του σχολείου λαμβάνονται συμμετοχικά. Επιθυμεί τη συλλογική άσκηση καθηκόντων, αναδεικνύοντας τα δυνατά σημεία του καθενός και συντονίζοντας το έργο τους (Χαραλάμπους, 2016). Κατανέμει την ηγεσία στα μέλη της σχολικής μονάδας ανάλογα με την ειδίκευση και τα ενδιαφέροντα του καθενός, συνδέοντας τη συμμετοχή στην ηγεσία με την αποστολή, το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Κορωνάκης, 2016).

Το βασικό μέλημα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι διττό: από τη μια η διαμόρφωση τόσο των βραχυπρόθεσμων στόχων όσο και του κοινού οράματος της σχολικής μονάδας, και από την άλλη η δέσμευση όλων των συμμετεχόντων σε ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες (Fullan, 2002). Το όραμα, όντας προϊόν συλλογικής διαμόρφωσης, προσδιορίζει τον σκοπό και την εικόνα του μέλλοντος της σχολικής κοινότητας και, ταυτόχρονα, αποτελεί ερέθισμα για αλλαγή, ενώ εστιάζει στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Barnet & McCormick, 2004). Αφού, λοιπόν, το όραμα αντανακλά τη συλλογική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον χαρακτήρα και την αποστολή του σχολείου τους (Θεοφιλίδης, 2012), ο μετασχηματιστικός ηγέτης μεριμνά για την ανάδειξη αυτού του κοινού οράματος, παρωθώντας και κινητοποιώντας διαρκώς τους εκπαιδευτικούς σε δράσεις για την πραγμάτωσή του. Αναζητά κίνητρα, στοχεύοντας να ικανοποιήσει και να υπηρετήσει υψηλές ανάγκες και εμπλέκοντας όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Stewart, 2006). Επικαλούμενος δε τις ηθικές αξίες τους, ικανοποιεί ανωτέρου επιπέδου ατομικές ανάγκες τους, όπως της επιτυχίας και της αυτοπραγμάτωσης, δεσμεύοντάς τους και ενεργοποιώντας τους περαιτέρω.

Το σχολείο είναι ο κοινός τόπος διασύνδεσης της σχολικής με την εξωσχολική κοινότητα, ένα πεδίο όπου καλλιεργείται η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη και η ανάπτυξη πρακτικών για τη συμπερίληψη όλων των παιδιών (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004). Συνεπώς, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της πολιτικής του ηγέτη της σχολικής μονάδας βρίσκεται η αποτελεσματική και αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες όπως και με την τοπική κοινότητα και η ενεργός εμπλοκή όλων στις δράσεις που σχετίζονται με τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Η συμπόρευση για την πραγμάτωση του κοινού οράματος και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, γονείς) καλλιεργεί μια ισχυρή σχολική κουλτούρα, ενισχύει τη δέσμευση του προσωπικού στην αλλαγή, ενώ, παράλληλα, το σχολείο μετατρέπεται σε μια κοινότητα μάθησης.

Σε κάθε περίπτωση, ο μετασχηματιστικός ηγέτης ηγείται με την εν γένει στάση του και αποτελεί πρότυπο ηθικής και υποδειγματικής εργασιακής συμπεριφοράς, καθώς ενεργεί με συνέπεια, δικαιοσύνη, διαφάνεια, ακεραιότητα -στοιχεία που του προσδίδουν αξιοπιστία. Ως εκ τούτου, ασκεί επιρροή στο περιβάλλον του, η οποία, ωστόσο, δεν πηγάζει από τη διοικητική του θέση αλλά από τη στάση του, στάση που εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές τους δυνάμεις, δρουν προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Όλες οι προαναφερόμενες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλλουν σταδιακά, ομαλά και αβίαστα, στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας –δηλαδή, της συμπεριληπτικής– για την ανάπτυξη ενός «Σχολείου για Όλους».

Το έργο του συμπεριληπτικού ηγέτη και οι παράγοντες που το παρεμποδίζουν

Η σταθερή συμπεριληπτική κατεύθυνση ενός σχολείου είναι, όπως προαναφέρθηκε, συνέπεια συνεχούς, επίπονης και συλλογικής δουλειάς όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, στις πλάτες του ηγέτη της σχολικής μονάδας πέφτει το πιο βαρύ φορτίο, καθώς το έργο του είναι σύνθετο, πολυδιάστατο και ιδιαίτερα απαιτητικό. Μια λεπτομερής περιγραφή του έργου αυτού είναι αδύνατη στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, ωστόσο, σε αδρές γραμμές, επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στο έργο του συμπεριληπτικού ηγέτη περιλαμβάνονται τα εξής (Mitchell, 2008):

- ❖ Ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης του σχολείου, όπως προκύπτει από τη φιλοσοφία και τις πολιτικές της συμπερίληψης.
- ❖ Η ανάδειξη και η προώθηση του οράματος για ένα συμπεριληπτικό σχολείο, όραμα το οποίο αντανακλάται στον λόγο και στο έργο του, όπως π.χ. στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τη διοίκηση, τους κοινωνικούς παράγοντες, την τοπική κοινότητα κ.ά..
- ❖ Η αναγνώριση της συμβολής όλων όσοι συμβάλλουν στην επιτυχία της συμπερίληψης.
- ❖ Η ενθάρρυνση και εμπύχωση εκείνων που προβάλλουν δισταγμούς ή είναι αναποφάσιστοι να εμπλακούν στην κοινή προσπάθεια για ένα «Σχολείο για Όλους».
- ❖ Η διαχείριση των διαφορετικών απόψεων των εμπλεκομένων, οι οποίες παρεμποδίζουν την υλοποίηση των στόχων του σχολείου και ο συγκερασμός των διαφορετικών προσεγγίσεων, ώστε όλοι να εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και την εφαρμογή της. (Σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις διαχείρισης συγκρούσεων, ο ηγέτης οφείλει να αξιοποιεί τεχνικές επικοινωνίας π.χ. ενεργητική ακρόαση κ.ά., ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική, όπως και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων).
- ❖ Η διαρκής παρώθηση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και για συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας, σχετικά με συμπεριληπτικές (και όχι μόνο) αποτελεσματικές πρακτικές, ώστε σταδιακά να χτίζεται κουλτούρα ατομικής και συλλογικής μάθησης.
- ❖ Η υποστήριξη και ενίσχυση της τάσης των εμπλεκομένων για ανάληψη πρωτοβουλίας, δημιουργικότητα και καινοτομία.
- ❖ Η διαφοροποίηση των δεδομένων της σχολικής μονάδας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.
- ❖ Η διεκδίκηση πόρων για την κατασκευή ή τη συντήρηση της υποδομής, την προμήθεια υλικού, τεχνικού εξοπλισμού κ.λπ.

Η συμπερίληψη ως φιλοσοφία, ως όραμα, τυγχάνει μεγάλης αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά η εφαρμογή της ενέχει πολλές δυσκολίες (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με έρευνες (Τσιοιλπίδου, 2017), οι ίδιοι οι Διευθυντές/τριες θεωρούν πως η σταθερή κατεύθυνση ενός σχολείου προς τη συμπερίληψη, δεν είναι μόνο θέμα που σχετίζεται με την κουλτούρα του σχολείου ή με τη δέσμευση του ηγέτη απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, αλλά είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων.

Αρχικά, επισημαίνεται η αναγκαιότητα απομείωσης της διοικητι-

κής εργασίας που οφείλουν να διεκπεραιώνουν καθημερινά οι Διευθυντές, ώστε να βρίσκουν χρόνο να επικεντρώνονται στο παιδαγωγικό τους έργο, που είναι σημαντικότερο. Η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό συνιστά βασική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία όλων των σχολείων, πολύ περισσότερο των συμπεριληπτικών. Η οικονομική υποστήριξη της σχολικής μονάδας, ώστε να καλύπτονται επαρκώς οι πολλαπλές ανάγκες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως και η ύπαρξη κατάλληλης υποδομής και σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού αποτελούν, επίσης, προαπαιτούμενα. Τέλος, η κατάρτιση, η συστηματική επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών/τριών σε θέματα συμπερίληψης, θα συνέβαλε αποφασιστικά σε ένα αποτελεσματικό συμπεριληπτικό σχολείο.

Για να έχει αποτελεσματικότητα και επιτυχία το όλο εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν αρκεί η καλή διάθεση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Logeman (2007). Χρειάζεται να πραγματοποιηθούν βαθύτερες δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλαγή νοοτροπίας εμπλεκόμενων κ.ά., ώστε να αποδυναμωθούν τα εμπόδια που ορθώνονται κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και τα οποία, αδρομερώς, είναι:

- ❖ Η κυρίαρχη κουλτούρα των εμπλεκόμενων, η οποία σχετίζεται με στερεότυπα, ρατσιστικές αντιλήψεις ή διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.ά., τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού συγκείμενου, υψώνει τείχη αντίστασης στις πολιτικές συμπερίληψης του σχολείου (Χατζησωτηρίου, 2013· Styliανου, 2017).
- ❖ Η επικρατούσα σχολική κουλτούρα που παραπέμπει συνήθως σε έναν δύσκαμπτο σχολικό οργανισμό, ο οποίος λειτουργεί με παραδοσιακές, αναχρονιστικές πρακτικές, χωρίς συνεπή και ξεκάθαρη αποστολή, όραμα και στόχους.
- ❖ Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας στη χάραξη εσωτερικής πολιτικής του σχολείου, καθώς ο εκάστοτε ηγέτης ακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική που διά νόμων τού επιβάλλεται (Αγγελίδης, 2011). Έρευνες έχουν επισημάνει πως «το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, δύσκαμπτο εκπαιδευτικό μας σύστημα καταπνίγει το συλλογικό πνεύμα που απαιτεί ο χώρος της εκπαίδευσης, δυσχεραίνοντας τη συστηματική μεθόδευση της ανανέωσης και της αλλαγής» (Τζιανακοπούλου & Μάνεσης, 2018). Όταν, παραδείγματος χάρη, το Υπουργείο Παιδείας επιβάλλει ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνονται

υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, όταν ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι τεράστιος, όταν σε κάθε τμήμα φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών, τότε η ανάληψη πρωτοβουλιών για διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα προάγει τη μάθηση και θα δημιουργήσει ίσες ακαδημαϊκές ευκαιρίες για όλους, είναι εξαιρετικά δύσκολη έως ανέφικτη (Καλογήρου, 2014).

- ❖ Ένας επιπλέον σημαντικός, κατά την εκτίμησή μας, ανασταλτικός παράγοντας είναι η μεγάλη κινητικότητα των εκπαιδευτικών κάθε σχολικό έτος, με άμεση συνέπεια τις συνεχείς αλλαγές στη σύνθεση των συλλόγων διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας, με προφανείς επιπτώσεις στον σταθερό και απρόσκοπτο προσανατολισμό του σχολείου προς τη συμπερίληψη...

Επιλεγόμενα

Τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως πολλές έρευνες έχουν καταδείξει, δεν πιστώνονται μόνο στους/τις μαθητές/τριες με αδυναμίες, δυσκολίες ή/και αναπηρίες και σε εκείνους/ες που προέρχονται από φτωχό ή διαφορετικό γλωσσικό ή/και πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά σε όλους και σε όλες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως. Παρ' όλα αυτά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ούτε δεδομένη ούτε εύκολα εφαρμόσιμη είναι. Απεναντίας, προϋποθέτει διαρκή και εργώδη προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα από τον σχολικό ηγέτη, στις πλάτες του οποίου πέφτει το βάρος ενός πολυδιάστατου έργου, όπως, λόγου χάρη, της εξατομικευμένης υποστήριξης και παροχής πνευματικής διέγερσης προς όλους τους εκπαιδευτικούς, της μοντελοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών και της διαρκούς επαγρύπνησης για την υλοποίησή τους, της ενθάρρυνσης για συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, όπως και στην προσπάθεια υλοποίησης του κοινού οράματος για ένα συμπεριληπτικό σχολείο κ.ά.. Αξίζει, όμως, τον κόπο, διότι από ένα «Σχολείο για Όλους» που υποδέχεται όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις και τους παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, από ένα Σχολείο που σέβεται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, διαχέονται συμπεριφορές και στάσεις, αρχές και αξίες που αποδυναμώνουν θρησκευτικές ή εθνικές διαφορές, φυσικές, χρωματικές ή πολιτισμικές, διαφορές φύλου ή καταγωγής. Διότι ένα τέτοιο Σχολείο εμφορείται από τις αρχές και τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αρχές και αξίες, τις οποίες σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, έχει ανάγκη η κοινωνία μας!

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 73-100). Αθήνα: Διάδραση.
- 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), 125-135.
- Babalis, T., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Black, W.R., & Simon, M.D. (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153-172.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (επιμ. - μτφ. Α. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Hoy, W., & Miskel, G. (1996). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος Παιδαγωγός*, 4:225-230.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κορωνάκης, Α. (2016, Απρίλιος). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου*. Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα», Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://thraki.inpatra.gr/wp-content/uploads/2016/07/thraki2016final.pdf>
- Λαχανά, Α., & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education). Ένα διαφορετικό Φιλοσοφικό Υπόβαθρο – Ένας Διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 3-28.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education. Moving from “Why?” to “How?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2).
- Λούντζης, Γ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013). Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*, 3, 68-85.
- Macmillan, R. B., & Edmunds, A. L. (2010). Leadership for inclusion Questions & Dilemmas. In: A. L. Edmunds & R. B. Macmillan (eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 2-6). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://www.sensepublishers.com/media/577-leadership-for-inclusion.pdf>
- McLeskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence - based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμ. Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-24.
- Stylianou, A. (2017). Absenting the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 975-990.
- Theoharis, G., Causton, J., & Woodfield, C. (2015). Inclusive leadership and disability. In: G. Theoharis, & M. Scanlan (Eds). *Leadership for increasingly diverse schools* (pp. 13-38). New York: Routledge.
- Τζιανακοπούλου, Θ. & Μάνεσης, Ν. (2018). Η Ανάπτυξη Οράματος στη Σχολική Μονάδα: Αντιλήψεις και Πρακτικές Διευθυντών/Διευθυντριών. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα». Γ. Παπαδημητρίου, Χρ. Κωσταρής (Επιμ.), Τόμ. Γ', σσ. 363-374. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou-synedrioy/>
- Τσαγκαλίδης, Γ. (2016). *Σχολικό μάνατζμεντ και συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες*. (Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17876/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%9C%CE%AC%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%84%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%95%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%28%CE%91%CF%80%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%202016%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Τσιολπίδου, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2019). Στάσεις και ανησυχίες διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(2019), 89-113. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/594/507>.
- Yammerino, F., Dionne, S., Chun, J. & Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: a state-of-the-science review. *Leadership quarterly*, 16(6), 879-919.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2001). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge And A Vision. Conceptual Paper for the Education Sector. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου 2020 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Αθήνα: Διάδραση.

Από τη Συνεργασία στη Συμπερίληψη: Το Παράδειγμα των Προσφύγων Μαθητών μιας Τάξης Υποδοχής

Παναγιώτα Αμανατίδου¹ Ασημούλα Ροκκά²

1. Φιλολόγος - Εκπαιδευτικός 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού. ✉ pamanat@sch.gr

2. Μαθηματικός - Εκπαιδευτικός 2ο ΓΕΛ Μοσχάτου. ✉ asiminarok@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διαθεματική δραστηριότητα που εφαρμόστηκε σε μαθητές μιας Τάξης Υποδοχής Γυμνασίου διαμορφώθηκε έχοντας ως αφετηρία και βάση τη θέση ότι τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα –είτε πρόκειται για τη μητρική είτε για τη δεύτερη– με φυσικό και αβίαστο τρόπο, όταν τη χρησιμοποιούν σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και σε γλωσσικές καταστάσεις όπου ανταλλάσσονται ενδιαφέροντα ή σημαντικά νοήματα ανάμεσα σε συνομιλητές. Ταυτόχρονα, μέσα από μία ολιστική προσέγγιση με τη συν-μάθηση και συνδιδασκαλία δύο αντικειμένων φαινομενικά αταίριαστων, των Μαθηματικών και της Γλώσσας, επιδιώξαμε να συνδυαστεί η δημιουργικότητα και η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, με απώτερο στόχο την κατ' ουσία και στην πράξη συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων όσο το δυνατόν γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά.

Λέξεις κλειδιά

Διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα, συμπερίληψη, CLIL, ανοιχτό πρόβλημα, επικοινωνιακή ικανότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της δραστηριότητας ήταν οι ανάγκες τόσο των μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη υποδοχής, όσο και των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των μαθητών αυτές εστιάζονταν στο γεγονός ότι δεν κατέχουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής/διαμονής, στη δυσκολία κατανόησης και χρήσης ιδιαίτερων γλωσσικών όρων, κυρίως όσων εξ αυτών ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο των επιμέρους ειδικοτήτων και επιστημών, κάτι που δυσχεραίνεται επιπλέον λόγω των πολύπλοκων γλωσσικών δομών της ελληνικής. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν το ότι συχνά γίνονταν αδιάφοροι ή οδηγούνταν στην εγκατάλειψη της σχολικής προσπάθειας.

Παράλληλα, υπήρχαν και ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τόσο της Τάξης Υποδοχής όσο και της κανονικής τάξης, στο να διαγνώσουν το αν οι μαθητές έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία, καθώς προέρχονταν από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση και καθεστώτα που δε διευκόλυναν τη φοίτησή τους στο σχολείο και ειδικότερα στο αν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις στα Μαθηματικά από τη φοίτησή τους σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα προέλευσής τους. Επιπλέον, υπήρχε η ανάγκη να προσδιορίσουν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες τα επίπεδα ελληνομάθειας των μαθητών, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες, αλλά και να χρησιμοποιήσουν τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ για να επιλέξουν το κατάλληλο διδακτικό υλικό και να σχεδιάσουν τις μετέπειτα δραστηριότητές τους, θέτοντας στόχους ανάλογους με τους περιγραφητές του επιπέδου γλωσσομάθειας που θέλουν να κατακτήσουν οι μαθητές.

Στους σκοπούς, ακόμη, των εκπαιδευτικών ήταν και το να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων στο σχολείο με κάλυψη των κοινωνικών/ακαδημαϊκών αναγκών τους (Göransson, K.&Nilholm, C., 2014), με αύξηση της συμμετοχής για όλους και ταυτόχρονη μείωση όλων των μορφών αποκλεισμού, προκειμένου να ικανοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η συνεχιζόμενη εκπαίδευση που αποτελεί δικαίωμα για όλους τους μαθητές (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ, 1989), λαμβάνοντας ποιοτική εκπαίδευση σε συμπεριληπτικές δομές. Δεδομένου, μάλιστα, του ότι η ένταξη των μαθητών – προσφύγων ήταν κάτι νέο και εν πολλοίς άγνωστο για τη σχολική κοινότητα υπήρχε η ανάγκη και η επιθυμία να αναπτύξουν και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέροντα, δημιουργικά, συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης μέσα στα οποία θα αναπτύσσονται τόσο δεξιότητες επι-

κοινωνίας όσο και δεξιότητες ζωής για τους μαθητές τους. Χρειάστηκε, λοιπόν, να αναζητήσουν και να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κατάλληλα εργαλεία, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας φιλόξενης, συμπεριληπτικής κουλτούρας που να βοηθάει όλα τα παιδιά να μαθαίνουν.

Σχεδιάστηκε, έτσι, ένα διαθεματικό – διεπιστημονικό μάθημα, έχοντας ως κύριο στόχο το να βοηθηθούν οι μαθητές στη Γλώσσα, με τη συνεισφορά των Μαθηματικών στο δικό μας παράδειγμα, μέσα από ένα ενδιαφέρον και ελκυστικό διαθεματικό μάθημα, μιας και η γλώσσα ως μέσο αλλά ταυτόχρονα και ως «εμπόδιο» στην επικοινωνία, βρίσκεται παντού στη ζωή τους στη χώρα υποδοχής και στο σχολείο υποδοχής τους.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η διαθεματική – διεπιστημονική δραστηριότητα στα Μαθηματικά και τη Νεοελληνική Γλώσσα εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2018- 2019 σε Τάξη Υποδοχής Διαπολιτισμικού Γυμνασίου με νεοαφιχθέντες μαθητές και νεοαφιχθείσες μαθήτριες, τέκνα προσφύγων, που δεν κατείχαν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και διαμονής, η οποία συμπίπτει και με τη γλώσσα διδασκαλίας. Η χρονική διάρκεια της εφαρμογής της ήταν δύο διδακτικά δίωρα, κατά τα οποία οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά στα τέσσερα (4) φύλλα εργασίας, καθώς σκοπός ήταν η διερεύνηση και εκτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας και των πρότερων αριθμητικών γνώσεών τους, ενώ στη συνέχεια συμμετείχαν ομαδικά στην αναπαράσταση της δραστηριότητας, μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων.

Η δραστηριότητα περιλαμβάνει:

- ❖ Τέσσερα (4) φύλλα εργασίας: δύο (2) για το μάθημα της Γλώσσας και δύο (2) για τα Μαθηματικά.
- ❖ Αναπαράσταση μέσω ενός «παιχνιδιού ρόλων» με τους μαθητές να παίρνουν τους ρόλους: του πωλητή, του ταμιά και του αγοραστή σε ένα σουπερμάρκετ.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Θεωρητικό πλαίσιο

Το μάθημα σχεδιάστηκε με άξονες τη Θεωρία της παιδαγωγικής του γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και της ολιστικότητας της μάθησης, σύμφωνα με τους περιγραφητές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιο-

λόγηση, τη χρήση της μεθόδου *CLIL* και τέλος τη διδακτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων με αναπαράσταση της δραστηριότητας.

Η παιδαγωγική του γραμματισμού επιλέχθηκε στην προσπάθειά μας να υπάρξει σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες μέσα από τη διδασκαλία αντικειμένων με νόημα για τους μαθητές και ως αφορμή για κριτική σκέψη και με ταυτόχρονη ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση, ώστε να καταστεί αυτή πιο αποτελεσματική (Χατζησαββίδης, 2007). Σε συνδυασμό μάλιστα με τις θεωρίες της βιωματικής μάθησης που ορίζουν ότι *το βίωμα έχει σημαντικά στοιχεία γνώσης περιεχομένου και γνώσης, καθώς κάνουμε δικό μας ή κατανοούμε κάτι που αντιλαμβανόμαστε ότι είναι σημαντικό για εμάς τους ίδιους*, ενώ ταυτόχρονα έχει και υποκινητικό ρόλο αφού *δεσμευόμαστε με κίνητρο και συναίσθημα στη μάθηση που συμβαίνει* (Illeris, 2016) οι μαθητές ενεπλάκησαν στη διαδικασία αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, βιώνοντας και αναπαριστώντας τη δραστηριότητα στην τελευταία φάση της, όπου έπρεπε να χρησιμοποιήσουν βιωματικά τις νέες γνώσεις αναπαριστώντας μία αυθεντική κατάσταση επικοινωνίας, ώστε πέρα από τις γνώσεις να αποκτήσουν τις ικανότητες να αντεπεξέρχονται στις προκλήσεις και ανάγκες της καθημερινής ζωής τους, να αποκτήσουν δηλαδή λειτουργικότητα.

Επιπλέον, με τις προσεγγίσεις των πολυγραμματισμών –οι οποίες δεν στηρίζονται μόνο στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά «παντρεύουν» διάφορα σημειωτικά συστήματα που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην παραγωγή νοήματος– και χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων, εμβυθίζονται οι διδασκόμενοι σε ουσιαστικές καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοήματος, ενώ προωθείται και η κοινωνική τους ενδυνάμωση (Kalantzis & Cope (2001) - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας(2006-2008), (Φτερνιάτη, Ά. 2010).

Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας είχε, επίσης, ως βάση τη χρήση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση, ενώ ακολουθήθηκε η μέθοδος *CLIL* (Content and Language Integrated Learning), με ταυτόχρονη διδασκαλία Γλώσσας και ενός άλλου Γνωστικού Αντικειμένου, στην προκειμένη περίπτωση των Μαθηματικών.

Αναφορικά με την επιλογή της μεθόδου *CLIL* ακολουθήθηκε καθώς ως εκπαιδευτική προσέγγιση έχει διπλό στόχο με τη χρήση και επιπρόσθετης γλώσσας για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο των όρων όσο και του περιεχομένου δύο αντικειμένων – Γλώσσας και Μαθηματικών- λαμβάνοντας υπόψη τους τέσσερις βασικούς στόχους της *CLIL* γνωστοί και ως «4C» (Coyle, 2006): το Περιεχόμενο, την Επικοινωνία, την Κουλτούρα και τις Γνωστικές Ικανότητες.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το στόχο της κατάκτησης του *περιεχομένου* επιχειρήθηκε ένα μάθημα σχεδιασμένο πάνω σε αντικείμενα ήδη γνωστά στους μαθητές – προϊόντα που συναντούν σε ένα σούπερ-μάρκετ και τιμές αγοράς αυτών- ώστε να χτίσουν τη νέα γνώση πάνω σε άλλες, ήδη κατακτημένες, ενώ ως προς την *επικοινωνία*, ξεκινώντας από τη βασική αρχή της CLIL, η οποία είναι: «*μαθαίνω να χρησιμοποιώ τη γλώσσα και χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να μάθω*», επιδίωξη μας ήταν οι εκπαιδευτικοί να μιλάμε πολύ λιγότερο, αφού το κέντρο βάρους θα ήταν οι μαθητές που θα έπρεπε να μαθαίνουν δουλεύοντας και μιλώντας μεταξύ τους, αλλά και μαζί μας χρησιμοποιώντας την καινούρια γλώσσα όσο περισσότερο γίνεται, υποδυόμενοι ρόλους στην τελευταία φάση της δραστηριότητας, αλλά και ανταλλάσσοντας πληροφορίες κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας με το γλωσσάρι.

Ο στόχος της *κουλτούρας* είχε άμεση συνάφεια με το γεγονός πως οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι αυτό που μαθαίνουν δεν είναι απλά ένα σχολικό μάθημα αλλά κάτι που έχει σχέση με τον «πραγματικό κόσμο». Ενώ, τέλος, ο στόχος της επίτευξης των *γνωστικών ικανοτήτων* είχε να κάνει με την προσωπική εμπλοκή (engagement) του μαθητή και τη διαδικασία σκέψης για το χτίσιμο της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του δε λειτουργούσε στη φάση αυτή ως αυθεντία ούτε ο ρόλος του είναι να διοχετεύει τη νέα γνώση στους μαθητές, αλλά διευκολυντικά κάνοντας διερευνητικά ερωτήματα, όπως «*πότε;*» «*που;*» «*ποιο;*» «*πώς;*», και «*ποιος;*» για να βοηθήσει τη σταδιακή δόμηση της νέας γνώση από τον ίδιο το μαθητή.

Επικεντρώνοντας στην ενεργοποίηση και καλλιέργεια της *επικοινωνιακής ικανότητας* των παιδιών, που αποτελεί και κλειδί για την κοινωνική αποδοχή (Hymes, 1972), αλλά και εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών για επικοινωνία μέσω της γλώσσας, έγινε προσπάθεια, μέσα από την τελευταία αυτή φάση της δραστηριότητας, να λειτουργήσουν ως χρήστες της γλώσσας και ως μέλη μιας κοινωνίας, επιτελώντας *γλωσσικές πράξεις* σαν αυτές που καθημερινά καλούνται να διεκπεραιώσουν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και πραγματοποιώντας γλωσσικές πράξεις, όπως παρακλήσεις, αναζήτηση πληροφοριών, ευχαριστίες, παροχή οδηγιών, έκφραση παραπόνων, κ.λπ., (λήμμα «γλωσσική πράξη» ΚΕΓ 2006-2008, Χατζησαββίδης 2011) που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις γλωσσικές τους ανάγκες, διευκολύνθηκαν έπειτα να επικοινωνήσουν σε πραγματικές συνθήκες με την κοινότητα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και να έχουν την ικανότητα της ανταλλαγής πληροφοριών με νόημα (Baker, 2001). Έτσι, στρέφοντας το ενδιαφέρον και των

παιδιών από τη διδασκαλία στη μάθηση και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, δόθηκε έμφαση κύρια στη γλώσσα, ως μέσο για διαπροσωπική επικοινωνία και σε κάποιο κοινωνικό περιβάλλον (Ευσταθιάδης, 1996). Άλλωστε, γενικότερο αξίωμα της επικοινωνιακής προσέγγισης αποτελεί το ότι: η γλώσσα δε «διδάσκεται» με την παραδοσιακή έννοια του όρου αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα, κάτι που συνάδει και με την αποτελεσματικότητα της *μάθησης με βάση τις δραστηριότητες*, που σύμφωνα με τη Willis(1996), αποτελεί φυσική εξέλιξη της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας.

Αναφορικά με την δραστηριότητα των μαθηματικών ένα ανοικτό πρόβλημα κρίθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος για την αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Nohda (1995) ανοικτά προβλήματα είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να πληρεί δύο προϋποθέσεις: πρώτον, θα πρέπει να ταιριάζει σε κάθε μαθητή χρησιμοποιώντας γνωστά και ενδιαφέροντα θέματα και δεύτερον, το ανοικτό πρόβλημα θα πρέπει να είναι κατάλληλο για μαθηματική σκέψη, θα πρέπει να μπορεί να γενικευτεί σε νέα προβλήματα και θα πρέπει επίσης να επιτρέπει διάφορες λύσεις σε διάφορα επίπεδα. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να αισθανθούν ότι είναι δυνατόν να λύσουν το πρόβλημα με βάση τις γνώσεις τους και να έχουν την αίσθηση της επιτυχίας κατά την επίλυσή τους.

Η χρήση των ανοικτών προβλημάτων στην διδασκαλία έχει τα εξής πλεονεκτήματα: πρώτον το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην τάξη και εκφράζουν τις ιδέες τους πιο ελεύθερα. Δεύτερον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν ευρύτερα τις μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητές τους. Τρίτον, όλοι οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν στο πρόβλημα με τον δικό τους τρόπο βασισμένο στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Τέταρτον, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τη δική τους κατάλληλη προσέγγιση και να εξηγήσουν τον λόγο για την επιλογή τους. Τέλος, προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία να αισθανθούν την ευχαρίστηση της ανακάλυψης και την αποδοχή των άλλων μαθητών(Sawada,1997). Έτσι, τα ανοικτά προβλήματα είναι προσιτά στους μαθητές και τους δίνουν αυτοπεποίθηση να λύσουν νέα προβλήματα (Wu, 1994).

Στόχοι

Επιδιώχθηκε μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία των δύο αντικειμένων, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές σε ενεργή συμμετοχή, να εμπλακούν σε μία δημιουργική διαδικασία μάθησης χρησιμο-

ποιώντας τόσο τη γλώσσα όσο και τις αριθμητικές γνώσεις τους, κάνοντας συσχετίσεις, υποθέσεις και θέτοντας ερωτήματα για να δημιουργήσουν νόημα. Επίσης, στόχος ήταν η συμπερίληψη και η ανάδειξη της αξίας της πολύγλωσσης ταυτότητας, της αξίας των πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων όχι μόνο ως συστατικών της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και ως στοιχείων σκαλωσιάς μάθησης (Rosiers, K. 2017) που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του γενικά και αναπτύσσουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Επιμέρους στόχοι για το μάθημα της Γλώσσας:

Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Γλώσσας οι στόχοι τέθηκαν λαμβάνοντας υπόψη ότι για τους μαθητές της Τάξης Υποδοχής το επίπεδο Ελληνομάθειας είναι συνήθως κατώτερο από αυτό του αρχάριου/βασικού χρήστη – Επιπέδου A1 (Στοιχειώδες επίπεδο – Breakthrough level), το οποίο προσδιορίζεται από την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να ελέγχει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο σχετικό με συγκεκριμένες καθημερινές του ανάγκες. Στο επίπεδο A, δεδομένου ότι αναπτύσσονται κυρίως οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills) που είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν πολύ βασικές και οικείες φράσεις για να ικανοποιήσουν βασικές ανάγκες τους, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν χρησιμοποιώντας πολύ απλό και καθημερινό λεξιλόγιο, με καθημερινές λέξεις και φράσεις υψηλής συχνότητας που σχετίζονται με θέματα άμεσης προτεραιότητας για την καθημερινή τους ζωή (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008), η δραστηριότητα του σούπερ-μάρκετ ενδείκνυται ως ιδιαίτερα βοηθητική.

Από τους κύριους στόχους ήταν να γίνει διερεύνηση και συλλογή στοιχείων και αναγνώριση του επιπέδου γραμματισμού των μαθητών, ώστε να προσδιοριστούν τα επίπεδα ελληνομάθειας και να εντοπιστούν οι διαφορές τους, σύμφωνα με τους τρόπους με τους οποίους ορίζονται τα Επίπεδα Γλωσσομάθειας από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες, αλλά και να χρησιμοποιηθούν οι περιγραφητές για να επιλέξουμε το κατάλληλο διδακτικό υλικό ώστε να σχεδιαστούν δραστηριότητες, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και για την αξιολόγησή τους.

Επιπλέον, μέσα από τις δραστηριότητες της Γλώσσας και των Μαθηματικών, προσπαθήσαμε να έρθουν σε επαφή σε ένα πρώτο επί-

πεδο με τις *γλωσσικές δεξιότητες*: της Ακρόασης-κατανόησης προφορικού λόγου, της Ανάγνωσης-κατανόησης γραπτού λόγου, της Παραγωγής προφορικού λόγου, της Παραγωγής γραπτού λόγου, της Εκμάθησης γλωσσικών δομών. Οι δραστηριότητες που διδάχθηκαν και εφαρμόστηκαν τόσο στον πίνακα, όσο και στα φύλλα εργασίας είχαν ως στόχο να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές αρσενικά ουσιαστικά σε **-ος**, θηλυκά σε **-α** και ουδέτερα σε **-ο** και σε **-ι** και την κλίση τους στην Ονομαστική πτώση του Ενικού και του Πληθυντικού αριθμού, να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν το απόλυτο αριθμητικό *ένας, μία, ένα*, να γνωρίσουν τη σημασία των λέξεων που συνδέονται με προϊόντα της καθημερινής τους διατροφής που τους είναι γνώριμα και τα οποία συναντούν σε ένα οποιοδήποτε ελληνικό σουπερμάρκετ, να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις, συναλλασσόμενοι σε ένα σουπερμάρκετ. Στοχεύοντας ταυτόχρονα στο να ικανοποιηθούν γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των ίδιων των παιδιών, με τη συμμετοχή όλης της τάξης, ώστε να επιτευχθεί η μεταξύ τους συνεργασία, συνδυάζοντας την άσκηση στις τέσσερις αυτές γλωσσικές δεξιότητες και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο συνδυάζοντας γραμματική και λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει (Baker, 2001· Μήτσης, 2004).

Επιμέρους στόχοι για το μάθημα των Μαθηματικών:

Όσον αφορά τα Μαθηματικά ο κύριος στόχος μας ήταν να αξιολογήσουμε τις πρότερες γνώσεις των παιδιών, αν υπάρχουν. Να καθορίσουμε κατά πόσο είναι ικανά να ακολουθήσουν το μάθημα στην τάξη και με βάση τα συμπεράσματά μας να σχεδιάσουμε την διδασκαλία μας. Με την χρήση των ατομικών φύλλων εργασίας χωρίς λέξεις και ενός προβλήματος βγαλμένο μέσα από την καθημερινότητα όλων μας θέλαμε να επιτύχουμε την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών.

Επίσης, μέσα από την παρουσίαση των πολλαπλών λύσεων του ανοιχτού προβλήματος από όλους τους μαθητές και τον σχολιασμό τους στόχος μας ήταν ο εμπλουτισμός της μαθηματικής τους σκέψης αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να εκτελούν σύνθετους αριθμητικούς υπολογισμούς.

Ροή της δραστηριότητας

Στην αρχή δόθηκαν τα δύο (2) φύλλα εργασίας της Γλώσσας, στα οποία περιλαμβάνονται λέξεις και όροι αναγκαίοι στην καθημερινή τους επικοινωνία και τις συναλλαγές τους σε ένα σουπερμάρκετ, τους

οποίους θα χρησιμοποιήσουν και στη δραστηριότητα των Μαθηματικών που θα ακολουθήσει. Στα φύλλα περιλαμβάνονται ουσιαστικά αρσενικά σε -ος, θηλυκά σε -α και ουδέτερα σε -ο και σε -ι και κλίνονται στην Ονομαστική πτώση του Ενικού και του Πληθυντικού αριθμού, όπως και το απόλυτο αριθμητικό *ένας, μία, ένα*. Αφού μοιράστηκαν τα φύλλα και παρουσιάστηκαν στον πίνακα τα ουσιαστικά και ο τρόπος που εντοπίζουμε το γένος τους βάσει των καταλήξεων τους, αλλά και τα απόλυτα αριθμητικά επίθετα σε συνδυασμό με τους αντίστοιχους φυσικούς αριθμούς, οι μαθητές προσπάθησαν να συμπληρώσουν ατομικά τα φύλλα εργασίας.

Κατόπιν στα Μαθηματικά αρχικά τους δόθηκε για να συμπληρώσουν ένα γλωσσάρι το οποίο περιείχε τα σύμβολα των πράξεων +, -, ×, :, και άλλους μαθηματικούς όρους. Τους δίνονταν η ονομασία στα Ελληνικά και στα Αγγλικά και το πώς προφέρονται στα Ελληνικά με την βοήθεια λατινικών χαρακτήρων. Ακολούθησε η σύνδεση στον πίνακα μέσω παραδειγμάτων του κάθε συμβόλου με την αντίστοιχη πράξη και εξασκήθηκαν στο να τα προφέρουν. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συμπληρώσουν στο φύλλο εργασίας τους την αντίστοιχη ονομασία στην μητρική τους γλώσσα και να το μοιραστούν με όλους στον πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία για ανταλλαγή οικείων παραστάσεων (μαθηματικών συμβόλων και όρων) και γνωριμία με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους.

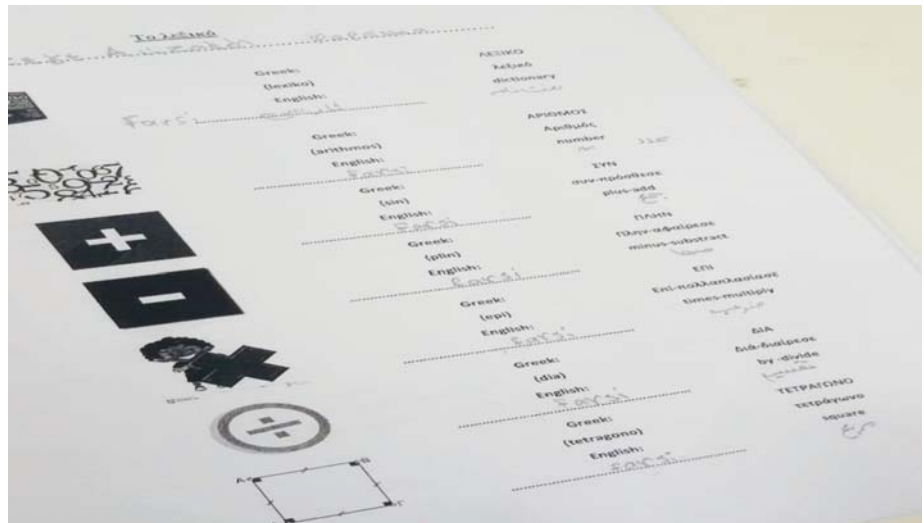


ΕΙΚΟΝΑ 1 | 1ο Φύλλο εργασίας Γλώσσας.



ΕΙΚΟΝΑ 2 | 2ο Φύλλο εργασίας Γλώσσας.

Όπως προαναφέρθηκε ο κύριος στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν ο εντοπισμός και η αξιολόγηση-εκτίμηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών στα μαθηματικά, καθώς σαν μάθημα δε διδάσκονται στις ΤΥ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί αυτό, χωρίς να σταθεί εμπόδιο η γλώσσα, διαλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα «ανοιχτό πρόβλημα» χωρίς λέξεις. Δόθηκε, έτσι, στα παιδιά ένα δεύτερο φύλλο εργασίας το οποίο περιείχε μια λίστα από προϊόντα (δοσμένα μόνο με φωτογραφίες) με την τιμή τους και τους ρωτήσαμε χρησιμοποιώντας την εικόνα ενός χαρτονομίσματος των 20€ τι θα μπορούσαν να αγοράσουν με αυτό. Οι τιμές των προϊόντων ήταν ακέραιοι αλλά και δεκαδικοί αριθμοί, η χρήση των οποίων είναι προαπαιτούμενη για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



ΕΙΚΟΝΑ 3 | 1ο Φύλλο εργασίας Μαθηματικών.

ΣΤΟ ΣΟΥΠΕΡ ΜΑΡΚΕΤ



ΕΙΚΟΝΑ 4 | 2ο Φύλλο εργασίας Μαθηματικών.

Η επιλογή του ανοιχτού προβλήματος έδωσε την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εργαστούν με τον δικό τους τρόπο και τον δικό τους ρυθμό. Διατυπώθηκαν απορίες όπως αν έπρεπε να ξοδέψουν ολόκληρο το ποσό ή αν θα μπορούσαν να το ξοδέψουν μόνο σε ένα προϊόν κ.α., χωρίς να τεθεί κάποιος άλλος περιορισμός. Ένα ανοιχτό πρόβλημα όπως αυτό έχει πολλές σωστές λύσεις, γι' αυτό και δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να δείξουν τη λύση τους και να τη μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη. Υπήρχαν αντιπροτάσεις ανάλογα με τις προτιμήσεις του κάθε παιδιού και κάθε φορά γινόταν έλεγχος για την ορθότητά τους.

Με αυτόν τον τρόπο μέσα από παιχνίδι και συζήτηση καλύφθηκαν και οι τέσσερις πράξεις με φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς που ήταν και το ζητούμενο.

Στο τρίτο στάδιο της δραστηριότητας στήσαμε ένα μικρό σούπερ μάρκετ με τα προϊόντα των φύλλων εργασίας και ένα συρτάρι ταμειακής με πλαστικά κέρματα και χαρτονομίσματα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων. Το καθένα έπαιρνε τον ρόλο του πωλητή, του αγοραστή ή του ταμιά και έπαιξαν ένα μικρό παιχνίδι ρόλων. Οι καθηγητές παρακολουθούσαν και διόρθωναν τα λάθη στην εκφορά του λόγου αλλά και των αριθμητικών πράξεων.

Επεκτασιμότητα

Η δραστηριότητα θα μπορούσε να συμπληρωθεί και με διαδικτυακές ασκήσεις στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες καλύπτοντας και άλλες ομάδες ουσιαστικών και στα μαθηματικά να χρησιμοποιηθούν και τα κλάσματα. Σε επόμενο μάθημα της Γλώσσας επιχειρήθηκε να σχηματιστούν γραπτώς και προφορικώς απλές προτάσεις με τα βασικά ρήματα που απαιτούνται για συναλλαγές σε καταστήματα αγοράς παρόμοιων ειδών με αυτά της δραστηριότητας και η κλίση τους σε όλα τα πρόσωπα ενικού και πληθυντικού αριθμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατά την αποτίμηση της δραστηριότητας τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς ήταν πρωτίστως ότι επιτεύχθηκε η διερεύνηση αναγκών, καθώς εντοπίστηκαν τα κενά στη διδασκαλία, όπως και οι μαθητές πρόσφυγες που δεν είχαν συστηματική ή είχαν ελλιπή φοίτηση στο σχολείο στο παρελθόν ή που μπορεί ακόμα να μην είχαν πάει καθόλου σχολείο. Επιπλέον, ήταν μία ευκαιρία και πρόκληση για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των ειδικοτήτων, η οποία εξελίχθηκε σε μία αμοιβαία επωφελή συνεργασία

του εκπαιδευτικού της τάξης με τον συνάδελφο της Τάξης Υποδοχής, επιτυγχάνοντας μια πολύτιμη «συμμαχία».

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές στα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας μπορούν να περιληφθούν η ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία· εστιάζοντας σε γλώσσα και περιεχόμενο, ασκώντας τον μαθηματικό τρόπο σκέψης και χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα λειτουργικά τα Ελληνικά, με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο, για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας (στο πλαίσιο και του σχολικού γραμματισμού). Επιπλέον, βοηθήθηκαν στην εμπέδωση της γλώσσας με τρόπο ανεπαίσθητο μέσα από τη διδακτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων. Τόσο η αναπαράσταση της δραστηριότητας, όσο και οι ρόλοι που ανέλαβαν, λειτούργησαν ενισχυτικά στην εκμάθηση της γλώσσας, αφού μέσα από διαδικασίες παιχνιδιού και ψυχαγωγίας οι μαθητές αντί να μείνουν στατικοί κάνοντας απλώς τις ασκήσεις στα θρανία τους είχαν την ευκαιρία να κινηθούν –κάνοντας χρήση και της γλώσσας του σώματος– να απελευθερωθούν και να εμπλουτίσουν το λόγο τους, ενώ ταυτόχρονα μέσα από το παιχνίδι ρόλων «έκαναν ένα βήμα» προς την κοινωνικοποίηση. Τέλος, διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και διευκολύνθηκε με αυτή και με άλλες παρόμοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ταχύτερη ένταξη τους στην κανονική τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου 2019 από https://www.greek-language.gr/certification/files/document/rsrh_content/12/A2-BOOK-FINAL.pdf
- Arsak, G., Germain, G., Mante, M. (1991). *Problème ouvert et situation problème*, IREM de Lyon.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγωγή- Επιμέλεια- Γλωσσάριο Μιχ. Δαμανάκης (σς. 182-187). Αθήνα: Gutenberg.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter G. (2014). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward: Applied Linguistics* 35/3, 243–262. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://academic.oup.com/applij/article/35/3/243/146345>
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. The Scottish Language Review* 13, 1-18. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2019 από <http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/>
- Coyle, D. (2008). *CLIL – a pedagogical approach*. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition* (pp. 97-111) Springer.
- Crespo, S. (2003). *Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices*, *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243–270.
- Eurydice, (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου 2019 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

- Ευσταθιάδης, Σ. (1996): *Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση; Στο Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 1995(σσ. 19-24). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου 2019 από <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Illeris, K. (2016). Ο Τρόπος που Μαθαίνουμε - Οι Πολλαπλές Διαστάσεις της Μάθησης στην Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση, Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά, (σσ. 155) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2019 από https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.), Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2019 από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Μήτσης, Ν., (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Montalto, A.S., Walter, L., Theodorou, M. & Chrysanthou, K., *ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ CLIL - CLIL4U*, (διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLILBookGR.pdf>)
- Nohda, N. (1995): *Teaching and Evaluation Using 'Open-ended Problems' in Classroom*, *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematics*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://www.nku.edu/sheffield/nohda.html>
- Rosiers, K. (2017). *Unravelling Translanguaging : The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education (Belgium)*. *New Perspectives on Translanguaging and Education*, edited by BethAnne Paulsrud et al., *Multilingual Matters*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783097821-011/html>
- Sawada, T. (1997). Developing lesson plans. In: Becker, J. & Shimada, S. (Eds.), *The Openended approach: A new proposal for teaching mathematics* (pp.1-9). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). *Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών*, στο Νέα Παιδεία 135. Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου 2019 από https://docplayer.gr/30723829-To-didaktiko-yligo-gia-to-glossiko-mathima-toy-dimotikoy-kai-i-paidagogiki-toy-grammatismoy-kai-ton-polygrammatismon.html?fbclid=IwAR30c0Wx0al1Dr3ZzW5wCBC9QL3tF1uu2Iyg6Zm73s_vHFMbk3VTf3T1R1JQ
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου της ΟΜΕΡ, Πάτρα - Ελλάδα, 01/06/2007-03/06/2007. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2019 από <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf?fbclid=IwAR1lxriF2yR9Z1wzXJ0JICUTYP903b6ODNutoUykrqr1M8z0tSzbM0t6ZPs>.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2020 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinonio-kentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου 2019 από https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning
- Wu, H. (1994). *The role of open-ended problems in mathematics education*. *Journal of Mathematical Behavior*, 13,115-128(1994). Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0732312394900442>

Παρεμβάσεις Συμπερίληψης στην Αγωγή Σταδιοδρομίας για την Κοινωνικά Ευάλωτη Ομάδα των ΑΜΕΑ με Νοητική Υστέρηση

Ελένη Αντωνίου

Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος, 3ο ΓΕΛ Αγίας Παρασκευής. ✉ gialena2@yahoo.gr, elantoniou@sch.gr

Περίληψη

Διερευνάται η έννοια της συμπερίληψης στα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας στους έφηβους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της για τα νεαρά άτομα. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρείται μία καταγραφή των δομών προσφοράς προγραμμάτων επαγγελματικής απασχόλησης στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρουσιάζονται συνοπτικά οι νομοθετικές ρυθμίσεις για ΑΜΕΑ και προγράμματα παρεμβάσεων με σκοπό την ανάδειξη της αναγκαιότητας ενσωμάτωσης των ατόμων στην αγορά εργασίας καθώς και τη διευκόλυνση της διαμόρφωσης ενός πλαισίου αποδοχής και υποστήριξης της ετερότητας με τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επισημαίνεται η ανάγκη συστηματικού σχεδιασμού κατάλληλων παρεμβάσεων καθώς και η ανάγκη παροχής συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για ΑΜΕΑ, για τη βελτίωση των επαγγελματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Προτείνεται ενδεικτικά μία άσκηση συμβουλευτικής παρέμβασης σε μαθητές γ' γυμνασίου προκειμένου να επιλέξουν τον κατάλληλο τύπο εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα ακολουθήσουν ώστε να βοηθηθούν στην ενσωμάτωσή τους στην απασχόληση και τον εργασιακό τομέα.



Λέξεις κλειδιά

Μαθητές ΑΜΕΑ,
υστέρηση,
προγράμματα
παρέμβασης
σταδιοδρομίας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην καταγραφή παρεμβάσεων συμπερίληψης και συμβουλευτικών δράσεων στην αγωγή σταδιοδρομίας για την κοινωνικά ευάλωτη ομάδα των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑΜΕΑ) και ειδικότερα των εχόντων νοητική υστέρηση. Η έρευνα στοχεύει στην κατανόηση της σημασίας που έχει η έγκαιρη παρέμβαση και η εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου στα σχολεία για την ενίσχυση του παιδιού και τη στήριξη της οικογένειάς του.

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση και της περιθωριοποίησης που υφίστανται στην εκπαίδευση και την απασχόληση, απαιτείται η οργάνωση της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Παράλληλα επιβάλλεται η παροχή συμβουλευτικής στα ΑΜΕΑ με σκοπό την ευαισθητοποίηση στην εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων και ασκήσεων της ειδικής επαγγελματικής συμβουλευτικής υποστήριξης και τον καθορισμό και την υλοποίηση προσωπικών και επαγγελματικών στόχων, ώστε να προσαρμοστούν στην εύρεση και διατήρηση της απασχόλησης.

Περιγραφή της ομάδας ΑΜΕΑ με νοητική υστέρηση

Ο όρος «νοητική υστέρηση» καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την αιτία και το βαθμό της καθυστέρησης, ως προς τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, ως προς το πλήθος και το είδος των άλλων διαταραχών που συνυπάρχουν με τα κύρια συμπτώματα, ως προς την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο αναπτύξεως (Κετσιτζή, 2013). Σύμφωνα με τον νόμο 4074/2012 και τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία», «τα άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνουν εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, ψυχικά, διανοητικά ή αισθητήρια εμπόδια, που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους» (Κουλού, Μ. & Τσιντώνη, Τ., 2018).

Αίτια νοητικής υστέρησης

Τα αίτια της «άνοιας» ή «ενδογενούς ανεπάρκειας» σύμφωνα με την ταξινόμια του A.F. Tredgold διακρίνονται σε κληρονομικά αίτια για το 80% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (πρωτογενής άνοια), περιβαλλοντικά αίτια (δευτερογενής άνοια) (Κετσιτζή 2013), αίτια συν-

δυναμικού πρωτογενούς και της δευτερογενούς (*μικτή άνοια*) και μη προφανή αίτια (*άδηλη άνοια*) (Κρασανάκης, 1997). Επιπλέον αίτιο αποτελεί η πολιτισμική και εκπαιδευτική συμβολή του περιβάλλοντος (Κετσιτζή 2013). Η κατηγοριοποίηση της νοητικής υστέρησης καθορίζεται από το βαθμό της μειονεξίας, και της εικόνας των συμπτωμάτων ή του συνδρόμου (Πολυχρονοπούλου, 2001) και γίνεται με βιολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά κριτήρια.

Η ταξινόμηση του Grossman, το 1983 βασίζεται στον βαθμό της προσαρμοστικής συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική υστέρηση (Πίνακας 1).

Ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση

Τα άτομα που εμφανίζουν μέσω της μέτρησης ειδικών τεστ δείκτη νοημοσύνης από 50-55 μέχρι 70 χαρακτηρίζονται από ελαφρά νοητική υστέρηση. Αποτελούν τουλάχιστον το 80% του παιδικού πληθυσμού με νοητική υστέρηση. Είναι δύσκολα αντιληπτή πριν τα πέντε έτη καθώς το παιδί αναπτύσσει μέχρι αυτή την ηλικία μερικές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητα αυτοεξυπηρέτησης. Ως μαθητής το παιδί μπορεί να παρακολουθήσει τις σχολικές γνώσεις μέχρι την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου και να προσαρμοστεί κοινωνικά, ικανοποιητικά, στο τέλος της εφηβείας του. Στην ενηλικίωσή του μπορεί να αποκατασταθεί επαγγελματικά, συντηρώντας πλήρως ή μερικώς τον εαυτό του αλλά με απαραίτητη κάποια επίβλεψη σε περιστάσεις έντονης κοινωνικής ή οικονομικής πίεσης (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

Τα άτομα που εμφανίζουν δείκτη νοημοσύνης από 35-40 μέχρι 50-55 χαρακτηρίζονται από μέτρια νοητική υστέρηση. Αποτελούν τουλάχιστον το 7-10% του παιδικού πληθυσμού με νοητική υστέρηση. Τα αίτια της υστέρησης αποτελούν διαταραχές νευρολογικής, ενδοκρι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | Ταξινόμηση νοητικής υστέρησης

Οριακή νοητική υστέρηση	Δ.(Δείκτης)Ν.(Νοημοσύνης)70 έως 84
Ελαφρά νοητική υστέρηση	Δ.Ν. 50-55 έως 70
Μέτρια νοητική υστέρηση	Δ.Ν. 35-40 έως 50-55
Σοβαρή νοητική υστέρηση	Δ.Ν. 20-25 έως 35-40
Βαριά νοητική υστέρηση	Δ.Ν. κάτω από 20-25
Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση	όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής υστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ.

νολογικής ή μεταβολικής φύσης (Πολυχρονοπούλου, 2001). Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά αυτά υπολείπονται στη δυνατότητα ομιλίας και επικοινωνίας από τα συνομήλικά τους. Στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος χρειάζονται παράλληλη στήριξη, ειδικά στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι ικανά να αφομοιώσουν τις βασικές σχολικές γνώσεις, δυσκολεύονται, εντούτοις, στη φοίτηση μετά τη Β' τάξη του Δημοτικού. Μπορούν να εκπαιδευθούν σε βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (ντύσιμο, καθαριότητα, σίτιση, προστασία από κινδύνους). Στην ενήλικη ζωή τους έχουν τη δυνατότητα κοινωνικής προσαρμογής και αυτονομίας σε προστατευμένο ή ημιπροστατευμένο περιβάλλον (Κετσιτζή, 2013).

Η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στους διεθνείς οργανισμούς

Η ανάγκη μετάβασης των νέων ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον σχολικό χώρο στον εργασιακό δηλώνεται στο πλαίσιο δράσης της Σαλαμάνκα (ΟΥΝΕΣΚΟ 1994), με την υποχρέωση των σχολείων να βοηθήσουν τα ΑΜΕΑ σε θέματα οικονομικής φύσεως, παρέχοντάς τους εκπαίδευση για κατάρτιση σε δεξιότητες που αντιστοιχούν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις, καθώς και στις προσδοκίες της ενήλικης ζωής (Αρμπουνιώτη κ.συν., 2007:34).

Η μετάβαση στην εργασία σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας απαιτεί την ανάπτυξη στόχων για τα άτομα με αναπηρία. Ο ΟΟΣΑ (2000) θεωρεί τη μετάβαση στην εργασία βασική διαδικασία μέσω της εκπαίδευσης όπως η μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις οποίες οι νέοι άνθρωποι θα βιώσουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Αρμπουνιώτη κ.συν., 2007:5,6).

Το άρθρο 24 της Σύμβασης του ΟΗΕ (2004) για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αναφέρεται στην προσβασιμότητα και την προστασία από τις διακρίσεις των ΑΜΕΑ. Οι συστάσεις του ΟΗΕ (9/2019) προς την Ελλάδα αποσκοπούν στην τήρηση μιας ενιαίας πολιτικής σχετικά με τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ, σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης του 2004.

Νομοθετικό πλαίσιο για τη δομή της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα

Το νομοθετικό πλαίσιο για τη δομή της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα ξεκινάει με το Ν. 963/1.9.79

«Περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων». Αναγνωρίστηκε η ιδιότητα του «προστατευόμενου ατόμου» και δόθηκαν κίνητρα στους εργοδότες για την απασχόληση των ατόμων αυτών μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. (Στασινός, 2001). Με την απόφαση Φ3-3/Γ4/1551/80 των Υπουργών Εργασίας και Κοινωνικών Υπηρεσιών ορίστηκαν τα πρώτα ιδρύματα παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ανάπηρους (Δελλασούδας, 1992). Ο νόμος πλαίσιο για την Ειδικής Αγωγή 1143/81 ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή στο νομικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση και καθιερώνει τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) (Νανοπούλου, 2015).

Ο νόμος πλαίσιο για την εκπαίδευση 1566/30.9.85 (άρθρα 32- 36) περιλαμβάνει το σκοπό και τη μορφή της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (Νανοπούλου, 2015).

Ο Ν. 2817/2000 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» καθιερώνει την ίδρυση ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας και Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στα οποία, εκτός από το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας, εφαρμόζεται και πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης, συχνά προνοιακού χαρακτήρα (Δελλασούδας, 1992).

Ο Ν. 3699/2008 εντάσσει στη δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.), τις ειδικές επαγγελματικές σχολές και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).

Οργάνωση της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Η σύγχρονη οργάνωση της Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης βασίζεται στην εργασία μέσα στο σχολείο στο οποίο υφίστανται δομές που εξυπηρετούν τόσο τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με νοητική υστέρηση όσο και τις ανάγκες ενός προσομοιωμένου εργασιακού χώρου στο σχολείο (Ζερβός, 2004•Παπάνης κ.συν., 2007).

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με νοητική υστέρηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1. Εκτίμηση της ζήτησης επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας.
2. Αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ανεπαρκειών του ατόμου.
3. Επαγγελματικό προσανατολισμό
4. Εκπαίδευση σε ένα επάγγελμα, με μαθητεία μέσα στη σχολή
5. Επαγγελματική τοποθέτηση μετά τη λήξη των σπουδών.
6. Συμβουλευτική και υποστήριξη μετά την επαγγελματική τοποθέτηση (Πολυχρονοπούλου, 1991).

Η ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ στην εργασία θεωρείται επιτυχής με τη φυσική παρουσία του ατόμου στον εργασιακό χώρο, την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων κατόπιν εκπαίδευσης και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους (Ψαθάς, 2009).

Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση στην Ελλάδα

Η πρώτη προσπάθεια για επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ στην Ελλάδα έγινε με τον «Οίκο Τυφλών» (Καλλιθέα, 1905) και με τον «Οίκο των Κωφαλάλων» (Αθήνα, 1923). Στο πλαίσιο της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων (ΕΛΕΠΑΠ), που ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1937, προβλεπόταν Τεχνική και Επαγγελματική Κατάρτιση των ΑΜΕΑ για υποστήριξη στους κινητικά αναπήρους (Στασινός, 2001).

Ένα πλήρες πρόγραμμα παρέμβασης για ΑΜΕΑ πρέπει να περιλαμβάνει ποικιλία εκπαιδευτικών μονάδων και υπηρεσιών εξαιτίας των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των ΑΜΕΑ ανάλογα με το είδος και το βαθμό της νοητικής υστέρησης, την αιτία πρόκλησης της αναπηρίας, το οικογενειακό τους περιβάλλον. (Παρασκευόπουλος, 1980). Σκοπός είναι η κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών ανάλογα με τις ικανότητες μάθησης και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους, σε εκπαιδευτικές μονάδες που μοιάζουν περισσότερο με την γενική τυπική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές μονάδες που χρησιμοποιούνται συνηθέστερα για τα διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά, είναι: α) Τα ειδικά σχολεία – οικοτροφεία: εξυπηρετούν αποκλειστικά παιδιά διανοητικώς καθυστερημένα διάφορων ηλικιών. Τα παιδιά παραμένουν «έγκλειστα» όλο το εικοσιτετράωρο, στη διάρκεια της φοίτησής τους ως την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την τελική ένταξή τους στην κοινωνία. Σήμερα τείνουν να εκλείψουν γιατί είναι πολυδάπανα και γιατί η απομάκρυνση του παιδιού από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον του στερεί πολλαπλές ευκαιρίες υγιούς συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης (Παρασκευόπουλος, 1980). β) Τα ημερήσια ειδικά σχολεία: παρέχουν ημερήσια φοίτηση σε διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά (Κετσιτζή, 2013). γ) Οι παράλληλες ειδικές τάξεις: στεγάζονται μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής. Φοιτούν τα ελαφρά διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά και ακολουθείται ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα στην παράλληλη τάξη· στα δευτερεύοντα μαθήματα τα διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά συνδιδάσκονται με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη, συμμετέχουν στις δραστηριότητες του τμήματός τους στην αυλή, το παιχνίδι, τις εκδρομές, τα αθλήματα, τις σχολικές γιορτές (Παρασκευόπουλος, 1980). δ) Οι ειδικοί παιδαγωγοί (παράλληλη στήριξη):

συγκεντρώνουν τα παιδιά σε ξεχωριστή αίθουσα και τα διδάσκουν ειδικά μαθήματα σε τακτές ώρες. Επιπρόσθετα, συνεργάζονται και βοηθούν τους δασκάλους, ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών που φοιτούν στις τάξεις τους, προσκομίζοντάς τους υλικό και υποδεικνύοντας μεθόδους εξατομίκευσης της διδασκαλίας (Κετσιτζή, 2013). Άλλες ειδικότητες που συνεπικουρούν είναι ο παιδοψυχίατρος, η κοινωνική λειτουργός και ο λογοθεραπευτής (Κετσιτζή, 2013).

Προγράμματα και Υπηρεσίες για την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με Νοητική Υστέρηση

Η έρευνα δείχνει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την κοινωνική ενσωμάτωση, την προσαρμογή και την παραμονή τους στο χώρο εργασίας (Brickey et al., 1985). Τα προγράμματα που στηρίζουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική υστέρηση στην Ελλάδα παρέχονται από τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) και από διάφορα Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στόχος είναι να καταστεί το άτομο πιο ανεξάρτητο, να αποκτήσει επαγγελματική κατάρτιση και αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση. Ο Ο.Α.Ε.Δ. στο πλαίσιο του κοινωνικού και θεσμικού του ρόλου, παρέχει επιδοτούμενα Προγράμματα Εθνικής Πολιτικής για την προσαρμογή στον εργασιακό χώρο των ατόμων με ειδικές ανάγκες και συνοδευτικές-υποστηρικτικές εξατομικευμένες υπηρεσίες από εξειδικευμένους εργασιακούς συμβούλους, τους Συμβούλους Παροχής Σ.Υ.Υ (Καπαρουνάκη & Πλακιά, 2007).

Η «Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών-Π.Ε.Ε.Π», διαθέτει ένα forum ανταλλαγής πληροφοριών, επιστημονικής γνώσης και εμπειρίας πάνω στα θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή. Κοινωνικές υπηρεσίες συμβουλευτικής ΑΜΕΑ λειτουργούν σε δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις, στις τράπεζες, στη βιομηχανία (εργοστάσια) και σε συνομοσπονδίες επαγγελματικών ενώσεων και σωματείων, όπως η ΓΣΕΕ και η ΑΔΕΔΥ. Επίσης προβλέπεται η παρέμβαση Κοινωνικού Λειτουργού στο χώρο της εργασίας για την επίβλεψη της εφαρμογής της ειδικής νομοθεσίας, της επαγγελματικής αποκατάστασης, των συνθηκών υγιεινής, ασφάλειας και ελεύθερου χρόνου (Καπαρουνάκη & Πλακιά, 2007).

Άλλα υποστηρικτικά προγράμματα - παρεμβάσεις

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΚΕΕ, 2002) και

του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρονται στην εκπαίδευση μαθητών με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση ενώ το διεθνές ερευνητικό **πρόγραμμα Synergy** του ιδρύματος Λασκαρίδη (<http://www.laskaridisfoundation.org/tag/synergy>) αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΑΜΕΑ. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα προσωρινής απασχόλησης workable (<http://cgi.di.uoa.gr/~gd/doc/workable.html>) δίνει σε φοιτητές και πτυχιούχους με αναπηρίες τη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Τα ΚΕΚ ΑΜΕΑ του ΟΑΕΔ, η Μονάδα Ημερήσιας Περίθαλψης Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑΓΑΠΗ (<https://www.syllogosagari.gr>), τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του ΕΟΠΠΕΠ <https://www.eopppep.gr/teens/index.php> υποστηρίζουν τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα. Διαθέσιμες είναι οι «Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής-Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων» από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής το 2002 (Αρμπουνιώτη κ.ά., 2007) καθώς και ιστοσελίδες για άτομα ΑΜΕΑ (Employability www.rhodes.argean.gr/Progra/Employability, Υπηρεσία Άμεσης Πληροφόρησης και Υποστήριξης του www.specialeducation.gr).

Τα θεραπευτικά προγράμματα μουσικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα λογισμικά προγράμματα για ΑΜΕΑ με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση στοχεύουν, μέσω της αισθητηριακής (οπτικοακουστικής αντίληψης), στη διευκόλυνση της πρόσληψης από τα ΑΜΕΑ παραστάσεων από την καθημερινή κοινωνική ζωή, ώστε να γίνει ομαλότερη η ένταξή τους σε αυτή (Επινόηση <http://www.media.uoa.gr/epinoisi>, ΙΕΠ <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/gia-mathites-me-metria-kai-elafria-nohtikh-kathysterhsh/to-spiti-mou-kai-to-sxoleio-mou>).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων με νοητική υστέρηση στην ελληνική αγορά εργασίας, είναι σημαντικά χαμηλότερα από τις υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε., ενώ η έλλειψη ολοκληρωμένων πολιτικών και μέτρων αποτελεί αιτία κοινωνικού αποκλεισμού τους (Βλάχος, 2016), καθώς υπάρχει μειωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Η έρευνα δείχνει ότι η εργασία συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση στην κοινωνία (Brickey et al., 1985). Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής για ΑΜΕΑ στη χώρα μας έχει συρρικνωθεί στα σχολικά προγράμματα

(Kaliris & Drosos, 2014:1· Κοτσόβολης, 2011:2). Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων (Anderson & Minke, 2007) και εμφανίζουν πολλές πιθανότητες δυσλειτουργίας της οικογένειας εξαιτίας του συνεχούς άγχους που προκύπτει από την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους (Patterson, 1991, οπ. αναφ. η Κοσμίδου & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Τα σχετικά μέτρα χαρακτηρίζονται συχνά από αποσπασματικότητα, καθώς συρρικνώνονται ή καταργούνται μόλις εξαντληθούν οι οικονομικοί πόροι (Παπαβασιλείου - Αλεξίου, 2008:294). Η απουσία δεικτών αξιολόγησης, έχει ως συνέπεια μια αμφίβολης ποιότητας και αποτελεσματικότητας κατάρτιση (Βλάχος, 2016). Ένα ποσοστό ατόμων με ειδικές ανάγκες, που έχει ολοκληρώσει την επαγγελματική του εκπαίδευση ή κατάρτιση, παραμένει άνεργο ή απασχολείται σε προστατευμένο περιβάλλον (Αρμπουνιώτη κ.συν., 2007).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ανακεφαλαιώνοντας, τα άτομα με αναπηρία βιώνουν την περιθωριοποίηση ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Ωφελούνται όμως από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους και μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο με την παροχή της ανάλογης στήριξης και προσαρμογής των προγραμμάτων, των υλικών και του τρόπου αξιολόγησης που γενικά εφαρμόζονται. Για αρκετούς μαθητές απαιτούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος - συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ξεχωριστό χώρο - ενώ αυξανόμενες ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε μεγαλύτερους μαθητές σε τομείς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και η εργασιακή εμπειρία. Η απασχόληση, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση – κατάρτιση, συμβάλλει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, ειδικά όταν υποστηρίζεται από την παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΑΜΕΑ.

Ως προς την εφαρμογή της Συμβουλευτικής για ΑΜΕΑ στη χώρα μας θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση του έργου του Σ.Ε.Π. και της ανάπτυξης του νεοσύστατου θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε επίπεδο σχολικής μονάδας με την υποστήριξη άλλων δομών όπως του ΚΕ.ΣΥ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:345). Απαραίτητη κρίνεται η επαναλειτουργία των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση (Kaliris & Drosos, 2014:1· Κοτσόβολης, 2011:2), αλλά και των Γραφείων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Κρίβας, 2011), με σκοπό να βοηθήσουν τα ΑΜΕΑ (Πατεστή, 2007:70). Αναγκαία είναι και η αξιολόγηση των ήδη υλοποιηθέντων προγραμμάτων για την εξαγωγή συμπερασμάτων περί υιοθέτησης μελλοντικών καλών πρακτικών παρέμβασης. Συνοψίζοντας, προτείνεται η παροχή συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού με προγράμματα προσαρμοσμένα σε ΑΜΕΑ με εξειδικευμένη υποστήριξη συμβούλων. Η περαιτέρω αξιοποίηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών των Δήμων, του ΟΑΕΔ, των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης με γνώμονα την επιτυχή ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ στην εργασία και στο κοινωνικό σύνολο και η επαγγελματική ενδυνάμωση μέσω της εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, θα έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή προσαρμογή του ατόμου στην εύρεση και τη διατήρηση της απασχόλησης. Και, κυρίως, πρέπει να γίνει συνείδηση η πεποίθηση ότι οι καλύτερες παρεμβάσεις επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑΜΕΑ θα είναι αποτελεσματικές, αν το εργασιακό περιβάλλον και το κοινωνικό σύνολο αναπτύξει θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ (Ανδριανός, κ.συν., 2000).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΑΣΚΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ - ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΑΜΕΑ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΕΛΑΦΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΡΙΑ Ν.Υ

Μελέτη περίπτωσης – Μαθήτρια Γ΄ τάξης Γυμνασίου με ελαφριά/μέτρια νοητική υστέρηση

Ιστορικό: Η συμβουλευόμενη -16 ετών- φοιτά με παράλληλη στήριξη σε δημόσιο γυμνάσιο. Γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Υπολείπεται όμως γλωσσικά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της. Δυσκολεύεται αρκετά στα μαθηματικά. Γνωρίζει τη χρήση κινητού τηλεφώνου και τη βασική χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έχει μία φίλη. Είναι αγαπητή στους συμμαθητές της, την σέβονται και την προσέχουν. Της αρέσουν πολλά επαγγέλματα αλλά δυστυχώς πολλά από αυτά απαιτούν αριστεία στα σχολικά μαθήματα. Το πρόβλημά της είναι η λήψη απόφασης σχετικά με τον τύπο του σχολείου στο οποίο θα φοιτήσει μετά το Γυμνάσιο. Δε θέλει να αποχωριστεί τους συμμαθητές της, όμως αντιλαμβάνεται ότι το Γενικό Λύκειο, ακόμα και με παράλληλη στήριξη, θα είναι δύσκολο για αυτή. Στην συμβουλευτική διαδικασία δίνεται μία άσκηση συμβουλευτικής παρέμβασης για τη λήψη απόφασης σχετικά με την επιλογή σχολικής εκπαίδευσης μετά το Γυμνάσιο. Η άσκηση προτείνεται για

το στάδιο 2 της συμβουλευτικής παρέμβασης,¹ τη διευκόλυνση της αυτογνωσίας.

Διευκόλυνση Αυτογνωσίας: Άσκηση 1: Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι

- ❖ Ομάδα στόχου: Έφηβοι μαθητές ηλικίας 14-16 ετών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση
- ❖ Χρόνος που απαιτείται: 30 λεπτά
- ❖ Περιγραφή άσκησης - Οδηγίες: Στην άσκηση αυτή η συμβουλευόμενη καλείται να επιλέξει τα πιο ταιριαστά επαγγέλματα στη Χιονάτη και στους επτά νάνους με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (σοφία, καλοσύνη, γκρίνια, τεμπελιά, υπνηλία κ.λπ.). Της επιδεικνύονται φωτογραφίες με τους ήρωες του παραμυθιού και της ζητείται να ανακαλέσει στη μνήμη της τους χαρακτήρες καθώς και να φανταστεί την επαγγελματική τους ενασχόληση.
- ❖ Μέσα-υλικά: Εικόνες από το παραμύθι «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι» και **Ερωτηματολόγιο**
 - Επέκταση άσκησης-Προτάσεις
 - Θυμήσου το παραμύθι «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι»
 - Επέλεξε ένα επάγγελμα για τη Χιονάτη και ένα κάθε ένα νάνο.
 - Να σκεφτείς ποια στοιχεία διαθέτει η Χιονάτη και ποια ο κάθε νάνος για να είναι καλοί στο επάγγελμά τους.
 - Να σκεφτεί τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν στο δικό τους επάγγελμα
 - Ποιο επάγγελμα θα επέλεγες για εσένα;
 - Γιατί θέλεις αυτό το επάγγελμα; Να αιτιολογήσεις με ακρίβεια την επιλογή σου.
 - Ποια είναι τα δικά σου εφόδια/προσόντα για το επάγγελμα;
 - Ποιες ενδεχομένως είναι οι δυσκολίες που θα συναντούσες σε αυτό;

[1] 1 Στάδια συμβουλευτικής παρέμβασης

Στάδιο 1ο: Συμβουλευτική Σχέση - Διερεύνηση Αιτήματος

Στάδιο 2ο: Διευκόλυνση Αυτογνωσίας

Στάδιο 3ο: Διερεύνηση του προσωπικού αντιληπτικού πλαισίου ζωής και εργασίας

Στάδιο 4ο: Αναγνώριση και καθορισμός προσωπικών και επαγγελματικών στόχων

Στάδιο 5ο: Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης

Στάδιο 6ο: Αξιολόγηση και στάθμιση των στόχων - Δημιουργία εναλλακτικών

Στάδιο 7ο: Δράση - Πραγματοποίηση της επιλογής

Στάδιο 8ο: Διαδικασία παρακολούθησης της συμβουλευόμενης

Στάδιο 9ο: Κλείσιμο -Τερματισμός της Συμβουλευτικής Διαδικασίας

(Ασβεστάς Α., Παραδόσεις μαθημάτων ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ, 2019-2020)

- Ποια συναισθήματα νιώθεις όταν παίζεις το ρόλο αυτού του επαγγέλματος;
- Εάν δεν κάνεις αυτό το επάγγελμα ποιο άλλο θα μπορούσες να κάνεις;
- Ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να συναντήσεις στις εναλλακτικές λύσεις;
- Ποια συναισθήματα νιώθεις όταν δεν αποδίδουν οι εναλλακτικές λύσεις;
- Αν πάρεις μια απόφαση, σκέψου την πιθανή συνέχεια.
- Να ξανασκεφτείς την απόφαση που πήρες.
- Δεσμεύεσαι ότι θα την τηρήσεις;
- Υπάρχει ο ανάλογος χρόνος, ή το χρήμα να διαθέσεις;
- Επίλεξε μία εναλλακτική λύση. Έχε στο μυαλό σου και την εναλλακτική λύση.
- Ξεκινάς. Καλή επιτυχία! Όλα θα πάνε καλά!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριανός, Π., Γόγαλης, Κ., Ζαχαροπούλου, Αικ. (2000). “Η επαγγελματική συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες”, Βοήθημα για τους συμβούλους ΣΕΠ, στο έργο: “Μελέτη, σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κέντρου ΣΕΠ για άτομα με Ειδικές Ανάγκες και Άτομα Κοινωνικά αποκλεισμένα”
- Anderson, K., & Minke, K. M. (2007). *Parent involvement in education: Toward an understanding of parents’ decision making*. Journal of Educational Research.
- Ασβεστάς Α. (2020). Παραδόσεις μαθημάτων ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., Μαρνελάκης, Μ., (2007). «Νοητική Υστέρηση», Διανοητικός Οδηγός επιμόρφωσης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΠΕΑΕΚ II
- Βλάχος, Φ.(2016). Ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η Σημασία της Ενίσχυσης των Κοινωνικών- Επαγγελματικών Δεξιοτήτων, *Επαγγελματική Ένταξη Ατόμων με Αναπηρία*, τ.21, Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Κρήτης.
- Brickey, Michael P; Campbell, Kenneth M; Browning, Lynne J. (1985). A five year follow-up of sheltered work-shop employees placed in competitive jobs, *Mental Retardation*; Washington, etc. Vol. 23, Iss. 2, (Apr 1, 1985)
- Δελλασούδας, Λ. (1992). *Η ειδική επαγγελματική κατάρτιση*. Αθήνα: Σειρά αυτοτελών Δημοσιευμάτων του περιοδικού *Παρουσία*.
- Grossman, H. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington DC: AAMD, EUA.
- Ζερβός, Γ. Θ. (2004). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2004). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17826#page/1/mode/1up>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές,Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Kaliris, A., & Drosos, N. (2014). Attitudes and expectations regarding Counseling and Career

- Guidance services: An empirical study among 9th grade students. *Review of Counseling and Guidance*, 103, pp. 167-171.
- Καπαρουνάκη, Κ., Πλακιά, Σ. (2007). *Στάσεις εργοδοτών για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση του νομού Ηρακλείου Κρήτης*. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, τμήμα Κοινωνικής εργασίας, ΤΕΙ Κρήτης
- ΚΕΕ (2002). *Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση*
- Κετσιτζή Ν., (2013). *Θεωρητική προσέγγιση του όρου της Νοητικής Υστέρησης*. ΑΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα 2013
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική. Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Π. Ασημάκης, Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.
- Κουλού, Μ. & Τσιντώνη, Τ. (2018) Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών. Ο ρόλος του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα. 20 χρόνια ΠΕΣΥΠ», Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 246-256*
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κρίβας, Σπ. (2011). Η αποδόμηση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, *Εφημερίδα «Παρόν»*
- Μπενετάτου, Ε., Πέρτουλα Μ., (2018). Εκπαιδευτικά λογισμικά και μαθητές με νοητική υστέρηση, https://issuu.com/pahkala/docs/perttoulas_ergasia3-ok
- Νανοπούλου, Μ. (2015). Η Προεπαγγελματική Εκπαίδευση στα άτομα με Νοητική Υστέρηση (ΔΙ.Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», Καλαμάτα, σελ. 59-65
- ΟΟΣΑ. (2000). Οδηγία 2000/78/ΕΚ - Ίση μεταχείριση στην απασχόληση και τη εργασία - Έννοια της αναπηρίας
- ΟΗΕ. (2019). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 29.10.2019
- ΟΗΕ. (2006). **Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ)**
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). Δεξιότητες - Κλειδιά & Κοινωνικές δεξιότητες στη διαβίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας, *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005, σ.177-183
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρίες και Αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ι.Κ.Π.Α. «Η Θεομήτωρ».
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Πατεστή, Α. (2007). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Το παρόν και το μέλλον για την Ευρώπη και την Ελλάδα. *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης, ΕΚΕΠ*. Αθήνα: Μαμαλάκης Ι. Α.Ε.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). Πρότυπο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων με νοητική καθυστέρηση. *Λόγος και Πράξη*, 44, 18-28
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Από τη ζωή του σχολείου στην παραγωγική διαδικασία και την αυτόνομη διαβίωση: κριτήρια ομαλής μετάβασης. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 4, 1-12.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισιάκου, Κ. (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ., Κρητικού, Αλ., Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε., Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Παιδιά και Εφήβους με Νοητική Υστέρηση, (2013). *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής «Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση»* Πανεπιστήμιο Αθηνών και Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας, Φιλοσοφική Σχολή
- Ψαθάς, Δ. (2009). Κοινωνική επανένταξη, υποστήριξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, Γ' Μέρος στο <https://www.eduportal.gr/psathas3/>

Δικτυογραφία

- <http://www.laskaridisfoundation.org/tag/synergy> (πρόγραμμα Synergy)
- <http://cgi.di.uoa.gr/~gd/doc/workable.html> (πρόγραμμα workable)
- <https://www.syllogosagapi.gr> (ΑΓΑΠΗ)
- <https://www.eorperp.gr/teens/index.php> (Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)
- www.rhodes.argean.gr/Progra/Employability (πρόγραμμα Employ@bility)
- www.specialeducation.gr (Υπηρεσία Άμεσης Πληροφόρησης και Υποστήριξης)
- <http://www.media.uoa.gr/epinoisi> (Επινόηση)
- <http://prosvasimo.iiep.edu.gr/el/gia-mathites-me-metria-kai-elafria-nohtikh-kathysterhsh/to-spiti-mou-kai-to-sxoleio-mou> (ΙΕΠ)

Η Αξιοποίηση του Μύθου στη Συμπερίληψη των Παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης

Λαμπρινή Γκουτρομίχου¹ Παγώνα Ξανθή Ψαθοπούλου²

1. Νηπιαγωγός, ✉ labrini_g1@yahoo.gr

2. Ακαδημαϊκός Υπότροφος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

✉ xpenny@hotmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει την άρση αποκλεισμών και ωθεί στην ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συχνά, δεν ευνοεί την ισότιμη συμμετοχή παιδιών μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά. Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού συμπερίληψης παιδιών Ρομά σε τάξη προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιχειρείται μέσω της αξιοποίησης μύθων και άλλου εποπτικού υλικού (ήχοι-μουσικές, υλικό δραματοποίησης, υλικό κατασκευών κ.ά.), η γνωριμία του συνόλου των μαθητών με την προφορική γλώσσα και την κουλτούρα των Ρομά και η σύνδεσή της με την καθημερινότητα των παιδιών της τάξης. Επιπλέον, καταγράφονται οι στάσεις, οι απόψεις και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων (γονέων, συναδέλφων εκπαιδευτικών και παιδιών) στη διαδικασία, αναφορικά με την εφαρμογή του υλικού συμπερίληψης. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος η τριγωνοποίηση σε μια παράλληλη προσέγγιση: της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά Ρομά εμφανίζονται περιθωριοποιημένα στο σχολικό περιβάλλον. Τόσο οι μαθησιακές, όσο και οι κοινωνικές τους επιδόσεις, τίθενται στο



Λέξεις κλειδιά

Ρομά,
εκπαίδευση,
μύθοι,
συμπερίληψη

επίκεντρο κριτικής, από τους γονείς και από κάποιους εκπαιδευτικούς. Η επιθυμία παιδιών και γονέων Ρομά, να διατηρήσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητα, φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη για μερίδα γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι, η παρούσα μελέτη περίπτωσης καλείται να συνεισφέρει στην κριτική μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς τις πρακτικές, τις στάσεις και τις απόψεις που καταγράφονται από το σύνολο των εμπλεκομένων, σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στη σύγχρονη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή των Ρομά στην εκπαίδευση τίθεται στο κέντρο του επιστημονικού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Πολλές έρευνες και σχέδια εργασίας έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο αυτό (Τσιτσιπά, 2018· Flecha & Soler, 2013· Helen O’Nions, 2010· Greenberg, 2010· Λυδάκη, 1998)

Οι Ρομά αποτελούν μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός αυτός αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική ομάδα, του οποίου η πολυμορφία μας οδηγεί αναγκαία στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου με έντονα τα στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Υπό αυτή την έννοια, κάθε προσέγγιση θα πρέπει να εστιάζει στις ανάγκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες τεχνικές κατά τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διαμόρφωση κλίματος ισοτιμίας και αποδοχής σε ένα γενικότερο πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία 25 χρόνια τουλάχιστον. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πλήθος προγραμμάτων τα οποία συντέλεσαν στη διεξαγωγή ερευνών, εκπαιδευτικών δράσεων, στη δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών κ.ά.

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και για ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Όποια ονομασία και αν επιλέξουμε για να μιλήσουμε για τους Αθίγγανους, τους Τσιγγάνους, τους Σίντιδες, τους Ρομά, ή για Έλληνες με ρόμικη καταγωγή (Γκότοβος, 2004, 2013), οι λέξεις ομογενοποιούν τεχνητά μία ομάδα που είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένη

τόσο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα όσο και εσωτερικά σε επιμέρους ομάδες (Ράντης, 2008) ή σε σχέση με άλλες ομάδες [π.χ. την υπαγωγή των Ρομά της Θράκης στη Μουσουλμανική Μειονότητα (Μαυρομάτης, 2005)]. Συνεπώς, οι όποιες αναφορές, περιγράφουν μία ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, με κατά τόπους ακραία περιθωριοποίηση, η οποία έχει αντίκτυπο και στα παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά είναι ευάλωτα, σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν διακοπτόμενη φοίτηση σε αυτό. Τα εν λόγω παιδιά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους (π.χ. στη Θράκη) τρίγλωσσα, και θεωρούμε ότι προέρχονται από μια καθημερινή κουλτούρα συγκροτημένη με κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.ά., 2012), ή αλλιώς από μία κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη, 2010) με τους δικούς της κανόνες. Η εκπαίδευσή τους έχει υποστεί ποικίλες παρεμβάσεις, από το Υπουργείο Παιδείας, τις σχετικές ευρωπαϊκές επιταγές και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και τις προσπάθειες της για ερμηνείες στο χώρο των ανθρωπιστικών/κοινωνικών/παιδαγωγικών επιστημών.

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που καταγράφονται στα παιδιά Ρομά (ισχνή παρουσία στο σχολείο, διαρροή, χαμηλές επιδόσεις), εστιάζονται πρωτίστως σε κοινωνικούς και δευτερεύοντες σε πολιτισμικούς λόγους. Αφορούν δε το θεμέλιο λίθο της έρευνας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (π.χ. Ανδρούτσου κ.ά., 2001) αλλά και στο πλαίσιο εθνογραφικών και άλλων ερευνών (Μαγκλάρα, 2008. Ανδρούτσου κ.ά., 2001).

Έτσι, παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, φτωχοί και οι αποκλεισμένοι μαθητές έχουν αναμενόμενα χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, η οποία δεν αιτιολογείται τόσο από πολιτισμικούς παράγοντες όσο από την κοινωνική ανισοτιμία. Ακόμη, σε εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/ΟΕCD) στις χώρες-μέλη του αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών κατά την περάτωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται ότι, ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών αποτελεί το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος ανά χώρα (OECD, 2010)

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι υψηλές επιδόσεις βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, προϋποθέτουν δε εξοικείωση των παιδιών με το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου και την κοινωνική εγγύτητα σχολείου/οικογένειας. Από την άλλη μεριά, οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται στην κοινωνική απόσταση μεταξύ σχολείου και οικογένειας και οδηγεί τε-

λικά στη μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με την κουλτούρα του σχολείου (Ανδρούτσου, και συν., 2001).

Η συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των παιδιών και της πρώτης γλώσσας τους, στην καλλιέργεια κινήτρων για γραφή και ανάγνωση στην ελληνική, στη σύνδεση των λέξεων στην ελληνική με αντίστοιχες στη ρομανι σε εννοιολογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο δομής, στην ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης, στην παραγωγή από τα ίδια τα παιδιά υλικού, στη δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας.

Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό που μπορεί να προσφέρει κίνητρα στους μαθητές, υπό την προϋπόθεση ότι αυτοί και ο πολιτισμός τους αντιμετωπίζονται θετικά, όπως στην περίπτωση των Ρομά (Μάρκου, 1996). Ο σεβασμός στη μητρική γλώσσα των Ρομά μαθητών και η παράλληλη αξιοποίηση με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, την ελληνική συμβάλλει και ευνοεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δυο γλώσσες (Courthiade, 1996). Έτσι, το άτομο που θα βρεθεί σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον από το δικό του, θα αναπτυχθεί με τον διαπολιτισμό και τη διγλωσσία (Κοκκίνου, 2010· Σκούρτου, 2001). Ωστόσο, για να λειτουργεί αποτελεσματικά το άτομο στο σχολικό περιβάλλον, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας (Cummins, 2002).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην προσχολική αγωγή στις δομές του νηπιαγωγείου εφαρμόζεται το «Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». Στο πρόγραμμα διακρίνονται πέντε τομείς δραστηριοτήτων (κοινωνικο-συναισθηματικός, γνωστικός, αισθητικός, ψυχοκινητικός, δεξιότητες), βάση των οποίων δομείται το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Μάνος, 2008) και οι επιμέρους οργανωμένες και ελεύθερες δράσεις και δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η ενοποίηση κάθε νέας γνώσης με τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, η ενεργή συμμετοχή σε πρωτότυπες δραστηριότητες, η κοινωνικοποίηση με παιδιά και ενήλικους, η ισόποση ανάπτυξη ομαδικών και ατομικών δράσεων, η έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, η ανάπτυξη κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων (ΔΕΠΠΣ, 2002). Όπως γίνεται έκδηλο, στην προσχολική εκπαίδευση δεν επιδιώκεται η εκμάθηση συγκεκριμένων και αυστηρά οριοθετημένων εννοι-

ών, αλλά τίθενται οι βάσεις πάνω στις οποίες τα νήπια καλούνται να δομήσουν κάθε εμπειρία και γνώση (ΔΕΠΠΣ, 2002). Τα αναλυτικά προγράμματα στα εκπαιδευτικά συστήματα αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών απαραίτητων για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής (Στάμου & Χατζηαντωνάκη, 2013).

Τα κατάλληλα προγράμματα στις εκάστοτε δομές αποτελούν ένδειξη καλής ποιότητας (Dahberg & Moss, 2005), για την οικονομία κάθε χώρας, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, για τη μείωση της εγκληματικότητας, για μία καλύτερη κοινωνία (UNICEF, 2008). Τυχόν διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα προγράμματα, οφείλονται στις ποικίλες κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτικές προσεγγίσεις (Ρέντζου, 2011).

ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΞΕΧΩΡΙΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ

Η ελληνική μυθολογία, σύμφωνα με πλήθος μελετητών, αποτέλεσε σημαίνοντα ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση του ανθρώπου, προσδίδοντας εύρος και βάθος στις ανθρώπινες αξίες, ενώ παράλληλα αποτέλεσε το συνδυαστικό κρίκο πολιτισμών, αξιών και εκπαιδευτικών πρακτικών (Σορώτου – Γεωργακοπούλου, χ.χ.).

Οι μύθοι έχουν αξιοποιηθεί ως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική προκειμένου να προσεγγιστούν ζητήματα στερεοτύπων και συμπεριφορών (Ασουμανάκη, 2020·Λεγκριανού, 2018·Σιώζου, 2008), αλλά και για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής τάξης (Ημέλλου, 2016·Ημέλλου & Χαρούπιας, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην παράθεση ενός σχεδίου εργασίας και στα αποτελέσματα που αυτό είχε σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς/ παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, στόχοι που επιδιώχθηκαν αφορούσαν: να γνωρίσουν τα παιδιά τη γλώσσα των τσιγγάνων, να κατανοήσουν ότι πρόκειται για μια προφορική γλώσσα με κάποιες λέξεις που μοιάζουν με τις αντίστοιχες της ελληνικής.

Για το σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σχέδιο εργασίας στα πλαίσια του οποίου αξιοποιήθηκε εποπτικό υλικό, καταγραφές από συναντήσεις με γονείς και με εκπαιδευτικούς, καταγραφές από το ημερολόγιο της παιδαγωγού. Αναφορικά με το εποπτικό υλικό, αξιοποιήθηκε Cd με συνομιλίες από τσιγγάνους (μητρική γλώσσα), video, φωτογραφικό υλικό. Το υλικό αυτό είτε αποτέλεσε υλικό δικής μας αναζήτησης, είτε μας το παρείχαν οι γονείς από δικό τους αρχειακό υλικό.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην τάξη μαζί με τα παιδιά, καταγράφηκε ως ακολούθως: Βρισκόμαστε με τα παιδιά στον κύκλο της συζήτησης. Τους αφηγούμαστε ένα μύθο για τη γλώσσα των τσιγγάνων : «τον πολύ παλιό καιρό, ο θεός λυπήθηκε τους ανθρώπους που δεν μπορούσαν να γράψουν τη λαλιά τους και έτσι αποφάσισε να τους μοιράσει αλφάβητο. Μαζεύτηκαν, λοιπόν, όλοι και πήρε ο καθένας το δικό του αλφάβητο σε ένα λαχανόφυλλο, γιατί τότε δεν υπήρχε χαρτί. Πήρε και ο τσιγγάνος το δικό του. Καθώς επέστρεφε στη φυλή του, δίψασε και έσκυψε σε ένα ρυάκι να πιει νερό. Τότε όμως έπεσε το λαχανόφυλλο στο νερό και χάθηκε για πάντα. Γι αυτό αν και οι τσιγγάνοι έχουν τη δική τους ξεχωριστή γλώσσα, δεν έχουν αλφάβητο.» (Ευαγγέλου – Κάντζου, 2008).

Εν συνεχεία ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν τι κατάλαβαν από το μύθο για τη γλώσσα των τσιγγάνων. Ποιες/α ιδιαιτερότητες/α εντόπιζαν; Ποια συναισθήματα τους δημιουργούνται στα ακούσματα αυτά;

Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά Ρομά να μας μιλήσουν στη γλώσσα τους, τη Ρομανί. Ακούμε τα ηχητικά δεδομένα με τις Τσιγγάνικες συνομιλίες που μιλούσαν τη γλώσσα τους. Τέλος, ζητήσαμε από τα υπόλοιπα παιδιά να προσπαθήσουν να καταλάβουν όσα άκουσαν.

Τα παιδιά προβληματίστηκαν με την ιστορία. Εντόπισαν ότι η γλώσσα των Τσιγγάνων δεν έχει αλφάβητο, άρα όπως τους εξηγήσαμε δε γράφεται, είναι μόνο προφορική. Ωστόσο, τα παιδιά παρατήρησαν ότι υπάρχουν λέξεις που μοιάζουν με τις αντίστοιχες της ελληνικής (παραμύσια-παραμύθια). Οι διαπιστώσεις αυτές ώθησαν στο σχεδιασμό των παρακάτω δράσεων που εντάχθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμά μας.

- ❖ Δραματοποίηση του μύθου,
- ❖ Ζωγραφική του σημείου που τους άρεσε πιο πολύ στο μύθο,
- ❖ Βρίσκουμε στο χάρτη χώρες στις οποίες ζουν τσιγγάνοι (Ισπανία, Ρουμανία, Ουγγαρία),
- ❖ Κατασκευάζουμε ντέφια με άχρηστο υλικό και τα χτυπάμε στο ρυθμό της τσιγγάνικης μουσικής,
- ❖ Παρακολουθούμε dvd με τσιγγάνους που χορεύουν φλαμέγκο.
- ❖ Για τη διεξαγωγή των παραπάνω δράσεων χρησιμοποιήθηκε κυρίως άχρηστο υλικό, καθώς και υλικό που μας παρείχαν οι γονείς.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος η τριγωνοποίηση σε μια παράλληλη προσέγγιση: της παρατήρησης και των συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με τους Creswell, Plano, Clark, Gutmann & Hanson (2003), η τριγωνοποίηση αποτελεί μια κοινή μέθοδο σχεδιασμού των μικτών μεθόδων έρευνας, μέσω της οποίας δίδεται η δυνατότητα να αποκτώνται διαφορετικές πληροφορίες που παρέχουν σύνολα δεδομένων που αλληλοσυμπληρώνονται και παρέχουν εσωτερική εγκυρότητα (Wright, 1997). Η τριγωνοποίηση, βοηθά τους ερευνητές να εστιάσουν στην ακρίβεια των κρίσεών τους, αντισταθμίζοντας δύο ή περισσότερες μεθόδους (Jick, 1979). Η μέθοδος της τριγωνοποίησης επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, εφόσον αυτή συνδυάζει τα πλεονεκτήματα δύο διαφορετικών μεθόδων (Creswell, 2011), προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Golafshani, 2003) και να καθίσταται ευκολότερη η ανάλυση τους και η εξαγωγή των συμπερασμάτων (Wright, 1997).

Στην παρούσα περίπτωση, η χρήση της τριγωνοποίησης έχει ως σκοπό να περιορίσει τυχόν γενικεύσεις, ή/και προσωπικές ερμηνείες και να καταγράψει απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις που προκύπτουν τόσο από ατομικές συνεντεύξεις όσο και από προσωπικές παρατηρήσεις. Συνεπώς, η συνδυαστική προσέγγιση της τριγωνοποίησης περιορίζει τυχόν αδυναμίες που σχετίζονται με προσωπικές ερμηνείες (Morgan, 1997) και καθίστανται η ασφαλέστερη μέθοδος για τη δική μας έρευνα.

Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν σχάρες παρατήρησης της παιδαγωγού που εστίαζαν στη γλωσσική ανάπτυξη, στη γνωστική ανάπτυξη, στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά κ.λπ. του συνόλου των παιδιών, κατά τις οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητές τους. Οι σχάρες παρατηρήσεις συσχετίστηκαν και αναλύθηκαν παράλληλα με το ημερολόγιο της παιδαγωγού [βιογραφική μέθοδος έρευνας (Καλεράντε, 2015)] και άλλες άτυπες καταγραφές. Στόχος μας μέσα από την προσέγγιση αυτή ήταν η εστίαση στην εκπαιδευτική κουλτούρα, στις δομές και τις πρακτικές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επιπλέον, οι ομαδικές συνεντεύξεις σε γονείς αξιοποιήθηκαν, προκειμένου να διαπιστωθούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεών τους για τη ζωή και τις συνήθειες των Ρομά γενικά, αλλά και ειδικά στον τρόπο που επιδρά στη δική τους καθημερινότητα. Εν συνεχεία, τους ανατέθηκαν ασκήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην γνωριμία τους με την κουλτούρα των Ρομά και επαναξιολογήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους.

Η έρευνα διεξήχθη σε μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης (Δημόσιο

Νηπιαγωγείο), της Δυτικής Αττικής, στην περιοχή των Άνω Λιοσίων – Ζεφύρι. Το δείγμα της έρευνας αφορά 20 παιδιά (9 εκ των οποίων ήταν Ρομά), τους γονείς αυτών, 2 νηπιαγωγούς (της τάξης που εφαρμόστηκαν τα σχέδια) και 2 νηπιαγωγούς (της δεύτερης τάξης). Η έρευνα διεξήχθη άτυπα στην μονάδα.

Περιοχές που μελετήθηκαν αφορούσαν τις σχέσεις Α) των παιδιών μεταξύ τους, Β) των παιδιών και των γονέων τους, Γ) των γονέων μεταξύ τους, Δ) των εκπαιδευτικών με τα παιδιά ή/και τους γονείς αυτών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε τη βελτίωση σε σημαντικό βαθμό στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι κανόνες που τέθηκαν από την αρχή της χρονιάς και επαναλαμβάνονταν σε καθημερινή βάση από τις παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς, οδήγησε σε βελτίωση συμπεριφορών (καταγράφηκαν περισσότερες συζητήσεις μεταξύ των παιδιών), ενώ ενισχύθηκε η ισότιμη συμμετοχή, η αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας, η συνύπαρξη με αυτή (διαφορετική κουλτούρα), ελαττώθηκαν οι βίαιες συμπεριφορές, τα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού μειώθηκαν (σχεδόν εξαλείφθηκαν), καταγράφηκε ευαισθητοποίηση και σε άλλες μορφές διακρίσεων. Ειδικότερα, αναφορικά με τα περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα *«αρχικά κορόιδευαν τα παιδιά Ρομά για τον τρόπο εκφοράς κάποιων λέξεων π.χ. λουλούντι αντί λουλούδι, παραμύσια αντί παραμύθια κ.λπ. ... περίπου 3 μήνες μετά, χρονικά θα λέγαμε μετά τα Χριστούγεννα τα παιδιά εξαιτίας της εξοικείωσης με τα στοιχεία των μύθων, αποδέχονταν το λεκτικό αυτό τρόπο έκφρασης, πολιτισμού και κουλτούρας.»*. Φαίνεται πως έγινε αντιληπτό ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός. Επιπλέον, οικοδομήθηκαν δεσμοί φιλίας μεταξύ του συνόλου των παιδιών, ενώ από την πλευρά των παιδιών Ρομά καταγράφηκε ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους γεγονός που οδήγησε σε σταδιακή εξάλειψη του αισθήματος κατωτερότητας.

Ακόμη σχετικά με τις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την καλύτερη συνεργασία των γονέων μεταξύ τους, κατόπιν της παρέμβασης- άσκησης που τους ανατέθηκε. Ειδικότερα παρατηρήθηκαν τα εξής: στην αρχή *«η σχέση τους χαρακτηρίζονταν από έντονους διαπληκτισμούς, π.χ. πολλοί γονείς ανέφε-*

ραν ότι τα παιδιά Ρομά είναι τα κακά παραδείγματα για τα παιδιά τους. Ακόμη διατυπώθηκαν απόψεις όπως φοβόμαστε να αφήνουμε τα σπίτια μας ανοιχτά γιατί μπαίνουν και κλέβουν...». Οι καταγραφές αυτές φανερώνουν τις προκατειλημμένες απόψεις και στάσεις που είχαν οι γονείς κατά τις πρώτες ομαδικές συναντήσεις. Παρόλα αυτά, μετά την άσκηση – παρέμβαση, οι γονείς των «άλλων παιδιών» φαίνεται να αποδέχονται ευκολότερα τους Ρομά. Θεωρούμε ότι η προσωπική ενασχόληση και έρευνα με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των Ρομά, ώθησε στην κατανόηση της κουλτούρας τους και στην αιτιολόγηση τυχόν συμπεριφορών τους, οι οποίες πρωτύτερα ήταν γι αυτούς δυσνόητες και παρεξηγήσιμες. Η αλλαγή αυτή πραγματώθηκε ακούσια, αβίαστα και φυσικά, ενώ δημιουργήθηκε η βάση για περεταίρω συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των γονέων. Αυτό λειτούργησε θετικά και στην αντιμετώπιση των παιδιών, τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά. Συνολικότερα διαπιστώνεται ότι, μέσα από τη γόνιμη και ισότιμη διαπραγμάτευση, τη σύγκρουση και τη σύνθεση των ετεροτήτων των δύο πλευρών, αποφεύχθηκαν διπολικές τοποθετήσεις του τύπου «εμείς και οι άλλοι», χωρίς βέβαια να αρνούνται όλοι την ύπαρξη της διαφορετικότητας. Παρόμοιες καταγραφές συναντούμε βιβλιογραφικά όπου «Μια από τις πιο δύσκολες πτυχές της αυθεντικής συνεργασίας μπορεί να είναι μια αίσθηση 'απώλειας του ελέγχου'... να μάθουμε να ακούμε, να επιβραδύνουμε, να είμαστε υπομονετικοί... να προσαρμόσουμε τις προσωπικές μας προτιμήσεις, συνήθειες και πολιτισμικές σταθερές στους κανόνες και επιθυμίες των... συνεργατών μας...», (Swadener, Kabiru & Njenga, 2000).

Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ήταν επικριτικοί και θεωρούσαν ότι καμία προσέγγιση δεν θα μπορούσε να αλλάξει την υπάρχουσα κατάσταση. Δυστυχώς αν και υπάρχουν καταγεγραμμένες αλλαγές στη συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των γονέων και των παιδιών, μεταξύ των γονέων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παραμένουν ανάλητοι στις πρώτες εκτιμήσεις και εντυπώσεις τους.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναφορικά με την ηλικία ή τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών/ νηπιαγωγών συμμετεχόντων στην έρευνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε βιωματικό χαρακτήρα μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιχειρήσε να διερευνήσει την επίδραση που μπορεί να έχουν οι μύθοι στις αντιλήψεις των Ρομά και μη μαθητών για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (συνεργασία, αποδοχή, αλληλεπίδραση, ομαδικότητα, κατανόηση) και την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης. Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας μας επιβεβαιώνουν την επιτακτική ανάγκη για σχέδια δράσης με σκοπό την ισότιμη ένταξη του συνόλου των μαθητών και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, επιτρέπει τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της γλώσσας τους, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις έχοντας θετικά αποτελέσματα στην ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο προσχολικό περιβάλλον. Οι παρεμβάσεις δε στην προσχολική εκπαίδευση, στη βάση των μετέπειτα βαθμίδων εκπαίδευσης θεωρούμε ότι αποτελεί αναγκαιότητα.

Με την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας και έχοντας αρωγούς τους γονείς των παιδιών διαμορφώνεται κλίμα αποδοχής, ισοτιμίας, ασφάλειας και σιγουριάς.

Ωστόσο, θεωρούμε αναγκαία και απαραίτητη τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών στην ομάδα των εκπαιδευτικών/ παιδαγωγών, εφόσον η ανάληψη στάση μερικών εξ αυτών (όπως καταγράφηκε παραπάνω), κρίνεται κρίσιμη για τη διαμόρφωση ενός γενικότερου πλαισίου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προτείνεται έρευνα στην κοινότητα των παιδαγωγών αναφορικά με την συμπερίληψη παιδιών και γονέων Ρομά στην εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να διαπιστωθούν τα προβλήματα, οι δυσκολίες, τα εμπόδια κ.λπ. που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδαγωγών/ εκπαιδευτικών. Πιθανολογούμε ότι, μια τέτοια έρευνα θα αναδείξει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης / ενσωμάτωσης των Ρομά στην προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημειώνεται ότι, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην αλλαγή της κουλτούρας των ίδιων των εκπαιδευτικών και στην αποδοχή κάθε ομάδας παιδιών ή γονέων που θεωρείται διαφορετική. Η ανάγκη αυτή άλλωστε, τονίζεται και σε άλλες έρευνες (Πατήθρα, 2020. Συμεού & Καραγιώργη, 2015).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη, Ν., Δραγώνα, Θ., Λιοναράκη, Σ., Μάγος, Κ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδακή Α. (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α&Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασουμανάκη, Φ. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέες και νέους*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών (Μ.Δ.Ε.).
- Courthiade, M., (1996). *Γλωσσικές διαστάσεις της γλώσσας Romani*. Στο Εκπαίδευση των Τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ. 97-111). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 23 2020, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/661>
- Γκότοβος, Α. (2013b). *Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνική γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs. Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. (J. W. Creswell, Ed.). London and New York: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Τσορμπατζούδης Χ. (επιμ.) (Μτφ: Κουβαράκου Ν.). Αθήνα: Ίων/εκδόσεις Έλλην.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. (Ε. Σκούρτου, επιμ.-εισ., Σ. Αργύρη, μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Dahberg, G. & Moss, P. (2005) *Ethnics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs. Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Κεντρική ομιλία στο διεθνές συνέδριο RLDE Rethinking Language Diversity and Education. Ρόδος.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 28 2020, από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps>.
- Ευαγγέλου, Οδ. – Κάντζου, Ν. (2008). *Διαδίκτυο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (διαδικτυακές-διαθεματικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο)*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ημέλλου, Ό. (2016). Διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης ή Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση; Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. *Περιοδικό Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ).
- Ημέλλου, Ό. & Χαρούπιας, Α. (2015). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης/ισότιμης συνεκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές: Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικά σχολεία της Α΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 4.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 28 2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

- Greenberg, J. (2010). REPORT ON ROMA EDUCATION TODAY: FROM SLAVERY TO SEGREGATION AND BEYOND. *Columbia Law Review*, 110(4), 919-1001. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 3, 2020, από <http://www.jstor.org/stable/27806640>.
- Helen O’Nions (2010) Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe, *Intercultural Education*, 21:1, 1-13, Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 3, 2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980903491833>.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Κοκκίνου, Μ.(2010). Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο. Αθήνα: Mega Poster. 169-181 & 329-331.
- Κωστούλη, Τ. (χ.χ.). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (με τη συνεργασία του Α. Χατζηνικολάου). Στο *Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 13, 2020, από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf.
- Λεγκριανού, Β. (2018). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας - έρευνα δράσης στο 3ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Αττικής. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών (Μ.Δ.Ε.).
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008). *Εθνογραφία του γραμματισμού: όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης*. Ανακοίνωση στο 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf
- Μάνος, Δ. (2008). Για την προσχολική αγωγή και τα νέα προγράμματα. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 25 2020, από www.alfavita.gr/.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάτζας: φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός σε μία κοινότητα Μουσουλμάνων στη Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- OECD (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD.
- OECD (2010). *Thematic Review on Migrant Education: Analytical Approach*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 13, 2020, από http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_39263294_40575997_1_1_1_1,00.html.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά».
- Πατήθρα, Θ. (2020). *Εκπαίδευση των μαθητών Ρομά και σχολική αποτυχία*. Πτυχιακή εργασία. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των Ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*. Αθήνα: Κριτική.
- Ρέντζου, Κ., (2011). *Αξιολόγηση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σιώζου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: εισαγωγή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΜΔΕ).

- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, σελ. 167 – 275. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σορώτου – Γεωργακοπούλου, Σ. (χ.χ.). *Η τέχνη του μύθου μέσο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 30 2020, από https://www.languagesnsw.com/uploads/1/4/4/5/14456032/sorotou_georgakopoulos_ppt.pdf.
- Στάμου, Δ. & Χατζηαντωνάκη, Ε. (2013). *Διαστάσεις των Προσχολικών Προγραμμάτων που οι γονείς θεωρούν σημαντικές*. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2020, από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/781/psa_2013001.pdf?sequence=1.
- Συμεού, Λ. & Καραγιώργη, Γ. (2015). *Η ένταξη των Ρομά στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 13. 2020, από https://www.researchgate.net/publication/277774905_E_entaxe_ton_Roma_sto_ellenokypriako_ekpaideutiko_systema_The_inclusion_of_Roma_in_the_Greek-Cypriot_educational_system.
- Swadener, E. with Kabiru, M. & Njenga, A. (2000). *Does the village still raise the child? A collaborative study of changing child-rearing and early education in Kenya*. New York: State University of New York Press.
- Τσιτσιπά, Ε.-Π. (2018). *Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και σχολική πορεία του 3^{ου} Δ.Σχ. Ζεφυρίου*. Πτυχιακή εργασία. Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- UNICEF (2008). *The Child Care Transition: A League Table of Early Childhood Education and Care in Economically Advanced Countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Wright, B. D. (1997). A history of social science measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, 33–45.

Η Αξιοποίηση Ενός Διαπολιτισμικού Διδακτικού Σεναρίου στην Προσπάθεια Συμπερίληψης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. ✉ gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατέχει σημαίνουσα θέση στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς ασχολείται και εστιάζει σε κορυφαία ζητήματα. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει, μεταξύ άλλων, να επιτύχει τη συμπερίληψη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Μία από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των οποίων την εκπαιδευτική στήριξη προσπαθεί να ενισχύσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει ένα διαπολιτισμικό διδακτικό σενάριο, το οποίο να επιτυγχάνει την προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε τρεις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης το σχολικό έτος 2017-2018 και για την υλοποίησή του χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας, το σχολικό βιβλίο της Οικιακής Οικονομίας, καθώς και η προβολή βίντεο. Για την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κριτικής παρατήρησης των μαθητών, καθώς και οι απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας. Από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου προέκυψαν τρία χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, οι μαθητές δεν έχουν επαρκή γνώση της έννοιας «άτομο με ειδικές ανάγκες», δεύτε-



Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, σενάριο, ΑΜΕΑ, συμπερίληψη, Οικιακή Οικονομία

ρον εμφανίζουν αυξημένη ευαισθησία ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τρίτον, φανερώνουν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε δράσεις υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διαχρονικά υφίστανται πλήθος φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σύνολο των χωρών παγκοσμίως και συνεπώς και στον ελλαδικό χώρο. Την ίδια στιγμή, δε νοείται σύγχρονο και με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να μην επιδιώκει την εξάλειψη ή άμβλυση φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όχι μόνο στο στενό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, όσο και στο ευρύτερο του κοινωνικού συνόλου σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Αποτελεί αναμφισβήτητη παραδοχή ότι δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της αναπηρίας (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998) και κατ' επέκταση του ατόμου με ειδικές ανάγκες. Ένας, όμως, επιτυχημένος ορισμός δόθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών στη διακήρυξή του για τα δικαιώματα των αναπήρων το 1975 στον οποίο όρισε ως ανάπηρο κάθε άνθρωπο που αδυνατεί να αναλάβει μόνος του το σύνολο ή μέρος των αναγκών του, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, εξαιτίας μιας βλάβης, εκ γενετής ή μη, των φυσικών ή διανοητικών ικανοτήτων του (United Nations, 2007).

Κατά τεκμήριο η ύπαρξη κάποιας μορφής αναπηρίας έχει ως αποτέλεσμα το ανάπηρο άτομο να απολαμβάνει λιγότερες ευκαιρίες στην καθημερινή του ζωή σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Hodapp, 2005), να δυσκολεύεται στην κοινωνική του ένταξη (Gostin, 2015 Herzer, 2016), να χρειάζονται ουσιαστική προστασία τα δικαιώματά του (Puras, 2018) και να απαιτείται μια ιδιαίτερη ηθική προσέγγισή του (Mclachlan, 2016).

Ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όσοι είναι: τυφλοί ή αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης, κωφοί ή με σοβαρά προβλήματα ακοής, με κινητικές δυσκολίες, με νοητική υστέρηση, ψυχικά ασθενείς, επιληπτικοί, με τη νόσο του Χάνσεν (λέπρα), φορείς μαθησιακών δυσκολιών κ.ά (Κασσωτάκης κ.ά, 1999).

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο που να επιτυγχάνει τη διαπολιτισμική προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην προβολή μίας ταινίας μικρού μήκους, η οποία εστιάζει και εμφι-

λοχωρεί στα περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Τις τελευταίες τρεις τουλάχιστον δεκαετίες στο χώρο των επιστημών της Αγωγής γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικότερα στις μέρες μας, έχει επωμιστεί σε μεγάλο βαθμό το βάρος της καταπολέμησης των κοινωνικών αποκλεισμών και των διακρίσεων, το οποίο την καθιστά μια σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, τα οποία εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Essinger, 1988) και έχει ως σκοπό της να προετοιμάσει ανεξάρτητους ανθρώπους για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Βασική προτεραιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η εξασφάλιση για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ίσων ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη, την εθνική και φυλετική προέλευση, καθώς και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Μπερερής, 2001).

Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λογίζονται (Essinger, 1988, 1990):

- ❖ Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν». Ο «άλλος» γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001)
- ❖ Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αντιπροσωπεύει την καλλιέργεια μίας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα και η αδικία
- ❖ Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Αναφέρεται στην ανάγκη για πολιτισμική διεύρυνση προσκαλώντας τους άλλους πολιτισμούς να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό

- ❖ Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Στοχεύει να εξαλείψει τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ώστε οι λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους

Οι παραδοχές - βάσεις στις οποίες εδράζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005). Αυτές κρίνονται ως απολύτως απαραίτητες για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου, καθώς και για τη διατήρηση - επικράτηση υγιών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας συμπεραίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατατάσσεται στην κατηγορία των μαθημάτων, τα οποία δύναται να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007). Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να διεμβολίζει σχεδόν το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και να διαχέει τις αρχές και τις αξίες της σε αυτά, ενώ παράλληλα, μπορεί να βρίσκεται σε μια διαρκή κατάσταση ώσμωσης μαζί τους.

Η συμπερίληψη αποτελεί δυναμική προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικής ανταπόκρισης στην πολυμορφία των μαθητών. Συμπερίληψη καλείται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών, η οποία επιδιώκει την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ παράλληλα, προσπαθεί να μειωθεί ο αποκλεισμός τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004). Η συμπερίληψη εμπεριέχει αλλαγές και τροποποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης όπως: το περιεχόμενο, τη δομή κά, καθώς και την πεποίθηση ότι αποτελεί κύρια ευθύνη του κράτους να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών - μαθητών.

Ο όρος συμπερίληψη περικλείει ένα σχέδιο εξερεύνησης και συνεργασίας από κοινού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και στις κοινότητες ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης συμπεριφορών και πρακτικών ενάντια στον αποκλεισμό στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, αναφερόμαστε σε μια συνεχή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που δέχεται σημαντικές επιδράσεις από τις κοινωνικές αλλαγές σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Armstrong & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη απαιτεί την επανεξέταση της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται πιο επιτυχημένα στις ατομικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Διαμέσου της συγκεκριμένης διαδικασίας, το σχολείο ως θεσμός επιτυγ-

χάνει την ανάπτυξη της ικανότητας να υποδέχεται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι έχουν την επιθυμία της παρακολούθησης μειώνοντας τους αποκλεισμούς (Sebba & Ainscow, 1996) και αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή και τη μαθησιακή απόδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ainscow, 2005).

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από αρχές και παραδοχές, ασχολείται και ερευνά συγκεκριμένες θεματικές, είναι εφικτό να διαχέεται στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος και συνιστά αναγκαιότητα όπως και η συμπερίληψη σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο στη σύγχρονη εποχή και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούνται αυτές που εστιάζουν στα βιώματα και στις ανάγκες των μαθητών, στοχεύουν στη συνεργασία και στις ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση και αναπτύσσουν τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές, την έρευνα και τον αναστοχασμό. Αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις οικοδομούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο τάξης, σχολείου και κοινότητας, στην πλειονότητά τους θεωρούνται εναλλακτικές και στηρίζονται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους της “Νέας Αγωγής”, την οποία χαρακτηρίζει ο μαθητοκεντρισμός.

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνεπώς, για ζητήματα κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρούνται: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση, η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η μάθηση από παρουσιάσεις, οι βραχύχρονες ομαδοποιήσεις, η βιωματική μάθηση, η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η διδασκαλία που είναι επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη, ο καταϊγισμός ιδεών και η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Νικολάου 2005 Δημητριάδου 2007).

Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζουν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, καθώς παρέχουν σημαντικές δυνατότητες για την επιτυχή παρουσίαση και επεξεργασία ποικίλων ζητημάτων. Αυτό το επιτυγχάνουν λειτουργώντας εποικοδομητικά και προσφέροντας ποικιλία διδακτικών εργαλείων, αλλά και ευκαιρίες συνδυασμού, εναλλακτικών προσεγγίσεων στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα πολύτιμες δύνανται να αποδειχθούν οι ταινίες μικρού μήκους, οι οποίες προβάλλουν πλήθος σημαντικών ερεθισμάτων και

νοημάτων σε σύντομο χρόνο, γεγονός το οποίο εξυπηρετεί ιδιαίτερα τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Συνοψίζοντας υφίσταται πληθώρα εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων μέσω των οποίων μπορούν να προσεγγιστούν ζητήματα κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων. Επομένως, έγκειται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό η επιλογή της προσέγγισης, την οποία θεωρεί προσφορότερη για την πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ταινία μικρού μήκους «Cuerdas» του Ισπανού σκηνοθέτη Pedro Solis, η οποία απέσπασε βραβείο «Goya» ως καλύτερη μικρού μήκους ταινία κινουμένων σχεδίων και προτείνεται να έχει διάρκεια δύο διδακτικές ώρες. Η ταινία πραγματεύεται την τρυφερότητα και τη φιλία, η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο παιδιά, το Νικόλα και τη Μαρία, ένα εκ των οποίων, ο Νικόλας, πάσχει από εγκεφαλική παράλυση.

Σε όλη τη διάρκειά της, η ταινία προβάλλει με εύστοχο τρόπο πληθώρα μηνυμάτων τονίζοντας ιδιαίτερα την ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση των ανθρώπων με αναπηρία, για αλλαγή των συμπεριφορών έναντι αυτών των ατόμων, καθώς και για αποφυγή ή άρση των αποκλεισμών που υφίστανται.

Ο τίτλος του διδακτικού σεναρίου είναι «Προσεγγίζοντας τον Άλλο άνθρωπο» και οι δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται στο φύλλο εργασίας είναι πλήρως συμβατές με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και ειδικότερα, με τους στόχους της ενότητας 1.3 Ο κοινωνικός περίγυρος – Μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (Αποστολόπουλος κá, 2016α).

Το παρουσιαζόμενο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας σε τρεις σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης το σχολικό έτος 2017-2018 και για την υλοποίησή του χρησιμοποιήθηκαν το σχολικό βιβλίο της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ Γυμνασίου (Αποστολόπουλος κá, 2016α), ένα φύλλο εργασίας καθώς και η προβολή της ταινίας μικρού μήκους «Cuerdas». Συγκεκριμένα, το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στο σύνολο των τμημάτων της Α΄ τάξης του 1ου Γυμνασίου Κοζάνης, του 6ου Γυμνασίου Κοζάνης και του 3ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας.

Η ταινία λόγω της χρονικής διάρκειάς της δύναται να προβληθεί και για δεύτερη φορά κατά τη διδακτική διαδικασία. Η προσέγγιση του σεναρίου πραγματοποιείται με τη «συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη», στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν τη νέα γνώση. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου οφείλουν να λειτουργούν καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, ενισχυτικά και εμπυχωτικά δίνοντας σαφείς οδηγίες προς τους μαθητές και ενημερώνοντάς τους για το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για την ολοκλήρωση της εργασίας τους, ώστε να καταστεί δυνατή η «ανακάλυψη» της γνώσης.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο, ώστε οι μαθητές χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες των 3 έως 5 ατόμων να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά. Οι ομάδες συγκροτούνται στην αρχή της διδακτικής ώρας ή στο τέλος της προηγούμενης και τονίζεται από τον εκπαιδευτικό ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Το διδακτικό σενάριο είναι εφικτό να υλοποιηθεί σε αίθουσα διδασκαλίας, η οποία διαθέτει υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή εναλλακτικά στην αίθουσα πληροφορικής. Εφόσον οι μαθητές διαθέτουν φορητούς υπολογιστές μπορούν να τους έχουν μαζί τους, ώστε να τους αξιοποιήσουν στην εργασία κατά ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση, με μέριμνα του εκπαιδευτικού, είναι αναγκαίο να έχει εγκαίρως εγκατασταθεί στους υπολογιστές λογισμικό για την προβολή βίντεο και το βίντεο με την ταινία, ώστε να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος από τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, απαραίτητα κρίνονται τα φύλλα εργασίας, τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές με την έναρξη της διδασκαλίας και να περιγράφει σε αυτά με απλότητα και σαφήνεια τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Σε κάθε μαθητή δίδεται ένα φύλλο εργασίας, μολονότι οι μαθητές απαντούν ως ομάδα. Αυτό επιλέγεται, προκειμένου να έχει ο μαθητής τη δυνατότητα να δώσει τις δικές του απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να διαφέρουν από αυτές της ομάδας.

Πιθανά προβλήματα στην εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου δύνανται να προκύψουν από την έλλειψη βιντεοπροβολέα ή κατάλληλου λογισμικού για την προβολή βίντεο ή από τον περιορισμένο αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.

ΣΤΟΧΟΙ

Στο διδακτικό σενάριο τίθενται στόχοι: γνωστικοί, στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι γνωστικοί στόχοι είναι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Οικιακής Οικονομίας και τις οδηγίες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, ως προς το γνωστικό τομέα οι μαθητές επιδιώκεται: να κατανοήσουν την έννοια και την αξία του κοινωνικού περιγυρου, να αντιληφθούν το ρόλο της κοινότητας, να ανακαλύψουν την προσφορά των κοινωνικών σχέσεων στον άνθρωπο μέσα από τις οποίες καθίσταται αντιληπτή η αναγκαιότητα της συλλογικότητας, να συνειδητοποιήσουν ότι οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και στην κοινότητα μπορούν να επιτευχθούν με την κατανόηση, το σεβασμό, την καλοπροαίρετη διάθεση και τη συνεργασία (Αποστολόπουλος κá, 2016β).

Αντίστοιχα, ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές αναμένεται: να αναπτύξουν αυτενέργεια, να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αγάπη, κατανόηση και αλληλεγγύη έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης και να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη. Συγχρόνως, στόχοι ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι οι μαθητές: να έρθουν σε επαφή με τις Τ.Π.Ε ως μέσα και πηγές μάθησης και να αποκτήσουν δεξιότητες της επιστημονικής έρευνας όπως: η σύγκριση, η ερμηνεία και η εμπάθυνση.

ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ

Τα λογισμικά, τα οποία αξιοποιούνται στην υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνονται στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη (Ζαγούρας κá, 2010). Αυτά τα λογισμικά είναι: το C-Map Tools, το οποίο ανήκει στα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης, το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint και το λογισμικό Hot Potatoes, το οποίο χρησιμεύει στην τελική αξιολόγηση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το φύλλο εργασίας διανέμεται από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε μαθητή μόλις ολοκληρωθεί η προβολή της ταινίας μικρού μήκους και περιέχει συνολικά δώδεκα δραστηριότητες καθορισμένης χρονικής

διάρκειας, οι οποίες θα υλοποιηθούν στη δώωρη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου.

Στην πρώτη δραστηριότητα (5 λεπτά) ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν, μέσω καταιγισμού ιδεών, στο C-Map Tools πληροφορίες σχετικές με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Εν συνεχεία, η κάθε ομάδα προβάλλει αυτό που δημιούργησε και εντοπίζονται τα κοινά τους σημεία. Ο εκπαιδευτικός, εφόσον το κρίνει απαραίτητο, παρουσιάζει μέσω του PowerPoint σημεία, τα οποία δεν καλύφθηκαν από τους μαθητές.

Στη δεύτερη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στο πώς υποδέχονται τα παιδιά το νέο τους συμμαθητή το Νικόλα (3 λεπτά), ενώ στην τρίτη δραστηριότητα ερωτώνται οι μαθητές για το πώς ο Νικόλας και οι συμμαθητές του περνούν το χρόνο του διαλείμματός τους (5 λεπτά) και ποιες εντυπώσεις τους δημιουργήθηκαν. Η τέταρτη δραστηριότητα ασχολείται με το πώς προσεγγίζει η Μαρία το νέο της συμμαθητή και πώς αισθάνεται η Μαρία και οι συμμαθητές της βλέποντάς ότι είναι μόνος (5 λεπτά), ενώ η πέμπτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας αναφέρεται στο πώς αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές της την Μαρία (3 λεπτά) και πώς μπορεί να αισθάνεται η Μαρία από αυτή την αντιμετώπιση.

Στην έκτη δραστηριότητα ερωτώνται οι μαθητές για τους τρόπους, τους οποίους βρίσκει ή επινοεί η Μαρία για να παίζει με το Νικόλα (3 λεπτά), ενώ στο πλαίσιο της έβδομης δραστηριότητας ζητείται από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τη συνολική συμπεριφορά της Μαρίας (5 λεπτά). Προχωρώντας στην όγδοη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας επιζητείται από τους μαθητές να σχολιάσουν τη συμπεριφορά της Μαρίας, όταν δεν ήταν εφικτό να βγει μαζί της ο Νικόλας στην αυλή όπως συνήθιζαν (3 λεπτά). Η ένατη δραστηριότητα θεωρείται ιδιαίτερα κομβική και χρήσιμη, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές καλούνται να κρίνουν τη συνολική συμπεριφορά της δασκάλας έναντι του Νικόλα (3 λεπτά)

Η δέκατη δραστηριότητα αναφέρεται στο πώς αντιμετωπίζει η Μαρία το θάνατο του Νικόλα και ποια συναισθήματα της αναπτύσσονται (3 λεπτά), ενώ στην ενδέκατη δραστηριότητα καλούνται οι μαθητές να αιτιολογήσουν γιατί η Μαρία κρατά το σχοινί στο χέρι της παρόλο που έχουν περάσει 20 χρόνια από το θάνατο του Νικόλα (5 λεπτά). Το φύλλο εργασίας ολοκληρώνεται με τη δωδέκατη δραστηριότητα (3 λεπτά), η οποία περιέχει ασκήσεις σωστού – λάθους στο Hot Potatoes, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προϋποθέτει ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εργασίας. Εφόσον δεν υφί-

σταται η αντίστοιχη εξοικείωση προτείνεται το σενάριο να επεκταθεί κατά μία διδακτική ώρα ή εναλλακτικά να υπάρξει μείωση του αριθμού των δραστηριοτήτων.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας, η οποία ενδείκνυται για την κατανόηση και ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων και ταυτίζεται με την ποιοτική έρευνα (Δαουτόπουλος, 2005). Συγκεκριμένα, από τον εκπαιδευτικό έγινε χρήση της άμεσης - συμμετοχικής παρατήρησης με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου, καθώς σκοπός ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο υπήρξε, μέσω της υλοποίησης του σεναρίου, επίτευξη των στόχων, οι οποίοι τέθηκαν ως προς το γνωστικό τομέα, τη μαθησιακή διαδικασία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές γυμνασίων μόνο στην Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης γεγονός το οποίο συνιστά σημαντικό περιορισμό, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια ότι αντίστοιχα αποτελέσματα θα παρατηρηθούν σε μαθητές της ίδιας βαθμίδας σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου.

Σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός, ως παρατηρητής, κατέγραφε σε δομημένο ερωτηματολόγιο άμεσα την εκπλήρωση των διαφόρων στόχων, καθώς η ταχύτερη δυνατή καταγραφή της παρατήρησης βοηθά στην απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουτόπουλος, 2005). Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμο για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου αποδείχθηκε το φύλλο εργασίας, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου.

Μέσω των εργαλείων της συμμετοχικής έρευνας (παρατήρηση, καταγραφή σε δομημένο ερωτηματολόγιο, έλεγχος συμπληρωθέντων φύλλων εργασίας) παρατηρήθηκε ότι το εφαρμοζόμενο σενάριο επιτυγχάνει την ουσιαστική και γόνιμη επαφή του μαθητή με ορισμένες μορφές κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Παράλληλα, αναπτύσσονται, η συμπερίληψη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η κοινωνική συνοχή έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ συγχρόνως, μέσα από τη συλλογική δράση καλλιεργείται στους μαθητές η ικανότητα της συνεργασίας, η αυτενέργεια, η κριτική και η δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, η κριτική και η δημιουργική σκέψη αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των

διαφόρων δεδομένων, προκειμένου να υπάρξει μια επιτυχής τεκμηρίωση της απάντησης της εκάστοτε δραστηριότητας. Σε σημαντικό βαθμό, η επίτευξη των παραπάνω αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται ευκολότερα λόγω της υιοθέτησης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία προάγει και ενισχύει την ισότητα, τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό (Ματσαγγούρας, 2008).

Συνοψίζοντας δύναται να υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιτυγχάνει οι μαθητές να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν και να προβληματιστούν γύρω από τις συνέπειες των κοινωνικών αποκλεισμών και των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να αποκτήσουν μια θετική προσέγγιση προς αυτά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προκύπτουν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, από την υλοποίηση του σεναρίου συμπεραίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν επαρκή γνώση της έννοιας «άτομο με ειδικές ανάγκες». Παρόλα αυτά εμφανίζουν αυξημένη ευαισθησία στα ζητήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και εκδηλώνουν τη διάθεση να αναλάβουν υποστηρικτικό ρόλο, καθώς και να συμμετάσχουν σε δράσεις υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, δύναται να υποστηριχθεί ότι επιτυγχάνεται η ικανοποιητική προσέγγιση του ζητήματος των κοινωνικών αποκλεισμών και των διακρίσεων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Δεύτερον μέσω του διδακτικού σεναρίου καλλιεργούνται η συμπερίληψη και αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, και η κοινωνική συνοχή (Essinger 1990 Νικολάου, 2005), οι οποίες συμβάλλουν στην πολύπλευρη βελτίωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αλλά και στη βελτίωση της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ως τρίτο συμπέρασμα προκύπτει ότι επιτυγχάνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, καθώς και η ανάπτυξη της συνθετικής και κριτικής σκέψης μέσω της υλοποίησης των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας, από μικρές, ανομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Καταληκτικά συμπεραίνεται ότι το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποφέρει πληθώρα θετικών στοιχείων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο για τους μαθητές, οι οποίοι το υλοποιούν, καθώς και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες για τα οποία δημιουργούνται πιο ευνοϊκές συνθήκες σε κοινωνικό επίπεδο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72). Frankfurt.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Gostin, L. (2015). The Americans with Disabilities Act at 25 The Highest Expression of American Values. *JAMA*, 313 (22), 2231-2235.
- Herzer, K. (2016). Moving from disability to possibility. *JAMA*, 316 (17), 1767-1768.
- Hodapp, R. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mclachlan, H. V. (2016). What moral status should be accorded to those human beings who have profound intellectual disabilities? A reply to Curtis and Vehmas. *Journal of Medicine Ethics*, 42 (8), 550-551.
- Puras, D. A. (2018). A human rights approach to mental health and people with disabilities. *Bull World Health Organisation*, 96 (8), 520-521.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Unesco (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- United Nations (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ. & Τριάδη, Δ. (2016α). *Οικιακή Οικονομία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος – ΙΤΥΕ.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ. & Τριάδη, Δ. (2016β). *Οικιακή Οικονομία Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διόφαντος – ΙΤΥΕ.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο: *Πρακτικά της ημερίδας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»* (σσ. 37-53), Θεσσαλονίκη.
- Ζαγούρας, Χ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ. & Ψύλλος, Δ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. τ. 5 Κλάδος ΠΕ04 Β΄ Έκδοση*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου, Σ., Φακιάλας, Ν. (1999). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο: *Πρακτικά της ημερίδας του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: « Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σσ. 1173-1185), Ιωάννινα.

Η Συμπερίληψη των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων σε Σχολικές Μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. ✉ gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Συνιστά κοινή παραδοχή, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, η αναγκαιότητα της συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: ρομά, παλιννοστούντες, πρόσφυγες κ.ά. στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της επίτευξης της συμπερίληψης των προαναφερόμενων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων προσφέρονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία συγκεκριμένες δυνατότητες και εργαλεία. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις προσπάθειες συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες έλαβαν χώρα στις σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα. Προς εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας διερευνήθηκαν πρωτογενή δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από δημοσιευμένα Φ.Ε.Κ και αποφάσεις για το υπό μελέτη χρονικό διάστημα, καθώς και το υλικό από τη διενέργεια συνεντεύξεων σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίες αιτήθηκαν τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την ενίσχυση των μαθητών τους που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Από τη συνολική διεξαχθείσα έρευνα προκύπτουν δύο βασικά συμπεράσματα. Πρώτο συμπέρασμα αποτελεί ότι στις σχολικές μο-



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά, Δυτική Μακεδονία

νάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας δημιουργήθηκε ένας ικανός αριθμός υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο αιτούμενος - απαιτούμενος αριθμός. Ως δεύτερο συμπέρασμα προέκυψε ότι κύρια αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών αποτελούν οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπροσθέτως, σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα αποτέλεσε η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: οι ρομά και οι πρόσφυγες, καθώς και η πανδημία της νόσου COVID-19 ειδικότερα για το σχολικό έτος 2019-2020.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συνιστά κοινή παραδοχή, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, η αναγκαιότητα της συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: ρομά, παλινοστούντες, πρόσφυγες κá στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της επίτευξης της συμπερίληψης των προαναφερόμενων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων προσφέρονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία συγκεκριμένες δυνατότητες και εργαλεία στους εκπαιδευτικούς και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Η συμπερίληψη αποτελεί μία δυναμική προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικής ανταπόκρισης στην πολυμορφία των μαθητών. Συμπερίληψη καλείται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών, επιδιώκοντας την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ παράλληλα, καταβάλλονται προσπάθειες να μειωθεί ο αποκλεισμός τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004). Η συμπερίληψη εμπεριέχει αναπόφευκτα αλλαγές και τροποποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης όπως: το περιεχόμενο, τη δομή κá, ενώ διακατέχεται από την πεποίθηση ότι αποτελεί κύρια ευθύνη του κράτους να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών - μαθητών.

Ο όρος συμπερίληψη περικλείει ένα σχέδιο εξερεύνησης και συνεργασίας από κοινού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και στις κοινότητες ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης συμπεριφορών και πρακτικών ενάντια στον αποκλεισμό στην εκπαίδευση και ειδικότερα, στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά, γίνεται αναφορά σε μια συνεχή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, η οποία δέχεται - αποκομίζει σημαντικές επιδράσεις από τις κοινωνικές αλλαγές σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Armstrong & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη απαιτεί την επανεξέταση της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται πιο επιτυχημένα στις ατομικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Διαμέσου της συγκεκριμένης διαδικασίας, το σχολείο ως θεσμός επιτυγχάνει την ανάπτυξη της ικανότητας να υποδέχεται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι έχουν την επιθυμία της παρακολούθησης μειώνοντας αισθητά τους αποκλεισμούς (Sebba & Ainscow, 1996) και αυξάνοντας τη συμμετοχή, καθώς και τη μαθησιακή απόδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ainscow, 2005), το οποίο εν τέλει συνιστά το κορυφαίο ζητούμενο.

Επιπροσθέτως, η συμπερίληψη έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών για το σύνολο των παιδιών, καθώς και ευρύτερα για τη νεολαία και τους ενήλικες εστιάζοντας επισταμένως σε όσους είναι περισσότερο ευάλωτοι σε φαινόμενα - περιστατικά περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ainscow et al, 2004), τα οποία υποβαθμίζουν την ποιότητα της καθημερινής τους ζωής.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως όρος πρωτοεμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα, ενώ δεν έχει υπάρξει μια κοινά αποδεκτή μετάφραση του όρου στην ελληνική (Αγγελίδης, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καθίσταται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους (Booth & Ainscow, 1998· Slee, 2008· Armstrong et al, 2011· Runswick - Cole, 2011), αλλά σε κάθε περίπτωση εκφράζει αξίες, οι οποίες αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες που εδράζονται σε μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο περιθώριο (Liasidou, 2012) και είναι αναγκαίο να βρεθούν στο «προσκήνιο» σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις προσπάθειες συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες έλαβαν χώρα στις σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ασκούν ουσιαστική επίδραση και σε σχολικό επίπεδο (Blackledge & Hunt, 1995), καθώς δύνανται να επιφέρουν όχι μόνο σχολικό, αλλά και κοινωνικό αποκλεισμό (Campbell et al, 2001). Για αυτό το λόγο, κρίνεται απολύτως απαραίτητη η ίδρυση υποστηρικτικών δομών, οι οποίες θα ενισχύουν τη σχολική φοίτηση και τη μαθησιακή πρόοδο των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στον ελλαδικό χώρο υφίστανται δύο δυνατότητες για την ίδρυση

υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η μία αφορά την ίδρυση τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) ΖΕΠ και η άλλη τη δημιουργία δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π). Τάξεις υποδοχής δύνανται να λειτουργήσουν σε σχολικές μονάδες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Φ.Ε.Κ 3879/21/9/2010), ενώ λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π μπορεί να υπάρξει σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια του ελλαδικού χώρου (Φ.Ε.Κ 2985/30/8/2017, Φ.Ε.Κ Τεύχος Α' 102/12/6/2018).

Η φοίτηση σε τάξεις υποδοχής αποσκοπεί να μειώσει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες κ.ά.) ή εμφανίζουν πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες και να ενισχύσει την ισότιμη πρόσβαση και ένταξή τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) διακρίνεται σε δύο κύκλους. Πιο αναλυτικά, στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ I εντάσσονται μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ II φοιτούν όσα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων έχουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην κανονική τάξη.

Την ίδια στιγμή, οι Δ.Υ.Ε.Π αφορούν αποκλειστικά και μόνο πρόσφυγες μαθητές. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο κυρίως για την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν τα συγκεκριμένα παιδιά ενταχθούν προς φοίτηση στις «κανονικές» σχολικές τάξεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο παρέχει δύο δυνατότητες για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών. Η μία δυνατότητα αφορά την ίδρυση τάξεων υποδοχής ΖΕΠ I ή ΖΕΠ II, ενώ η δεύτερη που εστιάζει μόνο σε πρόσφυγες μαθητές είναι η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. Σε κάθε περίπτωση τόσο οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ I ή ΖΕΠ II, όσο και οι Δ.Υ.Ε.Π λειτουργούν υπό καθορισμένο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο θέτει συγκεκριμένους και αυστηρούς κανόνες, οι μη τήρηση των οποίων οδηγεί σε παύση ή μη έναρξη της λειτουργίας τους.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΣΤΗΝ Π.Δ.Ε ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις προσπάθειες συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες έλαβαν χώρα στις σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που

ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα.

Προς εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας διερευνήθηκαν πρωτογενή δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από δημοσιευμένα Φ.Ε.Κ και αποφάσεις για το υπό μελέτη χρονικό διάστημα, καθώς και το υλικό από τη διενέργεια συνεντεύξεων σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίες αιτήθηκαν τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την ενίσχυση των μαθητών τους που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Πριν προβεί κανείς στην ανάλυση των πρωτογενών στοιχείων είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η βασική αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών είναι οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που θα διδάξουν στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ.

Επιπλέον, σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη μη λειτουργία ορισμένων υποστηρικτικών δομών αποτέλεσε η συχνή μετακίνηση συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: οι ρομά και οι πρόσφυγες, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα για το σχολικό έτος 2019-2020.

Από τη μελέτη του **Πίνακα 1** διαπιστώνεται ότι υπάρχει μία τάση αύξησης του αριθμού των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας. Η σημαντικότερη αύξηση παρατηρείται στις Π.Ε Κοζάνης και Φλώρινας, ενώ στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών σημειώνεται μία σταθερότητα στον αριθμό των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των τάξεων υποδοχής είναι μικρός ή όχι τόσο μεγάλος όσο πραγματικά θα μπορούσε να είναι και σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά και το όριο των τουλάχιστον εννέα (9) μαθητών που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο απαιτείται απαραίτητα για τη δημιουργία μίας τάξης υποδοχής ΖΕΠ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2018-2019	2019-2020	2020-2021
ΚΟΖΑΝΗ	4	5	7
ΚΑΣΤΟΡΙΑ	3	3	3
ΓΡΕΒΕΝΑ	2	4	3
ΦΛΩΡΙΝΑ	0	1	2
ΣΥΝΟΛΟ	9	13	15

Μελετώντας τον **Πίνακα 2** προκύπτει ότι τα αιτήματα για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής αυξήθηκαν σημαντικά μετά το σχολικό έτος 2018-19 σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, ειδικότερα στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών. Σε αυτό συνέβαλλε καθοριστικά η προσέλευση σημαντικού αριθμού προσφύγων μαθητών, οι οποίοι όπως είναι λογικό χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση κυρίως στο γλωσσικό τομέα.

Πέρα από τους πρόσφυγες μαθητές που βρίσκονταν μαζί με τις οικογένειές τους στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, υπήρχε και ένας σημαντικός αριθμός ασυνόδευτων προσφυγοπαίδων που φιλοξενήθηκε και συνεχίζει να φιλοξενείται σε δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Κοζάνης και Καστοριάς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων δημιουργήθηκαν ορισμένες τάξεις υποδοχής.

Αναμφίβολα, θα μπορούσαν να υποβληθούν περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση τάξεων υποδοχής ΖΕΠ, αλλά ο περιορισμός για την ύπαρξη τουλάχιστον επτά (7) μαθητών συνέβαλλε στη μείωση του αριθμού των αιτημάτων, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις δε συμπληρώνονταν ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη δημιουργία τάξης υποδοχής ΖΕΠ σε μία σχολική μονάδα.

Εστιάζοντας στα στοιχεία που εμπεριέχονται στον **Πίνακα 3** είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π που ιδρύθηκαν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας αυξήθηκε σημαντικά μετά το σχολικό έτος 2018-2019 ως αποτέλεσμα των αυξημένων ροών προς την Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Τα περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση Δ.Υ.Ε.Π προέρχονται από τις Π.Ε Γρεβενών και Καστοριάς, καθώς σε αυτές συγκεντρώνεται σημαντικός αριθμός μεταναστών και προσφύγων. Στην αύξηση του αριθμού των αιτημάτων για τη λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π συνέβαλλε και η προσπάθεια των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2**Τάξεις Υποδοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας**

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2018-2019	2019-2020	2020-2021
ΚΟΖΑΝΗ	3	6	3
ΚΑΣΤΟΡΙΑ	1	3	5
ΓΡΕΒΕΝΑ	2	4	4
ΦΛΩΡΙΝΑ	0	1	0
ΣΥΝΟΛΟ	6	13	12

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 | Δ.Υ.Ε.Π στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2018-2019	2019-2020	2020-2021
ΚΟΖΑΝΗ	0	1	1
ΚΑΣΤΟΡΙΑ	0	4	4
ΓΡΕΒΕΝΑ	3	5	5
ΦΛΩΡΙΝΑ	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	3	10	10

Από την μελέτη των στοιχείων του **Πίνακα 4** καθίσταται κατανοητό ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας είναι αρκετά μικρός. Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται τόσο από το γεγονός ότι Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιουργούνται μόνο στο Γυμνάσιο, όσο και από τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες γυμνασίου στις οποίες μπορούν να φοιτούν ταυτόχρονα τόσο μαθητές προσφυγικής προέλευσης, όσο και παιδιά ρομά, μεταναστών κ.ά.

Χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν σε διευθυντές σχολικών μονάδων της ΠΔΕ Δυτικής Μακεδονίας που αιτήθηκαν την ίδρυση τάξης υποδοχής προέκυψε ότι σε αρκετές περιπτώσεις συνάντησαν αντιδράσεις από γονείς, οι οποίοι αξίωναν την μη ίδρυση της τάξης υποδοχής, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή θα συνέβαλλε στην υποβάθμιση της φήμης της σχολικής μονάδας και στη συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού παιδιών μεταναστών, προσφύγων κ.ά.

Συνοψίζοντας, δύναται κανείς να συμπεράνει ότι στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας εμφανίζεται μία αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής και μία σταθερότητα ως προς τον αριθμό των Δ.Υ.Ε.Π. Η συντριπτική πλειονότητα των αιτημάτων αφορά μαθητές προσφυγικής καταγωγής ή παιδιά μετα-

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 | Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2018-2019	2019-2020	2020-2021
ΚΟΖΑΝΗ	0	0	0
ΚΑΣΤΟΡΙΑ	0	0	1
ΓΡΕΒΕΝΑ	2	2	2
ΦΛΩΡΙΝΑ	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	2	2	3

ναστών, τα οποία κατοικούν στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας τα τελευταία χρόνια.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτον, καθίσταται απολύτως κατανοητή η αναγκαιότητα και η σημαίνουσα σημασία της συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων τόσο σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, όσο και ευρύτερα του ελλαδικού χώρου. Δεύτερον, στις σχολικές μονάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας δημιουργήθηκε ένας ικανός αριθμός υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο πραγματικά απαιτούμενος και αναγκαίος.

Τρίτον, η κύρια αιτία της μη εκπλήρωσης του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών αποτελούν οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ ανασταλτικό παράγοντα αποτέλεσε η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα το σχολικό έτος 2019-2020.

Καταληκτικά, στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας πραγματοποιήθηκε μια σημαντική προσπάθεια για τη συμπερίληψη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση, η οποία αποτυπώνεται και τεκμηριώνεται από την αύξηση των αιτημάτων για τη δημιουργία αντίστοιχων υποστηρικτικών δομών σε σχολικές μονάδες της εν λόγω περιοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research Matters, London: Institute of Education*. University of London, 1 – 12.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- Runswick - Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education. *British Journal of special education*, 38 (3), 113-119.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 99–116.
- Unesco (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Φ.Ε. Κ (2010). Ανάπτυξη της διαβίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, 3879/21/9/2010.
- Φ.Ε.Κ (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, 2985/30/8/2017.
- Φ.Ε.Κ (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Τεύχος Α'102/12/6/2018.

Θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις για τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση της Ελλάδας

Νικόλαος Ξ. Καρπούζης

Σ.Ε.Ε. κλ. ΠΕ70, 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ karpouzis@sch.gr

Περίληψη

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύει ζητήματα που συνδέονται με την οργάνωση και το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την οργάνωση της κοινωνίας γενικότερα, υπό το πρίσμα της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Ενώ η εκπαίδευση δεν μπορεί να φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και την προώθηση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, έχει εντούτοις μια σημαντική συμβολή στο να διευκολύνει την ανάπτυξή τους, τις στάσεις του μαθητή, τις αξίες και τη γνώση. Ως πρόληψη ή και άμβλυνση αυτών των επιπτώσεων προτείνονται τα μέτρα εκείνα που κρίνονται αναγκαία για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών. Ενίοτε, η ενσωμάτωση προσλαμβάνεται ως η αφομοίωση αυτών των μαθητών στο μέχρι τώρα κυρίαρχο μοντέλο κοινωνικοποίησης της χώρας, αν και δεν λείπουν οι απόψεις που προτάσσουν την αναγκαιότητα αποδοχής μιας νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στην εργασία αυτή θα διερευνηθούν μια σειρά από ζητήματα που εμπίπτουν στους παραπάνω προβληματισμούς, αρχής γενομένης από μια σύντομη παρουσίαση της διεθνούς εμπειρίας από την Ευρώπη και τις Η.Π.Α., αλλά και τα εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν εκεί με στόχο την ομαλή ένταξη



Λέξεις κλειδιά

Αλλοδαποί,
παλινοστούντες,
αλλόγλωσσοι,
εκπαιδευτικά
μοντέλα

και προσαρμογή μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Στη συνέχεια, αφού γίνει μια σύντομη αλλά επαρκής αναφορά σε πολύ βασικούς όρους, όπως η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το ποιοι είναι οι γενικοί σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής, δίνοντας πρωτίστως έμφαση στην Α/βάθμια εκπαίδευση, διατυπώνονται κατευθύνσεις – προτάσεις, που αφορούν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισροή αλλοδαπών στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με τα ζητήματα που ανέκυψαν από αυτήν, οδήγησε στη διαμόρφωση και την πειραματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή (ψυχολογική – κοινωνική - μαθησιακή) μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (ενδεικτικά βλ. Bauböck, 1996· Barou, 2000). Στη σύντομη περιγραφή των μοντέλων, που ακολουθεί, καθίσταται εμφανώς αντιληπτό το κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική ενθαρρύνει ή όχι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών ιδιομορφιών (βλ. κυρίως Μάρκου, 1997: 218-246).

Πρώτον, το *αφομοιωτικό μοντέλο*, όπου ως εκπαιδευτική πρακτική εφαρμόζονται μέτρα με στόχο τη γρήγορη απορρόφηση των παιδιών των εθνοτικών / πολιτισμικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό· κατά συνέπεια ακολουθείται μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και προωθείται η «πρωτοκαθεδρία» του κυρίαρχου πολιτισμού (Bourdieu & Passeron, 1970). Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής» (Gordon, 1964: 71, όπως αναφέρεται στο: Μάρκου, 1996: 6).

Δεύτερον, το *μοντέλο ενσωμάτωσης*, στο οποίο γίνεται μεν αποδεκτή η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων», αλλά αφορά πλευρές, που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας, όπως θρησκεία, ήθη - έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κ.λπ. (Γεωργογιάννης, 1999: 47). Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται προγράμματα στα οποία επεξεργάζονται πιο λεπτομερώς τα ζητήματα, χωρίς εντούτοις να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το μοντέλο εφαρ-

μόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του προηγούμενου αφομοιωτικού μοντέλου.

Τρίτον, το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*, στου οποίου διαχέεται ως κυρίαρχη αρχή στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία η προσέγγιση ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στον ρατσισμό (Μάρκου, 1996: 15· Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Το μοντέλο παρουσιάστηκε στη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία.

Τέταρτον, το *αντιρατσιστικό μοντέλο*, το οποίο βασίστηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού», δηλαδή στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς, όπως νόμους, διατάγματα, κ.λπ. (Κατσίκας & Πολίτου, 1999: 44). Βέβαια, για την εξάλειψη του ρατσισμού τίθεται ως προϋπόθεση η αλλαγή των δομών του κράτους και της κοινωνίας (Μάρκου, 1996: 22· Allan, 2004). Το μοντέλο αναπτύχθηκε γύρω στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980.

Πέμπτον, το *διαπολιτισμικό μοντέλο*, το οποίο θεωρείται, τρόπον τινά, μια εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, μολονότι διαφέρει σημαντικά, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή γηγενείς, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1999: 50· Γκόβαρης, 2001· Abdallah-Pretceille, 2004: 31-34). Το μοντέλο εφαρμόζεται στη δεκαετία του 1980, κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη.

Ωστόσο, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται, μπορούν να περιγραφούν σε τέσσερα υπο-μοντέλα. Στην πράξη εφαρμόζονται διαφορετικές πρακτικές και στην πραγματικότητα πρόκειται για εντελώς ανόμοια μοντέλα, τα οποία έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα:

- α.** Το *προσαρμοστικό μοντέλο*. Με βασική υπόθεση ότι η κοινωνία είναι ομοιογενής και περιλαμβάνει μία μόνο κουλτούρα, το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές από εθνοτικές μειονότητες θα μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, κατά συνέπεια, στη διδασκαλία δεν δίνεται καμιά ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική προέλευση των παιδιών, αλλά αντίθετα δίνεται έμφαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, με απώτερο στόχο «να προσαρμοστούν οι μαθητές».
- β.** Το *μεταβατικό μοντέλο*. Στην προκειμένη περίπτωση ο στόχος είναι

ίδιος με τον προηγούμενο, αλλά ταυτόχρονα, με μέτρα που λαμβάνονται, διευκολύνεται η μετάβαση από την οικογενειακή κουλτούρα στην κυρίαρχη.

- γ.** *Το μοντέλο επαφής.* Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται λιγότερο στην προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων και περισσότερο στην προώθηση της επαφής μεταξύ μαθητών και ανθρώπων που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση, στόχος είναι οι μαθητές να δέχονται τους άλλους και η διδασκαλία να εμποδίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις.
- δ.** *Το μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής.* Δεν είναι επιθυμητή η προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων. Κάθε κουλτούρα διαθέτει τα δικά της επιτεύγματα και σε αυτή τη βάση λαμβάνονται τα χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν περισσότερο τους μαθητές. Έτσι, αναδύεται ένα νέο πολιτισμικό μείγμα, στο οποίο θα βρεθούν στοιχεία από διάφορες πολιτισμικές προελεύσεις.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και θεωρεί ότι η πολιτισμική ποικιλία είναι εμπλουτιστικός παράγοντας της κοινωνίας. Βασίζεται στην ισότητα των ευκαιριών και είναι ενάντια στις διακρίσεις (ενδεικτικά βλ. Δαμανάκης, 1997· Γκότοβος, 2002· Γκότοβος & Μάρκου, 2003· Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Μια απαραίτητη διασαφήνιση ανάμεσα σε δύο όρους: Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα εννοείται η συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοείται η αλληλεπίδραση των διαφορετικών ομάδων, η οποία αποτελεί και βασικό στόχο.

Γενικοί σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής

Οι γενικοί σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής θεωρούν ως πρώτιστο καθήκον την επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν (Γκότοβος, 1998). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο πολιτιστικός εμπλουτισμός, ο οποίος εστιάζεται στην περιγραφή ειδικών τρόπων έκφρασης των ομάδων μεταξύ τους, που προωθούν την αμοιβαία εκτίμηση και διευκολύνουν την πρόσληψη στοιχείων του ξένου πολιτισμού στο δικό τους. Ασφαλώς και θα πρέπει να υπάρχει λελογισμένη συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο. Η συνάντηση μελών διαφόρων πολιτισμικών κύκλων δημιουργεί πλάνες, επειδή οι ερμηνείες και τα πρότυπα προσανατο-

λισμού τους τίθενται σε αμφισβήτηση από τους ξένους. Τέτοιου είδους πλάνες μπορεί να οδηγήσουν σε αντιδράσεις απόκρουσης του ξένου στοιχείου, του οποίου οι παραδοσιακές πεποιθήσεις και αξίες για τη ζωή εκλαμβάνονται ως απειλητικές και ως επιθυμία προσαρμογής ή επιστροφής στον τρόπο προέλευσής του. Η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να καταπολεμήσει αυτού του είδους τις εμπειρίες με προγράμματα κατά του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού (Ευαγγέλου, 2005).

Εκτός αυτού, η συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες οφείλει να γίνεται με τρόπο υπεύθυνο. Σύμφωνα με την αρχή αυτή καθήκον της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η αλληλεγγύη με τις εθνικές μειονότητες και η υποστήριξη όσων δικαιωματικά τους οφείλονται, ώστε να έχουν μεγαλύτερη πολιτική συμμετοχή και να αποτελέσουν μια πολιτικά εδραιωμένη εθνότητα. Διαρκής επιδίωξη είναι η υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού (πβ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αφενός να κάνει συνειδητή την αποκλίνουσα πολιτισμο-κεντρική ερμηνεία των καθημερινών πράξεων και αφετέρου να διευκρινίσει την πολιτιστική μεροληψία της κάθε ερμηνείας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιχειρείται τα μέλη των διαφόρων εθνοτήτων να καταστούν ικανά να συναναστρέφονται με ευαισθησία απέναντι στις διάφορες πολιτισμικές ερμηνείες, χωρίς να περιφρονούν αυτές που αποκλίνουν από τις δικές τους απόψεις. Αυτό αιτιολογεί και την αναγκαιότητα της συναναστροφής με το ξένο στοιχείο. Η διαπολιτισμική αγωγή επιχειρεί να δημιουργήσει τις μαθησιακές συνθήκες που να επιτρέπουν διευκρινίσεις για τους άλλους πολιτισμούς, χωρίς να προκαλούν συγχρόνως απόρριψη και αίσθημα απειλής. Επίσης, μέσα στις παραπάνω συνθήκες, πρέπει να λειτουργήσει και το αίσθημα της ανοχής. Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η ανοχή απέναντι στην καθημερινή ζωή, στις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες των μελών άλλων εθνικών ομάδων πρέπει να είναι αναμφισβήτητη και να γίνεται αποδοχή των εθνικοτήτων. Τα μέλη των εθνικών ομάδων έχουν το δικαίωμα να καλλιεργούν τις πολιτισμικές τους παραδόσεις.

Μια άλλη έμπρακτη σύσφιξη των σχέσεων απορρέει από την αλληλεγγύη, η οποία ανάμεσα στις ομάδες μειονοτήτων πρέπει να προωθείται εξίσου όσο και ανάμεσα στην ομάδα της πλειονότητας και αυτές των μειονοτήτων, επειδή οι τελευταίες στην προσπάθειά τους να διευρύνουν τα πολιτικά τους δικαιώματα και να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα χρειάζονται υποστήριξη και προστασία. Για αυτόν τον λόγο η συναναστροφή οφείλει να διατηρείται ακόμη και σε συνθήκες με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς, οι

οποίες είναι και κοινωνικά αναπόφευκτες. Ως εκ τούτου, επιβάλλεται να εισαχθούν κανονισμοί με τους οποίους να είναι σύμφωνες οι διάφορες εθνικές ομάδες και στους οποίους να καταφεύγουν σε περίπτωση διαφωνίας. Στόχος των παραπάνω αποτελεί ο αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής κάθε πολιτιστικός κύκλος πρέπει να δέχεται στο δικό του πολιτισμό και στοιχεία του ξένου.

Ειδικοί στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής στην Α/βάθμια εκπαίδευση.

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι η εκπαίδευση που σέβεται, τιμά και αναγνωρίζει την κανονικότητα της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Μουρελάτου 2003: 62-66). Ευαισθητοποιεί τον μαθητή στην ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει φυσικά μια σειρά από διαφορετικούς τρόπους ζωής, εθίμων και κοσμοθεωριών, και ότι αυτό το εύρος της ανθρώπινης ζωής εμπλουτίζει τη ζωή όλων μας. Πρόκειται για την εκπαίδευση, η οποία προωθεί την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αντιστέκεται στις αθέμιτες διακρίσεις και προωθεί τις αξίες πάνω στις οποίες βασίζεται η ισότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την πολυφωνία στην κοινωνία και την ευαισθητοποίηση των μαθητών στον δικό τους πολιτισμό αλλά και στο ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι συμπεριφοράς και άλλα αξιακά συστήματα. Επίσης, αναπτύσσουν τον σεβασμό για τους τρόπους ζωής που διαφέρουν από το δικό τους, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλο, και να προωθήσουν την ισότητα. Τους επιτρέπει να κάνουν συνειδητές επιλογές και να ενεργοποιούνται, όταν αντιμετωπίζουν ζητήματα προκατάληψης και διακρίσεων. Ως εκ τούτου, μπορούν να εκτιμούν και να αποδέχονται διαφορές και ομοιότητες, τους ενθαρρύνει να μιλούν για τον εαυτό τους και να περιγράφουν τον πολιτισμό και την ιστορία τους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους και ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Η γλώσσα και η ομιλία αναγνωρίζονται ως θεμελιώδη συστατικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενώ είναι σημαντικό να δίνονται στον μαθητή ακριβείς πληροφορίες, ώστε να αμφισβητήσει τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του μαθητή είναι πιο αποτελεσματική, όταν συζητιέται μαζί του για τον τρόπο που αναπτύσσει τις σκέψεις του, και όχι απλώς όταν του υπαγορεύεται ποιο είναι το «σωστό και το λάθος».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματοποιείται με φυσικό τρόπο

μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος», του κοινωνικού και οπτικού κόσμου στον οποίο ο μαθητής ζει. Ενώ, δηλαδή, είναι δυνατό και αναγκαίο να συμπεριληφθούν οι διαπολιτισμικές ιδέες στο «επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα», αυτό που παίζει κυρίαρχο ρόλο είναι οι εικόνες και οι πληροφορίες που περιβάλλουν τον μαθητή. Αναλύοντας αυτό το κρυφό πρόγραμμα, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι εκείνο που απουσιάζει μπορεί να είναι περισσότερο σημαντικό από ό,τι είναι παρόν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στην εθνικότητα και τον πολιτισμό και όχι απλά στο χρώμα του δέρματος. Αν και εδώ γίνεται αναφορά στο χρώμα του δέρματος, ως βάση για διάκριση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ασχολείται εξίσου με τις διακρίσεις ενάντια στις λευκές μειονοτικές εθνοτικές ομάδες, όπως τα άτομα από την Ανατολική Ευρώπη, οι Τσιγγάνοι, ή εναντίον άλλων πολιτιστικών μειονοτικών ομάδων, όπως είναι εκείνοι οι οποίοι μιλούν κάποια ιδιωματική ελληνική διάλεκτο.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων είναι ακόμα πολλαπλά ανεπαρκής (Μάρκου κ. ά., 2004). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των αλλοδαπών δεν είναι μόνο υποχρέωση της πολιτείας για λόγους ηθικούς και συνδεδεμένους με τη συνολική αντίληψη για το μέλλον της κοινωνίας, αλλά και θέμα που υπαγορεύεται από τις διεθνείς συμβάσεις και ειδικότερα τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (Υπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1997). Όμως, το φαινόμενο της πλημμελούς πρόνοιας για τα παιδιά των αλλοδαπών δεν είναι μόνο ελληνικό, παρατηρείται και σε άλλες χώρες, όπως στην Ολλανδία και το Βέλγιο, οι οποίες, μολονότι, έχουν κυρώσει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και με αυτόν τον τρόπο προσέδωσαν νομικό κύρος στο δικαίωμα της ατομικότητας, στο σεβασμό των καταβολών κάθε παιδιού και στη διδασκαλία της διαλλακτικότητας, εν τούτοις, σε πρακτικό επίπεδο για την εκπαίδευση, δεν έχουν γίνει σημαντικά βήματα.

Οι οικονομικοί μετανάστες κατά κανόνα τελούν υπό καθεστώς νομικής αβεβαιότητας και προσωρινότητας (Τζωρτζοπούλου, 2005: 201-212). Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύ-

σουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον, αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή.

Το δεύτερο βασικό πρόβλημα που επηρεάζει το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η έλλειψη στοιχείων τόσο για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και για τον μαθητικό πληθυσμό ειδικότερα.

Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονταν σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους στην ελληνική γλώσσα. Επισημαίνεται ότι η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξή τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει τη σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές / συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και την γκετοποίησή τους.

Προβλέπεται, εντούτοις, η διαδικασία αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης. Ορίζεται στην αρμοδιότητα του εκάστοτε Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να καθορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση αυτών των τίτλων, καθώς και τις προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ομοίως με τέτοιες αποφάσεις μπορούν να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού, εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, καθώς και να καθορίζονται ζητήματα σχετικά με την εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που μπορούν να διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στα εξής:

Ηλικιακή, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σωστή αξιοποίηση του εποπτικού και οπτικοακουστικού υλικού. Βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (Νικολάου, 2000· Παλαιολόγου, 2005: 233-252). Παρά τις εκτεταμένες αυτές έρευνες υπάρχει μία γενική αίσθηση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά. Μάλιστα, όσοι παρακολουθούν μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφω-

σης δυσφορούν για τον χαμένο χρόνο και το κόστος (Ingvarson, 1988: 139-155· Μ. Νικολακάκη, 2003: 5-19). Συχνές μετακινήσεις, εγγραφές, μετεγγραφές. Η επικοινωνία με τους γονείς είναι δύσκολη έως ανύπαρκτη. Έλλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης.

Στον τομέα των ψυχολογικών προβλημάτων:

Χαμηλό αυτοσυναίσθημα, ανασφάλεια – εσωστρέφεια, δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής (παρέα, παιχνίδι κλπ.), εκδηλώσεις επιθετικότητας, περιθωριοποίηση και συσπείρωση σε ομάδες ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, αρνητική στάση, πολλές φορές, απέναντι στο ίδιο το σχολείο.

Προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη αυτοεκτίμησης στο σχολικό περιβάλλον:

Το ελληνικό σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι πρέπει με τη λογική της ομοιομορφίας να αποβάλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους. Μικρό μόνο ποσοστό των μαθητών αυτών κατορθώνει να ξεπεράσει το «φράγμα» του «κακού» μαθητή και να εξελιχθεί σε «καλό» ή «πολύ καλό» μαθητή. Οι περισσότερες μαθησιακές τους δυσκολίες παρουσιάζονται στα γλωσσικά και φυσιολογικά μαθήματα. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς είναι κατά κανόνα χαμηλές. Συχνά οι σχέσεις αυτών των μαθητών και των εκπαιδευτικών εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα ένεκα και της ελλιπούς ειδικής εκπαίδευσης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν ή πειραματίζονται για να τα αντιμετωπίσουν (Τρέσσου & Μητακίδου, 2003).

Ένας μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών έχει χαμηλή σχολική επίδοση και είναι δυσαρεστημένος από την πορεία ένταξής του στην ελληνική κοινωνία. Οι σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους παρουσιάζουν κατά κανόνα αρκετά προβλήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την πολυφωνία στην κοινωνία. Επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στον δικό τους πολιτισμό και την ευαισθητοποίησή τους στο ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι συμπεριφοράς και άλλα αξιακά συστήματα. Προωθεί την ισότητα και αναπτύσσει τον σεβασμό για τους τρό-

πους ζωής που διαφέρουν από το δικό τους, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλο. Αυτό προϋποθέτει να μάθουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται διαφορές και ομοιότητες, να κάνουν συνειδητές επιλογές, να ενεργοποιούνται όταν αντιμετωπίζουν ζητήματα προκατάληψης και διακρίσεων, και να είναι σε θέση να μιλούν για τον εαυτό τους και να περιγράφουν τον πολιτισμό και την ιστορία τους.

Εκτιμάται ότι η αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, ως ποσοστού στο συνολικό, είναι μία αναμενόμενη εξέλιξη, που συνδέεται κυρίως με την υπογεννητικότητα των Ελλήνων και πολύ λιγότερο με την αύξηση του αριθμού του ξένου στοιχείου (Δρεττάκης, 2003: 46-47). Επισημαίνεται πως οι επιπτώσεις αυτής της δημογραφικής εξέλιξης στην ελληνική κοινωνία είναι πιθανό να συνοδευτεί και από μια αύξηση του ρατσισμού στον ελληνικό πληθυσμό, κάτι για το οποίο δεν μπορεί παρά να εκφράζεται ανησυχία για το μέλλον αυτών των παιδιών, καθώς η εκπαίδευση δεν αντανακλά μόνο την κοινωνία αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει και την ανάπτυξή της. Δυστυχώς, οι μέχρι τώρα πρακτικές και παραλήψεις της πολιτείας έχουν ήδη επιφέρει δυσμενή αποτελέσματα. Επίσης, οι προκαταλήψεις και η υιοθέτηση ρατσιστικών πρακτικών από κάποιους εκπαιδευτικούς και γονείς γηγενών μαθητών μοιάζει ως η αναπόφευκτη συνέπεια μιας ανέτοιμης κοινωνίας.

Αντικρυσ αντίθετα, η γενικότερη εκτίμηση για την αυξητική τάση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, θα μπορούσε να αποτελεί τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά συνδέουν την εξέλιξη αυτή με τη βιωσιμότητα των σχολείων και κατ' επέκταση του επαγγέλματός τους, το οποίο τροποποιείται στη νέα πραγματικότητα και γίνεται δυσκολότερο. Επίσης, θέτουν τα ζητήματα της ενσωμάτωσης των μαθητών, της επαναδιατύπωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της προετοιμασίας του κλάδου με ουσιαστική επιμόρφωση, όπως και της κοινωνίας συνολικότερα προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις.

Τα προσκόμματα που συνδέονται με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα σχετίζονται με τις υπάρχουσες συνθήκες και τη δομή του ελληνικού κράτους, καθώς το ελληνικό σχολείο αλλά και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα με τη λογική της «ομοιομορφίας». Κυρίως όμως, η ελληνική πολιτεία δεν έχει ακόμα ξεκαθαρίσει την πολιτική της απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες που φιλοξενεί, δηλαδή αν θα είναι μια πολιτική αφομοίωσης τύπου ΗΠΑ ή μη αφομοίωσης, ανάλογη με αυτήν της Γερμανίας. Βεβαίως δεν υπάρχει ένας αλλά πολλοί τύποι μαθητών με ιδιαίτερο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, που δυσκολεύουν αφάνταστα τις συνθήκες.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των αλλοδαπών μαθητών είναι εξωγενείς, δηλαδή εκείνοι που συνδέονται με την κοινωνία υποδοχής

και ειδικότερα με τον θεσμό του σχολείου. Σ' αυτό αναγορεύεται ως κυριαρχικός ο ρόλος του κράτους στην ενσωμάτωση των μαθητών στην ελληνική κοινωνία, με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα και την προετοιμασία των μαθητών από μικρή ηλικία, ώστε να κατανοούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλες παρεμβάσεις αφορούν στην αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, όπου εκεί αποτυπώνονται δύο τάσεις, είτε προς μία πολυπολιτισμική κατεύθυνση είτε ως μία διαδικασία που θα εντάξει τους αλλοδαπούς στο εθνικό μοντέλο, και υπ' αυτήν την οπτική η έννοια της ένταξης ταυτίζεται με την αφομοίωση. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις της πολιτείας οφείλουν να στοχεύουν και στη μεταβολή του ρόλου του σχολείου με τη διεύρυνση της σχέσης του με την κοινωνία.

Υπάρχουν ασφαλώς και εσωγενείς παράγοντες, δηλαδή εκείνοι που συνδέονται με την ίδια τη μεταναστευτική κοινότητα, όπου εκεί διακρίνεται κυρίως ο οικονομικός παράγοντας ως βασική μεταβλητή που επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών. Άλλοι παράγοντες είναι, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και η διάρκεια παραμονής στη χώρα και κατ' επέκταση η συμμετοχή ή όχι του παιδιού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κόντης, 2001: 177-220).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdallah-Pretceille, M. (2004), *L'éducation interculturelle*. Paris: éditions PUF.
- Alland, Jr. A. (2004), *Race in mind: race, IQ and other racisms*. New York: Palgrave Macmillan, U.S.A.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Κριτική.
- Barou, J., (2000), *Modèles éducatifs nationaux et enfants d'immigrés*. Vei Enjeux, 120, 52-67.
- Bauböck, R. (1996), Introduction. In: Bauböck, R., Heller, A., & Zolberg A. R. (Eds), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration*, (σσ. 7-22). Aldershot: Avebury.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001), *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1998), *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. & Μάρκου, Γ. Π. (2003), *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, τεύχος Α: Γενική περιγραφή*. Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση, Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Δαμανάκης, Μ. (1997), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεττάκης, Μ. (2003), Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό πληθυσμό. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 129, 46-47.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005), Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ingvarson, L. (1988), Factors affecting the impact of in-service courses for teachers: Implications for policy. *Teacher and Teacher Education*, 4 (2), 139-155.
- Κάτσικας, Χρήστος & Πολίτου, Εύα (2005), Εκτός «τάξης», «το διαφορετικό». Τσιγγάνοι – μειονοτικοί - παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση Αθήνα: Gutenberg.
- Κόντης, Α. (2001), Οικονομική ενσωμάτωση μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Στο: Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (επιμ.), Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα, (σσ. 177-220). Αθήνα: Παπαζήση.
- Μάρκου, Γ. (1996), Η πολυτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ., Σκούρτου, Ελ., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χρ., (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ.
- Μουρελάτου, Ε. (2003), Θεσμικές, διοικητικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις της εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1/2003, 62-66.
- Νικολακάκη, Μ. (2003), Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 8, 5-19.
- Νικολάου, Γ. (2000), Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. ΜΑΚΕΔΟΝ, Α.Π.Θ. - Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005), Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ.), Όψεις της ετερότητας, (σσ. 233-252). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. (2005), Από την παρανομία στη νομιμότητα. Από την πρώτη στη δεύτερη γενιά μεταναστών. Στο Ζιώμα, Δ., Καππή, Χ., Παπαλιού, Ο., Παπαπέτρου, Γ. & Φαγαδάκη, Ε. (επιμ.), Κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2002-2003, (σσ. 201-212). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. - Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.), (2003), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Υπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες (1997), Παιδιά πρόσφυγες. Κατευθυντήριες αρχές για την παιδική προστασία και πρόνοια. Αθήνα 2001, www.unicef.gr
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997), Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Προσεγγίσεις Μαθηματικής Πολυτροπικότητας σε Ευρωπαϊκές Πολυπολιτισμικές Τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Μαθητές Πρόσφυγες/Μετανάστες

Γεώργιος Κόσυβας

Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής, Μαθηματικός, Δρ Παιδαγωγικής, ✉ gkosyvas@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα ευρωπαϊκά σχολεία αποτελούνται από όλο και περισσότερους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Οι περισσότερες τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και η γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να ορθώνει εμπόδια στη μάθηση των άλλων μαθημάτων. Η παρούσα εργασία αντλεί δεδομένα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELoT και πραγματεύεται τη συμβολή της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε τάξεις με πρόσφυγες μαθητές. Η Εθνομαθηματική προοπτική αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για την υποστήριξη πρακτικών συμπερίληψης. Στην εργασία σκιαγραφούνται δραστηριότητες μαθηματικής πολυτροπικότητας, τις οποίες σχεδίασαν και εφάρμοσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τέσσερες ευρωπαϊκές χώρες, για να ανταποκριθούν στον διάλογο των πολιτισμών και στη γλωσσική ετερογένεια των τάξεων. Στο πλαίσιο του πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος αξιοποιήθηκαν διδακτικά υλικά και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και την ιστορία των Μαθηματικών που βοήθησαν τους ευάλωτους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Τα αποτελέσματα της παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν την ευνοϊκή συμβολή της μαθηματικής πολυ-



Λέξεις κλειδιά

Μαθηματική
πολυτροπικότητα,
μαθητές πρόσφυγες/
μετανάστες,
μαθηματικές
δραστηριότητες.

τροπικότητας στην υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών, κυρίως όταν αυτή χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη γλώσσα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών οι δυτικές κοινωνίες έχουν προσλάβει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά έγιναν εντονότερα με την έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων, κυρίως από το 2015 και ύστερα. Για την ομαλή ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας της εκάστοτε χώρας είναι αναγκαία στη συμπερίληψη των παιδιών στις ετερογενείς σχολικές τάξεις.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις γλωσσικές εμπειρίες των γηγενών μαθητών, ενώ δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τη διαφορετική μητρική γλώσσα μαθητών που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές ομάδες (Cerna, 2019). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής διαπιστώνεται στη διδασκαλία των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και μεταξύ αυτών στα Μαθηματικά. Στα Μαθηματικά χρησιμοποιείται συχνά δυσνόητη ορολογία και οι πρόσφυγες μαθητές βρίσκονται σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση, καθώς η γλώσσα μπορεί να ορθώνεται ως εμπόδιο για την πρόσκτηση της μαθηματικής γνώσης. Με άλλα λόγια, στις τάξεις μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής ενδέχεται να αποθαρρύνουν, να αναστέλλουν ή να περιπλέκουν την πρόσβαση στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Αν η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο για τη μάθηση των Μαθηματικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, τότε υπάρχουν άλλοι βοηθητικοί τρόποι που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν το ενδεχόμενο γλωσσικό έλλειμμα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Τα Μαθηματικά είναι συχνά μια πρόκληση για όλους τους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Είναι υπερβολικά αφηρημένα και συνδέονται ελάχιστα με την καθημερινή ζωή και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Η κατανόηση των ακαδημαϊκών Μαθηματικών επηρεάζεται τόσο από την καθημερινή γλώσσα όσο και από τη γλώσσα των Μαθηματικών (Gorgorió & Planas, 2001· Bednorz & Kleine, 2019). Τα Μαθηματικά εκτός από το επιστημονικό λεξιλόγιο εκφράζονται με ποικίλα σημειωτικά μέσα κυρίως οπτικού γραμματισμού, όπως σύμβολα, σχήματα, πίνακες,

γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. Προβάλλει, λοιπόν, ο προβληματισμός αν οι πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών μπορούν να περιορίσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών-προσφύγων. Κύριο μέλημα αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου της μαθηματικής πολυτροπικότητας στον μετριασμό των δυσκολιών που προκύπτουν από την ελλιπή γνώση της γλώσσας διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας μελετήθηκαν οι δραστηριότητες μαθηματικής πολυτροπικότητας που σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικοί από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίοι δίδαξαν σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ QuaMMELoT. Στόχος του ήταν να ανταποκριθεί στην ανάγκη διδασκαλίας των Μαθηματικών και να ενσωματώσει ομαλά πρόσφυγες μαθητές στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης. Στη διαμόρφωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων μαζί με την πολυτροπικότητα γίνεται θεωρητική προσφυγή στην Εθνομαθηματική προοπτική.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στην ανθρώπινη επικοινωνία, εκτός από τη γλώσσα, χρησιμοποιούνται εικόνες, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, ήχοι, βίντεο, χειρονομίες και άλλοι τρόποι παράστασης και συνθετικής έκφρασης και παρουσίασης ιδεών. Η αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων ονομάστηκε πολυτροπικότητα (Jewitt, et.al., 2016).

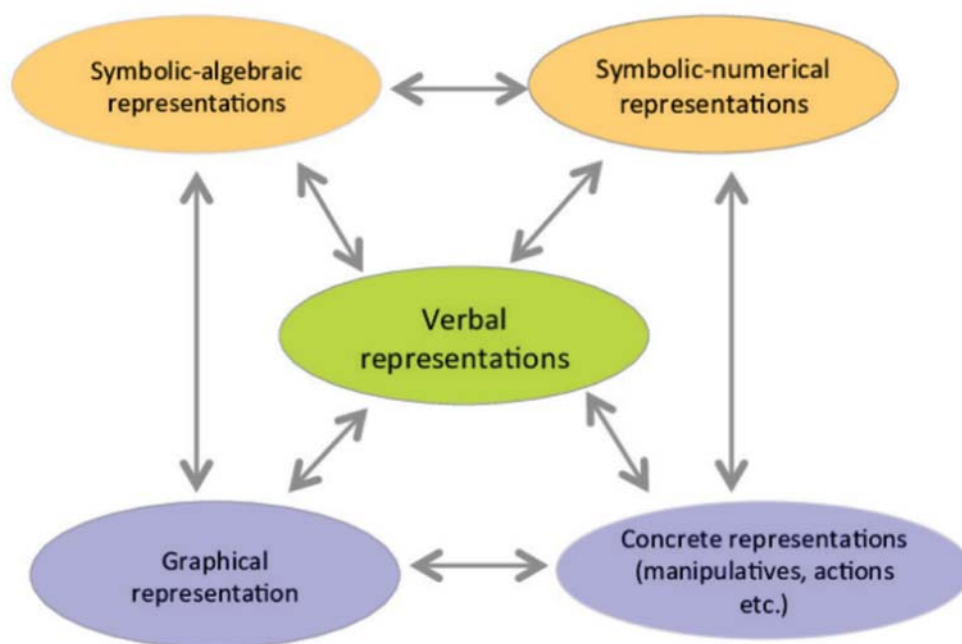
Στα Μαθηματικά αξιοποιούνται ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γλώσσα γραφήματα και σχήματα, πίνακες και πλέγματα, λέξεις και χειρονομίες, διαγράμματα και κώδικας λογισμικού, ήχοι και εικόνες, σύμβολα και μαθηματικοί τύποι, φυσικοί και εικονιστικοί χειρισμοί. Ο O'Halloran ανέπτυξε την έννοια της πολυτροπικής εγγραφής (multimodal register) στα Μαθηματικά για να επισημάνει τη σημασία των πολλαπλών σημειωτικών μέσων και την ιδιαίτερη λειτουργικότητα της ενσωμάτωσης της γλώσσας, των εικόνων και του μαθηματικού συμβολισμού στα Μαθηματικά (O'Halloran, et.al., 2019). Η πολυτροπικότητα είναι σύμφυτη με τα Μαθηματικά, καθώς η καθημερινή γλώσσα και οι λέξεις δεν επαρκούν για να εξηγηθούν οι μαθηματικές ιδέες που αποτελούν αφηρημένες νοητικές κατασκευές. Στη σημερινή εποχή η μαθηματική πολυτροπικό-

τητα αξιοποιείται στον μέγιστο βαθμό, με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών εργαλείων.

Στο παρακάτω γράφημα η γλώσσα είναι κεντρική τροπικότητα και καλούμαστε στη διδασκαλία των Μαθηματικών να βρούμε άλλες τροπικότητες (modalities) ή τρόπους που να δημιουργούν νοήματα εύληπτα και κατανοητά στους μαθητές. Στα Μαθηματικά υπάρχουν πέντε βασικοί τρόποι αναπαράστασης: αριθμοί, λέξεις, σύμβολα, διαγράμματα και πραγματικά αντικείμενα.

Η χρήση πολυτροπικών προσεγγίσεων είναι μια προσπάθεια να μεταφράσουμε αυτούς τους τρόπους αναπαράστασης σε μια συστηματική και πρακτική τεχνική για τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Αυτοί είναι πέντε τρόποι αξιολόγησης της ποιότητας της μαθηματικής κατανόησης. Οι λεκτικές περιγραφές και εξηγήσεις μπορούν να ενισχυθούν με εικόνες, φωτογραφίες, σύμβολα, σχέδια ή ακόμα και ήχους που θα προσφέρουν ένα πλήρες νόημα. Τα στοιχεία μαθηματικής πολυτροπικότητας βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, αλλά και ως μνημονικές τεχνικές καθώς προσφέρουν μια ολική, πολύπλευρη θέαση του αντικειμένου διδασκαλίας κι έτσι συντελούν στην καλύτερη απομνημόνευση των πληροφοριών.

Οι συνδέσεις και μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών μαθηματικών αναπαραστάσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών. Η αδυναμία των



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων (Prediger, Clarkson & Bose, 2016).

μαθητών-προσφύγων να συνδέσουν με ευχέρεια τις διαφορετικές αναπαραστάσεις είναι ένδειξη απουσίας κατανόησης.

Επιπλέον, οι μαθητές πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας των διαφορών μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών μαθηματικού γραμματισμού. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο υπεισέρχεται η γλώσσα στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η επεξεργασμένη γλώσσα στη διδασκαλία των Μαθηματικών επηρεάζει τους μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν. Για την αντιστάθμιση του γλωσσικού εμποδίου ο συνδυασμός της μαθηματικής πολυτροπικότητας με την Εθνομαθηματική προοπτική κρίθηκε αναγκαίος στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων συμπερίληψης.

ΕΘΝΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Τα Εθνομαθηματικά έρχονται σε αντίθεση προς τα σχολικά ή ακαδημαϊκά μαθηματικά, δηλαδή τα Μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο. Αντίθετα προς τα σχολικά Μαθηματικά, τα οποία είναι κοινά για όλους, τα Εθνομαθηματικά εξαρτώνται άμεσα από τις αξίες και τη γλώσσα της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας (Anderson-Pence, 2013). Τα Εθνομαθηματικά τονίζουν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τον σεβασμό των μαθηματικών επιτευγμάτων κάθε πολιτισμικής ομάδας και την ηθική σημασία της ανάκτησης της πολιτισμικής αξιοπρέπειας από τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού που μπορεί να λαμβάνει χώρα ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον (Banks & Banks, 1995· Civil et. al., 2019).

Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός εισαγωγής των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα και τις αξίες της κοινότητας. Όταν μέλη που επιθυμούν να ενσωματωθούν στην κοινότητα προέρχονται από πολιτισμική ομάδα με διαφορετική κουλτούρα, τότε αυτά βιώνουν πολιτισμική σύγκρουση με την κυρίαρχη κουλτούρα (Σταθοπούλου, 2011). Κάθε παιδί, ανεξαρτήτως αν ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα ή όχι, βιώνει μια πολιτισμική σύγκρουση (acculturation) όταν έρχεται σε επαφή με την τυπική μαθηματική εκπαίδευση (Bishop, 1994· D'Ambrosio, 2001).

Η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην κουλτούρα αποδέχεται την αξιοποίηση των πολιτισμικών, γλωσσικών και φυλετικών χαρακτηριστικών (Aceves, & Orasco, 2014), τα οποία θα έπρεπε να συνυπολογίζονται μαζί με άλλους παράγοντες στη διαμόρφωση της διδασκαλίας κυρίως επειδή στη σύγχρονη εποχή οι μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν διαφορετικό περιεχόμενο στα σχολεία παγκοσμίως.

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή των δραστηριοτήτων μαθηματικής πολυτροπικότητας εμπλουτίζεται από την Εθνομαθηματική προσέγγιση. Συνδέεται το πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές με τη μαθηματική εκπαίδευση και λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι ανάγκες μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά ή πολιτισμικά υπόβαθρα. Η Εθνομαθηματική προσέγγιση σέβεται τη διαφορετική κουλτούρα και τα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων (Bjarnadottir, 2010). Η διδασκαλία των Μαθηματικών καλείται να υπερβεί πιθανούς πολιτιστικούς και γλωσσικούς περιορισμούς των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Τα Εθνομαθηματικά μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε σχολική τάξη.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο του έργου Erasmus + QuaMMELOT, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων χωρών (Δανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία) με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις παρακολούθησαν ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα και αναστοχάστηκαν πάνω στις πρακτικές τους. Ήταν ένα πλήρες πρόγραμμα επιμόρφωσης 240 ωρών, με 10 ενότητες, το οποίο υλοποιήθηκε μέσω ετερόχρονων δραστηριοτήτων. Η διαδικτυακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή του προγράμματος στα σχολικά μαθήματα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ογδόντα (80) εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενους από τα σχολεία των τεσσάρων χωρών-εταίρων, είκοσι (20) από κάθε χώρα.

Ένα μέρος της διαδικτυακής επιμόρφωσης υποστήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών Μαθηματικών. Ενδεικτικά σενάρια, στρατηγικές και μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, εκπονήθηκαν από τους καθηγητές Μαθηματικών της Ελληνικής Παιδαγωγικής Ομάδας και αναρτήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα επιμόρφωσης. Οι επιμορφωνόμενοι μελέτησαν το εκπαιδευτικό υλικό και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, σχεδίασαν μαθήματα Μαθηματικών που εφάρμοσαν στις τάξεις τους. Οι «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών αναρτήθηκαν και αυτές στην ψηφιακή πλατφόρμα του έργου QuaMMELOT. Οι εν λόγω περιγραφές αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό ανάλυσης και μελέτης στην παρούσα εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί, ως επιμορφωνόμενοι του προγράμματος QuaMMELOT, σχεδίασαν και υλοποίησαν μια ποικιλία μαθηματικών δρα-

στηριοτήτων με κύριο άξονα την αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων για να ενθαρρύνουν τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες να κατανοήσουν τα Μαθηματικά σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, οι αφηρημένες μαθηματικές ιδέες θα έπρεπε να παρασταθούν με συγκεκριμένο τρόπο χρησιμοποιώντας πολλαπλές αναπαραστάσεις, αντικαθιστώντας τις αφηρημένες, νοητικές έννοιες και ενσωματώνοντας τις κύριες ιδιότητες των εννοιών.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν εμπλουτισμένες δραστηριότητες και χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Η προσπάθειά μας επικεντρώνεται στα ακόλουθα διερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Πρώτο: Ποιες πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών σχεδίασαν και υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες;
- ❖ Δεύτερο: Ποιες στρατηγικές εφάρμοσαν και τι υλικά χρησιμοποίησαν για να ανταποκριθούν στη γλωσσική και πολιτιστική ετερογένεια των τάξεων;
- ❖ Τρίτο: Οι εν λόγω πολυτροπικές προσεγγίσεις περιόρισαν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα της πλειονότητας των μαθητών;
- ❖ Τέταρτο: Ποιες διαπιστώσεις εξάγονται για τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της μάθησης των πολυτροπικών Μαθηματικών σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες;

ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Το Πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELOT αποσκοπούσε στη συμπερίληψη μαθητών-προσφύγων και μεταναστών στις πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθεμιάς από τις τέσσερις χώρες-εταίρους με βάση το ιδιαίτερο μοντέλο κάθε χώρας. Ειδικότερα, η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στη δημιουργία μιας ομαλής συνέχειας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών για τους ευάλωτους μαθητές, την πατρίδα τους και τη χώρα υποδοχής, και την προώθηση συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών για ενεργή ένταξη στη σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο του προαναφερόμενου προγράμματος η υλοποίηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης κίνησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης μέσω μιας ψηφιακής πλατφόρμας που τους επέτρεψε να σχεδιάσουν συμπεριληπτικά σενάρια

διδασκαλίας, να προβληματιστούν και να εξετάσουν τις αλλαγές στα μαθήματά τους. Το μεγαλύτερο επίτευγμα ήταν η αλλαγή της στάσης και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Για την υπέρβαση των πολιτιστικών και γλωσσικών περιορισμών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών εφαρμόστηκαν ολιστικές προσεγγίσεις του περιεχομένου. Η προσωπική εκπαιδευτική βιογραφία των προσφύγων και ασυνόδευτων παιδιών ήταν το ψυχολογικό υπόβαθρο για την ένταξή τους στις ευρωπαϊκές σχολικές κοινότητες. Υπήρξαν παιδιά που αισθάνονταν άγχος και ανασφάλεια, είχαν τραυματικές εμπειρίες και αρνούσαν να πηγαίνουν στο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συναισθηματική ενδυνάμωση και η ανύψωση των προσδοκιών των μαθητών είχαν προεξάρχουσα σημασία. Δραστηριότητες με έμφαση στη σχολική αυτοβιογραφία όπως «Εγώ στο σχολείο, πριν και τώρα. Αφηγούμαι τη σχολική διαδρομή μου», βοήθησαν τους νέους πρόσφυγες μαθητές να συζητήσουν τις αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση από τη μία σχολική κουλτούρα στην άλλη και σε ορισμένες περιπτώσεις την επανέναρξη της σχολικής κανονικότητας μετά από τη βίαιη μακροχρόνια διακοπή της.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, από τις «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών. Ενδεικτικές δραστηριότητες, εξατομικευμένες ή διαφοροποιημένες, αφορούσαν τα ακόλουθα: αναπαραστάσεις από το ρωμαϊκό σύστημα γραφής, αναπαραστάσεις του δυαδικού συστήματος, ανισότητες με χρήση ζυγαριάς, πολλαπλές αναπαραστάσεις και συναρτήσεις, διερεύνηση της έννοιας της τετραγωνικής ρίζας, εύρεση μέσου όρου, εκμάθηση γλώσσας και μαθηματικού περιεχομένου, συνεργατική επίλυση ανοιχτών προβλημάτων, χειροτεχνικές δραστηριότητες (μαθαίνουμε παίζοντας), συμμετοχή σε κατασκευέςorigami, γεωμετρικές κατασκευές, προβλήματα χωρίς λέξεις, οπτικές αποδείξεις, προβλήματα χωρίς τη χρήση τύπων.

Οι προηγούμενες δραστηριότητες, οι οποίες λόγω έλλειψης χώρου δεν μπορούν παρουσιαστούν και να αναλυθούν λεπτομερώς, αποτέλεσαν την παιδαγωγική βάση για τη διαμόρφωση ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση διαφόρων μέσων και πρακτικών που αξιοποιούσαν στη διδασκαλία διαφορετικές τροπικότητες, όπως μαθηματικά σύμβολα, σχήματα, εικόνες, γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. σε συνδυασμό με την ελληνική γλώσσα, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εννοιολογικής σκέψης των μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν τη διδασκαλία των

Μαθηματικών για να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών-προσφύγων (Block, 2014).

Συνεχίζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι βασικές μεθοδολογίες και στρατηγικές των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ άλλων οι ακόλουθες: ανάδειξη της σπουδαιότητας της μαθηματικής πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, πολλαπλές αναπαραστάσεις, διεπιστημονική κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο, συνεργατική μάθηση και αλληλοδιδασκτική μέθοδος στα Μαθηματικά, μεθοδολογία CLIL, βιωματική μάθηση, χειροτεχνία και πρακτικές δραστηριότητες.

Η διδασκαλία παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες ήταν μια πρόκληση για τους διδάσκοντες, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που συνυπήρχαν στην τάξη τρεις, τέσσερις ή περισσότερες κουλτούρες και η γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού υποβάθρου ήταν ανέφικτη. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των ομάδων μάθησης, δημιούργησαν κατάλληλο διδακτικό υλικό που απαντούσε στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών και εφάρμοσαν διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα μαθήματα Μαθηματικών. Για την κατανόηση των εννοιών, αξιοποιήθηκαν πλούσια εποπτικά μέσα και υλικά, διαφορετικά από αυτά που συνήθως χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στη συμπεριληπτική διαδικασία το προηγούμενο μαθηματικό υπόβαθρο ήταν το θεμέλιο της μάθησης. Η ενσωμάτωση στοιχείων από την ιστορία των Μαθηματικών στη διδασκαλία καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών εμπλούτισαν τα μαθήματα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι πρότερες προσωπικές εμπειρίες και μαθηματικές γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια σχολικών τάξεων, οι ιδιαίτεροι σημειωτικοί τρόποι, ακόμη και μαθηματικές πρακτικές εκτός σχολείου, αποτέλεσαν προϋπόθεση για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών πολυτροπικών προσεγγίσεων και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Το τρίτο ερώτημα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης των πολυτροπικών προσεγγίσεων στην εξομάλυνση των δυσκολιών που ανάγονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι διαπιστώσεις μας δείχνουν ότι οι πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών για τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών μετρίασαν το εμπόδιο του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Επιπλέον, έδωσαν θαυμάσιες ευκαιρίες να μοιράζονται διαφορετικές λύσεις στις προκλήσεις της καθημερινότητας, να

προβάλουν μαθηματικά επιχειρήματα και τους βοήθησαν να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους στη μαθησιακή διαδικασία και να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο περίγυρος, διευκολύνοντας την αποτελεσματική ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές εργάστηκαν σε διαφορετικά φύλλα εργασίας (π.χ. “ψωνίζοντας από το σούπερ μάρκετ”), μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν απλά καθημερινά Μαθηματικά. Επίσης, κατασκεύασαν γεωμετρικά σχήματα χρησιμοποιώντας χαρτόνι ή άλλα μέσα και χειραπτικά υλικά. Οι δραστηριότητες κατασκευών και ζωγραφικής κινητοποίησαν τους μαθητές για να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο και τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο των Μαθηματικών με ευχάριστο τρόπο (τετράγωνο, κύκλος, κ.λπ.).

Για τους μαθητές πρόσφυγες, η αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία των Μαθηματικών λειτουργούσε ως εμπόδιο. Γι’ αυτό, δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών όπου ένας από αυτούς που γνώριζε καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ενεργούσε ως διερμηνέας και δάσκαλος για τους συμμαθητές τους. Οι αλληλεπιδράσεις στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών με άλλους παρείχαν στους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες ευκαιρίες να εξασκήσουν μαθηματικές δεξιότητες, να αιτιολογήσουν και να λύσουν προβλήματα. Μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, οι μαθητές-δάσκαλοι βοήθησαν τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους εξηγήσεις σχετικά με τις μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες στη μητρική τους γλώσσα, δίνοντας καθημερινά παραδείγματα από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο καθιστώντας τη μάθηση ευκολότερη. Αυτές οι μέθοδοι έδωσαν στους μαθητές ευκαιρίες να οικοδομούν γνώσεις μέσω αλληλεπίδρασης, να αξιοποιούν τις άτυπες εξωσχολικές μαθηματικές γνώσεις τους, να προωθούν την προφορική γλώσσα και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, να μοιράζονται πρότερες εμπειρίες τους, καθώς τους ζητείται να χτίσουν ένα μαθηματικό λεξιλόγιο στη μητρική τους γλώσσα και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Κατά τη διδασκαλία τόσο οι άτυπες όσο και οι τυπικές μαθηματικές διατυπώσεις ήταν αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς. Η μετάβαση από τις άτυπες στις τυπικές γνώσεις δεν εμπόδισε τη διερεύνηση, αλλά αντιθέτως ενίσχυσε και ευνόησε τη μαθηματική κατανόηση.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, η χρήση των άλλων τρόπων, πέρα από τη γλώσσα, ευνόησε την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, με άλλα λόγια η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των Μαθηματικών επέδρασε θετικά για τους

μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο βελτιώνοντας τη μάθησή τους.

Τέλος, το τέταρτο ερώτημα αφορά τις διαπιστώσεις που εξάγονται για τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της μάθησης των πολυτροπικών Μαθηματικών σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες.

Οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών σχεδίασαν και εφάρμοσαν τα μαθήματα Μαθηματικών πολύ διαφορετικά προσπαθώντας να προσαρμόσουν τον σχεδιασμό τους στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας των Μαθηματικών στη χώρα προέλευσης των μαθητών-προσφύγων (Parker, et.al. 2016). Το μαθηματικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθόρισε τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους και τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας τους στις μικτές πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις.

Καθώς η υλοποίηση ανταποκρινόταν στη διαφορετική κουλτούρα και στα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων τόνωσε τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών ήταν λιτές και ουσιαστικές για να μην εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στη μαθηματική γνώση. Δόθηκε βαρύνουσα σημασία στη μαθηματική συζήτηση στις πολύγλωσσες τάξεις και την εμφάνιση διαφορετικών μαθητικών ιδεών και στρατηγικών. Αξιοπαρατήρητο ήταν το αυξημένο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εισαγωγή των Εθνομαθηματικών στις αίθουσες διδασκαλίας έδωσε χαρά στους μαθητές, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους, ο ένας τους άλλους, και τη θέση τους μέσα στον κόσμο. Επίσης, βοήθησε τους μαθητές να ξεπεράσουν τις μαθηματικές παρανοήσεις και να αποκτήσουν μια ασφαλή κατανόηση αναπτύσσοντας το δυναμικό τους. Οι δραστηριότητες από την ιστορία των Μαθηματικών και την πολιτιστική ποικιλομορφία επέτρεψαν στους μαθητές να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν όχι μόνο τον δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των άλλων. Οι διαπολιτισμικές μαθηματικές δραστηριότητες αποτέλεσαν ένα εξαιρετικό μέσο για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με συναδέλφους τους από διάφορους κλάδους για να εμπλουτίσουν την κατανόηση των μαθητών και να βελτιώσουν την απόδοσή τους διδάσκοντας κοινά θέματα και εκθέτοντας τους μαθητές σε πολλαπλές προοπτικές: Μαθηματικά, Γλώσσα, Τέχνες, Φυσικές Επιστήμες, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση η εκτί-

μηση της πλούσιας πολιτισμικής ποικιλομορφίας ήταν πηγή εμπλουτισμού της μάθησης και όχι πρόβλημα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους προβλήματα της καθημερινής ζωής με πολιτιστικά στοιχεία των δίγλωσσων μαθητών. Διαφοροποίησαν τις σκαλωσιές μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες, τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τις πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών. Οι μαθητές αντί να βασίζονται σε απομνημονευμένους τυπικούς αλγόριθμους, είχαν ευκαιρίες να εισάγονται στα πλούσια πολυπολιτισμικά Μαθηματικά σε ένα πλαίσιο που συνδέεται με τις πρότερες εμπειρίες τους και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές να μην επηρεάζουν δυσμενώς τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η έρευνα που οδήγησε στα προαναφερόμενα αποτελέσματα έλαβε χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «QuaMMELOT (2017-2020): Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning Open access – Online Teacher-training 2017-1-IT02-KA201-036610», στο οποίο μετείχε η ΠΔΕ Αττικής ως εταίρος. Το κείμενο αντικατοπτρίζει τις απόψεις του συγγραφέα, Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής και Συντονιστή της Ελληνικής Παιδαγωγικής Ομάδας του Προγράμματος QuaMMELOT, ο οποίος εκφράζει τις θερμές ευχαριστίες του προς τους εκπαιδευτικούς που επέτρεψαν την διερεύνηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων τους, οι οποίες είναι αναρτημένες στην ψηφιακή πλατφόρμα QuaMMELOT.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από τις «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών των τεσσάρων χωρών, που σκιαγραφήθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων στη διδασκαλία Μαθηματικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες είχε θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης περιορίζοντας τις δυσκολίες που συνδέονται με το μαθηματικό λεξιλόγιο και τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ευνοώντας την κατάκτηση των γνώσεων από τους μαθητές και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Η επιλογή των πολυτροπικών μαθηματικών δραστηριοτήτων ήταν χρωματισμένη από τις συμπεριληπτικές πρακτικές της Εθνομαθηματικής προσέγγισης. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι πρότερες εξωσχολικές μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών και να συνδεθούν με τα μαθήματα. Οι ολιστικές προσεγγίσεις του περιεχομένου εφαρμόστηκαν για να ξεπεραστούν οι πιθανοί πολιτιστικοί και γλωσσικοί περιορισμοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι ελάχιστα κατάλληλα διδακτικά υλικά και εκπαιδευτικά μέσα έχουν αναπτυχθεί και οι ανάγκες επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μεγάλες. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι πολυτροπικές προσεγγίσεις των Μαθηματικών λειτούργησαν ευνοϊκά για την κατανόηση των εννοιών από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη. Επιπλέον, η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο μάθημα είχε θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Απαιτείται, ωστόσο, περαιτέρω διερεύνηση για τη συμβολή των πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών για μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της μαθηματικής πολυτροπικότητας συνέβαλε στον περιορισμό της πολυπλοκότητας κατά τη δημιουργία μαθηματικού νοήματος στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών, τον περιορισμό της δυσεπικοινωνίας, την απόκτηση γνωστικής και γλωσσικής ευελιξίας, τη βελτίωση της μάθησης και τη γεφύρωση του χάσματος που οφειλόταν στη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα, κυρίως όταν αυτή χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη γλώσσα.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η διαπολιτισμική επικοινωνία εμπλουτίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και ολόκληρη την οικουμένη. Τα ευρωπαϊκά σχολεία καλούνται να υπηρετούν τον στόχο της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία. Η εκπόνηση ενός κατάλληλου συμπεριληπτικού Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει βαρύνουσα σημασία στις εκάστοτε διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson-Pence, L. K. (2013). *Ethnomathematics: The Role of Culture in the Teaching and Learning of Mathematics*.
- Banks, C.A.M., & Banks, J.A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34 (3), 151-158.
- Bednorz, D., & Kleine, M. (2019). The Evaluation of Linguistic Difficulties in Mathematical Tasks. In: D. Kolloosche, M. Knigge, M.G. Penteado, O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education, State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 335-356). Cham, Switzerland: Springer.
- Bishop, A.J. (1994). Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda. *For the learning of mathematics*, 14(2), 15-18.
- Bjarnadottir, K. (2010). Ethnomathematics at the margin of Europe: A pagan calendar. *The Journal of Mathematics and Culture*, 5(1), 21-42.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee student. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 203. Paris: OECD Publishing.
- Civil, M., Hunter, R. & Crespo, S. (2019). Mathematics Teachers Committed to Equity: A Review of Teaching Practices. In: D. Potari & O. Chapman (Eds.), *The Handbook of Mathematics Teacher Education*, Vol.1 (pp. 231- 262). Leiden, Boston: Brill Sense.
- D' Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-310.
- Gorgorió, N., & Planas, N. (2001). Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1), 7-33.
- Jewitt, C., Bezemer, J. J., & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- O'Halloran, K., Tan, S., Wignell, P., Wang, R., Chai, K., & Lange, R. (2019). Towards a Discipline of Multimodality: Parallels to Mathematics and Linguistics and New Ways Forward. In: J. Wildfeuer, J. Pflaeging, J. Bateman, O. Seizov, & C.-I. Tseng (Eds.), *Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity* (pp. 93-112).
- Parker, F., Bartell, T. G. & Novak, J. C. (2016). Developing culturally responsive mathematics teachers: secondary teachers' evolving conceptions of knowing students. *Journal of Mathematics Teacher Education*.
- Prediger, S., Clarkson, P. & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers: Building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. In: R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero, & M. Villavicencio (Eds.), *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI Study* (pp. 193- 215). Chametal.: Springer.
- Σταθοπούλου, Χ. (2011). *Εθνομαθηματικά. Διερευνώντας την πολιτισμική διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Η Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων/ Μεταναστών στο Γυμνάσιο: Ολιστική Εκπαιδευτική Προσέγγιση, Αναγκαιότητες, Δυνατότητες, Περιορισμοί

Χαράλαμπος Λόντος

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Μαθηματικών - 2ο Γυμνάσιο Δραπετσώνας, ✉ symlontos@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μια απόπειρα περιγραφής της προσπάθειας που γίνεται σε ένα Γυμνάσιο για την αντιμετώπιση των νέων παιδαγωγικών και μαθησιακών δεδομένων που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικές πολυγλωσσικές τάξεις, με τη διαμόρφωση μιας συλλογικής, συνολικής στρατηγικής όχι μόνο ομαλής και ισότιμης ένταξης όλων των παιδιών στο Γυμνάσιο σε μεικτές τάξεις με συμπεριληπτική παιδαγωγική και διδακτική οπτική αλλά και η εξέλιξή τους μέσα σε αυτό μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση της βαθμίδας. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από την τρίχρονη προηγούμενη εμπειρία της επιτυχούς, κοινωνικά, παιδαγωγικά και μαθησιακά, λειτουργίας ΔΥΕΠ. και Τάξης Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ. Στη σχολική μονάδα κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 φοιτά ικανός αριθμός μαθητών προσφύγων/μεταναστών και η σύνθεση των τάξεων είναι πολυπολιτισμική πολυγλωσσική με διαφοροποιημένα επίπεδα ελληνομάθειας. Η λειτουργία ΤΥ I ΖΕΠ παρέχει τη δυνατότητα με την αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας να δοκιμάσουμε μια ολιστική αντιμετώπιση των παιδαγωγικών και μαθησιακών ζητημάτων. Μελετήθηκαν προσεκτικά οι διεθνείς συνθήκες για τα δικαιώματα των παιδιών και η σχετική ελληνική νομοθεσία για τα δικαιώματα και την εγγραφή των παιδιών προ-



Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση,
προσφυγόπουλα,
συμπερίληψη,
ολιστική, CLIL

σφύγων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύθηκαν συστηματικά οι εγκύκλιοι για τη φοίτηση, αξιολόγηση και προαγωγή ή απόλυση των μαθητών που τα προηγούμενα χρόνια φοίτησαν σε ξένα σχολεία καθώς και η λειτουργία και το πρόγραμμα των ΤΥ Ι ΖΕΠ. Εντοπίστηκαν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που περιλαμβάνονται στη νομοθεσία. Η πολυπλοκότητα της τάξης και η ανάγκη αλλαγής στάσης ανέδειξαν την αναγκαιότητα τακτικής συνεργασίας της καθηγήτριας της ΤΥ με όλους τους εκπαιδευτικούς και τη διεπιστημονική συνεργασία, λειτουργίες που στο σημερινό σχολείο δεν είναι ούτε κατακτημένες ούτε απαραίτητα ευπρόσδεκτες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αφορμή την έναρξη λειτουργίας της τάξης υποδοχής Τ.Υ. ΖΕΠ Ι και την παρατήρηση ότι οι μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες εκδήλωναν απροθυμία παρακολούθησης των μαθημάτων πέραν αυτών της Τ.Υ., αναπτύχθηκε προβληματισμός για το πώς θα επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στις μεικτές πολυπολιτισμικές, πολυγλωσσικές τάξεις του Γυμνασίου.

Διατυπώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Ποια μαθήματα είναι χρήσιμο να παρακολουθήσουν στις υπόλοιπες δεκαεπτά ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος, πέραν της δεκαπεντάωρης γλωσσικής διδασκαλίας στην Τ.Υ. ΖΕΠ Ι.
- ❖ Ποιες παιδαγωγικές μέθοδοι και διδακτικές τεχνικές είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα, η αποδοχή και η συμμετοχή καθώς και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των συγκεκριμένων μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία με θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση τόσο γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και γνώσεων στα διδασκόμενα επιμέρους γνωστικά πεδία.

Σε ό,τι αφορά τους γενικούς στόχους που τέθηκαν ήταν μέσω μιας συλλογικής, ολιστικής προσέγγισης να επιτευχθεί:

- ❖ Η ομαλή και ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας στο δημόσιο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- ❖ Το ξεπέραςμα των γλωσσικών δυσκολιών ή και φραγμών στην παρακολούθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- ❖ Η επιτυχής εξέλιξη μέσα στην εκπαιδευτική βαθμίδα μέχρι την ολοκλήρωση.
- ❖ Η συνεργασία όλων των διδασκόντων/ουσών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με την φιλόλογο της τάξης Τ.Υ.

ΤΑ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΑ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ 2010-20

Τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια οι πόλεμοι μεταξύ των κρατών, οι εμφύλιοι πόλεμοι στις χώρες της Αφρικής και της Ασίας αλλά και η κλιματική αλλαγή προκάλεσαν έκρηξη των προσφυγικών και μεταναστευτικών ρευμάτων προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, κυρίως η Ελλάδα, η Ιταλία, η Ισπανία, είναι οι χώρες εισόδου και πρώτης υποδοχής.

Το δεύτερο εξάμηνο του 2015 η Ελλάδα δέχεται το πρώτο μεγάλο κύμα προσφύγων κυρίως από Συρία, Αφγανιστάν και Ιράκ, φαινόμενο που με υφέσεις και εξάρσεις συνεχίζεται εμπλουτισμένο και με άλλες εθνικότητες από την Ασία και την Αφρική. Οι αντοχές της Ευρώπης δοκιμάστηκαν και η Ελλάδα απετέλεσε μια από τις βασικές πύλες εισόδου προσφύγων στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες περισσότεροι από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες έφθασαν στην Ελλάδα το 2015 και στις αρχές του 2016. Ο αριθμός των αφίξεων μειώθηκε μετά το κλείσιμο του Βαλκανικού ασφαλούς διαδρόμου τον Μάρτιο του 2016 και την εφαρμογή της συμφωνίας μεταξύ Ε.Ε. και Τουρκίας για τη μείωση των μεταναστευτικών ροών. Αναλυτικά οι ετήσιες αφίξεις στον **Πίνακα 1**.

Μετά το κλείσιμο του Βαλκανικού διαδρόμου τον Μάρτιο του 2016, στην Ελλάδα εγκλωβίστηκαν περίπου 50.000 πρόσφυγες και μετανάστες, από τους οποίους το 40% ήταν παιδιά. Το ίδιο ποσοστό παιδιών παραμένει και για τα επόμενα χρόνια. Το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται μεγάλη πίεση ιδιαίτερα στις περιοχές που δημιουργούνται Ανοιχτά Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και στα νησιά. Με απόφαση του τότε

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Προφυγικές-μεταναστευτικές ροές στην εξαετία (Πηγή: UNHCR)

Έτος	Έβρος	Νησιά	Σύνολο
2019	14.891	59.457	74.348
2018	18.014	32.494	50.508
2017	6.592	29.718	36.310
2016	5.784	173.450	177.234
2015	4.907	856.723	861.630
2014	2.280	41.038	43.318
Σύνολο εξαετίας	50.468	1.192.880	1.243.348

Υπουργού Παιδείας (ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16), τον Μάρτιο του 2016 συγκροτήθηκε Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, καθώς και Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ), αποτελούμενη από 26 μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, και η οποία κατάρτισε σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Για την υλοποίηση αυτού του σχεδίου, τον Αύγουστο 2016, συγκροτήθηκε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ (Εκθεση Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ/ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου 1990 και κυρώθηκε με το νόμο 2101/1992^[1] στο άρθρο 2 προβλέπει ότι: «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής του κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης». Ειδικότερα στο άρθρο 28 αναφέρει ότι: «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί. Παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών». Επίσης στο άρθρο 29 τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί: «α) Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του. β) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.»

^[1] Νόμος 2101/1992 (ΦΕΚ 192/Α/02.12.1992) «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού» Άρθρα 28-30 Το δικαίωμα στην Εκπαίδευση, στον Πολιτισμό του και στη μητρική του γλώσσα.

Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

Με το νόμο 4540/2018^[2] προσαρμόστηκε η ελληνική νομοθεσία προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013. Στο άρθρο 13 του νόμου (άρθρο 14 της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ) για την εκπαίδευση των ανήλικων προβλέπεται: «Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς κατά την παραμονή τους στη χώρα έχουν πρόσβαση στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες και με διευκολύνσεις ως προς την εγγραφή σε περίπτωση δυσχερειών υποβολής των απαιτούμενων δικαιολογητικών, και για όσο χρονικό διάστημα δεν εκτελείται μέτρο απομάκρυνσης που εκκρεμεί κατά των ιδίων ή των γονέων τους».

Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

Με το νόμο 4636/2019^[3] γίνεται συμμόρφωση της ελληνικής νομοθεσίας με την Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 13ης Δεκεμβρίου 2011 σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των ανιθαγενών ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας. Στο άρθρο 28 του νόμου (άρθρο 27 της Οδηγίας) προβλέπεται ότι: «Κάθε ανήλικος στον οποίο έχει χορηγηθεί καθεστώς διεθνούς προστασίας, υποχρεούται να εντάσσεται στις μονάδες παροχής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος με τους όρους που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες...».

ΔΟΜΕΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Στο άρθρο 71 του νόμου 4547/2018^[4] εξειδικεύεται ότι: «Η εκπαίδευση που προβλέπεται στο παρόν Κεφάλαιο παρέχεται σε ανηλίκους που εμπίπτουν σε μία από τις εξής κατηγορίες: α) τέκνο προσφύγων: τέκνο πολιτών τρίτης χώρας ή ανιθαγενών, στο πρόσωπο των οποίων πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του άρθρου 1Α της Σύμβα-

^[2] Νόμος 4450/2018 (ΦΕΚ 91/Α/22.05.2018) «Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία...»

^[3] Νόμος 4636/2019 (ΦΕΚ 169/Α/01.11.2019) «Περί διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις»

^[4] Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

σης της Γενεύης (ν.δ. 3989/1959, Α' 201), β) τέκνο πολιτών στερούμενων διαβατηρίου, γ) τέκνο δικαιούχων διεθνούς προστασίας, δ) τέκνο δικαιούχου επικουρικής προστασίας, ε) χωρισμένος από την οικογένειά του ανήλικος ή χωρισμένος ανήλικος, στ) ασυνόδευτος ανήλικος και ζ) ανήλικος υπό κίνδυνο διωγμού».

Στο αμέσως επόμενο άρθρο 72 προσδιορίζονται οι μορφές εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων: «Η εκπαίδευση των ανηλίκων που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής του άρθρου 71, παρέχεται από τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που είναι ενταγμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατ' εξαίρεση, στα πρόσωπα του προηγούμενου εδαφίου μπορεί να παρέχεται εκπαίδευση στις δομές της επόμενης παραγράφου (Δ.Υ.Ε.Π.)».

Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Κάτω από την πίεση που προκαλεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ορισμένων περιοχών της χώρας ο μεγάλος αριθμός παιδιών προσφύγων/ μεταναστών, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/27.10.2016^[5] ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Στο άρθρο 1 αναφέρεται: «Για την παροχή εκπαίδευσης στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούν, σε απογευματινό ωράριο, εντός των σχολικών μονάδων των περιοχών... όπου υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Το νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ολοκληρώνεται με την ΚΥΑ 139654/ΓΔ4/23.08.2017^[6] και τα άρθρα 72-82 του νόμου 4547/2018.

^[5] Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/27.10.2016 (ΦΕΚ3502/Β/31.10.2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»

^[6] Κοινή Υπουργική Απόφαση 139654/ΓΔ4/23.08.2017 (ΦΕΚ 2985/Β/30.08.2017) «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Με το νόμο 4415/2016 ^[7] «τα σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια, που ιδρύθηκαν με τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του νόμου 1566/1985 λειτουργούν ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, με τα εξής μέσα: α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισότητας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας».

Σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)

Με το άρθρο 26 του νόμου 3879/2010^[8] θεσμοθετούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.). Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, και χαμηλούς κοινωνικο-οικονομικούς δείκτες. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής.

^[7] Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/06.09.2016) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

^[8] Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21.09.2010) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΓΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Εγκύκλιοι λειτουργίας των Τ.Υ. ΖΕΠ

Με την Υπουργική Απόφαση 169735/ΓΔ4/10.10.2017^[9] αξιοποιείται το θεσμικό πλαίσιο και ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικές δομές των Τάξεων Υποδοχής σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ έχει ως στόχο τη συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (ρομά, αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.λπ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας... διαμορφώνεται, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Οι μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες που τα δύο τουλάχιστον πλήρη και συνεχή προηγούμενα διδακτικά έτη φοίτησαν σε ξένα σχολεία που λειτουργούν στο εξωτερικό, εγγράφονται στην κανονική τάξη του Γυμνασίου, έχουν για τα δύο πρώτα χρόνια ευνοϊκό καθεστώς αξιολόγησης και προαγωγής ή απόλυσης σύμφωνα με το άρθρο 15 του Π.Δ. 126/2016^[10], και μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ.

Στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με την ΥΑ 169735/ΓΔ4/

^[9] Υπουργική Απόφαση 169735/ΓΔ4/10.10.2017 (ΦΕΚ 3727/Β/23.10.2017) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

^[10] Π.Δ. 126/2016 (ΦΕΚ 211/Α/11.11.2016) «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου».

^[11] Υ.Α. 139654/ΓΔ4/23.08.2017 (ΦΕΚ 2985/Β/30.08.2017) «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

10.10.2017^[11] και την εγκύκλιο 104463/ΓΔ4/ 28.06.2019^[12] εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 15 ωρών. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τ.Υ. Ι ΖΕΠ παρακολουθούν παράλληλα και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Η φοίτηση στην Τ.Υ. Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός (1) επιπλέον έτους.

Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης και προαγωγής - απόλυσης κατά το σχολικό έτος 2019-2020

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να εντοπίσουμε τον ευνοϊκό αυτό τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές αυτοί. Οι μαθητές που τα δύο προηγούμενα χρόνια φοίτησαν σε ξένα σχολεία στο εξωτερικό, σύμφωνα με το άρθρο 15 του ΠΔ 126/2016, αξιολογούνται και προάγονται ή απολύονται ως εξής:

- 1.** Οι μαθητές που φοίτησαν επί δύο τουλάχιστον πλήρη και συνεχή διδακτικά έτη σε ξένα σχολεία που λειτουργούν στο εξωτερικό κατά το **πρώτο έτος φοίτησης** τους σε Ελληνικό Γυμνάσιο:
 - α.** **δεν βαθμολογούνται** στα μαθήματα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» και «Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία»,
 - β.** **εξετάζονται προφορικά** στα μαθήματα «Μαθηματικά», «Φυσική» και «Ιστορία» τόσο κατά τη διάρκεια των τετραμήνων όσο και κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις και
 - γ.** **εξετάζονται προφορικά** στα υπόλοιπα μαθήματα κατά τη διάρκεια των τετραμήνων.

Οι ανωτέρω μαθητές προάγονται ή απολύονται:

- i) όταν έχουν σε κάθε μάθημα βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον οκτώ (8) ή
 - ii) όταν έχουν γενικό μέσο όρο βαθμών ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον έντεκα (11).
- 2.** Οι μαθητές αυτοί κατά το **δεύτερο έτος της φοίτησης** τους σε Ελληνικό Γυμνάσιο εξετάζονται:
 - α.** **προφορικά** στο μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμμα-

^[12] Υ.Α. 104463/ΓΔ4/28.06,2019 (ΑΔΑ: Ψ2154653ΠΣ-Χ25) «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας».

τεία» κατά τη διάρκεια των τετραμήνων με βαθμολογική βάση το οχτώ (8),

β. προφορικά στο μάθημα «Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» τόσο κατά τη διάρκεια των τετραμήνων όσο και κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις με βαθμολογική βάση το οχτώ (8),

γ. γραπτά στα μαθήματα «Μαθηματικά», «Φυσική» και «Ιστορία» τόσο κατά τη διάρκεια των τετραμήνων όσο και κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις με βαθμολογική βάση το δέκα (10),

δ. προφορικά στα υπόλοιπα μαθήματα κατά τη διάρκεια των τετραμήνων με βαθμολογική βάση το δέκα (10)

Οι ανωτέρω μαθητές προάγονται ή απολύονται:

i) όταν έχουν επιτύχει στα μαθήματα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» και «Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον οχτώ (8) και σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δέκα (10) ή

ii) όταν έχουν γενικό μέσο όρο βαθμών ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δώδεκα (12).

Μιας και οι μαθητές αυτοί γράφονται στην κανονική τάξη ας δούμε τα μαθήματα. Σύμφωνα με τις υπουργικές αποφάσεις 93381/Δ2/07.06.2016^[13] και 121072/Δ2/22.07.2016^[14] το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων των ημερήσιων Γυμνασίων παρατίθεται στον **Πίνακα 2**.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι οι μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες, που τα δύο διδακτικά έτη πριν την εγγραφή τους σε ελληνικό σχολείο, φοιτούσαν σε ξένο σχολείο στο εξωτερικό, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της εδώ φοίτησής τους έχουν ευνοϊκό καθεστώς αξιολόγησης και προαγωγής ή απόλυσης, αλλά από το τρίτο έτος και μετά αξιολογούνται κανονικά. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα το πρώτο ή τα δύο πρώτα χρόνια να παρακολουθούν για δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Τ.Υ Ι ΖΕΠ.

[13] Υ.Α. 104463/ΓΔ4/28.06.2019 (ΑΔΑ: Ψ2Ι54653ΠΣ-Χ25) «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας».

[14] Υ.Α. 93381/Δ2/07.06.2016 (ΦΕΚ 1640/Β/09.06.2016) «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του ημερησίου γυμνασίου».

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου 2019-2020 και 2020-2021

		A	B'	Γ'	ΟΜΑΔΑ 2019-20	ΟΜΑΔΑ 2020-21
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Γλωσσική διδασκαλία	3	2	2	A	A
	Νεοελληνική λογοτεχνία	2	2	2	A	A
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Αρχαία ελληνική Γλώσσα	2	2	2	B	A
	Αρχαία ελληνικά κείμενα από μετάφραση	2	2	2	B	A
Φυσικές Επιστήμες	Μαθηματικά	4	4	4	A	A
	Φυσική	1	2	2	A	A
	Χημεία		1	1	B	B
	Βιολογία	1	1	1	B	A
	Γεωλογία- Γεωγραφία	1	2		B	B
	Ιστορία	2	2	2	A	A
	Θρησκευτικά	2	2	2	B	B
	Κοινωνική και Πολιτική αγωγή			2	B	B
	Οικιακή Οικονομία	2-1			B	B
	Αγγλικά	2	2	2	B	B
Γαλλικά/Γερμανικά/Ιταλικά	2	2	2	B	B	
Φυσική αγωγή	2	2	2	Γ	Γ	
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	Μουσική	1	1	1	Γ	Γ
	Καλλιτεχνικά	1	1	1	Γ	Γ
Τεχνολογία και Πληροφορική	Πληροφορική	1-2	1	1	Γ	B
	Τεχνολογία	1	1	1	Γ	B

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι επειδή τα μαθήματα γλωσσικής διδασκαλίας του κανονικού προγράμματος είναι οκτώ ή εννέα ώρες, δεν υπάρχουν οι απαιτούμενες ώρες για την παρακολούθηση του συνόλου των υπολοίπων μαθημάτων.

Στο σημείο αυτό δημιουργείται το πρώτο ερώτημα: Πέραν του δεκαπεντάωρου γλωσσικής διδασκαλίας στην Τ.Υ., ποια μαθήματα πρέπει να παρακολουθήσουν οι μαθητές στις υπόλοιπες δεκαεπτά ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος;

Τρία είναι τα κριτήρια που η (παρατήρηση λέει ότι) είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν για την επιλογή των μαθημάτων: α) τα μαθήματα που με τις ευνοϊκές διατάξεις βαθμολογούνται και συμβάλλουν στη προαγωγή ή απόλυση, β) τα μαθήματα συνέχειας που μετά την εκπνοή της περιόδου των ευνοϊκών ρυθμίσεων αξιολογούνται με γραπτή ή προφορική εξέταση και γ) τα μαθήματα που συμβάλλουν στη συμπερίληψη και κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Μία πρόταση θα ήταν να παρακολουθούν οπωσδήποτε τα μαθήματα που σύμφωνα και παρά τις ευεργετικές διατάξεις αξιολογούνται και κατά το πρώτο έτος και κανονικά από το δεύτερο έτος και μετά, δηλαδή Μαθηματικά, Φυσική και Ιστορία καθώς και τα μαθήματα συνέχειας: Χημεία, Βιολογία και Αγγλικά και κάποια εκ των Φυσική Αγωγή, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Πληροφορική και Τεχνολογία που συμβάλουν στην συμπερίληψη και αναπτύσσουν δεξιότητες, κυρίως κοινωνικές.

Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης και προαγωγής - απόλυσης κατά το σχολικό έτος 2020-2021

Μετά από νομοθετικές παρεμβάσεις, άρθρο 4, παράγραφος 8 του νόμου 4692/2020 ^[15], το νομικό πλαίσιο αξιολόγησης και προαγωγής ή απόλυσης των μαθητών Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2020-2021 άλλαξε. Τα μαθήματα: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Βιολογία και Αγγλικά από την ομάδα Β μεταφέρονται στην Α και τα μαθήματα: Τεχνολογία – Πληροφορική από την ομάδα Γ μεταφέρονται στη Β, με τις αντίστοιχες μεταβολές στον τρόπο αξιολόγησης, γραπτή εξέταση σε δύο ή τρία επιπλέον μαθήματα καθώς αύξηση των μέσων όρων προαγωγής ή απόλυσης.

Μιας και οι μαθητές αυτοί γράφονται στην κανονική τάξη, ας δούμε τα μαθήματα. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 4692/2020 το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων των ημερήσιων Γυμνασίων παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

Για το σχολικό έτος 2020-2021 προτείνεται η παρακολούθηση των μαθημάτων ως εξής: οπωσδήποτε τα μαθήματα που σύμφωνα και παρά τις ευεργετικές διατάξεις αξιολογούνται και κατά το πρώτο έτος και κανονικά από το δεύτερο έτος και μετά, δηλαδή Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Βιολογία και Αγγλικά, το μάθημα συνέχειας Χημεία, καθώς και εκ των Φυσική Αγωγή, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Πληροφορική και Τεχνολογία που συμβάλλουν στην συμπερίληψη και αναπτύσσουν δεξιότητες, κυρίως κοινωνικές.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Η έναρξη λειτουργίας της τάξης υποδοχής ΖΕΠ Ι δημιούργησε την αναγκαιότητα τροποποίησης του εβδομαδιαίου προγράμματος μαθημάτων και επιλογής των μαθημάτων που, πέραν του δεκαπεντάωρου της

[15] Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12.06.2020) «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»

ΤΥ, θα έπρεπε να παρακολουθούν οι μαθητές/τριες πρόσφυγες. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δόθηκε στις υποενότητες 4.2 και 4.3.

Κατά την προετοιμασία και το σχετικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε αναδείχτηκαν δύο ζητήματα: Πρώτον, η δυσκολία στην παρακολούθηση των γνωστικών αντικειμένων και στην ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως λόγω της αδυναμίας γλωσσικής επικοινωνίας και άγνοιας του γλωσσικού κώδικα, καθώς απαιτείται γνώση της ελληνικής γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον Α2. Δεύτερον, η αδιαφορία για την παρακολούθηση των μη γλωσσικών μαθημάτων και συχνά η περιθωριοποίηση τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τις λοιπές δραστηριότητες του σχολείου.

Η σχολική μονάδα, η διεύθυνση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τρίχρονη εμπειρία επιτυχούς, κοινωνικά, παιδαγωγικά και μαθησιακά, λειτουργίας Δ.Υ.Ε.Π. και Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ Ι και με πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, με διαφοροποιημένα επίπεδα ελληνομάθειας, σύνθεση των τάξεων. Η εμπειρία αυτή καθώς και η αναζήτηση προβληματισμών από ανάλογες εμπειρίες ήταν οδηγός στη διαμόρφωση πλαισίου λύσεων.

Αναφορικά με την ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα κρίσιμη είναι η πρώτη υποδοχή, για την επίτευξη της οποίας χρειάζεται πολύπλευρη προετοιμασία τόσο του συνόλου της σχολικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού), όσο και των ίδιων των μαθητών προσφύγων, διότι όπως θα δούμε στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά των μαθητών προσφύγων είναι πολύμορφα και όχι πάντα οικεία στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, για την ομαλή ένταξη, τη σχολειοποίηση και τη μελλοντική μαθησιακή πορεία ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανίχνευση των μαθησιακών, παιδαγωγικών και άλλων αναγκών του κάθε νέου μαθητή. Χρήσιμο είναι να αναφερθούμε στη λεγόμενη «**αυτοβιογραφία του σχολικού μονοπατιού**» και των προηγούμενων βιωμάτων των νέων μαθητών που μας δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τον ψυχισμό, την προηγούμενη σχολική εμπειρία σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Όλα αυτά συμβάλουν στο σχεδιασμό διαφοροποιημένης - εξατομικευμένης παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης.

Βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών προσφύγων είναι η ελάχιστη έως και μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία δεν είναι απλά μια δεύτερη γλώσσα, αλλά η γλώσσα στην οποία διδάσκονται, θα διδαχθούν και θα αξιολογηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό και πολύμορφο όπως και το θρησκευτικό. Επίσης, μιας και αναφερόμαστε σε μαθητές Γυμνασί-

ου, υπάρχει γνωστικό φορτίο το οποίο έχει διαμορφωθεί σε ανομοιογενείς σχολικές διαδρομές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης καλείται να διδάξει σε ένα μεικτό πολυπολιτισμικό - πολυγλωσσικό τμήμα, όπου η ύλη είναι αυστηρά προσδιορισμένη, όπως και το σύστημα αξιολόγησης και προαγωγής ή απόλυσης των μαθητών, ενώ η ευελιξία που παραχωρείται για τα δύο πρώτα χρόνια φοίτησης είναι περιορισμένη και χωρίς ορίζοντα.

Για τη σταδιακή υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών ή και φραγμών χρήσιμη και αποτελεσματική είναι η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning) με ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου, λαμβάνοντας υπόψη, κατά το σχεδιασμό και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, τους τέσσερις βασικούς στόχους της CLIL που είναι γνωστοί ως 4Cs (Content, Communication, Cognition, Culture) (Coyle, 2006), δηλαδή το Περιεχόμενο, την Επικοινωνία, την Κουλτούρα και τις Γνωστικές Ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο, παράλληλα με την κατάκτηση του γνωστικού *περιεχομένου* ενός προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών, έχουμε κατανόηση και χρήση γλωσσικών δομών, βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων *επικοινωνίας*, ανάπτυξη *γνωστικών ικανοτήτων* και βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

Στο Γυμνάσιο η διδασκαλία των επιστημονικών αντικειμένων και η γλωσσική διδασκαλία γίνεται από διαφορετικούς καθηγητές –στην περίπτωση που εξετάζουμε από τον καθηγητή/τρια της ΤΥ– είναι λοιπόν προφανές ότι για να εφαρμοστεί η μέθοδος CLIL απαιτείται συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικότητας με τη φιλόλογο της ΤΥ. Με αυτόν τον τρόπο και το ενδιαφέρον του μαθητή για τη γλωσσική διδασκαλία διατηρείται και η διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων διευκολύνεται με την σταδιακή κατάκτηση κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας και εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Ταυτόχρονα, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικές τεχνικές όπως: γλωσσάρι, πολλαπλές αναπαραστάσεις, πολυμορφικά κείμενα, απλοποίηση κειμένου, διδασκαλία χωρίς λέξεις και βέβαια διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Κατ' αυτόν τον τρόπο όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν κουλτούρα διεπιστημονικής συνεργασίας και γίνονται δημιουργοί κατάλληλων διδακτικών και διαγνωστικών εργαλείων, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας ολιστικής συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο, που συμβάλλει στην συμπερίληψη όλων των μαθητών, στη δημιουργική παραμονή τους στο σχολείο και στη σταδιακή επίτευξη όλων των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά.

Σκοπός όλων των εκπαιδευτικών γίνεται η επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στο σχολείο με κάλυψη τόσο των κοι-

νωνικών όσο και των ακαδημαϊκών αναγκών τους, με αύξηση της συμμετοχής για όλους και ταυτόχρονη μείωση κάθε μορφής αποκλεισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με όλες αυτές τις προσπάθειες διαμορφώνεται ένα συμπεριληπτικό ολιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε οι μαθητές πρόσφυγες να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες ζωής και γνώσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Η ολιστική αντίληψη που διέπει την προσπάθεια δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και του εκπαιδευτικού της Τ.Υ., ώστε και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων να επιταχύνεται ταχύτερα αλλά και να διευκολύνεται η απόκτηση γνώσεων στα επιστημονικά αντικείμενα και να επιταχύνεται η ένταξη των προσφυγόπουλων.

Το κλείσιμο των σχολείων στις 11 Μαρτίου 2020 διέκοψε την προσπάθεια και, δυστυχώς, και την οποιαδήποτε επικοινωνία με τους μαθητές πρόσφυγες από τη δομή φιλοξενίας, ενώ και την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2020-2021, η κατάσταση έγινε ακόμα πιο δύσκολη μιας και μέχρι το νέο κλείσιμο των σχολείων, στις 9 Νοεμβρίου 2020, ούτε η Τ.Υ. είχε ξεκινήσει, αφού δεν έχουν προσληφθεί καθηγητές, αλλά ούτε η μεταφορά των μαθητών από τη δομή φιλοξενίας έχει εξασφαλιστεί...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων. (2016). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.)*.
- Coyle, D. (2006): *Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers*. The Scottish Language Review 13, 1-18. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/>
- Council of Europe (2018). *Free to speak, Safe to learn - Democratic schools for all (1)*, Poster. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7721-poster-free-to-speak-safe-to-learn-democratic-schools-for-all-1.html>

Οι Θετικές Διακρίσεις στο Σχολείο και η Συμπερίληψη Μαθητών από Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες

Νίκος Μποζίνης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Φιλολόγων ΠΕ02, 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής. ✉ nikosmpozinis@yahoo.gr

Περίληψη

Οι έννοιες της συμπερίληψης και των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων προκύπτουν από την αρχή της ισότητας, της οποίας όμως το περιεχόμενο και η εφαρμογή είναι αποτέλεσμα πολλαπλών αντιπαραθέσεων και διαπραγματεύσεων. Θεμελιώδη οδηγό στο ζήτημα αυτό αποτελεί η νομική αρχή: όμοια για τα όμοια και ανόμοια για τα ανόμοια. Εφαρμογή αυτής της αρχής αποτελεί η έννοια των θετικών διακρίσεων, η οποία αποσκοπεί στην επανόρθωση προηγούμενων ανισοτήτων και διακρίσεων. Η προσέγγιση αυτή ωστόσο συναντά ισχυρές αντιρρήσεις με κυριότερες ότι η ανομοιότητα είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας, ότι ο κόσμος είναι αδύνατο να αλλάξει, ότι οι διαφορές μπορούν να εξισορροπηθούν από την ελεύθερη δράση των ανθρώπων ή ότι οι κοινωνικές παρεμβάσεις είναι δύσκολες ή και ανέφικτες πρακτικά. Η επιχειρηματολογία αυτή φθάνει και στο χώρο της εκπαίδευσης και επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μας παραδοχές. Πόσο δικαίωμα έχουμε και πόσο μπορούμε να καθυστερήσουμε την ύλη για χάρη ενός ποσοστού παιδιών ρομά; Πόσο θα συνυπολογίσουμε τις δυσκολίες ένταξης και συμμετοχής στη σχολική κοινότητα όταν κρίνουμε τη συμπεριφορά των παιδιών προσφύγων; Δυστυχώς πολύ συχνά κλίνουμε προς την τυπική ισότητα, παραμελώντας αυτά τα



Λέξεις κλειδιά

Θετικές διακρίσεις,
συμπερίληψη,
διαχείριση τάξης

παιδιά και θεωρώντας ταυτόχρονα ότι τα ευνοούμε επειδή τα ανεχόμαστε. Δεν ισχυρίζομαι ότι υπάρχουν εύκολες λύσεις. Υποστηρίζω ωστόσο ότι η έννοια των θετικών διακρίσεων μπορεί να οριοθετήσει το πεδίο των θεσμικών μας υποχρεώσεων και από εκεί και μετά θα πρέπει να αναζητήσουμε τις εκπαιδευτικές μας λύσεις. Λύσεις προς έναν σχολείο δημιουργικό, ομαδικό και συμμετοχικό, από το οποίο όλοι έχουν να ωφεληθούν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη αποτελεί μία πρόκληση για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Όταν μάλιστα αφορά μαθητές από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ) αντιπροσωπεύει ένα πλήθος επιπλέον δυσκολιών με τις οποίες θα πρέπει να αναμετρηθούμε μέρα με τη μέρα. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από ένα πλέγμα ιστορικών, πολιτισμικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών, προσωπικών και οικογενειακών συγκυριών, οι οποίες καθιστούν την αντιμετώπισή τους ιδιαίτερα σύνθετη, απαιτητική και ενεργοβόρα. Ένα συνεχή αγώνα όχι πάντοτε επιτυχή (Osheretal., 2012).

Εκτός από τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν όμως υπάρχει και μία άλλη, ιδιαίτερα σημαντική, κρυμμένη ωστόσο, η οποία υπονομεύει τις συμπεριληπτικές μας προσπάθειες. Η παράμετρος αυτή είναι οι εκπαιδευτικές μας παραδοχές, τόσο σε ό,τι αφορά το τι συνιστά γνώση όσο και σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις μας απέναντι στους μαθητές, και η συνειδητοποίηση τους (Φρυδάκη, 2015·Αγγελίδης, 2011).

Πολύ συχνά θεωρούμε ότι γνώση αποτελεί η απομνημόνευση και η διαχείριση ενός τμήματος του γνωστικού αντικειμένου και υποτιμούμε τόσο την ουσιαστική κατανόηση όσο και την πρωτοβουλία και την αυτονομία του μαθητή όπως και το νόημα που μπορεί να έχει το αντικείμενο αυτό για τον ίδιο τον μαθητή και για την ταυτότητά του. Πολύ συχνά επίσης παραβλέπουμε και τη στάση που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής απέναντι στα πράγματα μέσα από την επαφή του με το αντικείμενο μας (Illeris, 2009, Kalantzis&Cope, 2013).

Πολύ συχνά ακόμη θεωρούμε ότι υποχρέωσή μας απέναντι στον μαθητή αποτελεί να μην παραλείψουμε τίποτα από τη διδακτέα ύλη ώστε να τον προετοιμάσουμε κατάλληλα για τις επόμενες τάξεις και τις εξετάσεις, ακόμη και αν αυτό σημαίνει ότι θα χαθεί το ενδιαφέρον, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα και ακόμη αν αυτό σημαίνει ότι ένα μέρος των μαθητών θα έχει μέτρια συμμετοχή ή και καμία ανταπόκριση σε όσα πασχίζουμε να μεταφέρουμε και σε όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη (Meirieu, 2019).

Είναι ευνόητο ότι σε καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις δεν υπάρχει πρόθεση αποκλεισμού από τον διδάσκοντα (Φρυδάκη, 2015) όμως είναι πρόδηλο ότι τελικά αυτό συμβαίνει. Το αποτέλεσμα είναι κάθε συμπεριληπτική πρόθεση να εξανεμίζεται ή έστω να υποβαθμίζεται σημαντικά. Γι' αυτό και είναι σκόπιμο να εστιάσουμε την προσοχή μας και να προβληματιστούμε πάνω στα σημεία των παραδοχών μας που επισημάνθηκαν. Ανάμεσα σε αυτά ιδιαίτερα κρίσιμο θεωρώ το ζήτημα των υποχρεώσεών μας απέναντι στους μαθητές μας. Τόσο γιατί η σημασία του είναι κομβική όσο και γιατί σπάνια και δύσκολα αμφισβητείται. Παράλληλα εκτιμώ ως εξαιρετικής σπουδαιότητας για τη διερεύνηση αυτή την περαιτέρω εξοικείωση με την έννοια των θετικών διακρίσεων.

Η ΠΡΑΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΤΥΠΙΚΗ ΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΔΟΜΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

Η ισότητα είναι μια καθολικά αποδεκτή αρχή στις δημοκρατικές κοινωνίες, των οποίων αποτελεί καταστατική συνθήκη αλλά και επιταγή. Από αυτήν άλλωστε απορρέει και το αίτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά όμως η ισότητα, όπως και η συναφής έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν έχει προκαθορισμένο περιεχόμενο και σημασία. Αντίθετα το περιεχόμενο και η σημασία της είναι αποτέλεσμα και συνεχών, σύνθετων, πολλαπλών, λεπτών έως και οριακών και διαπραγματεύσεων ανάμεσα στα κοινωνικά μέρη (Rawls, 2010) όπως και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων (Τσουκαλάς, 1995).

Στα πλαίσια της ιστορικής ανάπτυξης των δημοκρατιών ένα αποφασιστικό βήμα αποτέλεσε η διακήρυξη της τυπικής/νομικής ισότητας όλων των ανθρώπων στον 20^ο αιώνα. Η εφαρμογή της αρχής αυτής όμως έδειξε ότι δεν μπορεί να αντισταθμίσει καταστάσεις μεγάλων κοινωνικών και οικονομικών διαφορών ή παγιωμένων προκαταλήψεων. Με χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα αυτό της θέσης των γυναικών στον ιδιωτικό και το δημόσιο χώρο (Παπαδοπούλου, 2007).

Τέθηκε λοιπόν εκ των πραγμάτων το αίτημα για «πραγματική» ή «ουσιαστική» ή «διαφοροποιητική» ισότητα σε αντιδιαστολή με την «τυπική» ή «νομική» ή «αριθμητική» ισότητα. Όπως είναι ευνόητο το αίτημα αυτό εμπεριέχει τη θεμελιώδη εκτίμηση ότι οι ανισότητες και οι κοινωνικές διακρίσεις δεν οφείλονται μόνο στην κλίμακα και το εύρος των φυσικών ικανοτήτων του ατόμου αλλά αποτελούν και απόρροια του κοινωνικού και οικονομικού συστήματος. Δεν είναι δηλαδή μόνο φυσικές αλλά και συστημικά εγγενείς και δομικές. Επομένως και η αντιμετώπιση τους προϋποθέτει τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών ή έστω τις εξωτερικές παρεμβάσεις στη λειτουργία τους (ό.π.).

ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Ο μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών, όσες και όποιες και αν είναι οι επιδιώξεις μας και οι ενδεχόμενες κατακτήσεις μας, ανήκει περισσότερο στη δικαιοδοσία της Ιστορίας. Πιο διαχειρίσιμη, ελέγξιμη και εφικτή είναι η επιδίωξη εξωτερικών παρεμβάσεων στις υπάρχουσες δομές, οι οποίες ωστόσο με τις παρεμβάσεις βελτιώνονται ως ένα σημείο. Για να αντιμετωπισθεί λοιπόν το πρόβλημα που αντιπροσωπεύουν οι κοινωνικά δομημένες ανισότητες εισήχθη η έννοια της πολιτικής των «θετικών δράσεων» ή των «θετικών διακρίσεων» του κράτους. Μιας αποδεκτής δηλαδή και θεσμοθετημένης πολιτικής του κράτους, η οποία υποστηρίζει κατά περίπτωση, ευνοεί θα μπορούσαμε να πούμε, τις ομάδες εκείνες του πληθυσμού, που θεωρούμε ότι υστερούν κοινωνικά ή οικονομικά ή είναι εκτεθειμένες σε αρνητικές διακρίσεις εις βάρος τους (ό.π).

Η πολιτική αυτή ερείδεται νομικά στην αρχή της αναλογικής ισότητας ή αναλογικότητας η οποία εκφράζεται με το αξίωμα « όμοια για τα όμοια και ανόμοια για τα ανόμοια». Στην παραδοχή δηλαδή ότι ίση μέριμνα για όλους μπορεί να απαιτεί πολύ άνιση μεταχείριση υπέρ των μειονεκτούντων (ό.π.).

Η μειονεκτική θέση των υποκειμένων μπορεί να οφείλεται σε σύγχρονες συνθήκες ή να είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων διακρίσεων. Το ζητούμενο ωστόσο είναι να έχουν όλοι τη δυνατότητα να απολαύσουν εξίσου τα κοινωνικά αγαθά ή να απαλλαγούν από βάρη, ώστε να προσεγγίσουμε την ισότητα (ό.π).

Τα πιο τυπικά παραδείγματα είναι οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών, που χαρακτήριζαν παλαιότερα τις κοινωνίες ή οι έγχρωμοι στις Η.Π.Α ή ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Θράκης, οι ρομά ή οι πρόσφυγες, που συνιστούν άλλωστε και τυπικές Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες.

Από την άλλη μεριά, η εφαρμογή της πολιτικής των θετικών διακρίσεων δεν είναι ούτε κάτι απλό ούτε κάτι αυτονόητο ούτε και είναι αποδεκτή από όλους. Αντίθετα προϋποθέτει εκτιμήσεις, προθέσεις και διαπραγματεύσεις ιδιαίτερα επίμονες και σύνθετες και αυτό αποτελεί πεδίο ισχυρών αντιπαράθεσεων και αντιρρήσεων.

ΑΝΤΙΡΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τη Λίνα Παπαδοπούλου (Παπαδοπούλου, 2007) οι αντιρρήσεις στην πολιτική των θετικών διακρίσεων θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ως εξής:

- ❖ Η πρώτη, ιδιαίτερα επιθετική, είναι ότι η κοινωνική ανισότητα είναι αποτέλεσμα της προσωπικής προσπάθειας ή των φυσικών και πνευματικών δυνατοτήτων και συνεπώς το αξιοκρατικό αποτέλεσμα φυσικών διαδικασιών που συνοδεύουν αναπόφευκτα κάθε άτομο και δεν είναι δυνατόν να καταργηθεί. Αντίθετα είναι κάτι μάλλον φυσικό και οφείλει να υπάρχει.
- ❖ Μια άλλη αντίρρηση, συντηρητικού τύπου, δεν θεωρεί φυσική ή επιθυμητή την κοινωνική ανισότητα, την αντιλαμβάνεται όμως ως κοινωνικά αναπόδραστη διότι οποιαδήποτε απόπειρα κοινωνικής ρύθμισης είναι αδύνατο να πετύχει.
- ❖ Μια τρίτη κατηγορία αντιρρήσεων, φιλελευθερίζοντος τύπου, υποστηρίζει ότι η λειτουργία της φιλελεύθερης δημοκρατίας και της ελεύθερης αγοράς είναι αρκετή για να εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών και οποιαδήποτε άλλη παρέμβαση είναι αθέμιτη.
- ❖ Επίσης ότι η τυπική/νομική ισότητα είναι επαρκής και η αυστηρή τήρησή της είναι ικανή να φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ουσιαστικής ισότητας από μόνη της (ως αποτέλεσμα και της προσπάθειας του καθενός).
- ❖ Και ακόμη, ότι οι θετικές δράσεις είναι ακατάλληλες διότι έχουν παρεπόμενες συνέπειες σε βάρος όσων δεν ευνοούνται από αυτήν.
- ❖ Οι απόψεις αυτές δεν στερούνται επιχειρημάτων. Βλέπουν όμως μόνο ένα μέρος της εικόνας. Οποσδήποτε ο κάθε άνθρωπος είναι υπεύθυνος για την προσπάθειά του όμως δεν είναι υπεύθυνος για το φύλο, τη φυλή ή την καταγωγή του. Και σίγουρα οι προσπάθειες κοινωνικής ρύθμισης και κοινωνικής μηχανικής δεν είναι εύκολες και απαιτούν πόρους. Αυτός όμως δεν είναι λόγος για να μην δοκιμασθούν.
- ❖ Επιπλέον, είναι βέβαιο ότι οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από δομική ανισότητα και ότι για να φθάσει κάποιος στον ίδιο προορισμό πρέπει διανύσει διαφορετική απόσταση όπως και ότι στην προσπάθεια αυτή μειονεκτεί κοινωνικά όποιος δεν αντιπροσωπεύει το κυρίαρχο, αν και όχι αναγκαστικά πλειοψηφικό, κοινωνικό πρότυπο (ό.π).
- ❖ Πολλοί, μάλιστα, όχι μόνο αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ανέλιξή τους αλλά δε μπορούν να εξασφαλίσουν ούτε μια αξιοπρεπή ύπαρξη και στοιχειώδη ευημερία. Πράγμα που ακυρώνει ουσιαστικά και την ιδιότητά τους ως πολίτες και τη δυνατότητα της ουσιαστικής συμμετοχής τους στη δημόσια, κοινωνική και πολιτική ζωή (ό.π).
- ❖ Δύσκολα θα μπορούσε να διαφωνήσει κανείς ότι οι συνθήκες αυτές όχι μόνο αντιστρατεύονται την ισότητα αλλά είναι και είναι ηθικά και πολιτικά απαράδεκτες.

- ❖ Ακόμη, δεν θα πρέπει να υποτιμούμε την ανάγκη και τη σημασία της επανόρθωσης, η οποία θα εξισορροπήσει ή θα άρει τις κοινωνικά δομημένες ανισότητες, που έχουν υποστεί ή υφίστανται και σήμερα συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού ούτε και θα πρέπει να υποτιμούμε την ανάγκη και τη σημασία της αποδοχής και της ενσωμάτωσης(συμπερίληψης) της διαφορετικότητας. Διότι έτσι και το κοινωνικό σύστημα γίνεται πιο ευπροσάρμοστο, βιώσιμο, δίκαιο και πολύμορφο αλλά και η προσωπική και η συλλογική αυτονομία ενισχύεται και προάγεται (ό.π).
- ❖ Ιδιαίτερος μάλιστα, δεν μπορούμε να αγνοούμε το γεγονός ότι άνθρωποι φτωχοί και αποκλεισμένοι αποτελούν ένα μόνιμο αποσταθεροποιητικό παράγοντα για τις κοινωνίες στις οποίες ζουν αλλά και για τη διεθνή κοινότητα, όταν δεν μπορούν να βρουν τη θέση που τους αναλογεί σε αυτήν (ό.π).
- ❖ Μακροπρόθεσμα δηλαδή οι θετικές διακρίσεις ωφελούν όλα τα μέλη της κοινωνίας και της διεθνούς κοινότητας ενώ παράλληλα αποδεικνύονται ενισχυτικές της πραγματικής ισότητας και συμπλήρωμα της τυπικής/νομική ισότητας.
- ❖ Γι' αυτό δεν είναι απλώς θεμιτές αλλά θεωρούνται από τη νομική επιστήμη σύμφυτες με τα θεμελιώδη δικαιώματα του ατόμου και αναγκαία δράση για την εφαρμογή των κοινωνικών δικαιωμάτων (Βλαχόπουλος, 2017).

ΤΟ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά αγαθά που θα έπρεπε να προσφέρονται με συνθήκες ισότητας και αντλεί την ιδιαίτερη σημασία της από το γεγονός ότι η κοινωνική μας οργάνωση βασίζεται στον εγγραμματισμό(αλφαριθμητισμό) (Παπαδοπούλου, 2007). Για το λόγο αυτό αποτελεί, μαζί με την υγεία και την εργασία, ένα από τα πρώτα πεδία στα οποία θα πρέπει να εφαρμοσθούν οι θετικές διακρίσεις ώστε να εξισορροπηθούν κοινωνικές διαφορές που οφείλονται σε δομικά μειονεκτική θέση πληθυσμιακών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό προτεραιότητα αποτελεί η εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς βιοτικού επιπέδου για όλους και στην εκπαίδευση ενός ικανοποιητικού μορφωτικού επιπέδου για όλους. Προτεραιότητα δηλαδή στην εκπαίδευση αποτελεί η βασική εκπαίδευση έναντι της ανώτερης και των μεταπτυχιακών σπουδών και η εξασφάλιση του μορφωτικού αγαθού για όλους με μηδενισμό της σχολικής διαρροής και του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Αυτό δε σημαίνει ότι η ανώτερη εκπαίδευση δεν πρέπει να ενισχυθεί ή ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συνιστούν πολυτέλεια. Για

το λόγο αυτό θα μπορούσαν ενδεχομένως οι τελευταίες να χρηματοδοτηθούν από τους ωφελούμενους με ένα παράλληλο σύστημα υποτροφιών. Αλλά και η εξασφάλιση ικανοποιητικής παιδείας για τα παιδιά από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δε σημαίνει ότι η τα σχολεία δεν θα πρέπει να είναι ελκυστικά για τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων (ό.π). Η εξισορρόπηση ασφαλώς είναι δύσκολη και δεν μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα ανοιχτών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών διαπραγματεύσεων και διαδικασιών κατά τις οποίες δεν αποκλείονται και τα λάθη. (ό.π). Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν ευθύνη του κράτους και της δημοκρατικής λειτουργίας του. Παράλληλα όμως υπάρχει και η ευθύνη της καθημερινής πράξης, της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

ΕΥΘΥΝΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τι θα κάναμε, έξαφνα, αν έπρεπε να χρησιμοποιήσει ένα προσφυγόπουλο το κινητό για να μεταφράσει και να καταλάβει το φύλλο εργασίας και γενικότερα το μάθημα;

Και ακόμη περισσότερο τι θα κάναμε αν έμπαινε στον πειρασμό να βγάλει και μια φωτογραφία με το κινητό αυτό;

Θα μέναμε στο επίπεδο της τυπικής/νομικής ισότητας και θα του απαγορεύαμε να το ξαναχρησιμοποιήσει με καταστροφικά αποτελέσματα για τη μόρφωση και την ένταξή του ή θα επικρατούσε μία προσέγγιση θετικών διακρίσεων, θα συνυπολογίζαμε το αίτημα για πραγματική ισότητα, τη μειονεκτική του θέση και το μακροπρόθεσμο όφελος για το κοινωνικό σύνολο και θα του επιτρέπαμε να το χρησιμοποιεί γενικά και θα τον τιμωρούσαμε απλώς για την παρεκτροπή;

Τι θα κάναμε αν ένα παιδί ρομά ερχόταν στο σύλλογο διδασκόντων για επανειλημμένη ενοχλητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη;

Θα το τιμωρούσαμε αγανακτισμένοι, γιατί μας αγνοεί ή θα συνυπολογίζαμε την πολιτισμική του καταγωγή και θα συνεκτιμούσαμε το γεγονός ότι δεν του έχουμε δώσει, ως συνάδελφοι, την ευκαιρία να ενταχθεί στην μαθησιακή κοινότητα της τάξης ως αυτός/ή που είναι (Little&Kirwan, 2020) και ενδεχομένως και να την πλουτίσει και θα ενεργούσαμε αναλόγως;

Αντίστοιχα τι θα κάναμε αν ένα παιδί προσφύγων άρχισε να κάνει επαναλαμβανόμενες απουσίες; Θα αναζητούσαμε τους λόγους για να τους θεραπεύσουμε ή θα θεωρούσαμε ότι εμείς του έχουμε δώσει ίση ευκαιρία στην μόρφωση και αυτό δεν την εκμεταλλεύτηκε;

Τι θα κάναμε αν ένα φτωχό παιδί υπολειπόταν λίγο για να προαχθεί; Θα συνυπολογίζαμε το στερημένο περιβάλλον από το οποίο προ-

έρχεται και ότι ενδεχομένως θα έπρεπε να το ενθαρρύνουμε και να το υποστηρίξουμε να παραμείνει στο σχολικό πλαίσιο ή θα χαρακτηρίζαμε τη φοίτηση του ανεπαρκή για να μην αδικήσουμε τα άλλα παιδιά;

Ή για να αγγίξουμε το κρυμμένο τραύμα της εκπαιδευτικής μας πράξης:

Πόσο δικαίωμα έχουμε και πόσο μπορούμε να καθυστερήσουμε την ύλη για χάρη ενός ποσοστού παιδιών ρομά ή παιδιών προσφύγων ή απλώς παιδιών που δυσκολεύονται στα μαθήματα;

Η πιο συνηθισμένη απάντηση που δίνουμε είναι ότι προσπαθήσαμε αλλά δεν γίνεται τίποτα και προχωρούμε με όποιους μπορούν αφήνοντας τους άλλους μόνους τους, για να μην αδικήσουμε τα άλλα παιδιά. Πολλές φορές μάλιστα θεωρούμε την ανοχή αυτή ως μεγαλοψυχία.

Πρόκειται για ένα τυπικό παράδειγμα μη εφαρμογής των θετικών διακρίσεων α) γιατί εκτιμούμε ότι είναι αδύνατο να εφαρμοστούν επιτυχημένα επανορθωτικές ή συμπεριληπτικές παρεμβάσεις, άλλες διδακτικές μέθοδοι δηλαδή και πρακτικές β) για λόγους τυπικής ισότητας, αφού θεωρούμε «ότι τα άλλα παιδιά, οι καλοί μαθητές, έχουν και αυτά δικαίωμα να μάθουν» γ) επειδή προσαρμόζουμε τη διδασκαλία πάνω σε ένα κυρίαρχο πρότυπο καλού και επιτυχημένου μαθητή και δ) διότι ορισμένες φορές, λίγες ευτυχώς, πιστεύουμε ότι αυτό είναι το φυσιολογικό, κάποιιο να έχουν ικανότητες και κάποιιο όχι και ότι οι δεύτεροι απλώς δεν είναι κατάλληλοι για το σχολείο.

Όπως επισήμανα και στην αρχή, δεν πιστεύω ότι κανείς συνάδελφος, ούτε και αυτός της τέταρτης περίπτωσης, έχει πρόθεση αποκλεισμού οποιουδήποτε μαθητή. Περισσότερο ευθύνονται οι δυσκολίες και οι αντιφάσεις που αναχαιτίζουν την εκπαιδευτική του ορμή και τον οδηγούν στο συμβιβασμό με τρέχουσες αντιλήψεις χωρίς να έχει συνειδητοποιήσει όλο το εύρος και τις διαστάσεις του προβλήματος της δομικής ανισότητας και του αποκλεισμού ούτε και πόσο επωφελής για του μαθητές, τον ίδιο και την κοινωνία μακροπρόθεσμα είναι η συμπερίληψη. Έστω και αν αυτό μοιάζει να ευνοεί ή και ευνοεί τους μαθητές που εκκινούν από μειονεκτική θέση.

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως απόδειξη των θετικών προθέσεων και του αδιεξόδου των συναδέλφων ότι οι ίδιοι, οι οποίοι ενδεχομένως παραιτούνται μέσα στην τάξη, κάνουν ό,τι μπορούν για να προσεγγίσουν τους μαθητές με μαθησιακές ή ενταξιακές δυσκολίες έξω από αυτήν. Είτε σε προσωπικό επίπεδο κατανόησης είτε με συμβουλές είτε με δράσεις, εκδηλώσεις και προγράμματα. Όλα αυτά είναι καλά, ενδυναμωτικά και συνεργατικά αλλά δε λύνουν το πρόβλη-

μα, γιατί αρχή και τέλος της σχολικής ζωής, τουλάχιστον όπως τη γνωρίζουμε εμείς, είναι η σχολική τάξη και μέσα σε αυτήν πρέπει να νοιώθουν ευπρόσδεκτοι, να συμμετέχουν και να μαθαίνουν όλοι οι μαθητές (Osheretal., 2012).

Προς αυτή την κατεύθυνση αξίζει να εξετάσουμε, έστω πολύ συνοπτικά, τις τέσσερις περιπτώσεις ανασχετικών αντιλήψεων που επισημάναμε.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη, της δυσκολίας των διορθωτικών παρεμβάσεων, ουσιαστικά όλη η σύγχρονη παιδαγωγική αυτό το πρόβλημα προσπαθεί να λύσει. Το πρόβλημα δηλαδή των δυσκολιών που αντιπροσωπεύουν τα ανομοιογενή τμήματα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών από λαϊκά στρώματα με μικρό πολιτισμικό κεφάλαιο και η αναντιστοιχία των μεθόδων, των διδακτικών αντικειμένων και των προγραμμάτων σπουδών με τις πολιτισμικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και εργασιακές εξελίξεις που έχουν στο μεταξύ επισυμβεί στην κοινωνία. Και αυτά που επισημαίνονται από διάφορες τάσεις και σχολές ως απαντήσεις ή λύσεις είναι η μεγάλη αξία της ουσιαστικής κατανόησης και όχι απλά της απομνημόνευσης και της αναπαραγωγής (Meirieu, 2014), η σημασία της βιωματικότητας και του νοήματος του μαθήματος (Kalantzis&Core, 2013), η σημασία δηλαδή της σχέσης του μαθήματος με τον κόσμο και την ταυτότητα του μαθητή (Illeris, 2009), η αξία της συνεργατικότητας, του διδακτικού περιβάλλοντος, της αλληλοδιδασκτικής (Vygotsky, 1998), της ενδυνάμωσης (Cummins, 2005), της πρωτοβουλίας, της αυτονομίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης (Dewey, 2016) και κυρίως της κριτικής στάσης (Luke, 2018) αλλά και των πολυγραμματισμών (Core&Kalantzis, 2000) και της καλλιέργειας αντίστοιχων αξιών (Κουτσογιάννης, 2017). Όπως και της ελκυστικότητας, της ποικιλίας των δραστηριοτήτων, του γρήγορου ρυθμού του μαθήματος, της φροντίδας για τον μαθητή και του καλού σχολικού κλίματος (Osheretal., 2012·Hendreson&Milstein, 2003).

Η παιδαγωγική αυτή θεωρία και έρευνα έχει προοδευτικά αναπτύξει και προτείνει ιδιαίτερα αξιόλογες εφαρμογές, μεθόδους, μοντέλα και σενάρια, τα οποία έχουν κριθεί σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικά και τα οποία θα μπορούσαμε να τα δοκιμάσουμε στα πλαίσια μιας επανορθωτικής πολιτικής των ανισοτήτων αλλά και ως ένα μέσο αντιμετώπισης των δυσκολιών, τις οποίες συναντούμε μέσα στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη αντίληψη, ότι δηλαδή δεν θα πρέπει να αδικηθούν και οι πιο αποδοτικοί μαθητές, οι παιδαγωγικές προτάσεις που μόλις αναφέρθηκαν έχουν και αυτό τον στόχο. Να εκμεταλλευτούν δηλαδή τη δυναμική της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι να συνεισφέρουν και να ωφελούνται όλοι. Όπως επίσης και να «διασκεδάζε-

ται» η ανομοιογένεια, διότι αυτό που επιδιώκουν, εκτός των άλλων, είναι να αναδιατάσουν τους μαθητές και τους στόχους ώστε να «διαλυθεί» η παγιωμένη διάταξη κάθε τμήματος με επιμέρους ευέλικτες συνθέσεις (Meirieu, 2019). Εκτός από αυτό, είναι βέβαιο ότι πρέπει να λαμβάνουμε πρόνοια και για τους αποδοτικούς μαθητές. Το επισημαίνει άλλωστε, όπως είδαμε, και η γενική συζήτηση για τις θετικές διακρίσεις ότι δηλαδή δεν θα πρέπει να λειτουργούν εις βάρος των μεσαίων στρωμάτων, να μην περνούν δηλαδή ένα όριο. Το ζήτημα όμως δεν είναι αυτό. Το ζήτημα είναι ότι και οι μη αποδοτικοί μαθητές έχουν δικαίωμα στη γνώση. Και ότι το δημόσιο σχολείο είναι μια δημόσια υπηρεσία (ό.π) που πρέπει να παρέχει σε όλους αυτό που δικαιούνται και προβλέπεται από τους νόμους: ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, ένταξη, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενδυνάμωση συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας (ν. 1566/85, άρθρο 1, ν. 4521/218 άρθρο 3, ν. 4547/20218, άρθρο 4, 7 και 10 & ν. 3699/2008, άρθρο 1).

Σε ό,τι αφορά την τρίτη αντίληψη, που έχει να κάνει με το κυρίαρχο πρότυπο, του καλού μαθητή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η συνέχεια της προηγούμενης αντίληψης, η οποία ήδη συζητήθηκε. Δεν θα πρέπει να υποτιμούμε όμως και τις παιδαγωγικές θεωρίες που επισημαίνουν ότι υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης ούτε και να αγνοούμε τις δυνατότητες των μαθητών σε άλλα πεδία εκτός από το σχολαστικά ακαδημαϊκό (Gardner, 1999). Επιπλέον θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πρότυπο αυτό είναι βαθειά εντυπωμένο και εσωτερικευμένο μέσα μας, τόσο που να μην κατανοούμε κανένα άλλο ενδεχόμενο. Στο σημείο αυτό σίγουρα χρειάζεται αναστοχασμός και ενδοσκοπήση, η οποία ίσως φανεί χρήσιμη για να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες, διλήμματα και αδιέξοδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης (Φρυδάκη, 2015).

Σε ό,τι αφορά την τέταρτη αντίληψη, ότι μερικά παιδιά απλά δεν ταιριάζουν με το σχολείο, νομίζω ότι στη μέχρι τώρα συζήτηση αναδείχθηκαν αρκετά σημεία που απαντούν σε αυτή. Θα ήθελα να επισημάνω ωστόσο αυτό στο οποίο επιμένει πολύ ο Philippe Meirieu (Meirieu, 2019), ότι δηλαδή εκείνο που κάνει πολλούς μαθητές να παραιτούνται και να αποτραβιούνται ή και να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, συνήθως τη βασική ή την επαγγελματική, δεν είναι ο φόβος αλλά η βεβαιότητα της αποτυχίας. Η βεβαιότητα αυτή οφείλεται στο ότι το αίτημα της καθολικής εκπαίδευσης, φέρνει στα σχολεία, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας, μαθητές οι οποίοι είτε δεν έχουν το απαιτούμενο πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1996) είτε δυσκολεύονται να κατανοήσουν το πλαίσιο (Lahire, 2000) είτε χρει-

άζονται προσοχή και ενδυνάμωση για να αναπτυχθούν μέσα σε αυτό, την οποία τελικά δεν τους την προσφέρουμε. Δε νομίζω ότι αυτό είναι τιμητικό, ούτε για το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε για τα ανθρώπους που το λειτουργούν.

Δεν ισχυρίζομαι ότι υπάρχουν εύκολες λύσεις. Υποστηρίζω ωστόσο ότι δεν θα πρέπει να τις αποφύγουμε. Ότι αν συνυπολογίσουμε πως τα παιδιά που υπολείπονται έχουν να διανύσουν μεγαλύτερη απόσταση και δεν είναι τα ίδια υπεύθυνα γι' αυτό, τη δυσκολία που δημιουργούν στην πρόοδο του τμήματος άρα και των «καλών» μαθητών όταν τα αγνοούμε, τον πλούτο που θα προσφέρει η συμμετοχή όλων των παιδιών, το τεράστιο μακροπρόθεσμο κοινωνικό όφελος από την ένταξή τους αλλά και τις αξίες της δημοκρατίας μας και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, θα συνειδητοποιήσουμε ότι οι θετικές διακρίσεις δεν είναι μια προαιρετική προσφορά, μία ευσπλαχνική, φιλανθρωπική ή μια στάση αλλά θεσμική μας υποχρέωση.

Ότι θα πρέπει να αναζητήσουμε επίμονα κάθε μέθοδο, κάθε πρακτική και κάθε συνεργασία και να τις κάνουμε πράξη με τελικό σκοπό ένα σχολείο δημιουργικό, ομαδικό, συμμετοχικό και αποτελεσματικό από το οποίο όλοι έχουν να ωφεληθούν.

Αλλά και ότι κατά τη διαδικασία αυτή, είναι αναπόφευκτο να αναρωτηθούμε ειλικρινά ποιες είναι οι προσωπικές μας παραδοχές, ποιες αξίες αντιπροσωπεύουμε, τι θεωρούμε σωστό και γιατί θέλουμε να προσπαθήσουμε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ηταν η τυπική ισότητα αγνοεί την ουσιαστική ισότητα και απορρίπτει τις θετικές διακρίσεις μετατρέπεται σε ανισότητα.

Αυτός είναι ο λόγος που οι θετικές διακρίσεις είναι μια κατοχυρωμένη νομική έννοια και μια υποχρεωτική κοινωνική και πολιτική πρακτική.

Αυτός ακόμα είναι και λόγος που συνιστούν θεσμική υποχρέωση στην καθημερινή μας διδακτική πράξη.

Όσο δύσκολο και αν είναι αυτό θα πρέπει να το επιχειρήσουμε και να επιμείνουμε.

Παιδαγωγική εμπειρία και πρακτικές υπάρχουν αλλά θα πρέπει να είμαστε ανοικτοί σε αυτές.

Και κυρίως θα πρέπει να αναστοχαστούμε πάνω στις παραδοχές και τις προθέσεις μας ως εκπαιδευτικοί.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Βλαχόπουλος, Σ. (2017). *Θεμελιώδη δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Bourdieu, P.&Passeron, J. Cl.(1996). *Οι Κληρονόμοι*(μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιτάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*(μτφ. Σ. Αργύρη).Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. NewYork: Basic.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*(μτφ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός.
- Henderson, N.&Milstein, M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*(μτφ. Β. Βασσάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους* (μτφ.Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. &Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (μτφ. Χ. Γιώργος).Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία, χθες, σήμερα, αύριο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Little, D. & Kirwan, D. (2020). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School-Multilingualisms and Diversities in Education*. London: Bloomsbury.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Luke, A. (2018). *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice. The Selected Works of Allan Luke*. New York: Routledge.
- Meirieu, P. (Ed) (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- Meirieu, P. (2019). *Ποια παιδαγωγική για ένα σχολείο πραγματικής ισότητας;*(μτφ. Ν. Μποζίνης). Διάλεξη στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών. Ιστοσελίδα Φιλολόγων του 3^{ου} Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από <https://bit.ly/3pHnIRR>
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R. & Brown, J. A. (2012). Developing Safe, Supportive and Effective Schools. In Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (Eds), *Handbook of School Violence and School Safety* (σσ. 27-44). New York: Routledge.
- Rawls, J. (2010). Θεωρία της δικαιοσύνης. (μτφ. Φ. Βασιλογιάννης). Αθήνα: Πόλις.
- Τσουκαλάς, Κ. (1995). Προλεγόμενα. Στο Bobbio, N. *Δεξιά και Αριστερά*(μτφ. Ε. Ανδρεδάκη). Αθήνα: Πόλις.
- Παπαδοπούλου, Α. (2007). *Θετικές δράσεις του κράτους ως εργαλείο ουσιαστικής ισότητας*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2020 από http://law-constitution.web.auth.gr/lina/files/22.-2007_papadopoulou_equalities_opek.pdf
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στη κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*(μτφ. Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.

Η Υλοποίηση Εργαστηρίων Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε Παιδιά της Κυρίαρχης Ομάδας στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης Παιδιών Προσφύγων

Τριανταφυλλιά Νικολούδη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης – 4ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής,
Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση. ✉ filniko@yahoo.gr

Περίληψη

Μία νέα πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, θρησκευτικών, περιβαλλοντικών συνθηκών. Σε πολλές χώρες, χιλιάδες συνάνθρωποί μας έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής τους και να αναζητήσουν για να μείνουν μία καινούρια χώρα, στην οποία να μην κινδυνεύουν. Στην Ελλάδα ήρθαν προσωρινά, πρόσφυγες που εκδιώχθηκαν από τη χώρα τους και που επιθυμούν να εγκατασταθούν σε χώρες της Κεντρικής ή της Βόρειας Ευρώπης. Αναγκαστικά πολλοί από αυτούς, ανάμεσα τους και αρκετά παιδιά σχολικής ηλικίας, εγκλωβίστηκαν στη χώρα μας. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο, για όλα τα παιδιά του κόσμου. Η ελληνική πολιτεία, σεβόμενη τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνούς Σύμβασης του Παιδιού, εφάρμοσε μία σειρά από σχετικά μέτρα, ώστε τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία. Δημιουργείται το ερώτημα, αν και πόσο η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), είναι έτοιμη να διαχειριστεί τη νέα πραγματικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση, το σχολείο, οφείλει να κάνει προσπάθειες καλλιέργειας διαπολιτισμικής κουλτούρας στην κυρίαρχη ομάδα. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσπάθειας, υλοποιήσαμε μία σειρά



Λέξεις κλειδιά

Ενσυναίσθηση,
αποδοχή-σεβασμός,
πρόσφυγας,
διαπολιτισμική
συμβουλευτική

βιωματικών εργαστηρίων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε μια τάξη παιδιών νηπιαγωγείου, στην οποία θα φοιτούσαν παιδιά πρόσφυγες. Μέρος αυτών των εργαστηρίων θα παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία. Με τη χρήση τεχνικών της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, καθώς και ποικίλων τεχνικών της βιωματικής μάθησης, επιδιώξαμε να επεξεργαστούμε με τα παιδιά του νηπιαγωγείου διαπολιτισμικές έννοιες, όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, με απώτερο στόχο τη μετάβαση από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι οικονομικές, πολιτικές θρησκευτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν έχουν ωθήσει μεγάλο αριθμό ατόμων στην εγκατάλειψη της χώρας καταγωγής τους, στη μετακίνησή τους προς άλλες χώρες και πιθανώς στη μόνιμη εγκατάστασή τους εκεί. Το προφίλ του παγκόσμιου χάρτη έχει αλλάξει και η πολιτισμική πολυμορφία εμφανίζεται τώρα πιο έντονα σε όλη την έκταση της γης, από ότι στις προηγούμενες δεκαετίες. Λόγω της γεωγραφικής της θέσης, η Ελλάδα έχει γίνει τόπος υποδοχής προσφύγων. Ο περιορισμός εισόδου των προσφύγων από κράτη της Κεντρικής Ευρώπης, ανάγκασε πολλούς πρόσφυγες, ανάμεσα σε αυτούς και παιδιά να παραμείνουν στην Ελλάδα.

Η ελληνική πολιτεία, τηρώντας τα άρθρα 28 και 29 τις Διεθνούς Συμβάσεως των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989), εφάρμοσε μία σειρά από μέτρα, ώστε να μη στερήσει από κανένα παιδί το δικαίωμα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ίδρυσε τις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες τα παιδιά μεταναστευτικής και προσφυγικής βιογραφίας έκαναν επιπλέον ώρες του μαθήματος τις Γλώσσας και μπορούσαν να διδαχτούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Ίδρυσε τις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων, στις οποίες λειτουργούσαν σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης (Υ.Α.:131024/Δ1 ,ΦΕΚ 2687 Β'/29-8-2016) Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ). Με το Νόμο 4547/2018, για τη διευθέτηση των σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών προσφυγικού υπόβαθρου ζητημάτων και τις επαφές μεταξύ των Δομών και των σχολικών μονάδων, τοποθέτησε Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) Το 2019 και το 2020 ίδρυσε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Υ.Α.:152661/Δ2, ΦΕΚ 3736 Β'/08-10-19) και (Υ.Α.: 131701/Δ2, ΦΕΚ 4404 Β'/06-10-20).

Ως προς τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, πραγμα-

τοποιοούνται σχετικές επιμορφώσεις από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου. Επιπλέον, έχει παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο οποίο μπορούν να ανατρέξουν οι εκπαιδευτικοί και να αναζητήσουν δραστηριότητες διαπολιτισμικού περιεχομένου, προκειμένου να υλοποιήσουν σχετικά προγράμματα στην τάξη τους.

Η σχολική κοινότητα, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, αποτελείται από τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες. Δημιουργούνται τα ερωτήματα: «Είναι έτοιμοι/ες οι μαθητές/τριες της κυρίαρχης ομάδας να αποδεχτούν και να συνυπάρξουν με τα παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου»; Αν η απάντηση είναι θετική, δεν θα υπήρχαν αντιδράσεις από την ομάδα της πλειοψηφίας. Αν είναι αρνητική, τίθεται συμπληρωματικά το ερώτημα, για το «πώς θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες της πλειοψηφίας να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά στο σχολικό συγκείμενο με τους/τις συμμαθητές/τριες τους προσφυγικής βιογραφίας».

Τα ερωτήματα αυτά, σε συνδυασμό με σχετικό αίτημα των εκπαιδευτικών ενός Νηπιαγωγείου, μας οδήγησαν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων- παρεμβάσεων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στις παρεμβάσεις, τις οποίες θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, επιδιώξαμε να προσεγγίσουμε με βιωματικό τρόπο βασικές διαπολιτισμικές έννοιες. Αυτές είναι:

- ❖ *Ενσυναίσθηση*: Σύμφωνα με τον Essinger, ενσυναίσθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε την κατάσταση του «άλλου», μόνο όταν έρθουμε στη θέση του (Γκόβαρης, 2001). Θεωρείται ως η συναισθηματική τοποθέτηση του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να αιτιολογήσουμε τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του «άλλου» και να νιώσουμε όπως νιώθει αυτός.
- ❖ *Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας*: Κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, με μια σειρά από διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν στο πολιτισμικό, μορφωτικό, κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει ο/η καθένας/μία από εμάς. Δεχόμαστε την ποικιλία του πολιτισμικού πλουραλισμού και τη σεβόμαστε. Ο σεβασμός θα πρέπει να είναι αμοιβαίος. Πολλές φορές αφορά και στον τρόπο που παρουσιάζονται – προσεγγίζονται οι διαφορές. Η folklore προσέγγιση, σίγουρα δε συμβάλλει στον σεβασμό των στοιχείων της διαφορετικότητας, αλλά στη διακωμώδησή της.

- ❖ *Θεωρία Ελλείμματος / Θεωρία Διαφοράς*: Η Θεωρία του Ελλείμματος που επικρατούσε μέχρι και πριν από μερικά χρόνια, αντιμετώπιζε τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας μειονεκτικούς/ές ως προς το πολιτισμικό, μορφωτικό, κοινωνικό τους κεφάλαιο. Σε αντιπαράθεση αυτών πρόβαλαν την υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας. Η Θεωρία της Διαφοράς ανατρέπει αυτή την άποψη, αναδεικνύοντας τα διάφορα χαρακτηριστικά απλά ως διαφορετικά και όχι ως ελλειμματικά, χωρίς να υπερτερούν αυτά της κυρίαρχης ομάδας και χωρίς να γίνονται συγκρίσεις μεταξύ τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2013).
- ❖ *Υπόθεση Επαφής*: Για να γίνει εφικτή η απόκτηση θετικής εικόνας μεταξύ δύο ατόμων ή δύο ομάδων, θα πρέπει αυτά τα δύο άτομα ή οι δύο ομάδες να έρθουν σε επαφή. Να έρθουν πιο κοντά, να γνωριστούν, να ανακαλύψουν τα κοινά τους στοιχεία, να συνεργαστούν, να αλληλοεπιδράσουν. Τότε μόνο θα γνωρίσουν τον «άλλον» και θα τον αποδεχτούν γι' αυτό που ακριβώς είναι.
- ❖ *Αναγνώριση*: Η Υπόθεση επαφής οδηγεί στην αναγνώριση του κάθε ατόμου ή της κάθε ομάδας. Η αλληλεπίδραση και η μεταξύ τους επικοινωνία, έχει ως φυσικό επακόλουθο την αλληλοαναγνώριση της ύπαρξής τους. Αυτό το συναίσθημα ενισχύει την αυτό-εικόνα των δύο αλληλοεπιδρώντων και ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.
- ❖ *Προκαταλήψεις -Στερεότυπα*: Ως προκατάληψη ορίζεται η ήδη διαμορφωμένη άποψη που έχουμε για κάποιο άτομο, ή για μία ομάδα, χωρίς να το έχουμε καν γνωρίσει. Η άποψη αυτή επηρεάζει τη στάση μας και τη συμπεριφορά μας απέναντι του/της. Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν τις προκαταλήψεις που έχουμε. Συνήθως είναι αρνητικές απόψεις προς τα άτομα που διαφέρουν από εμάς. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δε μας βοηθούν να δούμε τον «άλλον» ως ξεχωριστή οντότητα με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τον εντάσσουμε στην ομάδα στην οποία ανήκει και του αποδίδουμε τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας, τα οποία μπορεί και να μην τα έχει.

Οι διαπολιτισμικές έννοιες αναλύονται, μέσω των τεχνικών της Συμβουλευτικής και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής. Στην ομαδική συμβουλευτική δίνεται η δυνατότητα στα άτομα που συμμετέχουν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να αλληλοεπιδράσουν. Μέσα από την ομαδική συμβουλευτική τα παιδιά, βοηθιούνται να βελτιώσουν τη συνεργασία, την αλληλοεπίδραση, την επικοινωνία με τους ομηλικούς και όλες τις κοινωνικές τους δε-

ξιότητες (Χατζηχρήστου, 2014). Από τη στιγμή που κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής δύο διαφορετικά άτομα, δύο διαφορετικοί πολιτισμοί, δύο διαφορετικές κουλτούρες συνυπάρχουν, επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν, τότε συντελείται διαπολιτισμική συμβουλευτική. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική προσαρμόζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβάνει διαπολιτισμικές αρχές και δεν χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμική προσέγγιση (Καγιά, 2017). Κυρίαρχή η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αναγνώριση και σεβασμός προς κάθε «άλλον».

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Πλαίσιο

Σε νηπιαγωγεία της περιοχής του Νότιου Τομέα Αττικής, των οποίων έχουμε την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη, φοιτούν παιδιά-πρόσφυγες που φιλοξενούνται είτε σε ξενώνες είτε σε ενοικιαζόμενα σπίτια. Σε ένα από αυτά τα νηπιαγωγεία ανακοίνωσαν στα μέσα του σχολικού έτους 2018-2019 ότι θα φοιτούσαν πέντε παιδιά πρόσφυγες. Οι γονείς των γηγενών μαθητών ανησύχησαν για τη φοίτηση των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσαν τα παιδιά τους. Εξέφρασαν τις αντιδράσεις τους στις Νηπιαγωγούς. Τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας συχνά εκφράζονταν με αρνητικά σχόλια για τα παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου που θα ερχόντουσαν στο σχολείο και έλεγαν ότι τα φοβούνται. Οι Νηπιαγωγοί, αφού μίλησαν στους γονείς και στα παιδιά, μετέφεραν σε εμάς τις ανησυχίες τους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Με αφορμή τις ανησυχίες των γονέων και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, αποφασίσαμε μαζί με τις Νηπιαγωγούς την υλοποίηση πέντε βιωματικών εργαστηρίων- παρεμβάσεων, σε κάθε ένα από τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου, διάρκειας μίας ώρας περίπου το καθένα.

Σκοπός των εργαστηρίων - παρεμβάσεων: Η ευαισθητοποίηση των παιδιών της άρχουσας πλειοψηφίας σε θέματα αποδοχής και συνύπαρξης, μέσω της καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Φάσεις εξέλιξης των Βιωματικών Εργαστηρίων- Παρεμβάσεων

Α΄ Φάση: Πριν την Υλοποίηση των Παρεμβάσεων

Καλέσαμε τους γονείς των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας στο σχολείο και τους ενημερώσαμε για τις παρεμβάσεις που σχεδιάζαμε να υλο-

ποιήσουμε, καθώς και το λόγο για τον οποίο θα γινόταν αυτό. Μας δόθηκε η ευκαιρία να απαντήσουμε στα ερωτήματά τους, να ακούσουμε τις αντιρρήσεις τους, να καθησυχάσουμε τις αγωνίες τους. Μέσα από την ενημέρωση θελήσαμε να γίνει κατανοητό στους γονείς ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι υποχρεωτικά για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου καταγωγής. Επισκεφτήκαμε τα δύο τμήματα του Νηπιαγωγείου σε ώρα λειτουργίας τους και συμμετείχαμε στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Στόχος ήταν να γνωριστούμε με τα παιδιά. Τους παρουσιάσαμε το τι θα κάναμε μαζί τους το επόμενο διάστημα. Διερευνήσαμε τις απόψεις των παιδιών ως προς το ζήτημα αποδοχής παιδιών προσφυγικής βιογραφίας.

Β' Φάση: Κατά την Υλοποίηση των Παρεμβάσεων

Υλοποιήσαμε πέντε βιωματικά εργαστήρια- παρεμβάσεις χωριστά για κάθε ένα από τα δύο τμήματα του Νηπιαγωγείου. Το κάθε εργαστήριο ήταν διάρκειας περίπου μίας ώρας. Μέσω των τεχνικών της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής, διερευνήσαμε τις απόψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις διήρκησαν δύο εβδομάδες.

Γ' Φάση: Μετά την Υλοποίηση των Παρεμβάσεων

Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, πραγματοποιήσαμε την τελική διερεύνηση των απόψεων των παιδιών. Μετά από λίγες ημέρες ήρθαν στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας και έτυχαν θερμής υποδοχής. Αφού είχε περάσει περίπου ένας μήνας από την έλευση των μαθητών προσφύγων, καλέσαμε και πάλι τους γονείς της κυρίαρχης ομάδας και συζητήσαμε μαζί τους για το πώς εξελίσσεται η λειτουργία του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, έγινε αντιληπτό από την πλειοψηφία των παρευρισκόμενων γονέων ότι δεν συνέτρεχε κανένας κίνδυνος, από τα παιδιά-πρόσφυγες, όπως είχαν αρχικά ισχυριστεί κάποιοι γονείς. Ένωσαν καθησυχασμένοι και έβλεπαν τα παιδιά τους χαρούμενα Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε, εάν οι γονείς που αρχικά είχαν αντιρρήσεις έχουν πεισθεί. Το θετικό ήταν ότι δεν εξέφρασαν δυσαρέσκεια. Εξακολουθήσαμε να έχουμε επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς και να ενημερωνόμαστε για την έκβαση της υπόλοιπης σχολικής χρονιάς.

Δομή των Βιωματικών Εργαστηρίων - Παρεμβάσεων

Η δομή των βιωματικών εργαστηρίων-παρεμβάσεων είχε ως εξής:

Παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης της ομάδας. Παιχνίδια που

«λύνουν» και «δένουν» την ομάδα.

Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης (παιχνίδια ρόλων, videos, βιβλία, φωτογραφίες, έργα τέχνης)

Αξιολόγηση εργαστηρίου. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου γινόταν αξιολόγηση από τα ίδια τα παιδιά και η συζήτηση επεκτεινόταν με ανοικτές ερωτήσεις του τύπου: «Τι θα έκανες, για να...», « Με ποιον τρόπο θα ...», «Συμφωνείς με τον τρόπο που φέρθηκαν οι...», « Εσύ αν ήσουν στη θέση τους, τι θα άλλαζες στη συμπεριφορά τους...». Με το διάλογο και με τη συμβολή τεχνικών διαπολιτισμικής συμβουλευτικής προσεγγίσαμε διαπολιτισμικές έννοιες, χωρίς να τις διδάξουμε, αλλά μέσα από την κατανόηση συμπεριφορών και αντιδράσεων των ηρώων των παιχνιδιών ρόλων, των βιβλίων, των έργων τέχνης, των videos.

Τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων-παρεμβάσεων, χρησιμοποιήσαμε τεχνικές βιωματικής μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2011) είχαν προσαρμοστεί στη συγκεκριμένη ηλικία. Μερικές από αυτές ήταν:

- ❖ Ανάγνωση ιστορίας και ποιήματος διαπολιτισμικού περιεχομένου. Επεξεργασία του περιεχομένου τους.
- ❖ Προβολή σχετικού video, κατάλληλου για τη συγκεκριμένη ηλικία.
- ❖ Προσέγγιση έργων τέχνης μέσω της της ρουτίνας του Έντεχνου Συλλογισμού (ArtfulThinking) «Αρχή- Μέση- Τέλος».
- ❖ Παιχνίδια ρόλων - αναπαράσταση δρώμενου διαπολιτισμικού περιεχομένου.
- ❖ Καλλιέργεια οπτικού εγγραμμτισμού, μέσω της παρατήρησης αντικειμένων και σύνδεσής τους με συναισθήματα.
- ❖ Θέση ερωτήσεων ανοικτού τύπου.
- ❖ Χρήση τεχνικών ενεργητικής ακρόασης.
- ❖ Εργασία σε ομάδες. Εργασία σε ζευγάρια.

Συνοπτική Παρουσίαση των Δραστηριοτήτων

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και προσπαθούν με αυτοσχεδιασμούς, να επικοινωνήσουν με μη λεκτική επικοινωνία. Θέτουμε ως όρο ότι η επικοινωνία πρέπει να γίνεται μόνο με την έκφραση του προσώπου τους, τις κινήσεις τους, τη στάση του σώματός τους. Συζητάμε για το πώς ένιωσαν που δεν μπορούσαν αρχικά να συνεννοηθούν και πώς τελικά, όταν κατάφεραν να επικοινωνήσουν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια ανάλογα με κάποιο κοινό στοιχείο που έχουν μεταξύ τους (κοινή προτίμηση στο χρώμα, στο παιχνίδι, κοινά στοιχεία της εξωτερικής τους εμφάνισης, κ.ά.). Αναλαμβάνουν να κάνουν ως ζευγάρι μια κοινή δραστηριότητα. Συζητάμε για το γεγονός, ότι υπάρχουν διαφορετικά κοινά στοιχεία ανάμεσα στα παιδιά, και ότι το κάθε παιδί μπορεί ταυτόχρονα να έχει διαφορετικά κοινά στοιχεία με διαφορετικά παιδιά. Μέσα από τη συζήτηση γίνεται αντιληπτό, ότι μεταξύ μας υπάρχουν και κοινά και διαφορετικά στοιχεία.

Διαβάζουμε το βιβλίο «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας» (Κάντζου & Νικολούδη, 2016), το οποίο αναφέρεται στην αναγκαστική μετακίνηση των παιδιών προσφυγικής βιογραφίας, στο τι θα πάρουν μαζί τους και στα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Συζητάμε με τα παιδιά τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση τους και διαπιστώνουμε ότι έχουν τις ίδιες ανάγκες και αυτά, όπως όλα τα παιδιά.

Παρουσιάζουμε στα παιδιά τη βαλίτσα της ηρωίδας του βιβλίου, μέσα στην οποία υπάρχουν τα αντικείμενα που αναφέρονται στην ιστορία. Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρότερες ομάδες και η κάθε ομάδα επιλέγει ένα από τα αντικείμενα. Με τη δική μας συμβολή συζητάνε για το τι μπορεί να σημαίνουν αυτά τα αντικείμενα για την ηρωίδα και αιτιολογούν για την επιλογή των συγκεκριμένων αντικειμένων, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική σύνδεση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ ατόμων και αντικειμένων.

Με αφορμή το βιβλίο, προβάλλουμε το βίντεο της Unicef «Η Ivine και το μαξιλάρι» (https://www.youtube.com/watch?v=3scOr_d9Dwo). Μέσα από την κινούμενη εικόνα βλέπουμε την πορεία της ηρωίδας από τη στιγμή που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τον τόπο της, ως τη στιγμή που βρέθηκε ασφαλής σε έναν νέο τόπο. Μιλάμε για τα συναισθήματά της και τι ήταν αυτό που την έκανε να νιώσει καλύτερα για να αντιμετωπίσει τους φόβους της.

Δείχνουμε στα παιδιά το έργο του Πάνου Αθανασίου « Αρβύλες», λέγοντάς τους ότι είναι τα παπούτσια που τα φορούσε ένας πρόσφυγας, όταν έφυγε από τον τόπο του, μέχρι που έφτασε στον καινούριο τόπο εγκατάστασής του. Μέσω της ρουτίνας του Έντεχνου Συλλογισμού «Αρχή- Μέση- Τέλος» (Artful Thinking, Project Zero, Harvard), τους ζητάμε να φανταστούν την «ιστορία» των παπουτσιών, να περιγράψουν τις περιπέτειες αυτού που τα φορούσε και να δημιουργήσουν μια ιστορία. Τους θέτουμε τα ερωτήματα: «Εάν αυτή η φωτογραφία ήταν η αρχή μιας ιστορίας, τι φαντάζεστε ότι θα μπορούσε να συμβεί μετά.....», «Εάν αυτή η φωτογραφία ήταν η μέση μιας ιστορίας, τι φαντάζεστε ότι θα μπορούσε να είχε συμβεί πριν.....», «Εάν

αυτή η φωτογραφία ήταν το τέλος μιας ιστορίας, ποια φαντάζεστε ότι θα μπορούσε να είναι η ιστορία.....». Στην ουσία τα παιδιά περιγράφουν την ιστορία ενός ατόμου προσφυγικής βιογραφίας.

Αφηγούμαστε στα παιδιά μια ιστορία την οποία τους ζητάμε να την αναπαραστήσουν με παντομίμα. Σύμφωνα με την ιστορία, ένα κοπάδι «άσπρα πρόβατα» ζει στην πλαγιά ενός λόφου. Η ζωή τους κυλά ομαλά. Τρώνε χορτάρι, παίζουν, πίνουν νερό, πάνε σχολείο, κοιμούνται. Κάποια στιγμή εμφανίζονται από την άλλη μεριά του λόφου δύο «μαύρα πρόβατα» και τους ζητούν να μπουν και αυτά στο κοπάδι τους. Τα «άσπρα πρόβατα» συνεδριάζουν και αποφασίζουν, αν θα τα δεχτούν ή όχι. Μετά την ολοκλήρωση του δρώμενου, συζητάμε με τα παιδιά για τις απόψεις τους, τις επιλογές τους, τις αντιδράσεις τους.

Διαβάζουμε το ποίημα της N. Davies (2018) «Η μέρα που ο πόλεμος ήρθε», το οποίο διαπραγματεύεται το ζήτημα των ασυνόδευτων παιδιών, καθώς και το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Επεξεργαζόμαστε τους στίχους του και συζητάμε το περιεχόμενό του. Μιλάμε για τους λόγους που κάποιοι, σύμφωνα με το ποίημα, δεν ήθελαν τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας στο σχολείο. Εκθέτουμε τις απόψεις μας. Αναρωτιόμαστε τι θα κάναμε εμείς αν κάποια παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου ήθελαν να έρθουν να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο μας.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι αρχικές απόψεις των παιδιών διαφοροποιήθηκαν μετά από την παρέμβαση των βιωματικών εργαστηρίων- παρεμβάσεων.

Στην αρχική διερεύνηση που είχαμε κάνει, αρκετά παιδιά εξέφρασαν την αρνητική τους διάθεση προς τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας, λέγοντας: « Οι πρόσφυγες είναι γύφτοι», « Βρωμάνε, μου το είπε η μαμά μου», « Να πάνε πίσω» , « Δεν είναι μόνο γύφτοι. Είναι βρωμιάρηδες». Ορισμένα παιδιά εκφράστηκαν με διάθεση φιλευσπλαχνίας, δηλώνοντας την πρόθεση τους να βοηθήσουν, λέγοντας: « Να τους πάμε ρούχα και παιχνίδια», « Να τους πάμε να φάνε». Ελάχιστα παιδιά εκφράστηκαν με θετική έως και ουδέτερη διάθεση, λέγοντας: « Είναι καλά παιδιά», «Δεν είναι καλός ο πόλεμος». Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα παιδί δε σχολίασε ότι και τα παιδιά προσφυγικής βιογραφίας έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, τα σχόλια των παιδιών επικεντρώθηκαν σε αυτά που εκφράζονταν με θετική διάθεση: «Είναι παιδιά σαν κι εμάς», «Τους θέλουμε», «Να έρθουν στο σχολείο μας», «Θα μείνουνε μαζί μας», «Θα παίζω μαζί τους». Δεν υπήρχαν παιδιά που να πουν ότι δεν θέλουν παιδιά προσφυγικής βιογραφίας στο scho-

λείο και από όλους δηλώθηκε η διάθεση να τα υποδεχτούν και να τα καλωσορίσουν. Τόνισαν ότι «όλα τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο».

ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑΝ ΤΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Με τη χρήση τεχνικών Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής (δημιουργία ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, ενεργητική ακρόαση, καθορισμός των ορίων μεταξύ των μελών, σύνδεση των εμπειριών των μελών, αντανάκλαση περιεχομένου και συναισθήματος) μέσα από τη συζήτηση, αντιληφθήκαμε ότι:

Τα παιδιά, αποδέχονται το διαφορετικό (χρώμα επιλογής, παιχνίδι επιλογής, ένας διαφορετικός τρόπος που δείχνουν κάτι, διαφορετικό χρώμα δέρματος, κ.ά.).

Στην αναπαράσταση του δρώμενου, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι «θέλουν τα μαύρα πρόβατα μαζί τους κι ότι δεν τους πειράζει που είναι μαύρα».

Διαπιστώνουν ότι υπάρχουν επίσης πολλά κοινά μεταξύ αυτών και των παιδιών προσφύγων, όπως τα πράγματα που έβαλε στη βαλίτσα το παιδί προσφυγικής βιογραφίας, οι ανάγκες τους για παιχνίδι, για φαγητό, για σπίτι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Διαμορφώνουν τις αρχικές τους προκαταλήψεις. Δεν αποκαλούν πλέον «γύφτους» τα προσφυγόπουλα, λόγω του σκούρου χρώματος που έχουν. Εκεί που αρχικά έλεγαν ότι «θα τους κάνουν κακό», ότι «είναι κακοί», «να φύγουν», στο τέλος είπαν ότι και «αυτά είναι παιδιά», όπως και ότι «δεν τα ξέραμε, γι' αυτό είπαμε στην αρχή να φύγουν».

Αντιλαμβάνονται, ότι υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας κι ότι η επικοινωνία, είτε λεκτική είτε μη λεκτική, είναι μία από τις βασικές ανάγκες των ανθρώπων. Διαισθάνονται, ότι πρέπει τα προσφυγόπουλα να νιώσουν σιγουριά και ασφάλεια στο νέο χώρο που θα βρεθούν, γι' αυτό και στο τέλος της αναπαράστασης του δρώμενου αγκαλιάστηκαν όλα μαζί, κάτι που άρεσε τόσο στα «άσπρα πρόβατα», όσο και στα «μαύρα πρόβατα».

Συναισθάνονται την κατάσταση που βιώνουν τα προσφυγόπουλα. Μιλούν για τα άσχημα συναισθήματα, τη στενοχώρια, την ταλαιπωρία, την κούραση που νιώθουν. Συνειδητοποιούν, ότι αναγκάστηκαν να αφήσουν τον τόπο τους, ότι δεν έχουν να πάνε πουθενά αλλού, αλλά κι ότι δε νιώθουν ευχάριστα που βρίσκονται σε αυτή τη θέση. Λέγοντας, ότι «δε θα άρεσε και στα ίδια να μην τους θέλουν στην πατρίδα», αρχίζουν και υιοθετούν μια στάση υποδοχής- αποδοχής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το συγκεκριμένο σχολείο, μετά από δύο εβδομάδες από την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, ήρθαν να φοιτήσουν τελικά τέσσερα προσφυγόπουλα. Όπως μας ενημέρωσαν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, «τα αγκάλιασαν» από την πρώτη στιγμή. Τους διοργάνωσαν μια μικρή γιορτή υποδοχής, τους έφτιαξαν και τους έδωσαν ως δώρο τις ζωγραφιές τους. Πολλά παιδιά, επηρεασμένα από το ποίημα που είχαμε δουλέψει, έλεγαν για την «καρέκλα που περιμένει τα προσφυγόπουλα». Στη δεύτερη συνάντηση που διοργανώσαμε με τους γονείς, δεν εξέφρασαν καμία ανησυχία πλέον και είχαν σχεδόν εκλείψει οι αντιδράσεις τους. Από την επικοινωνία που είχαμε με τις Νηπιαγωγούς, μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου λειτουργούσαν όλα σαν μια ομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των παιδιών, των Νηπιαγωγών αλλά και τις πληροφορίες που πήραμε για την συνύπαρξη όλων των μαθητών στα δύο τμήματα του Νηπιαγωγείου, μετά τη λήξη των παρεμβάσεων έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι μέσα από τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις, έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθούν βασικές διαπολιτισμικές έννοιες, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με την έννοια της αποδοχής και σεβασμού του «άλλου».

Αντιλαμβανόμαστε ότι μόνο η υλοποίηση ορισμένων παρεμβάσεων δεν αρκεί για να καλλιεργήσουμε στα παιδιά κουλτούρα συμπερίληψης. Για να υπάρχει μακροπρόθεσμο όφελος θα πρέπει να υπάρχει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σχετική προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα, συστηματική εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων προς μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Αν όλα τα προαναφερόμενα εφαρμοστούν με σταθερότητα και συνέπεια, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα αρχίσει να μετατρέπεται σε διαπολιτισμικό, συμπεριληπτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Artful thinking. Έντεχνος Συλλογισμός (χ.χ.). Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2020 από <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Davies, N. (2018). *The day the war came*. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/apr/28/the-day-the-war-came-poem-about-unaccompanied-child-refugees>
- Καγιά, Η. (2017). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική/Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Διπλωματική εργασία Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. - Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020 από <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2017/2017.hrw.kag.pdf.pdf>
- Κάντζου, Ν., & Νικολούδη, Φ. (2016). *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΔΙ.Σ.Υ.

- Κάντζου, Ν., & Νικολούδη, Φ. (2017). *Πρόσφυγες... Υπάρχουν και διαφορετικά ταξίδια*. Ανακοίνωση στο 4^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Κάντζου, Ν., & Νικολούδη, Φ. (2018). *Μια καρέκλα διώχνει τον πόλεμο μακριά*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 5^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδη, Τρ.(2014). Άσπρα και μαύρα πρόβατα. Στο: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. *Δραστηριότητες Βιωματικής Μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων* (σσ. 33-35). Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ.
- Νικολούδη, Τ. (2019). *Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας της κυρίαρχης ομάδας, σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας-αποδοχής προσφύγων, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Εργασία, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. - ΠΕ.ΣΥΠ, 2019.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1989). *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020 από https://archive.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2013). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρατσισμός, Ξενοφοβία, Στερεότυπα, Προκατάληψη και Σχολική Βία/Εκφοβισμός. Μέτρα και Παρεμβάσεις

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος¹ Παρασκευή Παγώνη²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης – 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, ΣΕΕ ΠΕ 70 5ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ rapachristos.kostas@yahoo.gr
2. Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Β' Αθήνας, MSc. ✉ ragonip@gmail.com

Περίληψη

Το μεταναστευτικό ζήτημα ιδιαίτερα, σε συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομικής ύφεσης ενεργοποιεί στους γηγενείς πληθυσμούς αισθήματα φόβου και ανασφάλειας που με τη σειρά τους καλλιεργούν ξενοφοβικά σύνδρομα και ρατσισμό προς τους μετανάστες/πρόσφυγες. Οι έννοιες ρατσισμός και ξενοφοβία αντίκεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου. Η αναγνώριση των φαινομένων, ρατσισμός, ξενοφοβία, στερεότυπα, προκατάληψη οδηγεί το σχολείο στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και στην αποτελεσματική πολιτική διαχείρισης της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σχολική βία/εκφοβισμό που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας και έχει άλλα χαρακτηριστικά, άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις βίας. Παράλληλα προτείνονται μέτρα και παρεμβάσεις σε όλη τη λειτουργία του σχολείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν με διδακτικές προσεγγίσεις και αλλαγές στο σχολείο να διαμορφώσουν τις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ των μαθητών, επηρεά-



Λέξεις κλειδιά

Ρατσισμός,
ξενοφοβία,
στερεότυπα,
προκατάληψη,
σχολική
βία/εκφοβισμός

ζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου-γονέων και σχολείου-φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το άρθρ. 21, κεφ. ΙΙΙ, Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (2000/C364/01), «Απαγορεύεται η οποιαδήποτε διάκριση που είναι βασισμένη στο φύλο, τη φυλή, το χρώμα, την εθνική και κοινωνική προέλευση, τα γενετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την πεποίθηση την πολιτική ή οποιαδήποτε άλλη άποψη, την ιδιότητα μέλους μιας εθνικής μειονότητας, την ιδιοκτησία, τη γέννηση, την ανικανότητα, την ηλικία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό» και λόγω ιθαγένειας. Στις σύγχρονες κοινωνίες παρόλα αυτά παρατηρούνται φαινόμενα άρνησης της ταυτότητας των άλλων και ταξινομήσεων των ανθρώπων με βάση την ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, το επάγγελμα, την κοινωνική θέση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το χρώμα του δέρματος, τη γλώσσα κλπ. καθώς και εκδηλώσεις φαινομένων ρατσισμού με βάση κριτήρια που βασίζονται είτε σε βιολογικές, είτε σε πολιτισμικές, θρησκευτικές, ιστορικές διαφορές (Μαρινάκη, 2019. Βεντούρα, 2004). Ο ΟΗΕ στην Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1977, παρ. 31–42) «επαναλαμβάνει την καταδίκη του για κάθε μορφή ρατσισμού, ξενοφοβίας και αντισημιτισμού, για τις πράξεις φυλετικής βίας και τις φυλετικής φύσεως διακρίσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση, την κατοικία, την εκπαίδευση, την υγεία και την πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες και προτείνει μεταξύ άλλων την καθιέρωση της 21ης Μαρτίου ως ευρωπαϊκής μέρας καταπολέμησης του ρατσισμού, με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σε όλα τα κράτη μέλη και σε κοινοτικό επίπεδο και με τη συμμετοχή αντιρατσιστικών οργανώσεων που ισχύει ως και σήμερα. Ως ρατσισμός ορίζεται «η αντίληψη ότι η ταυτότητα ενός ατόμου προκαθορίζεται από τη γενετική του προέλευση... οι παράγοντες που σχετίζονται με την καταγωγή του ατόμου (εθνοτικοί, εθνικοί, φυλετικοί) δεν προκαθορίζουν μόνο τα φυσικά χαρακτηριστικά του, αλλά επίσης και τις ψυχολογικές του τάσεις, τις νοητικές του ικανότητες και άλλα προσόντα που ενδεχομέ-

νως διαθέτει. Ο ρατσισμός ενισχύει και δίνει τροφή σε πολλές μορφές κοινωνικών και φυλετικών διακρίσεων, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε συστηματική παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοίγοντας τον δρόμο ακόμη και στη γενοκτονία» (Τριανταφυλλίδου, 2012). Ο ρατσισμός πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν τα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας για τα μέλη άλλων αντίστοιχων ομάδων, όμως αποκτά την ουσιαστική του υπόσταση, όταν στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις (Γκότοβος, 1996). Μιλάμε, λοιπόν, για ρατσισμό όταν διαφοροποιείται η συμπεριφορά απέναντι σε κάποιον, επειδή είναι μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, τη στιγμή που επιβάλλεται θεωρητικά ένα ενιαίο μέτρο ίσης μεταχείρισης. Οι έννοιες ρατσισμός και ξενοφοβία αντίκεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου (Παπαδημητρίου, 2000). Το κράτος οφείλει να παρέχει αυξημένου βαθμού προστασία με τη λήψη ποικίλων μέτρων χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τα μέσα του ποινικού δικαίου σε ρατσιστικές και ξενοφοβικές εκδηλώσεις που συνιστούν απειλή για τις ομάδες και τα πρόσωπα, που γίνονται στόχος τους (Παπαχρήστος, 2011).

Η ανάγκη αντιμετώπισης των εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας, προκύπτει από την αρχή της απαγόρευσης των διακρίσεων με βάση τα ιδιαίτερα φυσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ομάδων ή προσώπων, όπως η φυλή, το χρώμα, η θρησκεία, η εθνική ή εθνοτική καταγωγή, θεμελιώνεται στα δικαιώματα της ανθρώπινης ελευθερίας και αξιοπρέπειας και στις αρχές της δίκαιης και ίσης μεταχείρισης, που κατοχυρώνονται σε πολλά διεθνή κείμενα και συμβάσεις, όπως π.χ. στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. (άρθρ.1 και 2) στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα και στο όμοιο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (άρθρ. 2), στη Διεθνή Σύμβαση «περί καταργήσεως πάσης μορφής φυλετικών διακρίσεων» της 7-3-1966 (Ν.Δ. 494/1970), στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (άρθρο 14) και στον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (άρθρα 21 και 22). Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στόχος τους είναι τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν ένα κοινό σύνολο αξιών, οι οποίες θα διαμορφώσουν κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές στάσεις και συμπεριφορές για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας, (Παρθένης, 2020).

Η αύξηση της μεταναστευτικής ροής και οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης. Η ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι κοινωνίες των άλλων χωρών, αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με όσα αυτό συνεπάγεται (Παρθένης, 2013). Η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου πολιτισμού δημιουργεί συχνά ανισότητες στην κατανομή των δημόσιων αγαθών και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων, με συνέπεια την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ξενοφοβίας και ρατσισμού -στοιχείων ανθεκτικών στο χρόνο που απειλούν την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική σύγκλιση (Παπαχρήστος, 2003).

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να γίνει φορέας κοινωνικών διακρίσεων τόσο θεσμικά όσο και άτυπα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση, στην αποστέρηση του δικαιώματος για ισότιμη εκπαίδευση ή ακόμη στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής δηλαδή της εγκατάλειψης του σχολείου -κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις γυμνασίου και λυκείου (Μαυρομμάτη & Τσιτσελίκη, 2004). Η λειτουργία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δεν διακρίνεται ξεκάθαρα από ρατσιστικούς θεσμούς και μέτρα, όμως είναι δυνατόν να δημιουργήσει ή και ακόμη να αναπαράγει ρατσιστικές και ξενοφοβικές καταστάσεις εντός του σχολικού πλαισίου (Αβδελά, 1997), μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, της οργάνωσης του σχολείου και των τάξεων, καθώς και των γνώσεων που μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα η ίδρυση σχολείων εντός των οποίων εκπαιδεύονται συγκεκριμένες ομάδες μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους, αφενός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό των κοινωνικών ομάδων και αφετέρου στην απουσία ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, είναι δυνατόν να ευνοεί τη δημιουργία κοινωνικών διακρίσεων, (Τσιάκαλος, 2000. Γκόβαρης, 2001). Στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό και στην κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Σύμφωνα με έρευνα του Τσιμουρή (2007) μόνο 2 στους 10 εκπαιδευτικούς έχουν κάποια σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή είναι κάτοχοι σχετικών μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Λίγοι περισσότεροι ενημερώθηκαν για αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μέσω σεμιναρίων και λόγω της ένταξής τους σε διαπολιτισμικά σχολεία. Με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών από το τέλος της δεκαετίας του '80 στην Ελλάδα, αναφέρει ο Διαλεκτόπουλος, άρχισαν να εκδηλώνονται αισθήματα επιφυλακτικότητας στον

γηνγενή πληθυσμό, καχυποψίας και δυσπιστίας απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Ο ίδιος καταγράφει σχετικές έρευνες που αποτυπώνουν την αύξηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέχρι τις μέρες μας (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Ο ρόλος του Σχολείου

Η εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Tarc (2006), μπορεί να βοηθήσει να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός και να επανακτηθεί η χαμένη μας ανθρωπιά και καλοσύνη. Χρειάζεται για τον λόγο αυτό να μάθουμε μέσα από την εκπαίδευση να ζούμε με δικαιοσύνη με τους άλλους χωρίς να τους αντιμετωπίζουμε ως τους «απέναντι» ή ως αντιπάλους. Στον νόμο πλαίσιο για την εκπαίδευση 1566/1985 που ισχύει και σήμερα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στους σκοπούς εκπαίδευσης περιλαμβάνονται, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στις αρχές του σεβασμού δικαιωμάτων και της μη διάκρισης (άρθρο 1, εδ. 1.Σκοπός της Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας εκπαίδευσης... υποβοηθεί τους μαθητές:[...] ε) να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

Το σχολείο και γενικότερα η Εκπαίδευση, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 1997), έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών διακρίσεων είναι εντονότερο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού η διαφοροποίηση ανάμεσα στη κουλτούρα των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων και αυτής του σχολείου, είναι υπαρκτή (Παπαχρήστος, 2009). Τα παιδιά που το σχολικό περιβάλλον «δεν έχει κοινά σημεία και δε στηρίζεται στην οικογενειακή κουλτούρα θα υποστούν μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, μια αναγκαστική οικειοποίηση νέων πολιτισμικών αξιών και θα βιώνουν διαρκώς την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που συναντούν στο σπίτι και σε εκείνο που καλλιεργείται στο σχολείο» (Πυργιωτάκης, 1993). Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας. Ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των διακρίσεων και στερεοτύπων, αναφέρει η Φραγκουδάκη, «είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους, όχι μόνο στους «άλλους», αλλά και σε μας τους ίδιους» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Σχολική επιθετικότητα – ρατσισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Βουϊδάσκη, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τα πολιτισμικά αγαθά αυτού του συστήματος στην ομάδα των μαθητών, η δυναμικότητα του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητα και επηρεάζεται από τους οικονομικούς, κοινωνικό-οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που τη συγκροτούν. Σε έρευνα (Πετροπούλου, Παπαστυλιανού, 2001) σε μαθητές Στ΄ τάξης διαπιστώθηκε ότι το πιο έντονο πρόβλημα θυματοποίησης αντιμετωπίζεται έξω από την οικογένεια και προέρχεται από τους συμμαθητές. Οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών των Δ.Σ. καταδεικνύουν ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί συνάρτηση των κακών σχέσεων (κοινωνικότητα-αλλησεβασμό) των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία για τη συσχέτιση αυτή, η οποία απηχεί μερικώς στην πραγματικότητα σύμφωνα με τους μελετητές του προκειμένου φαινομένου, βρίσκεται στο επίπεδο της λειτουργίας του σχολείου (κλίμα σχολείου). Επιπλέον στην ίδια έρευνα οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο απευθύνονται για το συμβάν κατά κύριο λόγο στην οικογένειά τους και μετά στον εκπαιδευτικό (23%). Ο εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου έχει άμεση σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα. Η παροχή ευκαιριών για μάθηση και σχολική επιτυχία βοηθά στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός προσαρμογής στο σχολείο για τους μαθητές καθορίζεται από την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα του σχολείου ως ισότιμα μέλη και έτσι αντιμετωπίζονται. Αν το σχολείο δε βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους, τότε μπορούν να οδηγηθούν σε βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Παπαχρήστος, 2011). Η συνύφανση της ετερότητας με τη σχολική βία αποκτά μια διττή θέαση εξαιτίας της ασύμμετρης δύναμης των εμπλεκομένων. Η πρώτη διάσταση αφορά την περίπτωση, όπου μαθητές με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα. Τότε, η έννοια της σχολικής επιθετικότητας συναρτάται με αυτή του ρατσισμού (racist bullying), η οποία παραπέμπει, σε μια αρνητική συμπεριφορά, φυσική ή ψυχολογική, καθιστώντας ένα άτομο περιθωριοποιημένο, αποκλεισμένο και αδύναμο, εξαιτίας του χρώματος του, της εθνικότητας, της θρησκευτικής του πίστης, κ.λπ. (Μανιάτης, 2010). Δύο βασικά στοιχεία εντοπίζουμε που διαφοροποιούν τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας από τα υπόλοιπα:

- ❖ το γεγονός ότι δεν αφορούν το άτομο ως πρόσωπο, όπως σε άλλες περιπτώσεις, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας
- ❖ η νομιμοποίηση της πράξης στη συνείδηση του δράστη ότι λει-

τουργεί ως υπερασπιστής και υπέρμαχος των συμφερόντων της ομάδας του. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα και η ματαιώση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς.

Αναγνώριση και Αντιμετώπιση του φαινομένου του εκπαιδευτικού ρατσισμού. Πολιτικές και μέτρα σε όλα τα επίπεδα

Η αναγνώριση των φαινομένων του ρατσισμού είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Στο σχολικό περιβάλλον εντοπίζονται εκφάνσεις ετερότητας, όπως διαφορετικές εθνικότητες, γλώσσες, θρησκείες, κουλτούρες, διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και ταυτότητα φύλου, διαφορετικές πεποιθήσεις και άτομα με αναπηρία. Η συνάντηση όλων των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου εμπλουτίζει μεν το εκπαιδευτικό σύστημα, ενίοτε, όμως, δημιουργεί εντάσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπαχρήστος, Κεφαλίδου, Μαυροκεφαλίδου, 2020). Ο ρατσισμός, αποτελεί μία από τις βασικότερες αιτίες της βίας στο σχολείο, καθώς οι διακρίσεις είναι εμφανείς με βάση την εξωτερική εμφάνιση, το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων, τα κιλά, την κοινωνική θέση, την σεξουαλική προτίμηση και οτιδήποτε άπτεται της διαφορετικότητας. Με αποτέλεσμα την εμφάνιση φαινομένων επιθετικότητας, στερεοτύπων, αδιαφορία για την αξία της ζωής, ανταγωνισμός, την έλλειψη του πλουραλισμού και ανεκτικότητας. Η εκπαίδευση μέσω των σχολικών μονάδων καλείται να ενσωματώσει τις τάσεις της ευρύτερης κοινωνίας, ώστε να μεταδώσει στους/τις μαθητές/τριες αξίες μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσει τους/τις μαθητές/τριες ισότιμα και ανεξάρτητα από τις πολιτιστικές τους ή θρησκευτικές τους πεποιθήσεις (Π.Ι. Κύπρου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας καθώς συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, των σχέσεων σχολείου-γονέων και των σχέσεων σχολείου φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί:

- ❖ Να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη, να διακρίνει αν τα προβλήματα

τα είναι συλλογικά ή ατομικά, αν αφορούν την ψυχολογία μιας ομάδας μέσα στην τάξη ή την ίδια την τάξη ή το άμεσο σχολικό περιβάλλον.

- ❖ Να παρεμβαίνει αποτελεσματικά και θετικά για την πορεία της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών του (Τσιάντης, 2010).

Επίπεδα (4) παρέμβασης: σχολείο, τάξη, σε ατομικό και σε προσωπικό επίπεδο

Σε μία παρέμβαση στον χώρο του σχολείου δύο είναι οι σημαντικότερες προϋποθέσεις:

- ❖ οι ενήλικοι στο σχολείο να έχουν επίγνωση, και ως ένα βαθμό και στο σπίτι, της έκτασης του προβλήματος του ρατσισμού/εκφοβισμού/θυματοποίησης και
- ❖ να αποφασίσουν να εμπλακούν σοβαρά για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Η εμπλοκή των ενηλίκων είναι θεμελιώδης γενική προϋπόθεση αρκεί να μη θεωρούν ότι φαινόμενα, όπως ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι των παιδιών η συγκέντρωση λεπτομερέστερων πληροφοριών και η αυξημένη γνώση του προβλήματος και των κατάλληλων αντισταθμιστικών μέτρων έχει κεφαλαιώδη σημασία για την εξασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων (Hall, 1989. Smith & Brain, 2000).

A. Μέτρα σε επίπεδο σχολείου

- ❖ οργάνωση ημερίδας ενημέρωσης γονέων για να δημιουργηθεί μία συλλογική δέσμευση σε επιλεγμένο πρόγραμμα και υπευθυνότητα ως προς την εκτέλεσή του.
- ❖ αυξημένη επιτήρηση την ώρα διαλείμματος και φαγητού μειώνει το επίπεδο των προβλημάτων βίας και ρατσιστικών φαινομένων στο σχολείο.
- ❖ γρήγορη, αποφασιστική και σταθερή παρέμβαση σε περιστατικά ρατσισμού/εκφοβισμού των ενηλίκων
- ❖ ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την εξουδετέρωση των φαινομένων ρατσισμού σε πρώιμο στάδιο.
- ❖ το εξοπλισμένο και ελκυστικό περιβάλλον (τάξη, αύλειος χώρος) ωθεί τους μαθητές σε θετικές δραστηριότητες και τους ενήλικους να συμμετέχουν σε αυτές.
- ❖ ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας, όταν ο μαθητής θυματοποιείται στο σχολείο, ώστε να το συζητήσει με τους γονείς και τους δασκάλους του.

- ❖ ομάδες εκπαιδευτικών για την αύξηση του αισθήματος ασφάλειας και την ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου με τη συμμετοχή κατά περίπτωση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, Συμβούλου Σχολικής Ζωής ή Ψυχολόγου ή Κοινωνικού Λειτουργού. απαραίτητες συναντήσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για ενίσχυση των γνώσεων των γονέων γύρω από το θέμα.

B. Μέτρα σε επίπεδο τάξης.

- ❖ διαμόρφωση κανονισμών της τάξης για τον ρατσισμό και τον εκφοβισμό με συναίνεση (εκπαιδευτικών και μαθητών) με στόχο την αποτελεσματικότερη αποδοχή κανόνων και την ανάπτυξη του αισθήματος της υπευθυνότητας στην τήρησή τους.
- ❖ παιχνίδια ρόλων με συγκεκριμένες καταστάσεις από την τάξη ή από γενικότερα περιστατικά.
- ❖ ο έπαινος σε μαθητές ή σε ολόκληρη την τάξη της θετικής τους συμπεριφοράς και συμμόρφωσής τους στους κανόνες και η φιλική προσοχή των δασκάλων είναι το σημαντικότερο μέσο για να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του μαθητή.
- ❖ κυρώσεις για την καταπολέμηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι απαραίτητες (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την προσωπικότητα του μαθητή), ένα είδος αρνητικής συνέπειας που στρέφεται όχι ενάντια στο άτομο, αλλά στέλνει ξεκάθαρο μήνυμα ότι δε γίνεται αποδεκτή μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις.
- ❖ η Συνεργατική Μάθηση ως εκπαιδευτική μέθοδο αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές που συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αναπτύσσουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα αλλοεθνή μέλη της ομάδας απ' ότι άλλα παιδιά.
- ❖ ανάπτυξη θετικών κοινών δράσεων για δημιουργία θετικών σχέσεων αλληλεγγύης, διαπολιτισμικές παρεμβάσεις (π.χ. όλη η τάξη για μια παιγνιώδη ομαδική δραστηριότητα).
- ❖ χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μουσικής και τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία, κοινές εκδηλώσεις με συμμετοχή και των γονέων των μαθητών, συλλογή και επεξεργασία γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες, όπως: τραγούδια, παραδόσεις, ιστορίες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες κτλ (Παπαχρήστος, 2009).
- ❖ συνελεύσεις γονέων/ κηδεμόνων-εκπαιδευτικών παρουσία και

μαθητών με θέματα γενικής συζήτησης το πρόβλημα του ρατσισμού, της θυματοποίησης/του εκφοβισμού, την ανάπτυξη θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, τι μπορούν να κάνουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να τα αντιμετωπίσουν. Κλείνοντας στις συνελύσεις γονέων, όπως και στις ατομικές είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει με τη στάση του τους γονείς να μιλήσουν για τα βιώματα των παιδιών τους στο σχολείο.

Γ. Μέτρα σε ατομικό επίπεδο.

- ❖ σοβαρή συζήτηση με τον θύτη αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ή έστω υποψιάζεται ότι μέσα στη τάξη λαμβάνει χώρα εκφοβισμός και ρατσιστικές συμπεριφορές όσο και με το θύμα, με τον καθένα χωριστά, ή και ταυτόχρονα. Σε επόμενο χρόνο ίσως είναι αναγκαίο να οριστεί μια συνάντηση στην οποία να παρίσταται ο διευθυντής του σχολείου ή οι γονείς, ώστε να τονιστεί η σοβαρότητα της κατάστασης.
- ❖ σοβαρή συζήτηση με το θύμα έναν ανήσυχο και ανασφαλή μαθητή, ο οποίος συνήθως δε θέλει να γίνεται το επίκεντρο της προσοχής. Φοβάται να μιλήσει στους ενήλικους. Απαραίτητη η στενή συνεργασία και συχνή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του μαθητή και η εξασφάλιση αποτελεσματικής προστασίας από την παρενόχληση. **Εκ των υστέρων αποδεικνύεται ότι ο μαθητής-θύμα νιώθει ανακουφισμένος, όταν το ζήτημα αποκαλύπτεται ο μαθητής-θύμα πρέπει να βασιστεί στο γεγονός ότι ο ενήλικος όχι μόνο θέλει, αλλά και μπορεί να βοηθήσει.**
- ❖ συζήτηση με τους γονείς και άμεση επικοινωνία με τους γονείς αυτών των μαθητών- εκτός κι αν κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι το περιστατικό δεν είναι σοβαρό, για την αλλαγή της συμπεριφοράς, οργάνωση συνάντησης στην οποία να παρευρίσκονται οι θύτες, τα θύματα αλλά και οι γονείς τους για τη διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης για την επίλυση του προβλήματος, την εκτίμηση της κατάστασης, την δημιουργία μια θετικής σχέσης μεταξύ των γονέων του θύματος και του θύτη, εάν κριθεί η συνάντηση να γίνει με την παρουσία του Σ.Ε.Ε., ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού.

Δ. Σε προσωπικό επίπεδο.

Το θετικό κλίμα στο σχολείο και πιο ανθρώπινη προσέγγιση των παιδιών ως μια βασική τομή (paradigm shift) του τρόπου που σχετίζονται οι παιδαγωγοί με τους μαθητές και η διοίκηση με τους μαθητές

και τους εκπαιδευτικούς. Μεταβλητές που βοηθούν στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο σύμφωνα με τους Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002): προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών (achievement motivation), συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων, ισότητα και δικαιοσύνη, τάξη και πειθαρχία, γονεϊκή εμπλοκή, αγαστές σχέσεις σχολείου-κοινότητας, αφοσίωση διδασκόντων στην εξέλιξη μαθητών, προσδοκίες δασκάλων, ηγεσία, σχολικό κτήριο, μοίρασμα και πρόσβαση σε διαθέσιμους πόρους, φροντίδα και ευαισθησία, διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και μαθητών-διδασκόντων.

Η κουλτούρα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να χτιστεί που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία. Για ειρηνική επίλυση των διαφορών θα μπορούσαν να δημιουργηθούν «επιτροπές» ως μια ευκαιρία για τις αντιμαχόμενες πλευρές να συζητήσουν με τη βοήθεια ενός «διαιτητή» τις διαφορές τους και να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις (Τριλίβα & Chieamenti, 1996).

Η ποιοτική διδασκαλία σημαίνει κυρίως ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση.. Η ποιοτική διδασκαλία ως αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, είναι η βάση μιας αποτελεσματικής μάθησης και βοηθά ώστε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς να προληφθούν και μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία των σχολείων με ειδικούς της ψυχικής υγείας όπως σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί ανάλογα των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών υπό την εποπτεία και συνεργασία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.). Οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις για την αυτοβελτίωση, την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, είναι υποστηρικτικοί στη συμπεριφορά τους. Τελικός μας στόχος είναι να γίνουμε όλοι όσοι ασχολούμαστε με την εκπαίδευση αυτό που πολύ εύστοχα λένε οι Αγγλοσάξωνες «reflective practitioners» ή στα ελληνικά «αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί».

Η συνεργασία με την οικογένεια με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντική προϋπόθεση προτού αποφασιστούν οι δράσεις για την επίλυση προβλημάτων ρατσιστικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας (Olweus, 2009).

Το ζήτημα της ρατσιστικής συμπεριφοράς, του εκφοβισμού/ θυματοποίησης πλήττει τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές μας: κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία. Στην Ελλάδα η αναγνώριση του φαινομένου έχει αρχίσει να διαφαίνεται από το σύνολο της κοινωνίας μέσω πρωτοβουλιών, τόσο της πολιτείας όσο και φορέων αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα και την σπουδαιότητα του φαινομένου στην καθημερινή σχολική ζωή. Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη στον χώρο του σχολείου και η υλοποίηση αυτής δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά να απευθύνεται και να αφορά σε όλους τους μαθητές (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2021).

Προτάσεις υλικού:

- Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Γ. Τσιάκαλος. Εκδ. Επίκεντρο (2011) https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf
- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός i-Red http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-prototypos_yliko.pdf
- Οδηγός Διαπολιτισμικής Νομοθεσίας & Εκπαίδευσης: 6ο Διαπολιτισμικό ΔΣ Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης. http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf
- Η επιθετικότητα στο σχολείο <http://www.pischools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/> Ηνωμένα Έθνη
- https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33
- Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf. ΕΕ Γλωσσάριο σύνοψης
- https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el
- Συνήγορος του Πολίτη: <https://www.synigoros.gr/?i=stp.el.ourcases&yearFilter=2013>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, 2η εκδ.. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 27-45.
- Βεντούρα, Λ. (2004). «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο: Παύλου, Μ. & Χριστόπουλου, Δ. (επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική Συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κριτική: Αθήνα. σσ. 179-185.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 28- 40.
- Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 63-75.
- Cox, O. C. (1970). *Caste, Class and Race: A Study in Social Dynamics*, New York: Monthly Review Press.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). *Μετανάστες & πρόσφυγες. Κοινωνικοποίηση και ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής*. Θεσσαλονίκη: ΧΑΡΙΣ ΜΕΠΕ.
- ΕΕ, (2000). Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (2000/C364/01) ανακτήθηκε από http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs («Ο Ρατσισμός στον Ιδεολογικό Λόγο»), *Das Argument*, 31: 913-21..
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιάτης, Π. (2010). «Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΟΗΕ, Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ανακτήθηκε από https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Π.Ι. Κύπρου (2016), «Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού, Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφή Ρατσιστικών Περιστατικών» ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/protokolla/kodikas_symperiforas_kata_tou_ratsismou_pi.pdf
- Πανατζής, (2015). *Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδείση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση*.
- Παπαδημητρίου, Ζ.(2000), *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Στο: Πρακτικά Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Διαδικασία*. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (σσ. 278-286). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.), Θεσσαλονίκη 27 - 29.03.2015, Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 - 636.

- Παπαχρήστος, Κ., Κεφαλίδου, Α., Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2020). «Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Στο: Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (Επιμ.) *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σσ. 146-161.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2021). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών*. Αθήνα (Υπό έκδοση).
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και Πράξη: μακρο - και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παρθένης, Χρ. (2020) (Επιμ.). «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής». Στο: *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 41 – 51.
- Παρθένης, Χρ. (2020). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. (Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. ΠΙ
- Πυργιωτάκης, Ι. 1999. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Συνήγορος του Πολίτη (2013), *Ειδική Έκθεση: Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). *Bullying in Schollis: Lessons from two deccades of research. Aggressive Behaviour* (26), σσ. 1-9.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002). *Definitions of Bullying: a comparison of terms used, and age ans gender differences, in fourteen-country international comparison. Child Development*, 73 (4), σσ. 1119-1133.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2012). *Εγχειρίδιο του Ερευνητικού Προγράμματος ACCEPTPLURALISM, Έννοιες και Θεωρίες. «Ανεκτικότητα, Πλουραλισμός και Κοινωνική Συνοχή: Απαντώντας στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα στην Ευρώπη», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, European University Institute.*
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2004). *Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση*. Στο: Σ.. Καλανζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 439-479). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Τσιμουρής, Γ., (2007). «Διαπολιτισμική ένταξη και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Αθήνα 2007, σσ. 1-3. Διαθέσιμο στο: <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris1.pdf>, [Ανακτήθηκε: 06 Μαΐου 2020].
- Taguieff, P. A. (1998), *Ο ρατσισμός* (μτφ. Γ. Σπανός), Αθήνα: Π. Τραυλός.
- Tarc, M. A. (2006). *In a dimension of height: ethics in the education of others. EducationalTheory*, 56(3), 287-304.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) (επιμ.). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. 2η εκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.

Δικτυογραφία

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33

<http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page>

<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>

<http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf

Συγκρούσεις και Αλληλεπιδράσεις Ανάμεσα στη Δύση και την Ανατολή: Από το «Τότε» στο «Σήμερα»

Λάμπρος Πόλκας

Σ.Ε.Ε. ΠΕ02, 5ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ polkas33@gmail.gr

Περίληψη

Σε πολυπολιτισμική τάξη της Α' Λυκείου, όπου στο πλαίσιο του μαθήματος της αρχαίας Ιστορίας αντικείμενο διδασκαλίας είναι οι πολιτισμοί και οι λαοί της Εγγύς Ανατολής στη σχέση τους με τους αρχαίους Έλληνες, οι μαθητές/τριες, παρακάμπτοντας την εμβάπτισή τους στην άχρονη ελληνικότητα, αποφυσικοποιούν τις ανισότιμες σχέσεις των λαών της Δύσης και της Ανατολής και οικειοποιούνται τον ιστορικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικότητας στη βάση της αρχής της αμοιβαιότητας λαών και πολιτισμών (αρχαίων και σύγχρονων). Σε ψηφιακό, συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (wiki) οι μαθητές/ήτριες, ως Ιστορικοί, Ζωγράφοι, Αρχαιολόγοι, Σκηνοθέτες και Μουσικοί, κρίνουν ταυτοτικές αντιθέσεις ανάμεσα στο «εμείς» και «οι άλλοι» και, αξιοποιώντας πολυτροπικούς πόρους (μικροκείμενα, εικόνες με αγγεία, πίνακες ζωγραφικής, μνημεία, ταινίες και μουσικές εκτελέσεις), συνειδητοποιούν ότι η συμπερίληψή τους σήμερα στο σχολείο και αύριο στην κοινωνία προϋποθέτει την κριτική επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και ετερότητας.



Λέξεις κλειδιά

Ιστορία,
Ανατολή-Δύση,
ταυτότητες,
συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ευνοείται η ομογενοποίηση των μαθητικών ταυτοτήτων προς την κατεύθυνση της άχρονης ελληνικότητας (Αβδελά, 1997: 55-56, 65), πώς είναι δυνατόν να αλλάξει το καθεστώς αυτό σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όπου προέχει, μέσω του σεβασμού της εθνοφυλετικής ετερογένειας, η πρόωση του διαλόγου των πολιτισμών και η συνεργατική αμοιβαιότητα όλων των μαθητών/τριών; κατ' επέκταση, ποια εργαλεία διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορούμε να αξιοποιήσουμε και ποιες ακριβώς παιδαγωγικές αρχές να υιοθετήσουμε, προκειμένου, να οδηγηθούμε σε ατραπούς συμπεριληπτικής σύνθεσης διαφορετικών, πολιτισμικών αξιών; Στα γενικά αυτά ερωτήματα δοκιμάζει να απαντήσει το προκείμενο διδακτικό σχέδιο, εξειδικεύοντάς τα ως εισαγωγή στην επικείμενη διδασκαλία της πρώτης θεματικής ενότητας «Οι Πολιτισμοί της Εγγύς Ανατολής» του σχολικού εγχειριδίου της Α' Λυκείου Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου (Μαστραπάς, 2019: 9-54). Το σχετικό θέμα δεν εξαντλείται, αλλά υποψιάζει κριτικά τους/τις μαθητές/τριες ως προς την ερμηνευτική, οπτική γωνία σύμφωνα με την οποία θα διδαχθούν επόμενες πτυχές σχέσεων ανάμεσα στους αρχαίους Έλληνες και τους λαούς της Εγγύς Ανατολής. Αποδέκτες του διδακτικού σχεδίου είναι μαθητές/τριες της Α' Λυκείου, αστικού περιβάλλοντος, που έχουν ήδη φοιτήσει στο Γυμνάσιο και προέρχονται από την Ελλάδα αλλά και από χώρες κυρίως της Ανατολής με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο. Στον βαθμό, βέβαια, που σήμερα η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην ελληνική εκπαίδευση ολοένα και αυξάνει, δεν αποκλείονται από την εφαρμογή του διδακτικού σχεδίου ακροατήρια και από άλλους τύπους Λυκείου.

Με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο ψηφιακό περιβάλλον wiki του μαθήματος (Πόλκας, 2020) οι μαθητές/τριες ελέγχουν τρόπους με τους οποίους χαρακτηρίστηκαν στο παρελθόν και χαρακτηρίζονται σήμερα οι σχέσεις ανάμεσα στους Δυτικούς/Έλληνες και τους λαούς της Ανατολής, αναστοχάζονται πάνω στις διαχρονικές αλληλεπιδράσεις των λαών της Μεσογείου, και, υπερβαίνοντας στερεότυπες αντιλήψεις, συνειδητοποιούν ότι ο σεβασμός του διαφορετικού «άλλου» προϋποθέτει την κριτική επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και ετερότητας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το προκείμενο διδακτικό σχέδιο εκκινεί από την υπόθεση εργασίας

ότι οι σχέσεις των αρχαίων Ελλήνων με τους λαούς της Ανατολής είναι στιγματισμένες με δηλώσεις και υποδηλώσεις ανισοτιμίας ανάμεσα σε έναν «ανώτερο» δυτικό και σε έναν «κατώτερο» ανατολικό πολιτισμό. Η ανισοτιμία αυτή, η οποία μέσω του έργου του Έντουαρντ Σαϊντ ονομάστηκε ετεροχρονισμένα Οριενταλισμός (Said, 1996), νομιμοποίησε στην ιστορία του πολιτισμού την αποικιακή επέκταση των κρατών της Δύσης στις χώρες της Ανατολής, ενώ σήμερα συμβάλλει στην αναπλαισίωση της πολιτισμικής ταυτότητας των Δυτικών, ως κληρονόμων του πολιτισμικού κεφαλαίου της αρχαίας Ελλάδας, απέναντι στα οξυμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες από την Ανατολή. Στο μεταξύ, στην αντιπαραθετική, πολιτισμική κριτική του Σαϊντ οι ερευνητές της αρχαιότητας ενέταξαν έναν, παγκοσμιοποιημένο λίγο πολύ, αρχαίο κόσμο των λαών της Μεσογείου, ο οποίος βρισκόταν μέσω δικτύων (όπως εξάλλου λίγο πολύ και σήμερα) σε συνεχή κινητικότητα και διεπίδραση (Vlassopoulos, 2013: 3-4).

Τόσο η κληρονομιά του έργου του Σαϊντ όσο και οι «παράλληλοι κόσμοι» των αρχαίων λαών και πολιτισμών της Μεσογείου (Vlassopoulos, 2013: 11-19) εφαρμόζονται στο διδακτικό σχέδιο με δραστηριότητες στο περιεχόμενο των οποίων η πολιτισμική σύγκρουση διασταυρώνεται με τον διάλογο. Εξάλλου, το προκείμενο διδακτικό σχέδιο επεκτείνεται στη σύγκριση σχέσεων Δύσης και Ανατολής μέσα από χρηστικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος και του παρόντος «υψηλής» και «λαϊκής» κουλτούρας, οι οποίες προσλαμβάνονται από τους εφήβους, διαμορφώνοντας αναλόγως ταυτότητες και γραμματισμούς τους. Το υλικό αποτελείται από «κείμενα» ταυτότητας (Cummins & Early, 2011: 3-4) και περιλαμβάνει ποικίλους, σχολικούς και εξωσχολικούς, σημειωτικούς πόρους, οι οποίοι, καθώς δεν θεωρούνται «ουδέτεροι», συγκρίνονται ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση αναλώσιμων ή μετασχηματιστικών νοημάτων, αξιών και ταυτοτικών προσδιορισμών.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Αντλώντας στοιχεία από την κριτικά προσανατολισμένη, διαπολιτισμική παιδαγωγική (Toyosaki & Atay, 2018: ix-xi), το παρόν διδακτικό σχέδιο αποφυσικοποιεί καθημερινές διδακτικές πρακτικές στις οποίες μετέχουν δάσκαλοι και παιδιά, κλονίζοντας κυρίαρχους Λόγους (discourses) που αναστέλλουν την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης μέσω της πολιτισμικής διαλογικότητας. Τηρούνται, εξάλλου, στο προκείμενο διδακτικό σχέδιο, επιλεκτικά, μεθοδολογικές αρχές της δια-

φοροποιημένης παιδαγωγικής (Tomlinson, 2001: 4-7). Ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη περίπτωση πώς όλοι/ες οι μαθητές/τριες θα οικειοποιηθούν το περιεχόμενο μάθησης, διαφοροποιημένο, ωστόσο, στις δικές τους γνωστικές ικανότητες και τον ταυτοτικό τους προσδιορισμό. Για να επιτευχθεί αυτό, υιοθετείται, εκτός από την αναλυτική προσαρμογή των θεματικών στοιχείων στο επίπεδο των μαθητών/τριών, διαυγής και προσβάσιμη σε όλους/όλες διαλογική χρήση της γλώσσας, μέσα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο που στόχο έχει τη διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση. Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες, μεικτές ως προς την εθνογραφική τους σύνθεση, αντιστοιχίζεται τόσο με τον τύπο του προκείμενου σχεδίου εργασίας (project) όσο και με το απλό στη διαχείριση συνεργατικό περιβάλλον του wiki (Πόλκας, 2014: Lankshear & Knobel, 2011: 157-173), με το οποίο προϋποτίθεται ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από προηγούμενα μαθήματα. Η ανισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών στα ψηφιακά μέσα περιορίζεται με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στον ίδιο για όλους/όλες χώρο, στην αίθουσα πληροφορικής, με την υποστηρικτική παρουσία του/της εκπαιδευτικού, καθώς επίσης με το πλεόνασμα του περιεχομένου σε εξηγητικά κείμενα και πολυτροπικό υλικό (Heemskerk et al., 2012: 167).

ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Υποστηρίζεται ότι, μέσω της επίκλησης της αρχαιοελληνικής παράδοσης, η ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση αποβλέπει στη μονογλωσσικότητα και τη μονοπολιτισμικότητα (Αρχάκης, 2020: 115-119, 139). Εξάλλου, στην ιστορική διαδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης η συνθήκη αυτή ήταν απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να προσδιορισθεί η ελληνική και, κατ' επέκταση, η ευρωπαϊκή ταυτότητα: το «εμείς» σε σχέση με τους «άλλους» (Φραγκουδάκη, 1997: 348, 375). Στο πλαίσιο αυτό, καθώς θεωρείται συχνά σήμερα ότι οι «άλλοι» έχουν προβλήματα προσαρμογής και μάθησης και όχι «εμείς», οφείλουν οι «άλλοι» να μάθουν τον ελληνικό πολιτισμό υποτιμώντας ή και ξεχνώντας τον δικό τους. Παράδειγμα λαθραίας υποτίμησης εντοπίζεται στην επιλογική ανακεφαλαίωση «Οι Ανατολικοί λαοί και οι Έλληνες» του εγχειριδίου της αρχαίας Ιστορίας Α' Λυκείου, με την οποία προετοιμάζεται το άνοιγμα στον αρχαιοελληνικό κόσμο (Μαστραπάς, 2016: 53): «Τα επιτεύγματα [«των Ελλήνων», εννοείται], υλικά ή πνευματικά, δεν ήταν αποτέλεσμα εξαναγκασμού. Οι Έλληνες είδαν τον άνθρωπο ως αυθύπαρκτη οντότητα, απαλλαγμένο από το φόβο και με επίγνωση των ορίων του». Με τις

έμμεσες αυτές αξιολογήσεις οι πλειονοτικοί μαθητές/τριες μπορούν, υπόρρητα, να απολαμβάνουν την προνομιακή τους ταύτιση με τους «αυτόβουλους», «θαρραλέους» και «έμμετρους» αρχαίους Έλληνες, ενώ οι μετανάστες/ πρόσφυγες κάθε άλλο παρά υπερήφανοι μπορούν να αισθάνονται που προέρχονται από τους «ετερόβουλους», «περιδεείς» και «άμετρους» λαούς της Εγγύς Ανατολής. Το διδακτικό σχέδιο δοκιμάζει τρόπους υπέρβασης των προηγούμενων στερεοτυπικών αναπαραστάσεων, ενσταλάζοντας την ενσυναίσθηση για τους «άλλους» στους πλειονοτικούς μαθητές/τριες αφενός και την αυτοεκτίμηση στους μετανάστες/πρόσφυγες αφετέρου.

ΣΤΟΧΟΙ

Ως προς τη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων, το προκείμενο διδακτικό σχέδιο επιδιώκει να μπορούν οι μαθητές/τριες να τοποθετούν κριτικά τους εαυτούς τους σε μια γεωγραφία λαών και πολιτισμών, οι οποίοι, μέσα στις διαφορές τους, αλληλο-επικαλύπτονται μέσω της επαφής, της διασταύρωσης και της ενσωμάτωσης. Επιμέρους στόχοι ως προς τον κόσμο των κειμένων, το γνωστικό αντικείμενο και τους γραμματισμούς (Κουτσογιάνης κ.ά., 2015: 68-87) δηλώνονται στην περιγραφή των επόμενων φάσεων και δραστηριοτήτων.

ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Τα περιεχόμενα των τριών, επόμενων φάσεων του διδακτικού σχεδίου (πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση) καθώς επίσης τα ενσωματωμένα ψηφιακά μέσα και κείμενα είναι προσβάσιμα στον/στην αναγνώστη/στρια στο wiki του μαθήματος (Πόλκας, 2020). Για λόγους οικονομίας, περιγράφεται συνοπτικά στη συνέχεια η επτάωρη περίπου εξέλιξη των διδακτικών συμβάντων και των δραστηριοτήτων.

Πριν την ανάγνωση

Η εισαγωγική αυτή φάση, που διαρκεί δύο διδακτικές ώρες, περιλαμβάνει δύο διδακτικά συμβάντα (πρώτη ώρα) και μία δραστηριότητα (δεύτερη ώρα): στο πρώτο συμβάν ο/η εκπαιδευτικός συστήνει το wiki του μαθήματος και εξηγεί αναλυτικά το προς επεξεργασία υλικό, καθώς επίσης τις διαδικασίες με βάση τις οποίες θα εξελιχθεί το διδακτικό σχέδιο επιλύοντας απορίες. Στο δεύτερο συμβάν, με βάση την προηγούμενη σύσταση του υλικού, οι μαθητές/τριες επιλέγουν να διακριθούν ανά πέντε σε πέντε ομάδες, υποδυόμενοι/ες, ανάλογα

με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ρόλους των Ιστορικών, των Ζωγράφων, των Αρχαιολόγων, των Σκηνοθετών και των Μουσικών. Καθορίζεται τα μέλη κάθε ομάδας να είναι μεικτής, εθνοτικής και δημογραφικής, σύνθεσης.

Οργάνωση ημι-δομημένου εννοιολογικού χάρτη

Τη δεύτερη ώρα, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οι ομάδες: (α) σε ημι-δομημένο εννοιολογικό χάρτη (map), που είναι ενσωματωμένος σε σελίδα του wiki, οργανώνουν χρονολογικά τους αρχαίους λαούς της Εγγύς Ανατολής και τους Έλληνες της αρχής και του τέλους της Εποχής του Χαλκού (Κυκλαδίτες, Μινωίτες, Μυκηναίους), κάνοντας τις απαραίτητες μεταξύ τους συνδέσεις· (β) αξιοποιώντας χάρτες από πηγές, που υπάρχουν στον φάκελο με τις εικόνες του wiki, δοκιμάζουν να αντιστοιχίσουν, κατά προσέγγιση, όλους τους λαούς με σημερινές γεωγραφικές τοποθεσίες· (γ) τοποθετούν σε κάθε λαό του εννοιολογικού χάρτη, ως σύνδεσμο, μια σχετική εικόνα που τους κάνει εντύπωση. Την εικόνα μπορούν να την αντλήσουν είτε από τον φάκελο με συνδέσμους του wiki είτε από το βιβλίο τους που υπάρχει στο wiki είτε από το διαδίκτυο. Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες θα εκτελέσουν τα τρία προηγούμενα συμβάντα. Παρέχει υποστήριξη στην περίπτωση που έχουν κάποια ερώτηση επί του περιεχομένου ή τεχνικής φύσεως, ανασύροντας από το wiki, αν χρειαστεί, πρότυπο δείγμα ολοκληρωμένου χάρτη.

Κάθε ομάδα, μέσω του εκπροσώπου της, δικαιολογεί προφορικά τις επεμβάσεις που έκανε στον εννοιολογικό χάρτη και δέχεται διορθώσεις. Στη συνέχεια, οι ομάδες συζητούν, ανταλλάσσοντας γνώσεις ή πληροφορίες που έχουν για τους λαούς του χάρτη. Η εστίαση γίνεται σε παλαιότερους και επόμενους λαούς, κοντινούς και απόμακρους, διάσημους, λιγότερο γνωστούς ή και «άγνωστους». Δημιουργούνται έτσι οι πρώτες, αναγνωριστικές τοποθετήσεις οι οποίες στη συνέχεια θα αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγματεύσεως.

Με το διδακτικό αυτό συμβάν αποσκοπείται οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν ονόματα και τόπους της Ιστορίας, εξασκούμενοι/ες στη μετατόπιση της ιεράρχησης των πληροφοριών από τον γραμμικό χρόνο στον χώρο (Πόλκας, 2007).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Η φάση αυτή αποτελείται από μία δραστηριότητα προετοιμασίας και πέντε κεντρικές δραστηριότητες τις οποίες εκτελούν τα μέλη των πέντε ομάδων.

Η νέα λέξη: «Ανατολισμός»

Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει εισαγωγικό δισέλιδο του wiki, συνταγμένο σε απλή γλώσσα, με τίτλο «Η νέα λέξη: “Ανατολισμός” [01&02]», και εξηγεί τον λόγο για τον οποίο δημιουργήθηκε. Υποδεικνύει ότι το περιεχόμενο του δισέλιδου υπάρχει και στον φάκελο κάθε ομάδας. Έτσι, μπορούν όλες οι ομάδες να ανατρέχουν στο περιεχόμενό του κάθε φορά που θα ήθελαν να το ανακαλέσουν, προκειμένου να εκτελέσουν τις επόμενες δραστηριότητές τους στις ξεχωριστές τους «σελίδες για γράψιμο». Το δισέλιδο αποτελείται από: (α) μικροκείμενα με τα οποία οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το έργο του Έντουαρντ Σαϊντ και τις ανισότιμες διακρίσεις με βάση τις οποίες ξεχώρισαν στα νεότερα και αρχαία χρόνια οι Δυτικοί και οι Έλληνες από τους λαούς της Ανατολής, καθώς επίσης τις αντιδράσεις (αφομοιωτικές και επιθετικές) των δευτέρων· (β) βίντεο με ελληνικούς υπότιτλους (σε δύο μέρη) στο οποίο ο Σαϊντ εξηγεί σε τηλεοπτική συνέντευξη το έργο του. Έμφαση προς σχολιασμό δίνεται σε δύο απόψεις του: πρώτα, ότι «δεν μπορούμε μόνο “εμείς” να μιλάμε για τους “άλλους” λαούς, αλλά ότι θα πρέπει να επιτρέπουμε να μιλάνε και οι “άλλοι” λαοί για τον εαυτό τους»· ύστερα, ότι οι Έλληνες και οι Άραβες υπέστησαν από τους Δυτικούς την ίδια λίγο πολύ μεταχείριση, επειδή και οι δύο «είναι οι τελευταίοι που ακούγονται»· (γ) μια παρουσίαση σε δύο μέρη (με κείμενο και εικόνες), μέσω της οποίας εξηγούνται στοιχεία του δισέλιδου· (δ) η υπόδειξη ενός τρίτου δρόμου σκέψης σε μικροκείμενο, όπου οι αντιθέσεις Δυτικών και Ανατολικών λαών υπερβαίνονται και διατυπώνεται το αίτημα για την αμφίπλευρη αλληλοκατανόησή τους.

Τα περιεχόμενα του εισαγωγικού δισέλιδου, αφού διαβαστούν φωναχτά τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και επιλεκτικά από πέντε εκπροσώπους-αναγνώστες/στριες των ομάδων, σχολιάζονται με διάλογο. Ενδιαφέρει κυρίως στη μονόωρη αυτή δραστηριότητα να εκφραστούν τα μέλη των ομάδων για το πώς ανακλώνται στο σήμερα οι αντιθέσεις ανάμεσα στους Δυτικούς/Έλληνες και τους λαούς (αρχαίους και σύγχρονους) της Ανατολής και κυρίως για το αν μπορούν να ανακαλέσουν δικά τους παραδείγματα διακρίσεων, αναφέροντας και τους λόγους που, κατά τη γνώμη τους, τα υποκινούν.

Ανατολικοί λαοί και Έλληνες: χρήσεις και καταχρήσεις

Στο στάδιο αυτό κάθε ομάδα εκτελεί σε δύο διδακτικές ώρες τις δραστηριότητές της στο wiki, όπως αυτές περιέχονται σε ξεχωριστούς φακέλους, σε πέντε προδιαμορφωμένες «σελίδες για γράψιμο».

Οι Ιστορικοί διαβάζουν πρώτα πέντε μικροκείμενα [KEIMENA I & II], που περιέχουν και διαφορετικού βαθμού μεροληπτικές, πολιτισμικές διακρίσεις ανάμεσα στους αρχαίους Έλληνες και τους λαούς της Εγγύς Ανατολής, εστιάζοντας σε σηματοδοτημένα με χρώμα κρίσιμα μικρο-τμήματά τους. Στη συνέχεια, στη «σελίδα για γράψιμο», καταγράφουν σε προδιαμορφωμένο πίνακα τις αντιθέσεις αυτές, λαμβάνοντας υπόψη και το εισαγωγικό τους δισέλιδο. Τέλος, αφού διαβάσουν το, αντιπαραθετικό προς τα προηγούμενα πέντε, έκτο μικροκείμενο, του σοφιστή Αντιφώντα (δείγμα «αντιρατσιστικού» λόγου), γράφουν σε πίνακα: ποιους εννοεί ο αρχαίος σοφιστής με τη λέξη «βάρβαροι», πώς προτείνει να τους αντιμετωπίζουμε και γιατί, και, τέλος, τι σημαίνει για τους/τις ίδιους/ες η θέση του για τη σχέση Ελλήνων και βαρβάρων.

Ενδιαφέρει εδώ οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους ρητούς και υπόρρητους τρόπους με τους οποίους δηλώθηκε κατά καιρούς και δηλώνεται σήμερα στα έντυπα και ψηφιακά μέσα τόσο η διάκριση του «εαυτού» (των δυτικών Ελλήνων) από τους «άλλους» (τους λαούς της Ανατολής) όσο και το αίτημα για τη σύγκλισή τους. Κατ' επέκταση, να αντιληφθούν ότι η πρόσληψη της Ιστορίας, αρχαίας και νεότερης, δεν είναι «ουδέτερη», αλλά ότι εμπεριέχει και στερεότυπα, τα οποία καλούνται να τα αναγνωρίσουν και να τα κρίνουν.

Ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί κατά πόσο και πώς οι μαθητές/τριες όχι μόνο αναγνωρίζουν, αλλά και οικειώνονται πολιτισμικές αντιθέσεις και συγκλίσεις (παρελθοντικές και σημερινές) και μπορούν να βλέπουν και να κρίνουν, μέσα από τη δική τους ματιά και γλώσσα, ζητήματα που έχουν να κάνουν με αξιολογήσεις πολιτισμικής ανισοτιμίας και ισοτιμίας, ταυτότητας και διαφοράς.

Οι Ζωγράφοι, στη δική τους «σελίδα για γράψιμο», περιγράφουν και σχολιάζουν, απαντώντας σε συγκεκριμένα ερωτήματα σε προδιαμορφωμένο πίνακα, τρεις οπτικές αναπαραστάσεις: (α) μια οιοχόη (5ος αι. π.Χ.), όπου ένας Έλληνας, γυμνός οπλίτης ετοιμάζεται να εξοντώσει έναν Πέρση τοξότη, ο οποίος οπισθοχωρεί· (β) έναν πίνακα ζωγραφικής του Γάλλου Ζαν-Λεόν Ζερόμ (1824-1904) «ο γητευτής των φιδιών» (1879), στον οποίο απεικονίζεται όμιλος ηλικιωμένων ανδρών από την Ανατολή να παρακολουθεί σε εξωτικό περιβάλλον ένα γυμνό παιδί που πάνω σε χαλί χειραγωγεί ένα τυλιγμένο στο σώμα του φίδι, ενώ ένα μέλος του ομίλου παίζει αυλό· (γ) έναν ιανόσχημο κάρναρο (5ος αι. π.Χ.), με δύο ενωμένα, σε αντίθετη κατεύθυνση, γυναικεία κεφάλια (λευκό και έγχρωμο), που δείχνει ότι οι αρχαίοι λαοί της Δύσης γνώριζαν τους έγχρωμους λαούς, προφανώς από τις επαφές που είχαν μαζί τους (Snowden, 1970: 24-25, 122).

Στόχος της δραστηριότητας είναι να εξασκηθεί η ομάδα στην αναγνώριση και την καταγραφή αντιθετικών και εξωτικών, πολιτισμικών χαρακτηριστικών (οινοχόη, πίνακας ζωγραφικής), ώστε να αντιληφθούν ότι, όπως και τότε, έτσι και σήμερα οι λαοί οικοδομούν την ταυτότητά τους μέσω της αντίθεσης προς τους «άλλους», θεωρώντας τους «κατώτερους» και «απόκοσμους». Ωστόσο, στη ριζική διάκριση υπεισέρχονται η μετάθεση χαρακτηριστικών και στοιχείων στους «άλλους», που «εμείς» ίσως θα θέλαμε να έχουμε (πίνακας ζωγραφικής), αλλά και η διαλογική αντίθεση, όπως στον ιανόσχημο κάρναβαλ, όπου η γυναικεία λευκή μορφή είναι κολλημένη αντιθετικά στην έγχρωμη.

Προέχει εδώ ο/η εκπαιδευτικός να προσέξει το είδος της ικανότητας των μαθητών/τριών να στοχάζονται στο πώς είδαν και βλέπουν οι άνθρωποι τότε και σήμερα το «ξένο» και το «παράξενο», μέσα από οπτικά σήματα διχαστικά αλλά και σύγκλισης, τα οποία τους φέρνουν σε επαφή μέσω της, συχνά απόκοσμης, διαφοράς τους.

Οι Αρχαιολόγοι γνωρίζουν από μια εναλλακτική οπτική ματιά δύο μνημεία της παγκόσμιας κληρονομιάς της Ουνέσκο: ένα ανατολικό, την Παλμύρα, και ένα ελληνικό, την Ακρόπολη. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές/τριες από ενωματομένη στο wiki εφαρμογή για επικολημένες σημειώσεις (sticky notes), που περιέχει κείμενα, εικόνες και βίντεο, τοποθετούνται γραπτά σε πίνακα της «σελίδας για γράψιμο» για την υβριδική ταυτότητα και την τύχη μνημειακών πραγμάτων και ιστορικών προσώπων στο παρελθόν (λ.χ., τη βασίλισσα Ζηνοβία) και στο παρόν (λ.χ. τον αρχαιολόγο του μνημείου Χαλέντ Αλ-Ασάαντ, τον οποίο εξόντωσαν ισλαμιστές εξτρεμιστές (Βεν, 2017). Όσο για την ελληνική Ακρόπολη, αφού παρακολουθήσουν βίντεο για την ποικιλοτροπή ιστορία της, επικεντρώνονται στην οθωμανική περίοδο, όταν ο Παρθενώνας μετατράπηκε σε τζαμί. Προσέχουν, ειδικότερα, ένα κομμάτι από τοίχο με ένα τούρκικο κείμενο στο οποίο δοξάζεται ο τότε οθωμανός άρχοντας της πόλης της Αθήνας, που έφτιαξε ένα τόσο μεγάλο φρούριο, την Ακρόπολη. Στη κρίσιμη αυτή λεπτομέρεια, η οποία έχει αποσιωπηθεί (Χαμηλάκης, 2012: 125), εστιάζουν οι γραπτές τοποθετήσεις των μαθητών/τριών.

Με τη συγκριτική αυτή δραστηριότητα καλείται η ομάδα να υποδεχθεί τα δύο μνημεία ως πολυπολιτισμικούς κόμβους, οι οποίοι, ανεξάρτητα από τους αντίθετους γεωγραφικούς τους χώρους (την Ανατολή και τη Δύση), γνώρισαν, μέσα στις συνεχείς ανακατασκευές και καταστροφές τους, αλληλο-επιδράσεις: από τον δυτικό πολιτισμό η ανατολική Παλμύρα, από τον ανατολικό η Ακρόπολη. Επιδιώκεται, εξάλλου, οι μαθητές/τριες να διαπιστώσουν πώς συγκροτούνται μέσα από μνημειακά τοπόσημα οι πολιτισμικές επαφές και οι ταυτότη-

τες, των ανθρώπων αλλά και οι δικές τους, μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη στην οποία έχουν ενταχθεί και συνυπάρχουν.

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες κρίνονται για το κατά πόσο είναι σε θέση, αναγνωρίζοντας σήματα μνημειακών διαφορών και συγκλίσεων, να φτάσουν σε δικές τους διαπιστώσεις, εμπλουτίζοντας την προσωπική τους «σελίδα για γράψιμο» και με μνημειακές αναπαραστάσεις που τους αρέσουν και τους αντιπροσωπεύουν.

Οι Σκηνοθέτες παρακολουθούν πρώτα στη «σελίδα για γράψιμο», δύο αποσπάσματα από αρχαιόθεμα βιντεογραφήματα με ελληνικούς υπότιτλους: τους «300» του Ζακ Ζνάνιντερ (παραγωγής του 2006) και επεισόδιο από ταινία του BBC «Η πτώση μιας πόλης: η Τροία» (παραγωγής του 2018), με εστίαση στη γνωστή από την ομηρική Ιλιάδα συνάντηση του Αχιλλέα με τον Πρίαμο, όπου ο νεαρός ήρωας έχει αλλάξει χρώμα και γυρίζει από λευκός σε έγχρωμο. Όσον αφορά τους «300» τα μέλη της ομάδας, συντάσσοντας μια μικρο-διήγηση σε ένα φίλο/η τους, εξιστορούν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστάνεται, κατά τη γνώμη τους, η στερεότυπη αντίθεση του γενναίου και αρρενωπού Έλληνα, Λεωνίδα, προς τον θρασύ και θηλυπρεπή ανατολίτη Πέρση αγγελιόφορο, ο οποίος, αντί να εξασφαλίσει «γη και ύδωρ», βρίσκει τον θάνατο από τον Σπαρτιάτη βασιλιά. Τα στερεότυπα της εθνολογικής ή φυλετικής διαφοράς της χολυγουντιανής ταινίας (Πλάντζος, 2014: 240) υπονομεύονται από την ταινία του BBC, όπου η συνάντηση δύο θανάσιμων εχθρών (του Έλληνα, νεαρού ήρωα Αχιλλέα και του Τρωαδίτη, αδύναμου γέροντα Πριάμου), εκτρέπεται από εμπάθεια σε συμπάθεια.

Εδώ, με βάση αναλυτικά δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους στο wiki, οι μαθητές/τριες: (α) παίρνουν προσωπική θέση, σε προδιαμορφωμένο πίνακα, στον διεθνή καβγά που ξέσπασε με την κυκλοφορία της ταινίας του BBC για το κατά πόσο είναι επιτρεπτό και ανεκτό ένας Έλληνας, ο λευκός Αχιλλέας να γυρίσει σε έγχρωμο· (β) καλούνται να συναισθανθούν, όσο μπορούν, με βάση και προσωπικές τους εμπειρίες το κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης που αναδύεται από τη συνάντηση Αχιλλέα-Πριάμου.

Τέλος, οι Μουσικοί, στη δική τους «σελίδα για γράψιμο», σχολιάζουν και κρίνουν σε προδιαμορφωμένο πίνακα δύο τραγούδια σε βίντεο. Στο πρώτο μουσικό κλιπ (παραγωγής 2013) δύο δημοφιλείς τραγουδιστές της ραπ (ο λιβανοκαναδός Μασάρι και ο μαροκινο-αμερικανός Φοντάνα), ανακατεύοντας τη δυτική πολυτέλεια (λ.χ. κτίρια και αυτοκίνητα) με την ανατολίζουσα ευφορία (λ.χ., τον χορό της κοιλιάς) και τον ναργιλέ (τίτλος του τραγουδιού «Shisha»), καταναλώνουν τις ανατολικές τους ταυτότητες, ενόψει της κερδοφορίας τους στην παγ-

κοσμιοποιημένη μουσική βιομηχανία (Booker & Daraiseh, 2019: 81). Στο δεύτερο κλιπ, από συναυλία στο Ηρώδειο (το 2009), οι μαθητές/τριες καλούνται να οικειωθούν τον τρόπο με τον οποίο η τραγουδίστρια Μαρία Φαραντούρη από την Ελλάδα και ο μουσικοσυνθέτης Ζουλφί Λιβανελί από την Τουρκία συμβάλλουν με το τραγούδι στην υπέρβαση των προβληματικών, εθνικών διαφορών τους. Με τη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες καλούνται να προσέξουν πώς οι δύο καλλιτέχνες, που γνώρισαν την εξορία από την πατρίδα τους, εναλλάσσουν τις διαφορετικές τους γλώσσες τραγουδώντας το «Σαν τον μετανάστη».

Ενδιαφέρει στο πρώτο τραγούδι οι μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν σε προδιαμορφωμένο πίνακα, κατά το δυνατόν, τα συμβολικά χαρακτηριστικά της ανάμειξης των καταναλωτικών, δυτικών και ανατολικών, στοιχείων, καθώς επίσης να πουν πώς υποδέχονται το μουσικό αυτό ανακάτωμα οι ίδιοι/ες. Στο δεύτερο κλιπ οι μαθητές/τριες προσπαθούν να εντοπίσουν μια διαφορά με το πρώτο, διατυπώνοντας την προσωπική τους άποψη για το ποιο πιστεύουν ότι είναι το νόημα και ο στόχος της διασταύρωσης των δύο μουσικών φωνών.

Μετά την ανάγνωση

Στην επιλογική αυτή φάση εκτελούνται δύο δραστηριότητες μετασυγγραφικής κυρίως προοπτικής.

Ετεροδιόρθωση

Με υπόδειξη του/της εκπαιδευτικού, κάθε ομάδα, στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, προσθέτει ένα σχόλιο (κριτικό, διορθωτικό ή εμπλουτιστικό) στο αποτέλεσμα της εργασίας των άλλων ομάδων. Οι ομάδες που δέχονται το σχόλιο έχουν τη δυνατότητα είτε να το υποδεχθούν ως ορθό είτε να το απορρίψουν ως λάθος. Στη δεύτερη περίπτωση, πρέπει να υπάρξει αντι-σχόλιο, στο οποίο η ομάδα να εξηγήσει γιατί απέρριψε το σχόλιο που δέχθηκε.

Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες αποκτούν εποπτεία του έργου των άλλων και ασκούνται στο να διατυπώνουν σύντομες κριτικές τοποθετήσεις. Οι ομάδες που δέχονται το σχόλιο βλέπουν την εργασία τους μέσα από διαφορετική οπτική γωνία, προσέχοντας σημεία στο έργο τους τα οποία ενδεχομένως παρέβλεψαν. Επιπρόσθετα, μέσω της ετεροδιορθωτικής διαδικασίας ενισχύεται το συνεργατικό γράψιμο και οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι συνεργάζονται ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης.

Παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια

Με την ολοκλήρωση της ετεροδιόρθωσης, κάθε ομάδα παρουσιάζει σε μια διδακτική ώρα στην ολομέλεια τη δική της «σελίδα για γράψιμο», εξηγώντας προφορικά τόσο τα δεδομένα της δραστηριότητάς της όσο και κυρίως τις δικές της απαντήσεις ή αντιδράσεις στα δεδομένα αυτά. Εξάλλου, στη δραστηριότητα αυτή παρέχεται η δυνατότητα στα μέλη κάθε ομάδας να εξηγήσουν την πορεία που ακολούθησαν και τα σημεία στα οποία δυσκολεύτηκαν, να διαλεχθούν αν αναπτύχθηκαν μεταξύ τους δεσμοί του συνανήκειν, καθώς επίσης να απαντήσουν στο ερώτημα κατά πόσο το διδακτικό σχέδιο συνετέλεσε στο να συνειδητοποιήσουν ότι, αν και μοιράζονται διαφορετικές ταυτότητες, βλέπουν τους «άλλους», συμμαθητές/τριές τους, ως «Εμείς» και όχι ως «Αυτοί».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία, και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αρχάκης, Α. (2020). Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Βεν, Π. (2017). Παλμύρα. Ένας αναντικατάστατος θησαυρός (μτφ. Ειρ. Μητούση). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Booker, M. K., & Daraiseh, I. (2019). Consumerist Orientalism. The Convergence of Arab and American Popular Culture in the Age of Global Capitalism. London & N.Y.: Tauris.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Heemskerck, I., Volman, M., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2012). Inclusiveness of ICT in Secondary Education: Students' Appreciation of ICT Tools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 155-170. doi:10.1080/13603111003674560
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ, Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση σχολικού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, τόμ. Α'. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*, 3η έκδοση. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Μαστραπάς, Α. 2019. Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού. Αθήνα: Π.Ι.-ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Πλάντζος, Δ. (2014). Οι αρχαιολογίες του κλασικού. Αναθεωρώντας τον εμπειρικό κανόνα. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Πόλλκας, Λ. (2007). Χαρτογράφηση αρχαιοελληνικού κειμένου με τον υπολογιστή. *Φιλολόγος* 130, 555-568. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2021 από <https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/2007/130/131724>
- . (2014). Αναθεώρηση κειμένων σε περιβάλλον wiki. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ, Αθήνα 22 και 23 Νοεμβρίου 2014 (σσ. 99-106). Αθήνα: Εκδόσεις Νέου Παιδαγωγού. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2021 από <https://tinyurl.com/yybems5j>

- . (2020). Wiki: Όχι μόνο Έλληνες παρακαλώ. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2021 από http://notonlygreeks.pbworks.com/w/page/138538902/ΑΡΧΙΚΗ_ΣΕΛΙΔΑ
- Said, Ed. W. (1996). Οριενταλισμός. Η πιο προκλητική σύγχρονη πολιτισμική μελέτη: Μια έντονη πολεμική της αντιμετώπισης που παραδοσιακά επιφυλάσσει η Δύση στην Ανατολή (μτφ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Snowden, F.M., Jr. (1970). Blacks in Antiquity: Ethiopians in the Greco-Roman Experience. Cambridge, MA: Belknap-Harvard University Press.
- Tomlinson, C.A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Toyosaki, S., & Atay, A. (2018). Critical Intercultural Communication Pedagogy. Lanham: Lexington Books.
- Vlassopoulos, K. (2013). Greeks and Barbarians. Cambridge: Cambridge University Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαμηλάκης, Γ. (2012). Το έθνος και τα ερείπιά του. Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα (μτφ. Ν. Καλαϊτζής). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Η Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Διάσταση των Καινοτόμων Προγραμμάτων Role Models: Ένα Παράδειγμα Εκπαιδευτικής Δράσης

Μαρία Πρατσίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κρήτης. ✉ mpratsini@gmail.com

Περίληψη

Κοινό τόπο των δύο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, της συμπεριληπτικής μάθησης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί εκείνο το σχολικό πλαίσιο που υποδέχεται και προσφέρει ίσες ευκαιρίες έκφρασης και εμπειρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, φύλου, νοημοσύνης, βιωμάτων και κλήσεων. Οι τάξεις και τα σχολεία διαμορφώνονται πλέον σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης ενώ η αξιοποίηση αυτής της ποικιλομορφίας προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη προκειμένου να εκπληρωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης που αντιστέκεται στις κάθε μορφής διακρίσεις. Και αυτό συνιστά μια εκ βάθρων αναθεώρηση του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων και παιδαγωγικών πρακτικών, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων ατόμων διαφορετικής προέλευσης, τα οποία έχουν, όχι μόνο άνισες, αλλά και συχνά ελάχιστες ευκαιρίες πρόσβασης σε κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και οι καινοτόμες δράσεις μπορούν να αποτελέσουν, με κατάλληλη αξιοποίηση, «νησίδες» συμπερίληψης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα συμμετοχής, έκφρασης, αξιοποίη-



Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη, καινοτόμες δράσεις

ησης και ανάδειξης ποικίλων ατομικών και συλλογικών εμπειριών στον αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας. Μέσα από την παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης με τίτλο *Role Models*, με αρχικό στόχο την κινητοποίηση μαθητών και μαθητριών με μειωμένο μαθησιακό ενδιαφέρον, αναδεικνύεται η συμπεριληπτική και διαπολιτισμική διάσταση ενός καινοτόμου, πιλοτικού στην εφαρμογή του, προγράμματος, όπως καταγράφηκε και αποτυπώθηκε κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμικότητα των ελληνικών σχολείων είναι τις τελευταίες δεκαετίες μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα και έχει αποτυπωθεί μέσα από πλήθος ερευνητικών πονημάτων και μελετών (Δαμανάκης, 1987· Γεωργογιάννης, 1997· Γκόβαρης, 2011· Γκότοβος, 1984· Μάρκου, 1995· Νικολάου, 2000· Χατζηδάκη, 2020 κ.ά). Μεγάλης κλίμακας πιλοτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν: α. για την «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και β. για την «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Δημιουργήθηκαν, επίσης, δομές αντισταθμιστικής αγωγής για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τα Διαπολιτισμικά σχολεία και οι Τάξεις Υποδοχής, ενώ έχει παραχθεί -πρωτογενώς και δευτερογενώς -πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.

Ο αγώνας όμως για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα της καταγωγής και του πολιτισμικού υπόβαθρου, παραμένει και είναι διαρκής. Και ο στόχος των «ίσων ευκαιριών» στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, χωρίς η εθνοτική ετερότητά τους να αποτελεί εμπόδιο, είναι και σήμερα ζητούμενο, παρά τις προσπάθειες σε κάθε επίπεδο. Στην πορεία για την προαγωγή ενός σχολικού περιβάλλοντος και μιας σχολικής κουλτούρας που ενσωματώνει όλα τα παιδιά και συντελεί στην αποτελεσματική μάθηση (UNESCO, 2008) και ενώ έχουν προηγηθεί ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στρέφεται τώρα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι σε θέση να προσφέρει «ίσες ευκαιρίες» και τα απαραίτητα εφόδια σε κάθε παιδί, για τη μετέπειτα ατομική και κοινωνική πρόοδό του. Στην κατεύθυνση αυτή, πολλοί ερευνητές εισηγούνται τρόπους και τεχνικές ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών και, γε-

νικά, προωθούν τη συζήτηση γύρω από το θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Armstrong, 1995· Booth & Ainscow, 2000· Αγγελίδης, 2019 κ.ά.)

Έτσι, η έννοια και το σχολείο της συμπερίληψης, προβάλλουν ως επιστέγασμα θεωριών, πολιτικών και πρακτικών που έλαβαν χώρα σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, στο πνεύμα των «ίσων ευκαιριών» στη διδασκαλία και στη μάθηση, όπου ο πλουραλισμός της ετερότητας αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία και όχι ως εμπόδιο (Αγγελίδης, 2019).

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έννοια της συμπερίληψης διατρέχει αόριστα και αποσπασματικά τη σχολική ζωή, μέσα από προγράμματα και δράσεις που επιδιώκουν να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, να δημιουργήσουν ζωτικό χώρο έκφρασης όλων των εμπειριών, των δυνατοτήτων και των κλήσεων, μέσα από μια βιωματική, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αποτελούν δε, νησίδες συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, μέσα σε ένα βαρύ και απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα, που, παρά τη φιλοσοφία του, κατά την εφαρμογή του τείνει να ενισχύει το δασκαλοκεντρισμό και το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου. Και υπό αυτές τις συνθήκες, μια συμπεριληπτική οπτική στην εκπαίδευση φαντάζει υποκειμενική και ευάλωτη, παρά το γεγονός ότι από το 1994 η προκήρυξη της UNESCO στη Σαλαμάνκα, υποδεικνύει τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό που είναι ανάγκη να υιοθετήσουν τα σχολεία, ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφωνούν, ότι οι αρχές που περιγράφει η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, πρέπει να διέπουν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές – και όχι μόνο αυτές που ασχολούνται συγκεκριμένα με την ειδική αγωγή. Αυτές οι αρχές σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, το σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, που εστιάζει στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες (Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση, 2009).

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω, σκοπός της εργασίας μας είναι να καταδείξουμε τη διαπολιτισμική και συμπεριληπτική διάσταση που μπορεί να λάβει ένα σχολικό πρόγραμμα, διαμορφώνοντας στην ομάδα της τάξης μια διαφορετική κουλτούρα έκφρασης και συμμετοχής, με πολλαπλά οφέλη για τους συμμετέχοντες. Αποδεικνύοντας, πως όλοι μπορούν να έχουν τη δική τους θέση στη μάθηση, αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία. Μακροπρόθεσμα, τέτοιες πρακτι-

κές συμβάλλουν σε μια θετική σχολική ζωή με νόημα και απομακρύνουν το ενδεχόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η διαπολιτισμικότητα, ως έννοια, συνοδεύεται στην μακρόχρονη ιστορική της διαδρομή από πλήθος ορισμών, φιλοσοφικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. Μέσα σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό σχήμα θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε τον όρο «διαπολιτισμικότητα» ως *«τον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς»* (Γεωργιάννης, 2008). Η έννοια της διαπολιτισμικότητας ταυτίζεται στον παιδαγωγικό λόγο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger (1990, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000) ορίζει ως την *«παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία»*. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Essinger, είναι: α. Η Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, β. Η Εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, γ. Η Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και δ. Η Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αντίστοιχα, οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), χαρακτηρίζουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας- παρεμφερείς με τις προηγούμενες- ως *«βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα»*, περιγράφοντάς τις ως εξής: α. Διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β. Αλληλεγγύη, γ. Σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και δ. Αγωγή στην ειρήνη.

Προϋπόθεση, για να υπάρξει διαπολιτισμικότητα, είναι η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Νικολάου, 2000). Στην παιδαγωγική πράξη, η αποδυνάμωσή τους στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να αποφορτίσει την ιδεολογικά προσδιορισμένη αντίληψη και αντιμετώπιση του «άλλου» (Γκόβαρης, 2011). Έπειτα από έναν εξαντλητικό επιστημονικό διάλογο, κυρίως ανάμεσα στον πολιτισμικό οικουμενισμό και τον πολιτισμικό σχετικισμό και κάποτε από τη σκοπιά των θε-

ωριών κοινωνικής αναγνώρισης (Γκότοβος, 2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, θα μπορούσαν σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997) να αποτελέσουν ευκαιρία αλλά και πρόκληση για το σχολικό συγκείμενο.

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης για το Διαπολιτισμικό Διάλογο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζεται ως το βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία, επισημαίνοντας emphatically πώς *«το κοινό μας μέλλον εξαρτάται από την ικανότητά μας να εγγυηθούμε και να αναπτύξουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως διακηρύσσονται στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση, καθώς και τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου, αλλά και να προωθήσουμε την αμοιβαία κατανόηση»* (2008). Την ίδια στιγμή, η διαπολιτισμική προσέγγιση συνεχίζει να προβάλλει ως, εκ των ων ουκ άνευ, αναγκαιότητα για την εκπαίδευση του σήμερα, ως μια παιδαγωγική που αποδέχεται έμπρακτα την ετερότητα και ενδυναμώνει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως υπόβαθρου και καταγωγής (Χατζηδάκη, 2020). Μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καταπολέμηση των-κάθε είδους- στερεοτύπων και προκαταλήψεων, μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική σκέψη και την ενεργό πολιτειότητα, για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται όχι μόνο στη μειονότητα, αλλά στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Χατζηδάκη, 2020). Χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια παιδαγωγική που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά και αφορά όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από την προέλευση των μαθητών τους. Το κρίσιμο ζήτημα πλέον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν είναι η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά το πώς θα μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε με ανοιχτό πνεύμα, με ανεκτικότητα και ενσυναίσθηση, με σεβασμό σε κάθε διαφορετικότητα, οικοδομώντας μακροπρόθεσμα μια σύγχρονη κοινωνία με ανθρωπιστικές αξίες και έμφαση σε αυτά που μας ενώνουν.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης, ως δομικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, διαπνέεται από βασικές αξίες, όπως η υπεράσπιση του δικαιώματος στα μορφωτικά αγαθά, η αναγνώριση των ατομικών αναγκών και η αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων μάθησης, ο σεβασμός μεταξύ των συμμετεχόντων στο μαθησιακό πλαίσιο, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, το κοινό αίσθημα του «ανήκειν».

Ειδικότερα, στον πίνακα Συμπερίληψης των Booth et al. (2000), περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι δείκτες:

α. Στο σχολικό πλαίσιο ο καθένας είναι καλοδεχούμενος β. Ο ένας βοηθάει τον άλλο γ. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους δ. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών διαπνέονται από σεβασμό ε. Υπάρχει μια συνεταιριστική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας με κοινό τόπο τη φροντίδα των παιδιών στ. Οι τοπικές κοινωνίες και φορείς συνεργάζονται με το σχολείο.

Βασικός άξονας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι η καθολική συμμετοχή όλων στο συνηθισμένο σχολείο, όπου εξίσου θα μπορούν να λαμβάνουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεκπαιδούνται με συνομηλίκους τους, να αλληλεπιδρούν καθώς και να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες για προσωπική επιτυχία-ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση, ενώ η όποια διαφορετικότητα θεωρείται πηγή μάθησης και όχι πρόβλημα που χρίζει επίλυσης. Αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση εντάσσεται όλο και περισσότερο στην παιδαγωγική, συνεχίζουν να καταβάλλονται προσπάθειες, ώστε να λάβει περαιτέρω θεσμική υπόσταση, δυναμική και να καταφέρει να εναρμονιστεί με τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Αγγελίδης, 2019). Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Αγγελίδη, *«τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζονται στην ισότητα και αντιτίθενται σε οιαδήποτε πρακτική διαχωρισμού»*.

Η συμπερίληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το συμπεριληπτικό σχολείο απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια, χωρίς, ωστόσο, μέχρι στιγμής, να έχει θεσμική κατοχύρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συναντάται ως προσέγγιση, ως φιλοσοφία και πρακτική σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προγράμματα και δράσεις, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και έρευνας, και επομένως ζητούμενο, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου οι αλλαγές συμβαίνουν με αργούς ρυθμούς, σποραδικά και αποσπασματικά, χωρίς απαραίτητα να μεταβάλλουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Οι θέσεις και οι απόψεις ποικίλουν ως προς την έννοια της συμπερίληψης, η οποία, τουλάχιστον για το σχολικό πλαίσιο, εκκινεί από την προσωπική κουλτούρα, είτε ατομικά του εκπαιδευτικού και της διεύθυνσης του σχολείου, είτε συλλογικά σε επίπεδο Συλλόγου διδασκόντων. Αν και συχνότερα συναντά κανείς μια αντίληψη συμπεριληπτικής παιδαγωγικής σε πρακτικές μεμονωμένων εκπαιδευτικών, στην πιο ευοίωνη εκδοχή της, μπορεί να χαρα-

κτηρίζει και την κουλτούρα που έχει υιοθετήσει η σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Πρόκειται, επίσης, για ένα σχετικά νέο, ελκυστικό όρο που πλαισιώνει με ευρύτητα συνειρμών και συναισθηματικό φορτίο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εκείνων που οραματίζονται ένα σχολείο όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως δυνατότητα και όχι ως πρόβλημα.

Στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, η συμπερίληψη, ως αναφορά και δράση, εμφανίζεται στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) και αφορά το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ 2020 με τίτλο: «Inclusive Schools». Το πρόγραμμα «Inclusive Schools» (ή «Συμπεριληπτικά Σχολεία»), όπως περιγράφεται στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π, έχει σκοπό να αναπτύξει και εφαρμόσει καινοτόμες στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους, συγκεκριμένα σε μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, με πολιτισμική ή γλωσσική διαφοροποίηση, νεοεισερχόμενους/νες και θύματα φτώχειας. Το Ι.Ε.Π είναι ένας από τους εταίρους το προγράμματος. Στόχος του προγράμματος είναι να βοηθήσει τα σχολεία που θα συμμετάσχουν να ενσωματώσουν τις αρχές της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική τους κουλτούρα, με τη βοήθεια συγκεκριμένων εργαλείων και πρακτικών που θα σχεδιαστούν από τις δράσεις του προγράμματος (<http://www.iep.edu.gr/el/euroipaika-se-ekseliksi/inclusive-schools>).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ-ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2002), «ένας παράγοντας που σχετίζεται με την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης είναι όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας». Και αρκετές από τις προσπάθειες για μια συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση στα σχολεία μας, αφορούν στην εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων με ποικίλη θεματολογία και έμφαση στις διαδικασίες και στη διευκόλυνση όλων των μαθητών και μαθητριών να συνεισφέρουν.

Τέτοιας αντίληψης και υφής προγράμματα, που υλοποιούνται και εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες, ως σχέδια δράσεις στην Ευέλικτη Ζώνη ή αφορμώνται από τη διδασκαλία των διδακτικών αντικείμενων, εμπλέκοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαδικα-

σίες βιωματικής μάθησης, εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες και αξιοποιώντας τις ατομικές δυνατότητες, αποκτούν συμπεριληπτική διάσταση. Κι αυτό γιατί, κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των προγραμμάτων, αυτοσκοπός δεν είναι η γνώση, αλλά η ίδια η διαδικασία μάθησης που αποκτά νόημα και περιεχόμενο για κάθε ένα μαθητή και μαθήτρια.

Στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για το σχεδιασμό και υλοποίηση των προγραμμάτων, περιγράφονται οι Βασικές Αρχές που θα πρέπει να τηρούνται και ιδίως αυτές: *της μαθητοκεντρικής διαδικασίας, της συνεργατικής μάθησης που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων εργασίας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους, της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, αξιοποιώντας διαδικασίες διεξαγωγής έρευνας, μελέτης πεδίου κ.λπ., -της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων και της δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης*. Επισημαίνεται μάλιστα, ότι σε όλα τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων πρέπει να επιδιώκεται η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και της τοπικής κοινωνίας, τόσο κατά την εφαρμογή τους, όσο και κατά την παρουσίασή τους, όταν αυτά ολοκληρωθούν. (Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, 2020-2021»).

Επομένως, ως προς τις βασικές αρχές τους, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ταυτίζονται με τις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της Διαπολιτισμικής Αγωγής, όσον αφορά τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα βιώματά τους.

ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ROLE MODELS

Το σχολικό έτος 2017 -2018 ένα νέο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργήθηκε, προσκαλώντας σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν. Ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα Role Models (Θετικά Πρότυπα), το οποίο υλοποιήθηκε από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ) με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+, για τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, στοχεύοντας στην πρόληψη της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (<https://www.iky.gr/el/rolemodel>).

Η υλοποίηση του προγράμματος εποπτεύθηκε από επιστημονική ομάδα Πανεπιστημιακών με επικεφαλής την κ. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου, Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και μέλος του Δ.Σ του Ι.Κ.Υ και μέλη Πανεπιστημιακούς που προέρχονται

από Τμήματα Ψυχολογίας (κ. Παναγιώτα Βορριά, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, κ. Θεόδωρος Γιοβαζολιάς, Πανεπιστήμιο Κρήτης) ή Παιδαγωγικών (κ. Θάλεια Δραγώνα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, κ. Βασίλειος Κούτρας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), οι οποίοι και σχεδίασαν τις δράσεις του Πιλοτικού Προγράμματος. Σε τοπικό επίπεδο ορίστηκαν Συντονιστές οι οποίοι, σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα, υποστήριζαν τα σχολεία και συμμετείχαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Κρήτη, το συντονισμό του προγράμματος είχε η κ. Μαρία Παναγιωτάκη, Ψυχολόγος-Κοινωνιολόγος.

Σκοπός του προγράμματος και των επιμέρους δραστηριοτήτων, που κάθε σχολική μονάδα επέλεξε να υλοποιήσει, ήταν «η εμπέδωση της σημασίας του σχολείου από τους μαθητές, η κατανόηση της σχέσης τους με τη μάθηση, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, ο αναστοχασμός των δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζουν οι ίδιοι αλλά και οι συμμαθητές τους και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας» (<https://www.iky.gr/el/rolemodel>).

Ομάδα-στόχος ήταν τόσο οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο και αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια και ανισότητες, όσο και οι συμμαθητές τους. Η ολιστική προσέγγιση που εφαρμόστηκε, είχε ως στόχο, αφενός να ενδυναμωθούν οι μαθητές που κινδυνεύουν περισσότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο και αφετέρου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των συμμαθητών τους για τις δυσκολίες που αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν. Τα θετικά πρότυπα, τα Role Models, ήταν άτομα που προτάθηκαν από τα συμμετέχοντα σχολεία στη δράση και έλαβαν την έγκριση της Επιστημονικής Επιτροπής καθοδήγησης του Προγράμματος. Επρόκειτο για απόφοιτους των εμπλεκόμενων σχολείων ή και άτομα από την τοπική κοινωνία που έχουν καταφέρει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως μαθητές, καταφέρνοντας και να συνεχίσουν τις σπουδές τους ως ενήλικες και να ενταχθούν στην κοινωνία ως χρήσιμα μέλη της (<https://www.iky.gr/el/rolemodel>).

Η συμμετοχή μας

Το πλαίσιο: Τμήμα Ε΄ τάξης αποτελούμενο από μαθητές και μαθήτριες με ποικιλία εθνοτικού και πολιτισμικού υποβάθρου, διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και ενδιαφέρον για μάθηση.

Προσδοκόμενα Οφέλη:

- ❖ Η κινητοποίηση μαθητών με χαμηλό μαθησιακό προφίλ, αποσυρ-

μένοι από τη μαθησιακή διαδικασία και τα δρώμενα της τάξης, λόγω κοινωνικών εμποδίων ή δυσκολίας κατανόησης της γλώσσας.

- ❖ Η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών /τριών της τάξης μέσα από το μοίρασμα εμπειριών με κοινό θέμα και περιεχόμενο.
- ❖ Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης μέσα από συζήτηση για τις συνθήκες φοίτησης στο παρελθόν με βάση ακούσματα και πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον.
- ❖ Η επαφή με ιστορίες της οικογένειας που αφηγούνται μορφωτικές εμπειρίες και αξιοποίηση του ατομικού πολιτισμικού κεφαλαίου.
- ❖ Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα από τη συνάντησή τους με τις δράσεις του προγράμματος Role Model.
- ❖ Η συνειδητοποίηση του δικαιώματος στη μόρφωση, της αξίας των ίσων ευκαιριών, της ανάγκης για δια βίου μάθηση, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, αξιολόγησης και συνεχούς ανατροφοδότησης για ένα θέμα διαχρονικά επίκαιρο.

Επιμέρους γνωστικοί στόχοι: να διηγηθούν τις ιστορίες τους στην τάξη, να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές και να συγκρίνουν ιστορικές συνθήκες και εκπαιδευτικά συστήματα, να εξοικειωθούν με έννοιες, όπως: μόρφωση, σχολείο, υποχρεωτικότητα, δημόσια εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, να αναπτύξουν κατάλληλο λεξιλόγιο και να καλλιεργήσουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Ακόμη, να μπορούν να διατυπώνουν απόψεις για τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, τις ανάγκες, τους περιορισμούς, τα εμπόδια, τις ευκαιρίες, να προτείνουν λύσεις, εναλλακτικές προτάσεις, πιθανές επιλογές και διεξόδους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να σχεδιάζουν και αυτοσχεδιάζουν, να υλοποιούν δράσεις, ευαισθητοποιώντας συνομηλίκους και ενήλικες (σχολείο, οικογένεια). Να παρουσιάζουν την εργασία τους και να εκπέμπουν μηνύματα μέσα από τη δική τους οπτική για τις καταστάσεις που μελετούν. Τέλος, να οδηγηθούν αβίαστα στη διαμόρφωση μιας εποικοδομητικής σχέσης με το μάθημα της Βυζαντινής ιστορίας και γενικότερα με τα μαθησιακά αντικείμενα της τάξης τους.

Μεθοδολογία, αφόρμηση και δραστηριότητες

Η συμμετοχική εργασία, η αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, η βιωματική προσέγγιση, η ανάδειξη κάθε προσωπικής έκφρασης και η αξιοποίηση του ατομικού πολιτισμικού κεφαλαίου, συνδιαμόρφωσαν, εξ αρχής, τη μεθοδολογική μας πυξίδα.

Η αφόρμηση για τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Role Models δόθηκε από τη διδασκαλία της ενότητας «Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο» στο μάθημα της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Ακολούθησαν δραστηριότητες καταγραφής οικογενειακών ιστοριών με θέμα «Τα σχολικά μου χρόνια» και παρουσίασής τους στην τάξη, συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων και συγκρίσεις με τις δικές τους σχολικές εμπειρίες, προβληματισμοί για το αγαθό της μόρφωσης και την ανάγκη ύπαρξης του σχολείου. Στη συνέχεια, συζητήσαμε για τη δυνατότητα να συνομιλήσουμε με έναν άνθρωπο που κάποτε διέκοψε τη φοίτησή του για να επιστρέψει αργότερα και να ολοκληρώσει τις σπουδές του.

Οι μαθητές και οι μαθήτριές μας, με ιδιαίτερο ενθουσιασμό συμμετείχαν στη διαδικασία προετοιμασίας της συνάντησης με το δικό μας Role Model-θετικό πρότυπο. Δημιούργησαν σενάρια και διατύπωσαν υποθέσεις, που τους ενέπνευσαν να εκφραστούν καλλιτεχνικά, εκφράζοντας έτσι τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ακολούθησε η επίσκεψη στο σχολείο μας του ατόμου που εκπροσωπούσε το δικό μας Role Model με ευεργετικά για όλους μας αποτελέσματα, καθώς η ανθρώπινη πλευρά του προγράμματος ξεδιπλώθηκε μέσα από πραγματικές εμπειρίες και περιστατικά, που ευαισθητοποίησαν και κινητοποίησαν σημαντικά τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, ως προς το να εκτιμήσουν την αξία του σχολείου και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη μάθηση.

Συμμετέχοντας οι ίδιοι δυναμικά σε όλη τη διαδικασία, είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να διατυπώσουν σκέψεις και ερωτήματα, να αναστοχαστούν, να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους χωρίς φόβο, να νιώσουν ισότιμα μέλη της ομάδας του τμήματος, συμβάλλοντας ο καθένας και η κάθε μία, με τον τρόπο που είχε επιλέξει, στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Το αποκορύφωμα της κινητοποίησης τους, ήταν η ανάγκη τους να εκφραστούν μέσα από ένα θεατρικό δρώμενο, αποδίδοντας βιωματικά τα συναισθήματα και την αγωνία τους για κάθε παιδί που μπορεί να βρεθεί στη δυσάρεστη θέση να σταματήσει πρόωρα το σχολείο του. Το σενάριο, η κατανομή των ρόλων και οι τροποποιήσεις που ακολούθησαν ήταν αποτέλεσμα συλλογικής διεργασίας, ενώ πολύτιμη ήταν η συμβολή της εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής του σχολείου κ. Έλσας Καρά. Η ενθουσιώδης συμμετοχή τους και σ' αυτό το στάδιο του προγράμματος ανέδειξε πολλές διαφορετικές δυναμικές εκφράσεις, δεξιότητες, κλίσεις και ταλέντα που μέχρι εκείνη τη στιγμή, στην παραδοσιακή εκδοχή της διδασκαλίας, παρέμεναν άγνωστα.

Τα οφέλη ήταν πολλαπλά, τόσο ως προς την αναθεώρηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών για την αξία του σχολείου, όσο και

ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις. Ειδικότερα, η δημιουργία ομάδας επηρέασε σημαντικά και κινητοποίησε παιδιά με χαμηλό κοινωνικό και σχολικό προφίλ. Μέσα από το πρόγραμμα παρακινήθηκαν και εκείνα που είχαν περιορισμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, αποκαλύφθηκαν ταλέντα και κλίσεις που τόνωσαν την αυτοπεποίθηση πολλών μαθητών κάνοντάς τους ορατούς για πρώτη φορά στους συνομηλίκους τους, εκφράστηκαν συναισθήματα, καλλιεργήθηκαν αξίες σεβασμού, αναγνώρισης, αποδοχής και ενσυναίσθησης, αναπτύχθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας, εξωστρέφειας, αναστοχασμού, παρουσίας σε ευρύ κοινό, αποκτήθηκαν γνώσεις γύρω από το θέμα «εκπαίδευση και σχολείο», με τρόπο βιωματικό και δημιουργικό. Όλα τα παιδιά ένιωσαν περηφάνια για την συνεισφορά τους στο πρόγραμμα και δημιουργήθηκαν πολύτιμες εμπειρίες και θετικές αναμνήσεις σχολικής ζωής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μπορεί να είμαστε ακόμη μακριά από το σχολείο της συμπερίληψης όπου όλοι έχουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, όμως υπάρχουν και αναδύονται όλο και συχνότερα ευκαιρίες, όπου η κάθε μορφής ετερότητα και ο πολιτισμικός πλουραλισμός μπορούν να αξιοποιηθούν ως πολύτιμος πόρος στη διαδικασία της μάθησης, συνεισφέροντας στον απεγκλωβισμό του «εγώ» από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, το καινοτόμο πιλοτικό πρόγραμμα Role Models-θετικά πρότυπα, του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, αξιοποιώντας την ετερότητα της καταγωγής, των ενδιαφερόντων και των κλίσεων, αποτέλεσε για όλους εμάς που συμμετείχαμε, ευκαιρία και έναυσμα για δημιουργική αλληλεπίδραση και συμμετοχική μάθηση, νοηματοδώντας τη σχολική καθημερινότητα μέσα σε ένα θετικό, σχολικό πλαίσιο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.21). Αθήνα: Διάδραση.
- Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education. Parents, Children and Special Educational Needs* (z-lib.org) London: Routledge.
- Booth, T. Ainscow, M. JVL. Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The intex for inclusion* (2nd edition). Bristol: ICIE.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τομ.7, σ. 30. Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σσ. 13- 28, 93-143). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δαμανάκης, Μ. (1997): «*Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*», Αθήνα: Gutenberg.
- Gavin, R. (2019). *Τρόποι μάθησης και συμπερίληψης*. Επιμ. Δ. Στασινός (σ.108). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ.45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: 1995.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές άμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστώντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ. 393). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά, θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Δικτυογραφία

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. «*Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών*». Ανακτήθηκε 31 Νοεμβρίου 2020 από <http://www.diaapolis.auth.gr/>
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. «*Ένταξη παιδιών Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση*» Ανακτήθηκε 31 Νοεμβρίου 2020 από <https://www.keda.uoa.gr/epam/>
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). «*Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση Προτάσεις*» (σελ.13,14). Denmark. Ανακτήθηκε 31 Νοεμβρίου 2020 από <https://www.european-agency.org/>
- Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). (2020). «*INCLUSIVE SCHOOLS*». Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ 2020. Ανακτήθηκαν 31 Νοεμβρίου 2020 από <http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekselsiksi/inclusive-schools>, <https://inclusiveschools.net/gr/>
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ). (2017-2019) «*ROLE MODELS-Θετικά Πρότυπα*». Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+. Ανακτήθηκε 31 Νοέμβριος 2020 από <https://www.iky.gr/el/rolemodel>

- Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (2008). «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια». Συμβούλιο της Ευρώπης. Μεταφραστική Υπηρεσία Υπουργείου Εξωτερικών, Αθήνα. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2021 από https://www.coe.int/T/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf
- UNESCO. (2008) 48th session of the ICE *“Inclusive Education: the Way of the Future”* 25-28 November 2008: Final report ED/MD/104. Ανακτήθηκε 31 Νοεμβρίου 2020 από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

Εγκύκλιοι

- Υ.ΠΑΙ.Θ «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2020-2021». Αρ. Πρωτ.: 137053/ΓΔ4. Μαρούσι: 09-10-2020

Ένα Σχολείο, μια Αγκαλιά για Όλους

Παρασκευή Φώτη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ60 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ vivifoti@gmail.com

Περίληψη



Η θεαματική αλλαγή της ιδιοσυστασίας της κοινωνίας αποτελεί ένα γεγονός, όπου η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια έχει δώσει τη θέση του στην πολυχρωμία των εθνοτήτων, αλλά και των γλωσσών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι φέρνει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη μείωση των φυλετικών προκαταλήψεων, την ανάπτυξη της μάθησης και της κοινωνικής ταυτότητας, τον εορτασμό της πολυμορφίας, την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ιθαγένειας. Στα πλαίσια της επιμορφωτικής δράσης *Teacher4integration*, η οποία πραγματοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και με την υποστήριξη της UNICEF (*Refugee and Migrant Response in Greece*) και μετά από διαζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα και την παιδαγωγική και γλωσσική διαχείριση σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις πραγματοποιήθηκαν δράσεις στο Νηπιαγωγείο των Δομών Σκαραμαγκά, το οποίο αποτελεί παράρτημα του 11ου Νηπιαγωγείου Χαϊδαρίου με μεθοδολογία έρευνας την έρευνα δράση.



Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη, καινοτόμες δράσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα «παιδιά σε κίνηση» καλύπτουν όλα τα παιδιά που μεταναστεύουν από τη χώρα καταγωγής τους προς το έδαφος μιας ευρωπαϊκής χώρας αναζητώντας επιβίωση, ασφάλεια, βελτιωμένο βιοτικό επίπεδο, οικονομικές ευκαιρίες, προστασία από την εκμετάλλευση και την κακοποίηση, οικογενειακή επανένωση, ή και συνδυασμό αυτών των παραγόντων. Μπορούν να ταξιδεύουν με την οικογένειά τους, ή ανεξάρτητα, ή με μη μέλη της οικογένειας. Μπορεί να ζητούν άσυλο, ή να είναι θύματα εμπορίας ανθρώπων ή να είναι μετανάστες χωρίς χαρτιά. Η κατάσταση των παιδιών που μετακινούνται μπορεί να διαφέρει σε διάφορα στάδια του ταξιδιού τους και τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν πολλές διαφορετικές καταστάσεις ευπάθειας (ENOC, 2013).

Στην ελληνική επικράτεια όπου έχουμε γίνει θεατές αυτής της κατάστασης την τελευταία επταετία, οι νέες εξελίξεις, έχουν φέρει νέα δεδομένα τόσο στην κοινωνία, όσο και στα εκπαιδευτικά πράγματα με την ελληνική πολιτεία, σεβόμενη τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, να δημιουργεί ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), να ιδρύει Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. (Υ.Α.:131024/Δ1, ΦΕΚ 2687 Β'/29-8-2016) και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ (Υ.Α.: 152661/Δ2, ΦΕΚ 3736 Β'/08-10-19 και Υ.Α.: 131701/Δ2, ΦΕΚ 4404 Β'/06-10-20)

Ο τομέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβάλλει ως μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις, μεταξύ μιας σειράς εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, οι οποίες μπορούν δυνητικά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας σε όλο τον κόσμο. Δεδομένου ότι πολλές κοινότητες έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και προσδοκίες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι διαδικασίες της διαπολιτισμικής μάθησης και της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν γνώση όλων αυτών των παραγόντων.

Κατά την ανάπτυξη μέτρων πολυγλωσσίας η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να καταστεί πιο προσιτή σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και να οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα ισότητας από εκπαιδευτική άποψη. Ειδικά ο τομέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί να ακούμε φωνές που παραδοσιακά σιωπούν.

Όταν λοιπόν μιλάμε για εκπαίδευση, ο καλύτερος τρόπος για να

προετοιμάσουμε μαθητές για το μέλλον είναι το να τους εφοδιάσουμε στο να το επινοήσουν (Reimers, 2006). Ένα μέλλον στο οποίο οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα και να έχουν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Τι εννοούμε όμως με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα;

Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Διαπολιτισμική ικανότητα είναι η γνώση και τα εφόδια που πρέπει να έχει ο άνθρωπος στο να μπορεί να καταλάβει τον κόσμο στο οποίο ζει, στο να καταλάβει διεθνείς υποθέσεις και γεγονότα και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες στο να μπορεί να τα διευθετήσει (Reimers, 2013).

Τρεις διαστάσεις είναι απαραίτητες στο να υπάρξει διαπολιτισμική ικανότητα:

- ❖ Η πρώτη είναι η συναισθηματική διάσταση (affective) η οποία χρησιμεύει ως βάση για την παγκόσμια εκπαίδευση και το πιο σημαντικό σκοπό της εκπαίδευσης. Καθώς η ανθρωπότητα είναι πολύπλοκη και τα συναισθήματα είναι μοναδικά για τους ανθρώπους, οι άνθρωποι από διαφορετικά μέρη του κόσμου μπορούν να εργαστούν, να ζήσουν, να επικοινωνούν και ακόμα και να ενωθούν μαζί λόγω των θεμελιωδών ομοιοτήτων μας.
- ❖ Η δεύτερη διάσταση είναι η Δράση (action). Η ικανότητα να μιλούν διάφορες γλώσσες είναι όλο και πιο σημαντικό σε μια «παγκόσμια» οικονομία και αποτελεί την κινητήρια δύναμη σε αυτή τη διάσταση.
- ❖ Και τέλος, η τρίτη διάσταση είναι η Ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή διάσταση περιλαμβάνει την κατανόηση των συγκριτικών θεμάτων, όπως η παγκόσμια ιστορία, η γεωγραφία, η θρησκεία, η πολιτική και άλλες σχετικές μελέτες της κοινωνίας. Αυτή η γνώση θα βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι στην επικοινωνία με τους ανθρώπους, με το σύστημα που διέπει την κοινωνία τους και το πλαίσιο του «γιατί» των πραγμάτων που μπορεί να συμβούν σε μια χώρα (Reimers, 2006. Khan, 2012).

Για τους εκπαιδευτικούς που διαχειρίζονται αυτή την ετερότητα και όπως αναφέρει και ο Cummins (2003), είναι ταγμένοι να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν, η ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικού κεφαλαίου και κουλτούρας στη χώρα που τους υποδέχεται και στην οποία πλέον θα ζουν, είναι σημαντικό να γίνεται ομαλά ώστε μελλοντικά να τη θεωρήσουν πατρίδα τους.

Στα πλαίσια της επιμορφωτικής δράσης Teacher4intergration και μετά από την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα και την παιδαγωγική και γλωσσική διαχείριση σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις πραγματοποιήθηκαν δράσεις στο Νηπιαγωγείο των Δομών Σκαραμαγκά.

Ομάδα στόχου- Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά και οι έφηβοι πρόσφυγες σε πολλές περιπτώσεις έχουν βιώσει εγκατάλειψη ή αποχωρισμό από τις οικογένειές τους, έχουν υπάρξει μάρτυρες θηριωδιών ή ακόμη χειρότερα έχουν υπάρξει και οι ίδιοι θύματα κακοποίησης. Τέτοιου είδους εμπειρίες στιγματίζουν τον νέο άνθρωπο και καθορίζουν τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ακόμη και φυσική εξέλιξή του. Παρόλο που οι εμπειρίες του κάθε μαθητή διαφέρουν και η αντίδραση στο «τραύμα» ποικίλλει από άνθρωπο σε άνθρωπο, το αίσθημα φόβου, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η δυσκολία να δείξουν εμπιστοσύνη στον περίγυρό τους στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελούν κοινή συναισθηματική βάση των μαθητών που φέρουν το «τραύμα».

Έτσι, το πρώτο πράγμα που το σχολείο που θα πρέπει να έχει φροντίσει με τους πρόσφυγες μαθητές, είναι να αναγνωρίσει το επιπλέον βάρος που προστίθεται στην ψυχολογία των παιδιών με την είσοδό τους σε ένα εντελώς καινούριο και ξένο προς αυτούς περιβάλλον και να μεριμνήσει για τη μείωση ή και την εξάλειψη του ψυχολογικού αυτού φορτίου.

Η ομάδα στόχου όπου πραγματοποιήθηκαν οι δράσεις ήταν στο Νηπιαγωγείο των Δομών Σκαραμαγκά κατά τη σχολική περίοδο 2019-2020, το οποίο αποτελεί παράρτημα του 11ου Νηπιαγωγείου Χαϊδαρίου. Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο έχει δύο τμήματα με 50 παιδιά εγγεγραμμένα, από τα οποία 27 είναι αγόρια και 23 κορίτσια, ενώ τα 28 είναι νήπια και τα 22 είναι προνήπια και στο κάθε τμήμα φοιτούν περίπου 10 με 15 παιδιά. Στο ένα από τα δύο τμήματα που πραγματοποιήθηκαν κάποιες δράσεις συμμετείχαν 7 κορίτσια και 6 αγόρια, τα οποία ήταν νήπια και προνήπια και μιλούσαν αραβικά και φαρσί και στο δεύτερο τμήμα συμμετείχαν 4 κορίτσια και 5 αγόρια, νήπια και προνήπια τα οποία μιλούσαν και εκείνα αραβικά και φαρσί.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράση κατά την οποία η ερευνήτρια έδρασε και παρατήρησε ταυτόχρονα, κα-

ταγράφοντας εκ των υστέρων τις αντιδράσεις των παιδιών και τροποποιώντας τη δράση όταν εκείνη έκρινε ότι είναι επιθυμητό και απαραίτητο. Η έρευνα δράση, ουσιαστικά είναι μια εμπειρική μέθοδος κατά την οποία στη διάρκεια του ερευνητικού έργου συλλέγονται πληροφορίες οι οποίες καταγράφονται, συζητούνται και ανταλλάσσονται με τους συμμετέχοντες στη συνέχεια, αξιολογούνται και ακολουθούν σχετικές εμπειρίες δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό –ερευνητή να ελέγξει συγκεκριμένες υποθέσεις και εν συνεχεία να προκύψει πιο γενικευμένη γνώση (Cohen & Manion, 1994) προσδίδοντας στη συγκεκριμένη έρευνα – δράση και αυτοαξιολογικό χαρακτήρα, γιατί οι τροποποιήσεις αξιολογούνται συνεχώς μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που πραγματοποιείται. Η φωτογράφιση των δράσεων ήταν ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποίησε η ερευνήτρια και συνθέτοντας τις φωτογραφίες δημιούργησε ένα βίντεο με την περιγραφή των δράσεων και την ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές. Άλλωστε μια εικόνα έχει τη δύναμη να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΕΩΝ

1η Δράση: Γνωριμία με τη μπάλα

Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και γλωσσοδιδασκτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο περιλαμβάνουν την ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες για επανάληψη και εξάσκηση, πιο σαφή ανάλυση και επεξήγηση εννοιών, προσεκτική παράφραση του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, συχνότερη χρήση εποπτικού υλικού, μεγαλύτερη παροχή γλωσσικών προτύπων, δομημένη και “ευαίσθητη” διερεύνηση των γνώσεων που έχουν ανά πάσα στιγμή, περισσότερες ευκαιρίες για ελεγχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ μαθητών, και, φυσικά, περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα δομικά σχήματα της γλώσσας στόχου (Davidson, 1994: 90).

Η πρώτη δράση που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο αφορούσε ένα πρώτο παιχνίδι γνωριμίας όπου χρησιμοποιούσαμε τη γλωσσική φόρμουλα «Με λένε...» «Πως σε λένε;..» και μια μπάλα. Μετά από το όνομά μας το οποίο και επαναλάβαμε στην αρχή με τη νηπιαγωγό που είχαμε συνεννοηθεί, δώσαμε την μπάλα στη νηπιαγωγό της τάξης επαναλαμβάνοντας και πάλι τη γλωσσική φόρμουλα «Με λένε....» «Πώς σε λένε..» και αφού η νηπιαγωγός είπε το όνομά της, στη συνέχεια το επαναλάβαμε μαζί. Προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά και να αισθανθούν άνετα με αυτό το πρώτο παιχνίδι, επανα-

λάβουμε τη φόρμουλα μαζί με το όνομα δύο φορές και με την νηπιαγωγό της τάξης και στη συνέχεια δώσαμε τη μπάλα σε κάθε παιδί ξεχωριστά λέγοντας τη φόρμουλα και επαναλαμβάνοντας όλοι μαζί το όνομά του. Στα πιο διστακτικά παιδιά έπρεπε να τους δώσουμε περισσότερο χρόνο, ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η μπάλα ως παιχνίδι και τρόπος προτροπής των παιδιών να συμμετέχουν ήταν αποτελεσματικός, γιατί υπήρξε έντονο ενδιαφέρον και περιέργεια από όλους και με βάση τις αισθητικοκινητικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας να πιάσουν τη μπάλα.

Η διάρκεια αυτής της πρώτης δράσης η οποία έγινε για όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των δύο τμημάτων ήταν 20 – 25 λεπτά και μας έδωσε την ευκαιρία να γνωριστούμε μεταξύ μας και να ακούσουμε δυνατά το όνομα του κάθε παιδιού. Μια προέκταση- επέκταση που θα μπορούσαμε να δώσουμε σε αυτό το παιχνίδι θα ήταν μετά από τη γλωσσική φόρμουλα «Πως σε λένε;» «Με λένε..» να ακολουθήσει και μια κίνηση από το κάθε παιδί. Σε αυτή τη δράση, ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι δύο αγόρια, τα οποία δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν τις οδηγίες και επέμεναν να έχουν μόνο εκείνα τη μπάλα, έδωσαν την ευκαιρία να τροποποιηθεί το παιχνίδι και να δώσουν εκείνα τη μπάλα σε ένα παιδί προκειμένου όλα να πουν το όνομά τους επαναλαμβάνοντας τη γλωσσική φόρμουλα που ήταν και το ζητούμενο.

2η Δράση: Πάω στο νηπιαγωγείο

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Cummins (1999: 124-6, 2003: 175-6) μπορούμε να εξασφαλίσουμε την απαραίτητη στήριξη «ενός πλαισίου» μέσω μιας σειράς από τεχνικές και στρατηγικές όπως είναι η χρήση, των κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών, της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων, της κατάλληλης έμφασης, του επιτονισμού και της αλλαγής του ρυθμού κατά την ομιλία, κ.λπ., των οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων, με στόχο να οπτικοποιηθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε όρους, έννοιες ή φάσεις, προκειμένου να κατακτήσουν καλύτερα τις βασικές έννοιες του μαθήματος

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η δράση αυτή που ακολούθησε ήταν μια δράση η οποία περιλάμβανε μίμηση κινήσεων και εκφράσεων μέσα από επιλογή συγκεκριμένης μουσικής <https://youtu.be/LsE7sfh28u0>. Χωρίς να μιλάμε στα παιδιά και μόνο με κινήσεις σώματος και εκφράσεις προσώπου, τα προτρέψαμε να «δραματοποιήσουμε» την ιστορία: Πάω στο νηπιαγωγείο, η οποία περιλάμβανε το

πρωινό ξύπνημα και την προετοιμασία που κάνουμε κάθε μέρα για να πάμε στο νηπιαγωγείο. Όλη η «δραματοποίηση» της καθημερινής πρωινής ιστορίας μας έγινε δύο φορές τόσο από εμάς όσο και από τη νηπιαγωγό της τάξης. Στη συνέχεια προτρέψαμε όποιο παιδί ήθελε να ξεκινήσει εκείνο τη «δραματοποίηση» της καθημερινής πρωινής ιστορίας: Πάω στο νηπιαγωγείο, με τον τρόπο που ήθελε εκείνο.

Σε αυτή τη δράση, στην οποία συμμετείχε το ένα από τα δύο τμήματα και υπήρξε θετική και ενθουσιώδης ανταπόκριση, θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη μίμηση και στη δραματοποίηση ενώ, 8 από τα 13 παιδιά θέλησαν και να διαφοροποιηθούν εκφραστικά – κινητικά λέγοντας με τον δικό τους τρόπο την ιστορία: Πάω στο νηπιαγωγείο. Ο χρόνος πραγματοποίησης αυτής της δράσης ήταν 25 λεπτά.

3η Δράση : Είμαι και εγώ εδώ...

Οι βασικοί στόχοι που πρέπει να θέτει εξ αρχής ο εκπαιδευτικός όταν στο μαθητικό κοινό συμπεριλαμβάνονται παιδιά πρόσφυγες είναι σύμφωνα με τον Οδηγό Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ (2016), η γνωριμία και εξοικείωση με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία, η υποστήριξη για την ομαλή προσαρμογή τους τόσο στη σχολική ζωή όσο και στην πόλη μετεγκατάστασης (προσωρινή ή μόνιμη), η ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν σταδιακά πλήρως στην κανονική τάξη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα εξασφαλίζουν στους/στις μαθητές/τριες πρόσβαση σε μαθησιακά γεγονότα, όπως αυτό του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων και της ευελιξίας με στόχο την προσωπική τους εξέλιξη (βλ. Οδηγός Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ, 2016)

Αφού πραγματοποιήσαμε την προηγούμενη δράση κινητικά και εκφραστικά με θέμα: Πάω στο νηπιαγωγείο, η επόμενη δράση αφορούσε στη διάκριση και ταύτιση με το φύλο στο οποίο ανήκουμε μέσα από τη δημιουργία μιας πραγματικής «συνθήκης». Με πρότερο δεδομένο τη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης μας, δημιουργήσαμε σε ένα κουτί το σχολείο μας (μακέτα) και δώσαμε στα παιδιά πλαστικά ποτήρια που είχαμε ήδη ζωγραφίσει χαρακτηριστικά προσώπου, προκειμένου να κολλήσουν μαλλιά από χαρτί γκοφρέ με το χρώμα που προτιμούν προτρέποντας το κάθε παιδί να φτιάξει το δικό του «ανθρωπάκι» στο οποίο γράψαμε το όνομά του. Στη συνέχεια, ακούγοντας

την προηγούμενη μουσική με την οποία κάναμε δραματοποιημένη την ιστορία: Πάω στο νηπιαγωγείο, το κάθε παιδί κρατώντας το δικό του «ανθρωπάκι», το τοποθέτησε μέσα στο «σχολείο» που είχαμε δημιουργήσει ως μακέτα μέσα στην τάξη.

Αφού όλα τα παιδιά τοποθέτησαν τα «ανθρωπάκια» τους μέσα στο σχολείο, δημιουργήσαμε ένα μεγάλο κύκλο, έχοντας στο κέντρο του το «σχολείο μας» το οποίο είναι μια μεγάλη αγκαλιά και τους χωράει όλους, αναπαριστώντας με αυτό τον τρόπο μια πραγματική «συνθήκη».

Σε αυτή τη δράση συμμετείχαν παιδιά και από τα δύο τμήματα, συνολικά δηλαδή 22 παιδιά και αξιολογώντας τη, υπήρξε μια δυσκολία από δύο παιδιά τα οποία ήταν ιδιαίτερα ανυπόμονα στο να φτιάξουν πιο γρήγορα το δικό τους «ανθρωπάκι» και να το τοποθετήσουν μέσα στο «σχολείο» χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους, ενώ από τα υπόλοιπα παιδιά υπήρξε θετική ανταπόκριση.

Η διάρκεια της συγκεκριμένης δράσης, στην οποία συνεργαστήκαμε, ήταν διάρκειας 30 λεπτών ενώ σαν παραλλαγή αυτής της δράσης θα μπορούσαμε αντί για πλαστικά ποτηράκια τα οποία εμείς ζωγραφίσαμε, να φτιάξουμε στρογγυλά χαρτόνια και να δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους.

Σύμφωνα με τον Atkinson (όπως αναφέρεται στο Φώτη, 2016), οι εκπαιδευτικοί, κρίνεται απαραίτητο να προσφέρουν ένα πολυτροπικό μαθησιακό και σημειωτικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στα εστιακά ενδιαφέροντα όλων των μαθητών μέσα από τη δημιουργία διαπολιτισμικών συνδέσεων. Άλλωστε η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν έμπρακτα τις κριτικές ικανότητες, μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές εμπειρίες με πραγματικά αντικείμενα.

4η Δράση: Μιλάμε με τη μουσική...

Στη δράση αυτή ρόλο έπαιξε η μουσική. Είχαμε φέρει μαζί μας κρουστά οργανάκια όπως μαράκες, τύμπανα, ξυλάκια, ξύστρες, κύμβαλα και τύμπανο και παρουσιάσαμε ένα-ένα το κάθε οργανάκι στα παιδιά δίνοντας σε κάθε παιδί να το κτυπήσει με διαφορετικό τρόπο. Για να μπορέσουν όλα τα παιδιά να γνωρίσουν τα οργανάκια και να τα παίξουν, δημιουργήσαμε μια σειρά, ώστε να περιμένουν υπομονετικά και να παίξουν όλοι.

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του τύμπανο που μπορεί να μας δώσει τόσο έναν κοφτό ήχο όσο και ένα συνεχόμενο, ανάλογα με τον

τρόπο που θα το κρούουμε, παίξαμε ένα παιχνίδι με το *crescendo* και το *accelerando* (εγρήγορηση και επιβράδυνση) όπου τα παιδιά ακολουθούσαν τον κοφτό ήχο του, κάνοντας αργές και κοφτές κινήσεις οι οποίες σιγά-σιγά γίνονταν πιο γρήγορες και συνεχόμενες με εναλλαγή στο συνεχόμενο τρόπο παιχνιδιού του όπου τα παιδιά έπρεπε ακολουθώντας τον ήχο του να τρέξουν με ενιαίες κινήσεις, δίνοντας και πάλι τη σειρά τους στους κοφτούς και αργούς ήχους και κατ' επέκταση, στις κοφτές και αργές κινήσεις.

Το παιχνίδι αυτό, ενθουσίασε και ακολουθήθηκε ακόμα και από τα πιο ανήσυχα παιδιά, τα οποία μιμήθηκαν τους διαφορετικούς ήχους τόσο εκφραστικά (με φωνές και γέλια) όσο και κινητικά (αργές/κοφτές κινήσεις και γρήγορες/ενιαίες).

Μια παραλλαγή αυτής της δράσης, η οποία και έγινε, ήταν να δώσουμε το τύμπανο σε όποιο παιδί επιθυμούσε, να δώσει εκείνο «μουσικά» παραγγέλματα, μιλώντας μόνο με τον ήχο. Αξιολογώντας την δράση, όλα τα παιδιά θέλησαν να πάρουν το τύμπανο και ουσιαστικά να γίνουν οι «αρχηγοί» της ομάδας κάνοντας αισθητή τη δική τους παρουσία τόσο στο παιχνίδι όσο και στην ομάδα και η συγκεκριμένη δράση κράτησε 30 λεπτά περίπου και συμμετείχαν παιδιά και από τα δύο τμήματα, δηλαδή συγκεκριμένα 22 παιδιά.

Στη συνέχεια της προηγούμενης δράσης και παρουσιάσαμε στα παιδιά ένα μουσικό όργανο το οποίο ονομάζεται *glockenspiel*. Ο ήχος τα μάγεψε και θέλησαν να πειραματιστούν με αυτό. Αφού παίξαμε με διαφορετικούς τρόπους (σε διαφορετικό τέμπο και χροιά ήχου) και διαφορετικά τραγούδια δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν ένα-ένα με τη σειρά στο *glockenspiel*.

Προετοιμάζοντας τον προαύλειο χώρο στον οποίο είχαμε ζωγραφίσει με κιμωλία ένα τεράστιο σπίτι «σχολείο» και μαζί με την νηπιαγωγό παρουσιάσαμε στα παιδιά ένα παιχνίδι. Όταν ακουγόταν ο ήχος από το *glockenspiel* τα παιδιά κινούνταν προσπαθώντας να μην πέσουν ή να ακουμπήσουν το ένα το άλλο, ενώ όταν ο ήχος σταματούσε, τα παιδιά έπρεπε να μπουν γρήγορα μέσα στο «σχολείο» που είχαμε ζωγραφίσει στο δάπεδο του προαύλειου χώρου με την κιμωλία.

Στη συνέχεια προτρέψαμε να συμμετέχουν και τα παιδιά στο παιχνίδι κατά τον ίδιο τρόπο. Αξιολογώντας τη συγκεκριμένη δράση, ενθουσίασε τα παιδιά και θα πρέπει να αναφέρουμε ότι συμμετείχαν όλα. Θα πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι κάποιες φορές όταν κάποια παιδιά ξέφευγαν από τον τρόπο του παιχνιδιού, σταματούσαμε το παιχνίδι και μαζί με τη νηπιαγωγό επαναλαμβάναμε «κινητικά» τον τρόπο και τους κανόνες του, δηλαδή ότι είναι σημαντικό να μην αγγίξουμε ή να σπρώξουμε τον άλλον, ενώ όταν η μουσική σταματήσει

και σύμφωνα με το παιχνίδι, καλούμαστε τότε να μπούμε στο εκπαιδευτικό «σχολείο».

Στη δράση αυτή συμμετείχαν και τα 22 παιδιά που ήταν παρόντα την ημέρα εκείνη και από τα δύο τμήματα και ήταν μια δράση η οποία διήρκεσε 25 λεπτά περίπου. Μετά από τη δράση αυτή τα παιδιά χαλάρωσαν ξαπλώνοντας για λίγο και ακούγοντας τον ήρεμο ήχο από το glockenspiel.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηρίζονται από συνεχόμενες μετακινήσεις πληθυσμών. Γι' αυτό τον λόγο, είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες. Στις μέρες μας, η πολιτισμική πολυμορφία, παρουσιάζεται πολύ πιο έντονα, απ' ό,τι παλαιότερα. Το ελληνικό σχολείο, είναι περισσότερο πολυπολιτισμικό από πριν. Ζητούμενο είναι, από πολυπολιτισμικό να γίνει διαπολιτισμικό. Δημιουργείται το ερώτημα, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν σε αυτό.

Έχοντας την ευθύνη της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ταυτόχρονα να αναπτύξει συμπεριληπτικές πρακτικές προσαρμόζοντας κατάλληλα τις παιδαγωγικές πρακτικές του. Τα παραπάνω μπορεί να τα πετύχει χρησιμοποιώντας στην εκπαιδευτική του πράξη τεχνικές όπως: διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παιχνίδι ρόλων, διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ, σχέδιο συνεργατικής έρευνας, καθώς και ποικίλες στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη.

Η εκπαίδευση των προσφύγων είναι μια σύγχρονη αναγκαιότητα στην οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία όπως τονίζει η τελευταία έκθεση της UNHCR (2019). Στόχος των δράσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω οι οποίες βασίστηκαν στην εμπύχωση (Θεατρικό Παιχνίδι, Δραματοποίηση), ήταν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική έκφραση και την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών σε αυτή τη διαδικασία.

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στη νέα πρόκληση και να χειρίζονται πρακτικές που προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα από την επικοινωνιακή χρήση είναι απαραίτητη.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας τη παρουσίαση των παραπάνω δράσεων τόσο αυτών που πραγματοποιήθηκαν όσο και αυτών που είχαν προγραμματιστεί να γίνουν σε επόμενη επίσκεψη στο Νηπιαγωγείο των Δομών Σκαραμαγκά, συνειδητοποιούμε ότι η χώρα μας που πλέον αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικά εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά και κοινωνικά σύνολα ανθρώπων που ζουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, μέσα από τις αρχές της ισότιμης εκπαίδευσης καλείται να διατηρήσει καθένα από αυτά τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Σε μια τέτοια κοινωνία, σε ένα σχολείο η διαπολιτισμική αγωγή καλείται να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους και να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές προς όφελος όλων.

Οι δράσεις μέσα από την εκφραστική κίνηση, τη δραματοποίηση, την εικαστική τέχνη και τη μουσική, είχαν ως σκοπό τη γνωριμία και εξοικείωση τόσο των παιδιών μεταξύ τους όσο και με τις νηπιαγωγούς, την αποβολή τρακ, άγχους και συστολής προκειμένου να συμμετέχουν σε εκφραστικά και θεατρικά παιχνίδια αλλά και τη συνειδητοποίηση ότι το σχολείο είναι ανοικτό για όλους και ότι τους προσφέρει μια «κανονικότητα» και μια ασφάλεια που έχουν ανάγκη τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους, ενώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τέτοιου τύπου παρεμβάσεις, πρέπει να γίνονται συνεχώς και συστηματικά. Οι διδακτικές προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, ώστε από την πολυπολιτισμικότητα να οδηγηθούμε στη διαπολιτισμικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge
- Cummins, J., (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg [2η έκδοση βελτιωμένη].
- Davidson, C. (1994). Integrating ESL into the mainstreaming: an Australian Perspective. In: A. Blackledge (ed.), *Teaching Bilingual Children*, 83-99. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- ENOC Position statement on “Children on the move”, 2013, Διαθέσιμο στο https://elit.teach4integration.gr/pluginfile.php/283/mod_resource/content/1/ENOC-2013-Statement-on-Children-on-the-Move-EN.pdf
- Khan, S. (2012). *The One World Schoolhouse*. Education Reimagined. Hodder.
- Οδηγός Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ, 2016.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and Education, *Prospects* 36: 275-294.
- Reimers, F. (2013). “Educating for Global Competency.” From *International Perspectives on the*

- Goals of Universal Basic and Secondary Education*. Cohen, Joel E., & Martin B. Malin, eds. New York: Routledge.
- Reimers, F. (2013). "An Education to Improve the World: Citizenship in the Global Public Sphere." *Harvard International Review*.
- UNHCR (2019). *Stepping up Refugee Education in crisis*. Διαθέσιμο στο <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας Εξ Αποστάσεως σε Τάξεις Μαθητών-Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.-Ζ.Ε.Π.)

Δημοσθένης Χατζηλέλεκας

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας. ✉ dichatzi@sch.gr

Περίληψη



Στην εργασία μας αυτή, θα ασχοληθούμε με τις αρχές που πρέπει να διέπουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε Τάξεις Μαθητών-Προσφύγων σε τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και σε τμήματα Ζ.Ε.Π. (Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και θα παρουσιάσουν γλωσσικές δραστηριότητες, που σύμφωνα με έρευνες, συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος. Οι επιμέρους στόχοι μας είναι η ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων στους μαθητές, που ενισχύουν την αυτενέργεια και τον ενθουσιασμό τους. Το σχεδιαζόμενο υλικό στηρίζεται στη διδακτική μεθοδολογία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, διέπεται από την επιστημονική θεωρία που ενσωματώνει τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και τη θεωρία της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Με την παρουσίαση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα και τις διαμορφωμένες γλωσσικές και κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις τους,



Λέξεις κλειδιά

Ελληνική γλώσσα,
διαπολιτισμικές
πρακτικές
συμπερίληψης

αξιοποιώντας τις αρχές της πολυτροπικότητας, της ελκυστικότητας και της παιγνιώδους διδασκαλίας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποσκοπούν στη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών, την παραγωγή λόγου μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας μέσα από τη χρησιμοποίηση των εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, πλατφορμών της ετερόχρονης-ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: e-class και e-me και της πλατφόρμας της ομόχρονης-σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: cisco-webeX.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία μας αυτή, στην οποία θα εστιάσουμε στις αρχές που πρέπει να διέπουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε Τάξεις Μαθητών-Προσφύγων σε τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. και σε τμήματα Ζ.Ε.Π., θα παρουσιαστούν γλωσσικές δραστηριότητες για παιδιά της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος σε μια διαπολιτισμική τάξη προσφύγων. Στηριζόμαστε στη διδακτική μεθοδολογία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης, που ενσωματώνει τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι διδακτικές δραστηριότητες στηρίζονται στις επιστημονικές διαπιστώσεις, ότι η σχέση της διαγλωσσικότητας με την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση και τον κριτικό γραμματισμό στοιχειοθετούν τη βάση για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών, τη συνεργασία και τον σεβασμό όλων των «φωνών» των παιδιών της τάξης.

Αποσκοπώντας στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα και τις διαμορφωμένες γλωσσικές και κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις τους, αξιοποιώντας τις αρχές της πολυτροπικότητας, της ελκυστικότητας και της παιγνιώδους διδασκαλίας, διαμορφώνουμε δραστηριότητες που θα προκαλέσουν τη διανοητική και τη συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών, την παραγωγή λόγου μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες διδάσκονται μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των προαναφερόμενων εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, πλατφορμών της ετερόχρονης-ασύγχρονης και της ομόχρονης-σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: παραθέτουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος και προτείνουμε παραδείγματα διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας για παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά στις πλατφόρμες της ετερόχρονης και ομόχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Δυσχέρειες εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων

Η εκπαίδευση των προσφύγων και γενικότερα όλων των ομάδων που μένουν εκτός ή βρίσκονται στις παρυφές του σχολείου, συνιστά τεράστια πρόκληση για το σχολείο, καθώς ξαναθέτει το ζήτημα του ρόλου του (Κυπριανός, 2019: 15). Η παρουσία των προσφύγων, περισσότερο από ποτέ συνιστά μία τεράστια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Κυρίως, για να σκεφτούν τον ρόλο τους και τη θέση του σχολείου σε μία κοινωνία συνθετότερη που στοχεύει στην κριτική εκμάθηση ανθρώπων από διαφορετικούς ορίζοντες (Κυπριανός, 2019: 15).

Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχει δύο διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, αφορά στους τρόπους με τους οποίους εκφράζει κανείς τον σεβασμό και την αποδοχή στον συνομιλητή του, ο οποίος προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, αφορά στην αλληλοκατανόηση ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μπερερής & Τρούκη, 2009: 218).

Κρίσιμο ρόλο για την αποτελεσματική επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση διαδραματίζουν οι «παρεξηγήσεις» (misunderstandings), που προέρχονται από «ατυχείς» ερμηνείες της λεκτικής ή και μη λεκτικής συμπεριφοράς. Όμως, αυτή η πιθανότητα είναι αυξημένη σ' ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας, καθώς, εκτός από τυχόν ελλιπή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, οι συνομιλητές μπορεί να μην έχουν συναντίληψη για βασικές διαδικασίες και τρόπους συμπεριφοράς (Τρούκη, 2017: 18).

Διγλωσσία και διαγλωσσικότητα

Οι κοινωνίες και τα σχολεία έχουν να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα που ονομάζεται επαφή γλωσσών και πολιτισμών και διγλωσσία.

Προς μία τέτοια κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά η Πο-

λιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική προσέγγιση (Π.Ε.Π.) (Paris & Alim, 2017), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά από κοινωνικά/εθνοτικά ευάλωτες ομάδες μπορούν να εκφράζουν τον πλούτο των δικών τους γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων, διευρύνοντας τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Τσοκαλίδου, 2014: 261-279).

Ο όρος 'translanguaging' (διαγλωσσικότητα) αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ομιλήτριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το (δίγλωσσο) περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον τους μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a).

Σύμφωνα μάλιστα και με έρευνες των Velasco και Garcia, 2014: 6-23), η διαγλωσσικότητα προεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο, καθώς στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από τους δίγλωσσους συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού κυρίως ως «σκαλωσιά», δηλαδή ως υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η πρόταση καλών πρακτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας αφορά σε Τάξεις Μαθητών-Προσφύγων σε τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. και σε τμήματα Ζ.Ε.Π. Μπορούν να εφαρμοστούν στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. Ι, που φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. ΙΙ, που φοιτούν μαθητές με μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και σε τμήματα Δ.Υ.Ε.Π., που η φοίτηση διαρκεί ένα (1) διδακτικό έτος, με δυνατότητα επέκτασης ενός ακόμη διδακτικού έτους. Στα Δημοτικά, ο χρόνος για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας είναι 6 ώρες/εβδομάδα.

ΣΤΟΧΟΙ-ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

Επιδίωξή μας είναι οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν ως κριτικά αναστοχαζόμενοι ερευνητές που θα αναλύουν τις συνθήκες, τις ανάγκες των μαθητών, τις δυσκολίες, αλλά και τους πόρους/ικανότητές τους. Να σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό μόνοι τους ή να μετασχηματίζουν έτοιμο υλικό, διαθέσιμο στα αποθετήρια ερευνητικών

προγραμμάτων, στα οποία μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικού, πολυτροπικού γραμματισμού (Freebody & Luke, 1999).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το σχεδιαζόμενο υλικό στηρίζεται στη διδακτική μεθοδολογία της εργασιοκεντρικής προσέγγισης task-based, language approach (Yuan & Ellis, 2003), διέπεται από την επιστημονική θεωρία που ενσωματώνει τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και τη θεωρία της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Yuan & Ellis, 2003: 1-27). Με την εργασία μας αποσκοπούμε στο να κάνουν πράξη οι εκπαιδευτικοί την εν λόγω θεωρία και να ισχυροποιήσουν τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε οι πολιτισμικές τους δυνάμεις να εκλαμβάνονται ως πηγή πλούτου, γεφυρώνοντας τον πολιτισμό του σχολείου με τον πολιτισμό των μαθητών, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πολιτισμικούς πόρους τους. Να αξιοποιούνται οι πολιτισμικές δυνάμεις των μαθητών (κουλτούρα, διαθέσιμοι πόροι γνώσης, γλώσσες, βιωμένες εμπειρίες, ενδιαφέροντα, ανάγκες (Ruiz, Lorenzo, & García, 2013: 203-210) και να ενδυναμώνονται τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά τους (Γκόβαρης, 2001).

Οι μαθητές πρέπει να καταφέρουν να οικοδομήσουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Η βιωματική μάθηση επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Με τη συμμετοχή των μαθητών στις βιωματικές δραστηριότητες επιδιώκουμε τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίησή τους, την παραγωγή λόγου μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Στόχος μας είναι να εμπεδώσουν τον παιγνιώδη και δημιουργικό χαρακτήρα των κειμένων που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα και κατ' επέκταση θα συμβάλλει στην ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ενεργοποιούμε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα και κινητοποιούμε τις διαμορφωμένες γλωσσικές και

κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις τους. Προσπαθούμε να παρουσιάσουμε τις πληροφορίες με τρόπο ελκυστικό, μέσω οπτικών και πολυτροπικών βοηθημάτων, με σκοπό την ενδυνάμωση των προσληπτικών δεξιοτήτων τους, αξιοποιώντας τις αρχές της πολυτροπικότητας. Συγχρόνως, εστιάζουμε στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, στη φροντίδα για την εκφραστικότητά τους, τον κατάλληλο επιτονισμό της φωνής, τον ρυθμό και την καθαρότητα της ομιλίας, τη συχνή επανάληψη.

Καλές πρακτικές προφορικής γλωσσικής επικοινωνίας με παιδιά νηπιαγωγείου

- ❖ Συζητάμε με τα παιδιά την αλλαγή της καθημερινότητας και τους λόγους που μας οδήγησαν σ' αυτή την αλλαγή.
- ❖ Εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιό τους με κομβικές λέξεις των ημερών, στη γλώσσα τους και στα ελληνικά.
- ❖ Παροτρύνουμε τα παιδιά για αυτοσχεδιασμό της στιγμής με ποιήματα και τραγουδάκια.
- ❖ Δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά να παρατηρούν κάθε είδος έντυπου λόγου, όπου μπορούν να τον εντοπίσουν σε: πινακίδες, ταμπέλες, αφίσες, συσκευασίες προϊόντων, εφημερίδες, βιβλία, έγγραφα παντός τύπου, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαφημιστικά φυλλάδια, μαγειρικές συνταγές, λίστες για την αγορά προϊόντων, ακρόαση ιστοριών από το διαδίκτυο, ευχετήριες κάρτες, επιστολές αλληλογραφίας κ.ά.
- ❖ Οικοδομούμε τη γλώσσα με τη χρήση του προφορικού λόγου και κυρίως: με βιωματικές αναδιηγήσεις, με αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών φανταστικών ή πραγματικών, με προφορικές διηγήσεις και αφήγηση καθημερινών γεγονότων, με αυτοπαρουσιάσεις ή παρουσίαση κάποιου γεγονότος ή προσώπου, με περιγραφές εικόνων, πινάκων ζωγραφικής κ.ά., ποιήματα, τραγούδια, αινίγματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες, περιγραφές προσώπων ή γεγονότων που κίνησαν το ενδιαφέρον τους.
- ❖ Δημιουργούμε μια χαριτωμένη γωνιά ανάγνωσης μέσα στην τάξη, όπου κάνουμε μια εντυπωσιακή διακόσμηση με εικόνες από περιοδικά, ζωγραφιές των παιδιών, χνουδωτά κουκλάκια ή μαριονέτες, ένα παράξενο φυτό ή ένα χρυσόψαρο. Δημιουργούμε έναν ξεχωριστό χώρο με ανοικτό πέραςμα, ώστε να ενθαρρύνονται τα παιδιά να εισέλθουν. Τοποθετούμε αναπαυτικά μαξιλάρια για να αισθάνονται άνετα την ώρα της ανάγνωσης. Βάζουμε μερικά βιβλία σε έκθεση, αλλάζοντάς τα κάθε εβδομάδα, ανάλογα με το θέμα της δραστηριότητας.

- ❖ Φέρνουμε έναν σύντροφο στην ανάγνωση: αφηγούμαστε παρέα με μία «μασκότ»: δημιουργούμε κλίμα αμοιβαίας συμμετοχής με τη βοήθεια μιας μασκότ, η οποία προετοιμάζει τα παιδιά για τις ιστορίες που θα διηγηθεί και θα τις συνδέει μεταξύ τους. Αφήνουμε τον εαυτό μας ελεύθερο, αλλάζουμε τη φωνή μας, αφήνουμε να μιλήσει «το παιδί μέσα μας». Η μασκότ παρεμβαίνει πριν και μετά την ανάγνωση.

Καλές πρακτικές προφορικής γλωσσικής επικοινωνίας με παιδιά νηπιαγωγείου

- ❖ Τα παιδιά παροτρύνονται να γράφουν, όπως μπορούν, λέξεις που αφορούν στην οικογένεια ή στο παραμύθι που διάβασαν με τους γονείς, «λέξεις των καιρών» που άκουσαν στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο ή λέξεις που εντόπισαν στην εφημερίδα.
- ❖ Καταγράφουν με τον δικό τους τρόπο τα παιχνίδια, τα έπιπλα, τα διάφορα αντικείμενα του δωματίου τους σε μια λίστα. Οργανώνουν τις λέξεις που αφορούν στο δέντρο της οικογένειας.
- ❖ Γράφουν σε πίνακα τα υλικά συνταγής που φτιάξαμε.
- ❖ Γράφουν την ιστορία της ζωής τους ... επιλέγοντας χαρακτηριστικές φωτογραφίες από τη γέννησή τους μέχρι σήμερα και τις τοποθετούν με χρονική σειρά. Ο/η «γραμματέας» τους γράφει μια χαρακτηριστικά λεζάντα που προτείνουν.
- ❖ Ακούμε μουσική με τα παιδιά, τους γνωρίζουμε διαφορετικά είδη μουσικής, σχολιάζουμε τους στίχους, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εισπράττουν συνολικά ένα μουσικό έργο.
- ❖ Τα παιδιά παρατηρούν, εκφράζονται, φτιάχνουν ιστορίες.

Διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε Τμήματα Δ.Υ.Ε.Π.-Ζ.Ε.Π. Ι, ΙΙ μέσω των πλατφορμών e-class και e-me (της ετερόχρονης-ασύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης) στο Δημοτικό Σχολείο

Στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης προτείνονται δραστηριότητες, όπως:

- ❖ Εναπόθεση ανοικτών θεμάτων συζήτησης στο φόρουμ της πλατφόρμας για την ελεύθερη έκφραση απόψεων, με θέματα από τη βιωμένη καθημερινότητα, προς αξιοποίηση του πλούτου των γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών μας.
- ❖ Συγγραφή γραπτών, οπτικών ή μουσικών εργασιών έκφρασης της ταυτότητάς τους. Π.χ. ανάθεση δημιουργίας κολάζ του εαυτού τους με λέξεις και εικόνες ή συγγραφή του δικού τους κειμένου ταυτότητας που εκφράζει το ατομικό κοινωνιογλωσσικό τους σύμπαν.

Τα κείμενα ταυτότητας (Skourtou, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006: 441-468) δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τις ταυτότητές τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά μέσα (Κομπριάδου, Lenakakis, & Tsokalidou, 2017: 41-58). Σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανακλούν τις μαθητικές ταυτότητες, αναδεικνύοντας θετικά τις ποικίλες πτυχές τους. Μέσα από αυτά τα κείμενα, τα παιδιά μπορούν να συνδέουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες, να αναπτύσσουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και να αντιλαμβάνονται καλύτερα τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους. Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας, τόσο για τα παιδιά όσο και γενικότερα. Τα κείμενα ταυτότητας του κάθε παιδιού μπορούν, μέσα από τη χρήση τους, να λειτουργήσουν ως κείμενα ταύτισης για άλλα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέτοια κείμενα μπορεί να αποτελέσουν οι επιστολές, τα έργα τέχνης, τα ηχητικά και άλλα ντοκουμέντα, μέσα από τα οποία καλούμαστε να μοιραστούμε εμπειρίες και βιώματα (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014: 43-47).

- ❖ Δημιουργία πορτρέτων, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών τους πραγματικοτήτων. Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε ολιγομελείς ομάδες και να ζητήσουμε από αυτά να φτιάξουν το πορτραίτο της ομάδας τους. Αυτή είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνεται σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση. Με την ολοκλήρωση των πορτρέτων, δύναται να δημιουργηθεί έκθεση στην τάξη και να καλέσουμε και άλλες τάξεις να έρθουν να τη δουν. Στα πορτρέτα οφείλουμε να αναδεικνύουμε όλες τις γλώσσες και τα στοιχεία της ζωής τους που θεωρούν σημαντικά.
- ❖ Μέσα από αυτές και άλλες, αντίστοιχου περιεχομένου πρακτικές, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ευρύτερη γλωσσική κουλτούρα (Καμαρούδης, 2015), η οποία μπορεί να έχει μόνο θετικά οφέλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τις/τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Δημιουργία του δικού τους λεξικού με τις λέξεις που έμαθαν. Η παραγωγή πολυγλωσσικών βιβλίων που δημιουργούν τα παιδιά σε συνεργασία με τους γονείς ή και τις/τους εκπαιδευτικούς τους, αποτελεί μία ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία.
- ❖ Δημιουργία βίντεο από τα ίδια τα παιδιά, με διάφορους διαλόγους καθημερινών δραστηριοτήτων, με αξιοποίηση λέξεων που έμαθαν.

- ❖ Μετατροπή ενός κειμένου σε κόμικς (www.toondoo.com).
- ❖ Δημιουργία άλμπουμ με φωτογραφίες, το θέμα, των οποίων μπορούν να ορίσουν τα παιδιά.
- ❖ Καταγραφή ημερολογίου.
- ❖ Δημιουργία λίστας λέξεων με τα χρώματα και τα φρούτα της εποχής, κάνοντας συγκρίσεις με αυτά της χώρας τους.
- ❖ Ζωγραφικές απεικονίσεις, όπως αυτή του φίλου τους.
- ❖ Ζωγραφική απεικόνιση του ζώου που τους αρέσει και περιγραφή των χαρακτηριστικών του.
- ❖ Χρήση διαφορετικών γλωσσών στην τάξη, ώστε οι μαθητές να μάθουν ότι ο κόσμος δεν περιορίζεται στον δικό τους, αλλά ότι υπάρχουν πολλά περισσότερα χρώματα, κουλτούρες και γλώσσες στο απέραντο μωσαϊκό του κόσμου των διαφορών και ομοιοτήτων, ταυτόχρονα.
- ❖ Ηχογράφηση τραγουδιού ή χορού της χώρας τους και αποστολή του.

Χρησιμοποιώντας τις ασύγχρονες πλατφόρμες: eclass, e-me ή την ιστοσελίδα του Σχολείου μπορούμε να δημιουργήσουμε φακέλους, ανάλογα με τις θεματικές ενότητες και τις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Μπορεί να αξιοποιηθεί ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων Padlet, στον οποίο θα αναρτώνται βίντεο, εργασίες, υπερσύνδεσμοι και εικόνες.

Διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε Τμήματα Δ.Υ.Ε.Π.-Ζ.Ε.Π. Ι, ΙΙ μέσω της πλατφόρμας της ομόχρονης-σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης cisco-WebEx στο Δημοτικό Σχολείο

- ❖ Ασχολούμαστε με κάθε μαθητή ξεχωριστά, ζητώντας να μοιραστεί πληροφορίες σχετικά με το τι θα ήθελε να δημοσιεύει.
- ❖ Επικοινωνούμε κατ' ιδίαν με μαθητές που δεν συμμετέχουν ή μονοπωλούν τη συζήτηση.
- ❖ Δημιουργούμε μικρές ομάδες μαθητών, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ηλικίες και τα επίπεδα κατάκτησης του γλωσσικού κώδικα.
- ❖ Ενθαρρύνουμε τον διάλογο μαθητών και γονέων, μέσα από μια κοινή τηλεδιάσκεψη.
- ❖ Δημιουργούμε ηλεκτρονικό γραφείο, ορίζοντας τις ώρες επικοινωνίας για επίλυση αποριών.
- ❖ Στο φόρουμ συζήτησης, δίνουμε ανοικτές ερωτήσεις και ενθαρρύνουμε τους μαθητές να δημοσιεύουν τις απαντήσεις.
- ❖ Προβαίνουμε σε αξιολόγηση θέματος, με συμμετοχή όλων στην τηλεσυζήτηση.

- ❖ Θέτουμε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις που θα κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών μας.
- ❖ Απαντούμε στην κοινότητα μάθησης και όχι μεμονωμένα.
- ❖ Βοηθάμε τους μαθητές να πλοηγηθούν στους συνδέσμους του μαθήματος ή να διαχειριστούν το υλικό.
- ❖ Διδάσκουμε τα πάντα γύρω από την ασφάλεια στο διαδίκτυο και επιμένουμε μέχρι να διαπιστώσουμε ότι γνωρίζουν να το χρησιμοποιούν με σωστό τρόπο και αποφεύγουν τους κινδύνους.
- ❖ Μαθαίνουμε να πλοηγούμαστε στο διαδίκτυο και αναπτύσσουμε δεξιότητες αναζήτησης και επιλογής πληροφοριών (εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνία).
- ❖ Καλλιεργούμε δεξιότητες πολιτισμικού και οπτικού εγγραμματισμού, ώστε να μάθουν οι μαθητές να: αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης πολυτροπικών πληροφοριών. Ασκούμε στη μελέτη και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (φωτογραφίες, μουσική, video και άλλα) με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (e-mail, blog) και στον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα σε ένα πολυτροπικό και ένα συμβατικό κείμενο.
- ❖ Προβαίνουμε στην αναζήτηση ηλεκτρονικών λεξικών για συνώνυμα της λέξης/στόχου.
- ❖ Δημιουργούμε λογοτεχνικούς κύκλους ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων (e-book) και εικονικών μαθητικών αναγνωστικών κοινοτήτων, καλλιεργούμε τις αναγνωστικές δεξιότητες και τα αισθητικά τους κριτήρια. Βελτιώνουμε τις συνεργατικές δεξιότητες και αναπτύσσουμε πνεύμα συλλογικής δημιουργίας.
- ❖ Μεριμνάμε για την απόκτηση δεξιοτήτων εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων (ανάπλαση κειμένων).
- ❖ Φέρνουμε τους μαθητές σε παιδαγωγική επαφή με: μελοποιημένα ποιήματα (μουσική ακρόαση), συλλογές παιδικής ποίησης, cds, τραγούδια από το you-tube, λογισμικά παρουσίασης, την επεξεργασία κειμένου, τις τεχνικές ζωγραφικής, τη χρήση χαρτών, την αξιοποίηση του video, τις διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (forum, blog, twitter, facebook, wikis).
- ❖ Χρησιμοποιούμε τη διαδραστική πλατφόρμα για την παρουσίαση και επεξεργασία του υλικού από το ψηφιακό βιβλίο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ❖ Διαγράφουμε μετακινήσεις σε σύγχρονο χάρτη.
- ❖ Παράγουμε προφορικό, αλλά και γραπτό λόγο με συνεργατικό τρόπο.
- ❖ Γνωρίζουμε τη χρήση και τη λειτουργία των ηλεκτρονικών λεξικών.

- ❖ Χρησιμοποιούμε εννοιολογικούς χάρτες για την οργάνωση και αναπαράσταση των γνώσεων.
- ❖ Γράφουμε λέξεις-κλειδιά σε σύννεφα (<http://worditout.com/word-cloud/make-a-new-one>).
- ❖ Δημιουργούμε ψηφιακές αφίσες (www.nunox.com).
- ❖ Χρησιμοποιούμε επεξεργαστή κειμένου (word), λογισμικό παρουσιάσεων (power point) και άλλα διαδικτυακά προγράμματα (digital storytelling, glogster, prezzi).
- ❖ Μαθαίνουμε να: επικοινωνούμε και να συνεργαζόμαστε με άλλες ψηφιακές κοινότητες (tricider, radlet), αναπτύσσουμε κριτική στάση και υπευθυνότητα στη χρήση νέων τεχνολογιών (άσκοπη πλοήγηση, ασφάλεια στο διαδίκτυο).
- ❖ Διδάσκουμε τρόπους παρουσίασης των ευρημάτων των παιδιών, στο πλαίσιο της εικονικής ψηφιακής τάξης.

Τεχνικές ενεργοποίησης της πρότερης γλωσσικής γνώσης

Ανάλογα με τις θεματικές που θα διδάξουμε, το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα, επιλέγουμε κείμενα, όπως:

- ❖ Πολυτροπικά κείμενα ποικίλων αναγνωστικών δομών ανά θεματική ενότητα.
- ❖ Πολυτροπικά κείμενα ψηφιακής μορφής-εκπαιδευτικά videos.
- ❖ Πολυτροπικά κείμενα εργασίας, προσέχοντας τη λειτουργία των χρωμάτων, που λειτουργούν ως δείκτες οπτικής συνοχής (κατευθύνουν τη ματιά του μαθητή και κάνουν πιο σαφές το νόημα).
- ❖ Μονοτροπικά (λεκτικά) φύλλα εργασίας διαβαθμισμένων απαιτήσεων.
- ❖ Φύλλα εργασίας διαβαθμισμένων απαιτήσεων με την κυριαρχία οπτικού σημειωτικού τρόπου.
- ❖ Κείμενα ενδυνάμωσης της προσωπικής και διαλογικής ταυτότητας.
- ❖ Κείμενα αξιοποίησης των πολιτισμικών πόρων των μαθητών, με ενίσχυση της χρήσης λέξεων της μητρικής τους γλώσσας ή με ενθάρρυνση χρήσης οποιασδήποτε άλλης γλώσσας, όπως της αγγλικής ή όποιων άλλων διαθέσιμων γνωστικών πόρων των μαθητών.
- ❖ Πίνακες με γραμματικά φαινόμενα στην ελληνική, αλλά και στη μητρική γλώσσα των μαθητών, για να αισθάνονται ότι η γλώσσα και το πολιτισμικό τους φορτίο είναι αποδεκτό από τη χώρα υποδοχής, για την μεγαλύτερη προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους.
- ❖ Κείμενα με εννοιολογικά διαγράμματα και εννοιολογικούς χάρτες,

διαδραστικούς χάρτες (Γεωγραφίας, Γλώσσας, Πολιτισμού), εννοιολογικούς οργανωτές.

- ❖ Για την κατανόηση του προφορικού λόγου μπορούμε να αποστέλλουμε ηχογραφημένους διαλόγους οι οποίοι είναι και σε γραπτό λόγο, τους οποίους στέλνουμε στα παιδιά μέσω e-class, δίνοντας και ερωτήσεις κατανόησης.
- ❖ Σχεδιάζουμε μία σύγχρονη διδασκαλία, όπου ασκούμε τα παιδιά στον προφορικό λόγο, πάνω στη θεματική που κάθε φορά εργαζόμαστε: σενάριο εργασίες, λαϊκή αγορά, ταχυδρομείο.
- ❖ Αξιοποιούμε υλικό του ECML (European Centre of Modern Languages): Lesson Plans for Primary School και Lesson Plans for Lower Secondary School.
- ❖ Ανακαλύπτουμε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ πολιτισμών, συζητάμε για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία καταγράφουμε.
- ❖ Δημιουργούμε κόμικς ή βρίσκουμε έτοιμα κόμικς, τα οποία αξιοποιούμε σβήνοντας τα λόγια από τα συννεφάκια. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τα λόγια των διαλόγων και να φτιάξουν μια ιστορία απεικονίζοντας το σενάριο.
- ❖ Δίνουμε σκίτσα από την καθημερινή ζωή, όπως την εικόνα ενός φούρναρη στο κατάστημά του και ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σχετικούς διαλόγους.
- ❖ Γράφουμε έναν μικρό διάλογο και θέτουμε διάφορα ερωτήματα στα παιδιά, προφορικά, ζητώντας να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τις απαντήσεις τους για την περίπτωση επικοινωνίας.
- ❖ Χρησιμοποιούμε διδακτικό υλικό από τον Οδηγό πολύγλωσσης υποστήριξης για παιδιά και εφήβους, που είναι δωρεάν και βρίσκεται στη διεύθυνση: <https://metadrasi.org/campaigns/>, ο οποίος περιλαμβάνει χρήσιμες καθημερινές εκφράσεις μεταφρασμένες σε αραβικά και φαρσί, εικονογραφημένο λεξιλόγιο, έναν σύντομο οδηγό γραμματικής και απλές δραστηριότητες εξάσκησης. Ο οδηγός αυτός συνοδεύεται από ηχητικά αρχεία στην ελληνική γλώσσα για οπτικοακουστική εξάσκηση.
- ❖ Χρησιμοποιούμε το Εικονογραφημένο λεξικό: *Λέξεις και Εικόνες*, του οποίου η ηλεκτρονική διεύθυνση είναι: (https://www.keda.uoa.gr/eram/pdf/high/lexeis_eikones_lex.pdf) και εμπεριέχει 4.500 θεματικά οργανωμένες λέξεις και φράσεις, θεματικούς πίνακες, δίγλωσσα γλωσσάρια, ασκήσεις και δραστηριότητες εμπέδωσης λεξιλογίου.
- ❖ Με το υλικό αυτό αποσκοπούμε στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στην εμπέδωση και επέκταση του λεξιλογίου των μαθητών και των γνώσεων που αφορούν στη μορ-

φοσυντακτική δομή της νέας ελληνικής, καθώς και την εξοικείωση των αλλοδαπών μαθητών με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού.

- ❖ Εστιάζουμε στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου με βάση τα τραγούδια και τα σκίτσα που τα συνοδεύουν, τις δημιουργικές δραστηριότητες, την έκφραση προσωπικών εμπειριών των μαθητών με αφορμή τα τραγούδια ή τις εικόνες, προσφέροντας ευκαιρίες για διαπολιτισμική διδασκαλία και επικοινωνία:
- ❖ Εμπλέκουμε τα παιδιά της τάξης σε ποικίλες πρακτικές γνωριμίας με την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό, επιχειρώντας να αποδομήσουμε τυχόν στερεότυπα των μαθητών σχετικά με την αραβική κουλτούρα. Αφιερώνουμε δύο ώρες σε εβδομαδιαία βάση για συζητήσεις, παρουσιάσεις και δράσεις γύρω από τους πολιτισμούς που συνυπάρχουμε. Ακούμε παραδοσιακές και σύγχρονες μουσικές, χορεύουμε, μελετούμε δίγλωσσα και τρίγλωσσα κείμενα. Θέτουμε ερωτήσεις για τους διάφορους πολιτισμούς και αναθέτουμε εργασίες για τη δημιουργία πρότζεκτ.
- ❖ Συνειδητοποιούμε την αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου του κόσμου, αλλά και το κέρδος από την απόκτηση νέων ιδεών. Δημιουργούμε συνθήκες γλωσσομάθειας για όλα τα παιδιά της τάξης. Ενισχύουμε την κριτική σκέψη των παιδιών σχετικά με τη γλωσσική δημιουργικότητα.
- ❖ Δημιουργούμε μια ροή διαγλωσσικότητας, διαμορφώνοντας μία δυναμική και συνεχή κίνηση γλωσσικών χαρακτηριστικών και στοιχείων στην τάξη, τα οποία δημιουργούν ένα σύνολο, όπου οι γλώσσες και οι ποικίλες πραγματικότητες που βιώνουν εντός κι εκτός τάξης, συναντιούνται και αλληλεπιδρούν, με σκοπό τα εμπλεκόμενα άτομα να αισθάνονται μία ισχυρή αίσθηση σύνδεσης με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου εντός σχολείου, αλλά και με τα μέλη των επιμέρους κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν γενικότερα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από τις προαναφερόμενες δραστηριότητες που παρουσιάσαμε, συμπεραίνουμε ότι, η οργάνωση του υλικού σε μία εξ αποστάσεως τάξη, διαπολιτισμικού προσανατολισμού είναι αναγκαίο να σχεδιάζεται, βασιζόμενη σε θεωρίες που ενσωματώνουν τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι εργασίες είναι αναγκαίο να εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και προσομοιώσεις, οι οποίες αντανακλούν κα-

θημερινές δράσεις από την πολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών-προσφύγων. Η έμφαση είναι παιδαγωγικά ορθό να εστιάζει στη δημιουργία νοήματος, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και το προϋπάρχον νοητικό τους δυναμικό.

Το εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα, τα φύλλα εργασίας που θα σχεδιαστούν, για να «ανέβουν» στις ενδεδειγμένες από το Υπουργείο Παιδείας, πλατφόρμες: eclass ή e-me ή στο ιστολόγιο του σχολείου, χρειάζονται ιδιαίτερη προετοιμασία και πρέπει να διέπονται από παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Freebody, P., & Luke, A. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model Reading Online*. In International Reading Association, www.readingonline.org.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Kompiadou, E., Lenakakis, A., & Tsokolidou, R. (2017). Diadrasis: An interactive project on language teaching to immigrant families in a Greek school. In Crutchfield J. & Schewe M. (Eds.). *Going performative in intercultural education. International contexts, theoretical perspectives, and models of practice*, σσ. 41-58.
- Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), σσ. 6-23.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied linguistics*, 24 (1), 1-27.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη*.
- Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/ριές τους. *Πολύδρομο*, 8, σσ. 43-47.
- Κυπριανός, Π. (2019). Η εκπαίδευση Προσφύγων: Αρχές και Δυσχέρειες Υλοποίησης στο Πεδίο, στο: Παρασκευή Τρούκη, Μαρία Δοκοπούλου (2019), *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων*. Β' Τόμος: Πρωτοβάθμια-Δημοτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπερερής, Π., & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και Επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τρούκη, Ε. (2017). «Ανάπτυξη συνεργειών για την εκπαίδευση προσφύγων», Εισήγηση στην Επιστημονική Ημερίδα «Ένταξη προσφυγοπαίδων έως 15 ετών στην εκπαίδευση: ΔΥΕΠ: Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων και οι πολλαπλοί ρόλοι των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων», ΥΠΠΕΘ και ΙΕΠ. Αθήνα 26-27 Ιουνίου 2017.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ασχημόπαπο ή Μικρός Κύκνος; Ένας Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος για το Νηπιαγωγείο

Μαρία Βουβούση

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ vounousi@yahoo.gr

Περίληψη



Ο σχεδιασμός ενός Εκπαιδευτικού Δράματος για το Νηπιαγωγείο εφαρμόσιμος και αποτελεσματικός αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας. Το κεντρικό ερώτημα του σχεδιασμού εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το φερόμενο ως «διαφορετικό». Εφόρμηση για τη δημιουργία του συγκεκριμένου σχεδιασμού στάθηκε το παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν «Το Ασχημόπαπο» αλλά κυρίως η διασκευή του στην ομώνυμη θεατρική παράσταση του Δημήτρη Σεϊτάνη. Θα παρουσιαστούν οι τεχνικές-συμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέλιξη και την πλοκή όλης της «διαδρομής» του θεατρικού εργαστηρίου όπως εφαρμόστηκε καθημερινά στην τάξη, στο 8ο Νηπιαγωγείο Άνω Λιοσίων. Ακόμη θα γίνει αναφορά για το πως αυτό το θεατρικό εργαστήριο αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης από τα παιδιά για τους γονείς.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια πολύ ενεργητική μορφή διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Στο Νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία στη/στο δασκάλα/ο να προσφέρει στα

Λέξεις κλειδιά



Εκπαιδευτικό Δράμα,
«Το Ασχημόπαπο»,
διαφορετικότητα,
βιωματική μάθηση

παιδιά της/ου ένα νέο τρόπο δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας αλλάζοντας στάσεις, συμπεριφορές, νοοτροπίες. Η ασφάλεια που προσφέρει το γεγονός ότι τα παιδιά μπαίνουν σε ένα ρόλο αλλάζει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο βιωματική και συμμετοχική συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Πρόκειται για συνεχή και μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τι Είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ανήκει σε έναν γενικότερο θεατρικό ορισμό, το Εφαρμοσμένο θέατρο (Applied Theatre). Το Εφαρμοσμένο θέατρο είναι ένας όρος ο οποίος αναφέρεται και χρησιμοποιείται ευρύτερα «για να περιγράψει μορφές δραματικής δραστηριότητας» που λαμβάνουν χώρα έξω από τον συμβατικό χώρο του θεάτρου με σκοπό να βοηθήσει και να ωφελήσει άτομα, κοινωνικές ομάδες, κοινωνίες (Nicholson, 2005,2). Θεατρικές πρακτικές χρησιμοποιούνται ευρύτερα από την εκπαίδευση, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία έτσι ώστε να βελτιωθεί το έργο που προσφέρουν.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα εστιάζει στην εκπαίδευση, άρα ο στόχος του είναι η μάθηση. Η ολική εμπλοκή των συμμετεχόντων με επίκεντρο τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα είναι μια από τις βασικές αρχές του. Ο John O'Toole, καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Μελβούρνης, αναφέρει ότι η «δραματική διαδικασία» ίσως μπορεί να προσδιοριστεί ως: «διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση των στοιχείων της δραματικής φόρμας σε σχέση με το πλαίσιο και τους σκοπούς των συμμετεχόντων» (O'Toole, 1992, 3). Αυτό, ωστόσο, θέτει ως προτεραιότητα την πρωτοβουλία και τη λήψη αποφάσεων από κοινού. Αυτό δε σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αδιαφορούν για το αποτέλεσμα. Έτσι, αν αυτή η «διαπραγμάτευση» οδηγήσει στη δημιουργία για παράδειγμα μιας θεατρικής παράστασης, αυτή θα είναι η παρουσίαση, το μοίρασμα αυτής της «δραματικής διαδικασίας» και με άλλους.

Αυτός που εφαρμόζει ένα σχέδιο Εκπαιδευτικού Δράματος θα έχει στο νου του ότι εδώ αλλάζουν οι ρόλοι κύρους. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα δεν υπάρχει το περιθώριο σε αυτόν που οργανώνει τις δράσεις να ερωτηθεί για το ποια πρέπει να είναι η θέση του. Καθώς συμ-

μετέχει ενεργά μπαίνει άμεσα σε ένα ρόλο. Πρέπει να είναι έτοιμος να δεχτεί να γίνει άλλοτε ένα με την ομάδα των συμμετεχόντων του και άλλοτε ο πιο αδύναμος. Δεν διατηρεί σταθερά έναν ρόλο κύρους. Όλο αυτό αλλάζει δυναμικά τις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων. Έτσι μπορεί να είναι ο βασιλιάς σε μια ιστορία ή ο πιο φτωχός κάτοικος ενός χωριού, εξαρτάται από το πώς το ορίζει η εξέλιξη της ιστορίας που συμμετέχει.

Όσοι συμμετέχουν σε ένα ρόλο, όταν μπαίνει σε εφαρμογή ο σχεδιασμός ενός Εκπαιδευτικού Δράματος, καλούνται να δουν τις πολλές πτυχές μιας ιστορίας. Ο δρόμος της εξερεύνησής τους, στην προσπάθειά τους να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που θα συναντήσουν μέσα από αυτόν το ρόλο, θα τους οδηγήσει σε πρωτόγνωρα μονοπάτια γνώσης. Η ιστορία του σχεδιασμού, καθώς οδηγείται στο κεντρικό δραματικό γεγονός, βοηθά τους συμμετέχοντες να αναζητούν πληροφορίες αναλογιζόμενοι διαφορετικές οπτικές γωνίες, σε ατομική ή ομαδική βάση. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να πάρουν το ρόλο του σκληρού βασιλιά που επιβάλλει άδικα νόμους και να αναλογιστούν τη θέση του, μπορεί όμως να γίνουν και υπήκοοι του ίδιου βασιλιά και να βιώσουν τις συνέπειες που μπορεί να έχει η επιβολή αυτών των νόμων.

Παιδαγωγικές Διαστάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος

Ιστορικά, ξεκινά και προοδεύει την εποχή της Νέας Αγωγής ή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό κίνημα που εναντιώθηκε στην δασκαλοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης και ευνόησε την εισαγωγή των τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Τη δεκαετία του '50 ο Peter Slade, Άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, με το βιβλίο του *Child Drama*^[1], εισάγει την έννοια του «Παιδικού Δράματος» προχωρώντας στη σύγκριση του παιχνιδιού και του θεάτρου. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το παιδικό δράμα έχει δεσμούς με το παιχνίδι και τον αυθορμητισμό του κάθε παιδιού που συμμετέχει σε αυτό και δεν περιορίζεται ανάμεσα σε θεατές και δρώντες όπως συμβαίνει στο θέατρο. Λίγο αργότερα, ο Brian Way, μαθητής του Slade, με το βιβλίο του *Development through Drama*^[2], τονίζει τη σπουδαιότητα

[1] Slade, P. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press

[2] Way, B. 1976. *Development through Drama*. London: Longman

του συμμετοχικού θεάτρου στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε μαθητή (O' Neill, 2015, 2). Επιπλέον, τη δεκαετία του '70 το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάζεται από τις παιδαγωγικές θεωρητικές προσεγγίσεις των Vygotsky και Bruner.

Η Dorothy Heathcote, μια σπουδαία αγγλίδα παιδαγωγός, για πάνω από μισό αιώνα αφοσιώνεται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και χαράζει ένα νέο δρόμο για την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος. Θεωρεί ότι στόχος του Δράματος είναι η διερεύνηση διαφόρων καταστάσεων της ζωής μέσω της θεατρικής τέχνης. Η ίδια χαρακτηρίζει το Δράμα ως «εργαστήριο διερεύνησης» στο οποίο ο/η δάσκαλος/α δημιουργεί για τα παιδιά «καταστάσεις μάθησης» (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, 33).

Αυτό το «εργαστήριο διερεύνησης» «χτίζεται» και σχεδιάζεται βήμα-βήμα περνώντας μέσα από διαφορετικά στάδια και ακολουθώντας κάποιες συγκεκριμένες αρχές. Μια εφόρμηση από ένα αληθινό γεγονός, ένα θεατρικό κείμενο ή μια θεατρική παράσταση, μια ιστορία, ένα μύθο, ένα παραμύθι μπορούν να δώσουν την ώθηση για τη δημιουργία ενός σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Δράματος. Το ξεκίνημα αυτού που σχεδιάζει δε διαφέρει από τον σκηνοθέτη που εστιάζει στην κεντρική του ιδέα όταν μελετά ένα θεατρικό έργο. Η σκηνοθέτιδα Bogart (2001) λέει: «όταν πλησιάζω ένα έργο, ξέρω ότι μέσα στο βιβλίο είναι ένας σπόρος: μια κοιμισμένη ερώτηση περιμένει την προσοχή μου» (Bogart, 2001, 21). Έτσι και η αφετηρία δημιουργίας ενός σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Δράματος προϋποθέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα. Το ερώτημα αυτό είναι το επίκεντρο προβληματισμού και αποτελεί τη βάση της διαδικασίας αλλά και της εξέλιξης και της οργάνωσης όλων των δράσεων. Η Dorothy Heathcote και μετέπειτα ο Gavin Bolton το ονομάζουν αυτό «εστίαση» (Morgan, & Saxton, 1987: 3). Ο εμπυχωτής θα πρέπει να αναρωτηθεί: ποιο είναι το πρόβλημα που θα θέσει στον εαυτό του για να πλέξει την ιστορία του; Πότε θα παραμείνει; Πότε θα προχωρήσει ή θα γυρίσει πίσω την εξέλιξη της; Το ερώτημά του θα είναι η πυξίδα του σε όλο το ταξίδι της αναζήτησής του.

Για να αρχίσει το πλέξιμο της ιστορίας του θα καλέσει τους συμμετέχοντες να χτίσουν μαζί τον χώρο και τους ρόλους. Τότε είναι που ξεκινούν να μπαίνουν σε εφαρμογή και οι διαφορετικές θεατρικές τεχνικές-συμβάσεις. Τότε είναι που ο χώρος αποκτά μια διαφορετική δυναμική αφού από μια παραδοσιακή αίθουσα μεταμορφώνεται σε μια ζωντανή θεατρική σκηνή για συνεργασία και μάθηση χωρίς όρια. Και είναι σημαντικό αυτό γιατί «αν θέλουμε να καταπολεμήσουμε τη διαδεδομένη αντίληψη ότι το θέατρο είναι μια ελιτίστικη, περιττή

πολυτέλεια, χρειάζεται να εξηγήσουμε σαφώς τον τρόπο με τον οποίο το βλέμμα του ενεργού ακροατή εστιάζει στην «παράσταση» του ενεργού ομιλητή (ακόμα και όταν αυτός είναι «σιωπηλός»), καθώς και το ότι όσο περισσότεροι άνθρωποι κοιτάζουμε στον ίδιο χώρο ενεργά, με περιέργεια και ενσυναίσθηση, τόσο περισσότερο αποκτά μεγαλύτερη σημασία και διαστάσεις οποιοσδήποτε ή οτιδήποτε μπαίνει στο χώρο αυτό» (Cohen, 2008: 21).

Η Ο' Neill στο βιβλίο της *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* αναφέρει τη σχέση του Εκπαιδευτικού Δράματος με το μεταμοντέρνο θέατρο σε πολλά σημεία όπως την εξασθένιση διάκρισης ηθοποιού θεατή, την ευελιξία στην αντίληψη του ρόλου, την αλλαγή συνεχώς της οπτικής γωνίας, τη μη γραμμική πλοκή κ.ά. (Ο' Neill, 1995: xvii).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ακόμη, φαίνεται να έχει επηρεαστεί από την «αποστασιοποίηση» και τον κριτικό στοχασμό του Μπρεχτ όπου «ζητούμενο είναι η συναισθηματική απόσταση του θεατή». Πολύ συχνά για να επιτευχθεί η νοητική επεξεργασία όλων όσων βιώνονται στον φανταστικό κόσμο της ιστορίας είναι αναγκαίος, αυτό που η Heathcote ονομάζει, ο «αναστοχασμός». Έξω από το ρόλο η ομάδα συζητά όλα όσα συμβαίνουν και σχολιάζει ή στέκει κριτικά απέναντί τους (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, 36). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο σχεδιασμός του εμπυχωτή να αλλάζει κάθε φορά σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κάθε πλευράς, και αυτού που σχεδιάζει και αυτών που συμμετέχουν.

Γιατί είναι γεγονός ότι το θέατρο «σκαλίζει μυστικές υποθέσεις, λεηλατεί πολιτισμούς, απογυμνώνει ιερές εικόνες και ξεθάβει μυστικά, τα οποία εξετάζει ειρωνικά [...]. Δείχνει τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές-τα κοινά στοιχεία αλλά και τη διαφορετικότητα της ανθρώπινης φύσης. Και όχι μόνο αυτό, αλλά μπορεί να μας δώσει επίσης καινούργιες ιστορίες, ιστορίες που δεν ξέρουμε ακόμα ότι είναι δικές μας, και στη συνέχεια μας προκαλεί σοκ όταν καταλαβαίνουμε ότι είμαστε κι εμείς μέρος της ιστορίας, συνένοχοι τόσο στη δημιουργία όσο και στην εκτέλεσή της» (Ο' Toole, 2008: 62).

Κι αυτό ακριβώς συμβαίνει με το Εκπαιδευτικό Δράμα αφού ο κάθε σχεδιασμός μόλις η ιστορία ξετυλίξει το κουβάρι της πλοκής της και περάσει από όλα τα στάδια της εξέλιξής της, θα οδηγηθεί στη λύση ανοίγοντας νέους ορίζοντες αναζήτησης και αφήνοντας μια ουσιαστική βίωση της δραματικής εμπειρίας στους συμμετέχοντες.

Οι Τεχνικές-Συμβάσεις

Δάσκαλος σε ρόλο: Πρόκειται για μια πολύ σημαντική τεχνική που οδηγεί τον εμπυχωτή να εμπλακεί ενεργά σε όλη την εξέλιξη ενός

σχεδιασμού δράματος. Έτσι μπορεί να έχει έναν ρόλο εξουσίας (ισχυρό), έναν ρόλο συντονιστή (μέτριας ισχύς), έναν ρόλο που χρίζει βοήθειας (αδύναμο). Το ύφος, τα συναισθήματα, οι στάσεις του ρόλου δίνουν συνεχώς τις πληροφορίες εκείνες που είναι αναγκαίες σε κάθε στάδιο της δράσης.

Παγωμένη εικόνα: Η σταθερή και ακίνητη θέση που δημιουργούν οι συμμετέχοντες με τη στάση του σώματος τους σε ένα σημείο του χώρου διατηρεί παγωμένα την κίνηση, το συναίσθημα, την έκφραση, βοηθάει όλους τους εμπλεκόμενους να εμβαθύνουν τη σκέψη τους σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας. Αυτή η ανάγνωση της γλώσσας του σώματος δίνει πολύ δυνατά μηνύματα για τον καθένα.

Ανίχνευση σκέψεων: Η τεχνική αυτή λειτουργεί σε συνδυασμό με την προηγούμενη. Ενώ η δράση έχει παγώσει ο εμπυχωτής ακουμπά έναν-έναν μαθητή και ακούει τις σκέψεις του, τα συναισθήματα του, τις ιδέες του για όλα όσα συμβαίνουν. Έτσι δίνεται η συνέχεια στη δράση ή το σταμάτημα ή η αλλαγή.

Ιδεοθύελλα: Μια ελεύθερη συζήτηση όπου εκφράζονται απόψεις, ιδέες για την ιστορία. Οι ιδέες καταγράφονται όλες γιατί χρησιμοποιούνται συνεχώς στην εξέλιξη της ιστορίας.

Αφήγηση: Η αφήγηση είναι πολύ σημαντική σε όλη τη διάρκεια ενός δράματος. Βοηθάει στο χτίσιμο της ιστορίας, στη ροή της αλλά και στον αναστοχασμό. Ακόμη, δίνει «σχήμα και μορφή» σε κάθε δραστηριότητα «διεγείροντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον» (Neelands, 1990).

Ρόλος στον τοίχο: Η ζωγραφιά ενός ολόκληρου σώματος ενός παιδιού, η ζωγραφιά ενός ιππότη, ενός βασιλιά, κ.λπ., ανάλογα με το ποιος είναι ο ρόλος που μας απασχολεί, τοποθετείται στον τοίχο για να γίνει αφορμή συζήτησης του ρόλου του. Εσωτερικά της ζωγραφιάς μπορεί να γράφονται όλα όσα συζητά η ομάδα και αφορούν τον δικό του εσωτερικό κόσμο (ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα). Εξωτερικά από τη ζωγραφιά περιγράφεται καθετί από τον εξωτερικό του κόσμο (ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα των άλλων). Είναι «μια ισχυρή μορφή για εξερεύνηση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και συμπεριφοράς» (Neelands, 1990:21).

Ομαδική ζωγραφιά ή μακέτα: Η ομάδα φτιάχνει μια ομαδική ζωγραφιά ή μια τρισδιάστατη μακέτα με διάφορα υλικά. Στην πραγματικότητα ο καθένας ξεχωριστά βάζει την ιδέα του για τη οριοθέτηση ενός πλαισίου ενός χώρου πάνω στο οποίο θα διαδραματιστεί όλη η ιστορία (για παράδειγμα η δημιουργία ενός χωριού). Η τεχνική αυτή δίνει όλες τις πληροφορίες για εκείνα που έχει ανάγκη η ομάδα να διαπραγματευτεί η ιστορία (μέρη, πρόσωπα, φυσικό ή ζωικό περι-

βάλλον). Είναι μια καλή αρχή τόσο για τη διαμόρφωση του χώρου αλλά και για πιθανά εμπόδια που θα συναντήσουμε στην πορεία της εξέλιξης της ιστορίας.

Τελετουργία: Η ομαδική συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη μορφή «ακολουθία» συμβολικά «δένει» τους συμμετέχοντες δίνοντας τους πολιτισμικά, ηθικά, πολιτικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Όλα αυτά συμβαίνουν ενώ όλοι είναι μέσα στο ρόλο τους. Για παράδειγμα μπορεί να επαναλαμβάνουν μια κίνηση ή μια φράση που είναι σημαντική για τη στιγμή εκείνη της δράσης. Η τεχνική αυτή δημιουργεί μια συμβολική ατμόσφαιρα και διαμορφώνει την ιδεολογία της ιστορίας που είναι γεμάτη με τα συναισθήματα που προέρχονται από τη συμμετοχή σε αυτή.

Χτίσιμο του ρόλου: Ένας από τους συμμετέχοντες ή ο εμπυχωτής παίρνει έναν σημαντικό ρόλο. Οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν να στήσουν τον ρόλο του, δηλαδή τοποθετούν το σώμα του στη θέση που πρέπει να κάθεται, τα χέρια, τα πόδια κ.λπ. Του ζητάνε να έχει συγκεκριμένο ύφος και συναισθήματα. Έτσι όλοι αισθάνονται ότι ο ρόλος είναι δημιούργημα τους.

Αυτοσχεδιασμός/Δραματικό παιχνίδι: Πολύ συχνά στη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι ομάδες καλούνται να παίξουν τους ρόλους τους με λόγια ή χωρίς λόγια δείχνοντας ότι κατανοούν το φανταστικό πλαίσιο και την κατάσταση της εξέλιξης της ιστορίας.

Φωνές στο κεφάλι: Ο κεντρικός ρόλος βρίσκεται στο επίκεντρο (ίσως τοποθετημένος στο κέντρο του κύκλου) και οι υπόλοιποι εκφράζουν με λόγια τις συγκρούσεις των σκέψεων, τα ενοχικά ή μη συναισθήματα του για την κατάσταση που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή.

Συναντήσεις-Συμβούλια: Η ανάγκη λήψης αποφάσεων οδηγούν πολύ συχνά την ομάδα, εντός ή εκτός ρόλου, σε συναντήσεις. Οι συναντήσεις αυτές εκτός από τη λήψη αποφάσεων πολλές φορές είναι αναγκαίες για αξιολόγηση της κατάστασης ή την έρευνα άλλων προοπτικών για τη συνέχιση της ιστορίας. Είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να ακουστούν πολλές ιδέες και επιχειρήματα.

Συλλογικός ρόλος: Σχεδόν κάθε ρόλος είναι σύνθετος. Η συμμετοχή όλων σε έναν ρόλο δίνει την ευκαιρία για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του. Έτσι μπορεί καθένας ξεχωριστά να συνομιλεί με τον διπλανό του ή με μια άλλη ομάδα ή με τον εμπυχωτή που είναι στον ίδιο ρόλο. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει συμφωνία σ' αυτόν τον διάλογο αλλά οπωσδήποτε πρέπει να ανταποκρίνεται στο χαρακτήρα που χτίζεται.

Ανακριτική καρτέλα: Ένας χαρακτήρας της ιστορίας χρειάζεται να παρουσιαστεί ή βασανίζεται από κάποιο πρόβλημα ή πρέπει να πάρει μια σημαντική απόφαση. Για το λόγο αυτό κάθεται στην «ανακρι-

τική καρέκλα» και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τον ανακρίνουν γύρω από το ζήτημα του αλλά και τη γενικότερη στάση και φιλοσοφία του για τη ζωή. Αυτό τους βοηθάει να εμβαθύνουν στο πρόβλημα και στα συναισθήματα του.

Ομαδικό γλυπτό: Καθένας με το σώμα του αναπαριστά μια κατάσταση η οποία είναι ευχάριστη ή προβληματική, μια ιδέα, μια διάθεση κ.λπ., δίνοντάς της το δικό του νόημα. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι αυτή η αναπαράσταση μπορεί να είναι ατομική αλλά πρέπει να έχει ένα σημείο επαφής με μια άλλη. Έτσι θα πρέπει να βρει έναν τρόπο να ακουμπήσει κάποιον άλλον ώστε να συνδεθεί μαζί του. Σαν αποτέλεσμα η σύνδεση των ατομικών σωματικών εκφράσεων να δημιουργήσει μια συλλογική σωματική έκφραση της κατάστασης, της ιδέας κ.λπ., ένα ομαδικό γλυπτό.

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ «ΑΣΧΗΜΟΠΑΠΟ Η΄ ΜΙΚΡΟΣ ΚΥΚΝΟΣ;»

Το θεατρικό εργαστήρι Εκπαιδευτικού Δράματος με τα παιδιά του 8^{ου} Νηπιαγωγείου Άνω Λιοσίων υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017. Η διάρκειά του ήταν ένας μήνας σε καθημερινές δίωρες συναντήσεις. Τα παιδιά, που ήταν συμμαθητές από την αρχή του σχολικού έτους, συμμετείχαν σε μια σειρά από δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από πριν ή προέκυψαν στην πορεία όπως οι ανάγκες της ροής της δράσης το απαιτούσε.

Ο Wooland (1999:238) μιλώντας για το σχολικό θέατρο διατυπώνει την άποψη ότι αυτό «αποτελεί ταυτόχρονα παρουσίαση και παραγωγή: είναι ένα προϊόν που δημιουργείται στο τέλος μιας μακρόχρονης διαδικασίας, της οποίας αποτελούν δομικά υλικά μια σειρά από παρουσιάσεις». Έτσι σε όλη τη διάρκεια αυτού του εργαστηρίου, μέσα σε ένα κλίμα απελευθέρωσης της δημιουργικότητας, ενίσχυσης της αυτοέκφρασης και μοιράσματος εμπειριών *Το Ασχημόπαπο*, το θεατρικό έργο του Δημήτρη Σεϊτάνη, αναδεικνύει φρέσκες νοηματοδοτικές αποχρώσεις.

Η αφήγηση, δανείζεται αποσπάσματα από το θεατρικό κείμενο και συνδέει τις δράσεις που «χτίζουν» την καινούρια πραγματικότητα του παραμυθιού. Αυτή η καινούρια πραγματικότητα δε θέλει να παραμείνει «εν υπνώσει» αλλά να επικοινωνήσει τη δυναμική της και σε άλλους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το τελικό καλλιτεχνικό προϊόν αυτού του θεατρικού εργαστηρίου είναι η παράσταση των παιδιών.

Το **Κεντρικό Ερώτημα:** Πώς είναι όταν συναντηθούμε με το «διαφορετικό»;

Οι Τεχνικές- Συμβάσεις του Σχεδιασμού

Το ξεκίνημα του εγχειρήματος έγινε με την ανάγνωση του παραμυθιού. Κάποια παιδιά γνώριζαν την ιστορία, για κάποια ήταν η πρώτη φορά που την άκουγαν. Στην συνέχεια, παρουσιάστηκαν διαφορετικές εκδοχές του παραμυθιού όπως κινούμενα σχέδια, η εκδοχή της Disney ή μερικά αποσπάσματα από το animation του Garri Bardin όπως και το απόσπασμα από τη θεατρική παράσταση του Δημήτρη Σεϊτάνη. Είναι μια εισαγωγική δραστηριότητα έτσι ώστε να δοθεί το ερέθισμα για την παραπέρα εξερεύνηση του κόσμου του παραμυθιού που θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας καινούργιας νοηματοδότησης σύμφωνα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών.

Ομαδική Ζωγραφιά: Ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται τον τόπο που γεννήθηκε το Ασχημόπαπο. Αυτό τους έδινε τη δυνατότητα να «χαρτογραφήσουν» και να «εικονοποιήσουν» την ιστορία τους. Δημιούργησαν μια φάρμα όπως έχουν οι παππούδες και γιαγιάδες τους στο χωριό. Αφηγήθηκαν πως ο αγρότης κάθε πρωί ξυπνά και μαζεύει το γάλα από την αγελάδα με ένα μηχάνημα.



Η ομαδική ζωγραφιά των παιδιών- Το αγρόκτημα όπου γεννήθηκε το Ασχημόπαπο

Το ίδιο συμβαίνει και με τις κότες όταν μαζεύει τα αβγά τους. Έχει άλογα και γαϊδουράκια, χήνες και παπάκια. Ο αγρότης έχει μια ιδιαίτερη αδυναμία στα παπάκια αλλά φροντίζει όλα τα ζώα με αγάπη. Η συζήτηση για το αγρόκτημα μας οδήγησε και στα λούτρινα παιχνίδια-ζωάκια που διαθέτουν στο σπίτι τους και αγαπούν ιδιαίτερα. Μάλιστα ένας μαθητής υποσχέθηκε να φέρει το παπάκι που ο ίδιος θεωρούσε ότι έμοιαζε με το Ασχημόπαπο αλλά αγαπούσε ιδιαίτερα.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η δημιουργία μιας συλλογικής εικόνας του χώρου που ζει ο κεντρικός ρόλος. Ο χώρος αυτός αντανακλά και το πλαίσιο στο οποίο θα λάβει δράση όλη η ιστορία.

Σκηνές από τη Ζωή στο Αγρόκτημα-Παντομίμα: Τα παιδιά δείχνουν με παντομίμα διάφορες εργασίες που συμβαίνουν στο αγρόκτημα καθημερινά. Όπως το τάισμα των ζώων, το μάζεμα των αβγών, η περιποίηση των δέντρων. «Χτίζουν» έτσι το χώρο αλλά και τους ρόλους τους.

Αφήγηση: «Αλλά να... εκεί, εκεί...[...] Όχι εκεί έξω... Ναι εδώ, μέσα σε ένα μεγάλο και όμορφο αγρόκτημα, στο πλάι μιας ήρεμης λιμνούλας, χωμένη ανάμεσα σε καλαμιές όπου κανένας δεν θα μπορούσε να τη δει, είχε φτιάξει τη φωλιά της μια πάπια... Μια πάπια...[...]όπου κανένας δεν θα μπορούσε να τη δει, είχε φτιάξει τη φωλιά της... και καθότανε στ' αβγά της... μία πάπια...! Καθότανε πάνω στα αυγά της και τα κλωσούσε... Ήσυχα, ήρεμα... Απλά... τρυφερά, ξανά απαλά... Καθότανε έτσι πάνω τους όλη μέρα!!! Τα ζέσταινε, τα ζέσταινε... τα χάιδευε, τα έτριβε, τους μιλούσε, τους ψιθύριζε, τα αγκάλιαζε... τα ξανααγκάλιαζε... Τα προστάτευε!! Όσπου μια μέρα...» (Σειτάνης, 2009:4-5).

Τελετουργία- Το Νανούρισμα της Μαρμάς Πάπιας: Το λούτρινο Ασχημόπαπο που υποσχέθηκε ότι θα φέρει ο μαθητής κατέφθασε στο σχολείο. Έπαιξαν μαζί του σαν να ήταν το αγαπημένο ζωάκι που έχει ο καθένας στο σπίτι του και κοιμάται στο κρεβάτι του. Όλοι αποφάσισαν να γίνει ο πρωταγωνιστής μας. Έτσι, προέκυψε η τελετουργία του νανουρίσματος. Ως τελετουργία με «χωρίς λόγια» ή «με λόγια», ένα-ένα παιδί έπαιρνε αγκαλιά το παπάκι και το νανούριζε με το δικό του τρόπο (Wagner, 1999:80-81). Τα παιδιά άκουσαν διαφορετικά νανουρίσματα και με τη μουσική νανούριζαν το ασχημόπαπο που μόλις τώρα γεννήθηκε σύμφωνα με την ιστορία. Τέλος, αποφασίστηκε την επόμενη μέρα να φέρει ο καθένας από το σπίτι του το λούτρινο ζωάκι που αγαπούσε.

Κυκλικό Δράμα: Όλα τα παιδιά έχουν φέρει μαζί τους από ένα λούτρινο ζωάκι. Το χρησιμοποιούν παίζοντας κουκλοθέατρο για όσα συμ-



Το νανούρισμα του Ασχημόπαπου^[3]

βαίνουν στο αγρόκτημα και ιδιαίτερα για τη γέννηση του παπιού που είναι διαφορετικό. Κομμάτι της δικής τους πραγματικότητας γίνεται ένα με την πραγματικότητα της ιστορίας. Το Ασχημόπαπο είναι σαν τα υπόλοιπα παπάκια αλλά άσχημο, πολύ άσχημο. «Τόσο άσχημο που μυρίζει πολύ [...]», «Είναι βρώμικο, φοβάμαι μη με κολλήσει [...]», «Δεν θα το πλησιάζουμε», «Δεν θα παίζουμε μαζί του» είναι μερικές από τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν στις συνομιλίες τους.

Αφήγηση: Και όλοι στο αγρόκτημα «δεν λένε «παίξε εδώ» ή «παίξε μαζί μας». Λένε: «Παίξε...» αλλά λένε και... «πιο πέρα». Έτσι μου λένε. «Παίξε... αλλού! Πήγαινε...» Μου λένε! «... εκεί!» Πού εκεί; «Έξω» Έξω; Πού; Πού να πάω! Με ποιον να παίζω; Τι είναι εκεί έξω; Τους ρωτάω. Κι ύστερα εκείνοι φεύγουν και δεν μου απαντούν» έλεγε και ξανάλεγε το Ασχημόπαπο (Σειϊτάνης, 2009:8).

Αυτοσχεδιασμός-Η Απόρριψη του Ασχημόπαπου: Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους απόρριψης του Ασχημόπαπου. Χρησιμοποι-

^[3] Οι φωτογραφίες των παιδιών εστιάζονται στη δράση και όχι στα πρόσωπα.

ούν τα λούτρινα ζώα τους και στρέφονται στο λούτρινο Ασχημόπαπο. Η έκφραση «δε σε έχω φίλο» ακούστηκε πολύ συχνά, όπως και η προστακτική του ρήματος «φύγε». Στο τέλος, τοποθετούν το ζωάκι τους σε μια θέση που πιστεύουν ότι πρέπει να σταθεί όταν συνομιλούν με το Ασχημόπαπο. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί ένα ημικόκλιο και το Ασχημόπαπο να βρίσκεται στο κέντρο αυτού του ημικούκλιου. Γίνεται μια προσπάθεια να «δουν» κατά κάποιο τρόπο τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους όταν θυμώνουν και εναντιώνονται με κάποιον.

Είναι η στιγμή που η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή με ένα νέο μάτι και με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να την κρίνουμε, να την μεταπλάσουμε και να την οικειοποιηθούμε.

Δάσκαλος σε ρόλο- Τα Συναισθήματα του Ασχημόπαπου: Η εμπυχωτέρα-εκπαιδευτικός σε ρόλο Ασχημόπαπου εμπλέκεται ενεργά για να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών. Κάθεται στο κέντρο ενός κύκλου που έχουν δημιουργήσει τα παιδιά. Δημιουργείται το ίδιο «σχήμα» που δημιούργησαν και τα λούτρινα ζωάκια. Ένα-ένα παιδί ακουμπά το Ασχημόπαπο (δηλαδή την εμπυχωτέρα-εκπαιδευτικό) και ακούει τις σκέψεις του για το πώς νιώθει για την απόρριψη που δέχεται από τους γύρω του. Τελικά, ανακοινώνει την απόφασή του



Το Ασχημόπαπο δέχεται την απόρριψη των άλλων ζώων.

να φύγει μακριά και να αναζητήσει άλλο τόπο να ζήσει και να γνωρίσει νέους φίλους. Στο σημείο αυτό γίνεται μια προσπάθεια για την κορύφωση της έντασης. Δεν ζητιέται να εμποδιστεί η αποχώρηση του Ασχημόπαπου αλλά αφήνεται ελεύθερο να φύγει.

Αφήγηση: Και το Ασχημόπαπο το αποφάσισε. «Καλά... αφού θέλετε να πάω εκεί. Θα πάω! Θα πάω εκεί έξω...! Θα κάνω ένα βήμα, θα κάνω κι άλλο κι ύστερα κι άλλο.... κι άλλο ένα! Τώρα είμαι εκεί έξω; Θα πάω κι άλλο έξω. Πιο έξω! Κάνω πολλά βήματα! Κι άλλα βήματα! Προχωράω! Τώρα σίγουρα εδώ είμαι έξω! Και θα πάω κι άλλο! Πιο έξω! Έτσι προχωράω!...» (Σεϊτάνης, 2009:8).

Χάρτης Εμποδίων: Τα παιδιά εκτός ρόλου με τη βοήθεια της εμπυχώτριας-εκπαιδευτικού δημιουργούν ένα χάρτη με τα πιθανά εμπόδια που θα περάσει το Ασχημόπαπο στο ταξίδι του μακριά από τη φάρμα και το «πατρικό» του μέχρι να συναντήσει τη λίμνη όπου θα καθρεφτίσει τον εαυτό του. «Πρέπει να βρει τη λίμνη που θα δει το πρόσωπό του, τότε θα είναι ευτυχισμένο» είπε ένας μαθητής. Μερικά από τα εμπόδια που σχεδιάστηκαν είναι ο αέρας, η βροχή, οι κυνηγοί, ένα χαλασμένο γεφύρι, ένα τούνελ, βουνά.

Ιδεοθύελλα: Γίνεται συζήτηση με τα παιδιά εκτός ρόλου για το ποιι θα πρέπει να είναι οι τρόποι με τους οποίους θα ξεπεράσει το Ασχημόπαπο τα εμπόδια έτσι ώστε να φτάσει στη λίμνη. Όλες οι απόψεις



Τα παιδιά σχεδιάζουν το χάρτη εμποδίων.

των παιδιών καταγράφονται όπως περιγράφονται. Δημιουργείται ένας «οδηγός υπερπήδησης των εμποδίων». Ο «οδηγός» αυτός και ο χάρτης που δημιουργήθηκε στην προηγούμενη δραστηριότητα θα αποτελέσουν χρήσιμα «εργαλεία» για το ταξίδι του Ασχημόπαπου. Σίγουρα δε θα είναι ένα εύκολο ταξίδι. Έτσι, αποφασίζουν για παράδειγμα όταν θα συναντήσουν τον άνεμο να περπατούν αργά και να σκεπάζονται καλά για να μη κρυώσουν, όταν συναντούν βροχή να κρύβονται κάτω από τις φυλλωσιές των δέντρων κ.λπ.

Δραματικά Παιχνίδια: Τα παιδιά σε ρόλο Ασχημόπαπου συναντούν ένα-ένα εμπόδιο. Κάθε φορά συμβουλευούνται το χάρτη αλλά και τον «οδηγό υπερπήδησης των εμποδίων». Άλλοτε τα καταφέρνουν άλλοτε όχι. Έτσι ο «οδηγός» διορθώνεται με νέες ιδέες.

Ημερολόγιο-Καταγραφή Συναισθημάτων για το Ταξίδι: Σε όλη τη διάρκεια του ταξιδιού και της προσπάθειας υπερπήδησης των εμποδίων τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μέσα από το ρόλο του Ασχημόπαπου, για τις δυσκολίες που συναντούν και η εμψυχώτρια- εκπαιδευτικός τα καταγράφει. Σε πρώτο πρόσωπο γίνεται η συγγραφή του ημερολογίου του Ασχημόπαπου για αυτό το ταξίδι. Για παράδειγμα: «αγαπητό μου ημερολόγιο, σήμερα Δευτέρα 13 Μαρτίου 2017 βρέθηκα μπροστά στη χαλασμένη γέφυρα. Δεν υπήρχε άλλος τρόπος έπρεπε οπωσδήποτε να την περάσω....»

Αφήγηση: Και το Ασχημόπαπο έφτασε στη λίμνη και κοίταξε το πρόσωπό του. Τι είδε; Είδε τον εαυτό του και χάρηκε! Είχε μεγαλώσει! Σε λίγο στην ίδια λίμνη μαζεύτηκαν γύρω του και άλλα πουλιά «τον καλωσόριζαν και του μιλούσαν, του ζητούσαν να πάει μαζί τους, να γίνει φίλος τους και τον καλούσαν να πάρει μέρος στη γιορτή τους... Μια γιορτή που μόλις άρχιζε! Μια γιορτή για το καλωσόρισμά του! Ναι μια γιορτή γι' αυτόν!» (Σειτάνης, 2009:15).

Ομαδικό Γλυπτό: Το καθρέφτισμα στη λίμνη. Η συνάντηση με τους φίλους. Ένα-ένα παιδί δημιουργεί στο χώρο ένα σωματικό σχήμα που όμως έχει ένα σημείο επαφής με ένα άλλο σωματικό σχήμα. Ζητάμε από κάθε παιδί να έχει στο νου του το τέλος της ιστορίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα παιδιά φέρνουν τη δική τους πραγματικότητα στο παραμύθι. Ξέρουν πολύ καλά το αίσθημα της απόρριψης. Το βιώνουν καθημερινά στις παρέες τους στο σχολείο. Πολύ συχνά η δημιουργία μιας φιλίας περνάει από πολλά στάδια και η απόρριψη είναι ένα από αυτά. Η επι-

λογή της χρήσης των λούτρινων παιχνιδιών τους τους πρόσφερε την ασφάλεια μέσα στο ρόλο τους να «μιλήσουν» για τα βιώματά τους.

Η όλη εξέλιξη του σχεδιασμού και της δράσης δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη όπου τα παιδιά ένιωθαν σιγουριά και ασφάλεια. Η κάθε δραστηριότητα –τεχνική βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η συνολική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη κι εκείνων που δεν εκδηλώνουν άμεσα τα συναισθήματά τους. Αναπτρώθηκε και εμπλουτίστηκε η φαντασία τους ενώ τέθηκαν πολλά ερωτηματικά και δημιουργήθηκαν νέα.

Η εξοικείωσή τους με τον κόσμο των παραμυθιών τους παρέχει το προνόμιο να γνωρίζουν ότι ο ήρωας θα περάσει από εμπόδια επομένως χτίζουν την ιστορία μέσα στα πλαίσια που έχουν μάθει να ακούνε ιστορίες. Και ο δικός τους ήρωας δεν μπορεί παρά να δυσκολευτεί για να φτάσει στη λύτρωση που είναι η μεταμόρφωσή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bogart, A. (2001). *A director Prepares. Seven Essays on Art and Theatre*. London & New York: Routledge.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, D.B. (2008). «Η Εκπαίδευση του Θεάτρου/Δράματος στο Κέντρο της Σκηνής: Επιχειρήματα, Προκλήσεις και Ερωτήματα» στο Γκόβας, Ν. (Επιμ.) *6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής. 27-28-29-30 Μαρτίου 2008*. (σ.σ.17-25). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Morgan, N, & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama. A mind of many wonders*. London: Hutchinson.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- O'Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*. London and New York: Routledge.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework in Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London and New York: Routledge.
- O'Toole, J. (2008). «Ο Πρωτέας μας Χτυπά την Πόρτα: Οι Μεταμορφώσεις του Θεάτρου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα» στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής. 27-28-29-30 Μαρτίου 2008*. (σ.σ.17-25). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Σεϊτάνης, Δ. (2009). *Το Ασχημόπαπο* Αθήνα: Θέατρο Νέων «Ακαδήμεια» (ανέκδοτο).
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Way, B. (1976). *Development through Drama*. London: Longman
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μτφ. Ε. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τέχνη και Συμπεριληπτική Παιδαγωγική στην Παιδική Λογοτεχνία: Ενδεικτική Μελέτη Περίπτωσης για την Παιδαγωγική Διαχείριση Διαπολιτισμικού Περιβάλλοντος

Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. ✉ ioannar@hotmail.com

Περίληψη



Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει, μέσα από ένα έργο Παιδικής Λογοτεχνίας, τον τρόπο, με τον οποίο αξιοποιείται δημιουργικά η μετασχηματιστική δύναμη της Τέχνης και οι διαχρονικές παιδαγωγικές αρχές, που συνάδουν απόλυτα με το πνεύμα της Συμπερίληψης, τη δυναμική της ομάδας και την Παιδαγωγική της Αγάπης. Το λογοτεχνικό κείμενο που αξιοποιείται είναι κατάλληλο τόσο για την Εκπαίδευση Ανηλίκων (μαθητών-μαθητριών), όσο και για την Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Ενηλίκων (Εκπαιδευτικών), λόγω του εξαιρετικού παραδείγματος που εμπεριέχει για την παιδαγωγική διαχείριση του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος. Το κείμενο συνδυάζεται με τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, με άλλες δόκιμες πηγές σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς και με τη βιωματική εμπειρία της συγγραφέως από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπό το πρίσμα αυτό, αναδεικνύεται και η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ίδια τη διδακτική Πράξη, αλλά και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του ανθρώπου.



Λέξεις κλειδιά

Παιδική Λογοτεχνία,
διαπολιτισμικό
περιβάλλον,
Παιδαγωγική,
Συμπερίληψη,
παιδαγωγικό κλίμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς βασική μέριμνα των εκπαιδευτικών είναι η αναζήτηση αποτελεσματικών και δημιουργικών τρόπων για τη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και την υποκίνηση του ενδιαφέροντος όλων των παιδιών, ήδη από την αρχή κάθε νέας σχολικής χρονιάς. Τα έργα Παιδικής Λογοτεχνίας και εκείνα που μπορούν να διαβαστούν από παιδιά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο αρωγό σ' αυτή την προσπάθεια, προσφέροντας εναύσματα για γόνιμο προβληματισμό, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών, όσο και σε επίπεδο μαθητών/μαθητριών, στο πλαίσιο των αντίστοιχων συζητήσεων εντός και εκτός τάξης. Ο διάλογος αυτός μπορεί να γίνεται με αφορμή την προσέγγιση ανάλογων θεμάτων, τη Φιλαναγνωσία, την προσέγγιση ακέραιου λογοτεχνικού κειμένου ή στο πλαίσιο των ατομικών αναγνώσεων και του αντίστοιχου προβληματισμού, που εκείνες εγείρουν. Υπό το πρίσμα αυτό, τα έργα Παιδικής Λογοτεχνίας και εκείνα, που μπορούν να διαβαστούν από παιδιά και εφήβους αποκτούν μια πιο δυναμική διάσταση, στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής και της διδακτικής Πράξης (Ραμουτσάκη, 2020).

Αρχικά, αναδεικνύεται το παιδαγωγικό υπόβαθρο της κεντρικής ιστορίας, οι παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες εκείνη βασίζεται και, στη συνέχεια, διατυπώνονται Προτάσεις περαιτέρω αξιοποίησης του κειμένου, τόσο σε επίπεδο μαθητών/μαθητριών, όσο και σε επίπεδο Εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση της αξίας της Παιδικής Λογοτεχνίας και εν γένει της Λογοτεχνίας για την Αγωγή και την Παιδεία του ανθρώπου, αλλά και της σημασίας του καλού παιδαγωγικού κλίματος ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την ενεργοποίηση της ψυχής του παιδιού, σε κάθε μαθησιακή διαδικασία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Όπως γνωρίζουμε, σε κάθε τμήμα, κατατάσσονται πολλά παιδιά, με διαφορετικά ονόματα, ενδιαφέροντα, ιδανικά, με διαφορετικές ανάγκες, όνειρα και ελπίδες ή μη, με διαφορετικό υπόβαθρο (οικογενειακό, γνωστικό, κοινωνικό, πολιτισμικό κ.λπ.), τα οποία, αρχικά, είναι άγνωστα μεταξύ τους. Καθένα αισθάνεται την ανάγκη της επικοινωνίας με τους άλλους, αλλά, συχνά, ο φόβος για το άγνωστο μπορεί να το περιχαρακώσει σε όσα νιώθει ασφάλεια και σιγουριά, σ' αυτά, που ήδη γνωρίζει και του είναι οικεία. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτι-

κός καλείται «να δέσει» το τμήμα, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στο παλιό και οικείο και στο καινούριο και άγνωστο, αξιοποιώντας δημιουργικά το θεματικό άξονα «*Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός- ο Άνθρωπος*». Κι αυτό θα το πετύχει με καθαρά παιδαγωγικούς τρόπους, «*δημιουργώντας δεσμούς*», διώχνοντας το φόβο, **εστιάζοντας σε όσα ενώνουν τους ανθρώπους**, δημιουργώντας συνθήκες ασφάλειας, γνωστικής, συναισθηματικής εγρήγορσης και ετοιμότητας για τη μαθησιακή διαδικασία (Ραμουτσάκη, 2016).

Βασικές παιδαγωγικές αρχές της διαδικασίας αυτής, οι οποίες υπήρξαν και βασικές αρχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης είναι οι παρακάτω:

«*Η μάθηση, για να διευρύνεται και να εμπυχώνει τον άνθρωπο*» (Τοδούλου, 2000, 2005· Τοδούλου, 2011), για να μπορεί να προσφέρει χαρά και να οδηγεί σε δημιουργία και αυτοβελτίωση, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρο το είναι του, τόσο στη λογική, όσο και στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική του υπόσταση, ακόμα και στη μη λεκτική επικοινωνία» (Vygotsky, 1978. Τοδούλου, 2011).

«*Μία ομάδα, για να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές της και να εμπλουτίσει τα μέλη της με ερεθίσματα, χρειάζεται και αυτή να αντιμετωπιστεί ως μια δυναμική ολότητα*», που δεν αφήνει αναξιοποίητο κανένα μέλος της. Όπως έχει διαπιστωθεί, τις περισσότερες φορές, οι ομαδικές αποφάσεις, που εμπεριέχουν πολλαπλές οπτικές, είναι καλύτερες από τις ατομικές. Για να ενεργοποιήσουμε, λοιπόν, την ολόπλευρη συμμετοχή όλων σε μία ομάδα, χρειάζεται να διαμορφώσουμε το κατάλληλο πλαίσιο (Τοδούλου, 2000· Τοδούλου, 2011).

Για τη δημιουργία του απαραίτητου αυτού πλαισίου, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να εξηγήσει στους/ στις μαθητές/μαθήτριες πόσο πολύπλοκη είναι η επικοινωνία τόσων ανθρώπων και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (στην καλύτερη περίπτωση 20- 25 μαθητών/μαθητριών), τη δυσκολία του ανθρώπου να επεξεργάζεται μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων (Τοδούλου, 2000· Τοδούλου, 2011), καθώς και τη διαδικασία, την οποία θα ακολουθήσει, στη συνέχεια, για τη γνωριμία και τη σύνδεση των μελών.

Η εμπειρία έχει αποδείξει ότι καλό είναι για τέτοιες διαδικασίες ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιεί μικρότερες και απλούστερες κοινωνικές δομές, όπως τη μικρή ομάδα, η οποία δημιουργεί ένα ασφαλέστερο πλαίσιο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς η θεμελίωση της σχέσης προϋποθέτει τη δυνατότητα να εκφράζουμε συναισθήματα, σκέψεις, να μοιραζόμαστε εμπειρίες και αυτό είναι δύσκολο στην πολυπλοκότερη ομάδα των 20-25 ατόμων (Τοδούλου, 2000· Τοδούλου, 2011).

Γι' αυτό χρειάζεται, μεθοδικά και συνειδητά, να φροντίσει τα υπο-

συστήματα σε κάθε επίπεδο: ατόμου- δυάδας- τετράδας - ολομέλει-
ας, με τις κατάλληλες συνδέσεις (Τοδούλου, 2000· Τοδούλου, 2011),
ώστε, σταδιακά, το ένα να εμπλουτίζει το άλλο, μέσα από συγκεκρι-
μένο έργο, το οποίο δίνει, κάθε φορά, στα μέλη. Είναι πολύ σημαντι-
κή η σύνδεση των επιπέδων αυτών, η οποία απαιτεί από τον/την εκ-
παιδευτικό να ανιχνεύει τα κοινά σημεία τους, τυχόν διαφοροποι-
ήσεις τους, καθώς και τη συνεξέλιξή τους.

Αξιοποιεί την εμπειρία των μαθητών/μαθητριών, με έμφαση στη
θετική εμπειρία (Mezirow, 2007· Γουρνάς, 2011· Τοδούλου, 2011).

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει επίγνωση του ότι καθετί καινούριο δημιουρ-
γεί αισθήματα ανησυχίας στους αποδέκτες. Γι' αυτό, θα πρέπει να λαμ-
βάνει υπόψη του/της τη δυσκολία, που όλοι σχεδόν αντιμετωπίζουν
μπροστά στο καινούριο και άγνωστο και να είναι προετοιμασμένος/-η
για τυχόν αμφιβολίες ή απορίες των μαθητών/μαθητριών, καθώς και
για τον τρόπο, με τον οποίο θα τις αντιμετωπίσει παιδαγωγικά, εξηγών-
τας τους τη διαδικασία, την οποία θα ακολουθήσει, από την αρχή.

ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Οι παιδαγωγικές αρχές που αναδεικνύονται από το έργο της Αλ. Μη-
τσιάλη, *Με λένε Νιλουφέρ* (Μητσιάλη, 2010) βασίζονται σε όσα
έχουν ήδη επισημανθεί, καθώς και στις αρχές της σύγχρονης Συμπε-
ριληπτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική
διαδικασία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, τα «αγκαλιάζει» και τα αν-
τιμετωπίζει ισότιμα, χωρίς αποκλεισμούς.

Μία δασκάλα, που φεύγει από την Πελοπόννησο για ένα χωριό
της Κομοτηνής, κατορθώνει «να δέσει» το τμήμα των μαθητών και
μαθητριών της, με εξαιρετικό τρόπο, μια και φαίνεται να γνωρίζει πο-
λύ καλά τις παιδαγωγικές αυτές αρχές. Εκεί, θα έρθει αντιμέτωπη με
την πρόκληση της διαχείρισης όχι μόνο του άγνωστου, διαπολιτισμι-
κού περιβάλλοντος του τμήματος, αλλά και της σύνδεσης των μαθη-
τών μεταξύ τους ως ανθρώπων. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικά απο-
σπάσματα από το έργο, με υπογράμμιση των αντίστοιχων παιδαγωγι-
κών αρχών και αποτελεσμάτων:

1. Το πρώτο συναισθηματικό άνοιγμα της Δασκάλας, το γλυκό χαμό-
γελο και το ζεστό βλέμμα, σηματοδοτεί, ήδη από την αρχή της συ-
νεργασίας, την καλή της διάθεση και την παιδαγωγική οπτική των
χειρισμών της:

*«Φέτος έχουμε την καλύτερη δασκάλα. Η κυρία Λίνα είναι η πιο
καλή και η πιο όμορφη όχι μόνο του σχολείου, αλλά του χωριού
μας ολόκληρου. Το παραδέχονται όλοι. Έχει πράσινα μάτια σαν*

της Μπαχάρ... Μα πιο πολύ έχει ένα μεγάλο χαμόγελο που δε σκοτεινιάζει ποτέ και, όταν με κοιτάει στα μάτια, νιώθω σα να μ' αγαπούν όλοι οι άνθρωποι του κόσμου...κι εμείς οι πιο τυχεροί του κόσμου...»

2. Η Δασκάλα αξιοποιεί τεχνικές γνωριμίας, «χτισίματος» ομάδων εργασίας και «δεσίματος» των μελών, με επιλογή κριτηρίου, που ενώνει τους ανθρώπους, με εστίαση στο θετικό- Αξιοποιεί, επίσης, τη μικρή ομάδα ως ασφαλέστερο πλαίσιο για τη θεμελίωση των σχέσεων:

«Προχτές η κυρία Λίνα μας έκανε ένα παιχνιδιό-μάθημα, απ' αυτά που της αρέσουν πολύ. Μας έβαλε όλους να γράψουμε τα ονόματά μας σ' ένα άσπρο χαρτί και δίπλα να εξηγήσουμε τι σημαίνει το καθένα. Έτσι, μάθαμε ποιοι είχαν ίδια ονόματα και φτιάξαμε ζευγάρια».

3. Δημιουργία πρώτων «δεσμών», με κριτήριο που ενώνει τους ανθρώπους και με σταθερή εστίαση στο θετικό:

«Η Τριανταφυλλιά και η Γκιούλ πήγαν μαζί. Η Μελέκ και η Αγγελική, που μαλώνουν όλη την ώρα, μόνοιασαν, αφού το όνομά τους σημαίνει ακριβώς το ίδιο πράγμα. Η Σεντάτ έδωσε στη Σοφία τη σβήστρα της για πάντα...»

4. Η Δασκάλα εντοπίζει τη δυσκολία με ιδιαίτερη ευστροφία, αλλά, κυρίως με παιδαγωγική, ανθρώπινη οπτική, που δεν αποκλείει κανένα, δεν αφήνει κανένα μέλος της ομάδας αναξιοποίητο, αλλά ενθαρρύνει, συνέχει και συμπαραστέκεται, δηλώνοντας, με τον τρόπο της, ότι είναι «εκεί» για όλους μαζί και για κάθε παιδί «ξεχωριστά»:

«Μα στην τάξη μας δεν υπήρχε καμία Άνοιξη, για να ζευγαρώσει η Μπαχάρ και η κυρία Λίνα της είπε ότι δεν είναι πολύ συχνό αυτό το όνομα, μα...θα μπορούσε να ζευγαρώσει μ' όλες τις Λεμονιές, τις Γαρυφαλλιές, τις Δάφνες τις Μυρσίνες της Ελλάδας, γιατί όλες αυτές μεγαλώνουν και ανθίζουν εξαιτίας της».

5. Η Δασκάλα προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να δουν τις αρχές και τις αξίες πίσω από τα πράγματα, με σταθερή εστίαση στο θετικό, με στόχο τη δημιουργία θετικών προσδοκιών για τη ζωή:

«Τότε, η κυρία Λίνα μας είπε να προσέξουμε πολύ καλά τα ονόματά μας και να δούμε ότι τα πιο όμορφα πράγματα στη ζωή τους οι άνθρωποι τα κάνουν ονόματα. Αυτά τα ονόματα από γλώσσα σε γλώσσα ακούγονται διαφορετικά. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι τα ίδια. Μας είπε ακόμη ότι κάποτε οι άνθρωποι θα γράψουν τα ονόματα όλου του κόσμου, τα ίδια και τα

διαφορετικά, σε ένα μεγάλο χρυσαφένιο βιβλίο και, κάθε φορά που γεννιέται ένα παιδί, θα ψάχνουν εκεί μέσα το όνομα που έχει τη μεγαλύτερη αξία γι' αυτούς κι ακούγεται σαν την πιο γλυκιά μουσική, για να το δώσουν στο παιδί τους. Και τότε τα ονόματα δε θα χωρίζουν πια τους ανθρώπους, είπε η κυρία Λίνα, αλλά θα τους ενώνουν».

6. Το όνειρο και η Ευχή- Το γνωστικό και βιωματικό σημαινόμενο Αναγωγή της σημασίας στη βιωματική εμπειρία του παιδιού- αναστοχασμός και ανασηματοδότηση, αφού η Δασκάλα λειτουργεί ως πρότυπο και διδάσκει με το παράδειγμά της (για τη μικρή μαθήτριά, Αγάπη σημαίνει κυρία Λίνα):

«Κι εγώ μόλις το άκουσα, χάρηκα πολύ. Και μακάρι αυτό το «κάποτε» να 'ρθει γρήγορα, γιατί τότε εγώ θα φωνάζω την κυρία Λίνα, όχι «Λίνα», αλλά «Σεβγκή», που στα πομακικά σημαίνει «αγάπη» και νομίζω ότι της ταιριάζει πολύ».

7. Εντοπισμός του προβλήματος με διάκριση- Αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων για ενθάρρυνση και για ξεπέραςμα των δυσκολιών, με σταθερή εστίαση στο θετικό –Αξιοποίηση της Τέχνης για το μετασχηματισμό της αρνητικής αυτο-αντίληψης της μαθήτριάς (Μετασχηματίζουσα μάθηση, μέσω αισθητικής εμπειρίας) (Freire, 1977·Κόκκος, 2017· Ραμουτσάκη, 2018· Ραμουτσάκη, 2019). Οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις του κοριτσιού, που οδηγούσαν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλάζουν, μετασχηματίζονται μέσω της Τέχνης. Το εξαιρετικό έργο του Μονέ γίνεται το μέσο, για να αντιληφθεί την ομορφιά και να τη συνδέσει με το όνομά της, το οποίο το είδε να απεικονίζεται με μοναδικό τρόπο:

«Νιλουφέρ, όμως, θα πει «νούφαρο» κι αυτό το όνομα δεν το έχει κι ούτε θα το 'χει ποτέ καμιά συμμαθήτριά μου. Κι όταν το κατάλαβα, στεναχωρήθηκα. Μα η κυρία Λίνα...για να με παρηγορήσει έφερε χτες στην τάξη τις ζωγραφιές ενός σπουδαίου ζωγράφου, όπως είπε Από τη Γαλλία ήτανε μου φαίνεται και τον έλεγαν Μονέ... Κι εγώ χάρηκα πολύ, γιατί μέχρι τότε δεν είχα ξαναδεί το όνομά μου ζωγραφιστό και δεν ήξερα πόσο ωραίο είναι».

8. Η μαθήτριά αισθάνεται την ανάγκη να εκφράσει την ευγνωμοσύνη της προς τη Δασκάλα και να της δείξει το δικό της Λεξικό» Συνωνύμων», το οποίο έφτιαχνε μόνη της, εκφράζοντας, ταυτόχρονα, το όνειρο, την έμπνευση τη διαχρονική ανάγκη της «συνάντησης» με τον άλλο:

«...και θα της πω και το μεγάλο μου μυστικό: Ότι κάποτε, όταν μεγαλώσω, θα ταξιδέψω σ' όλο τον κόσμο... για να γνωρίσω αν-

θρώπους που έχουν το ίδιο όνομα με μένα και να δω πραγματικά νούφαρα... Κι ύστερα,...θα της δείξω και το βιβλίο που αγόρασα χτες ...όμως εγώ έχω γράψει κιόλας το πρώτο όνομα στην πάνω- πάνω σειρά ζευγαρωτά, όπως μας είπε εκείνη: Αγάπη- Σεβγκή (κυρία Λίνα). Έτσι, το «κάποτε» της κυρίας Λίνας θα έρθει ακόμη πιο γρήγορα».

Τα παραπάνω αποσπάσματα μας δείχνουν τους παιδαγωγικούς, εξαιρετικά ευρηματικούς, μα πάνω απ' όλα, ανθρώπινους τρόπους για τη δημιουργία των πρώτων συναισθηματικών «δεσμών» μέσα στο τμήμα. Βλέπει κανείς με ποιο τρόπο η Δασκάλα φέρνει τα παιδιά όχι μόνο κοντά της, αλλά και το ένα κοντά στο άλλο. Θαυμάζει τις παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιεί, για να υπερβεί τις δυσκολίες και να ενώσει, τελικά, τα παιδιά, δημιουργώντας τους θετικές προσδοκίες για το μέλλον, ενισχύοντας την έμπνευση και την αυτοπεποίθησή τους. Κι ακόμη, τους διδάσκει τις αξίες με βιωματικό τρόπο, υπογραμμίζοντας, με το παράδειγμά της, πως αξίες υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και πως αξίζει να εστιάζουμε στα στοιχεία που, πραγματικά, ενώνουν τους ανθρώπους.

ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Το κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί στην Εκπαίδευση για ανάγνωση και περαιτέρω προβληματισμό των μαθητών και μαθητριών, στη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας, αφού έχει προηγηθεί η γνωριμία των μελών της ομάδας και αφού έχουν εφαρμοστεί οι αντίστοιχες τεχνικές, που αξιοποιούν τη δυναμική της (σε επίπεδο δυάδας, πεντάδας, ολομέλειας). Μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί ως παράλληλο κείμενο σε μια συζήτηση εργασίας στο συμβατικό περιβάλλον σχολικής αίθουσας ή και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ανάγκες της συγκυρίας, για την έννοια του αλληλοσεβασμού και στο διαπολιτισμικό περιβάλλον ή στο πλαίσιο της Φιλαναγνωσίας και της προσέγγισης ακέρατου λογοτεχνικού κειμένου, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για την ανάδειξη των προτύπων και των στάσεων ζωής που εμπεριέχει (Ραμουτσάκη, 2020α). Με αφορμή τον πίνακα του Μονέ, μπορούμε, επίσης, αφού παρουσιάσουμε στα παιδιά τα βασικά ερωτήματα των δύο κύριων τεχνικών για την προσέγγιση έργων Τέχνης (Artful Thinking, παρατήρηση κατά μοτίβα και Τεχνική Perkins του Πανεπιστημίου του Harvard, κατά φάσεις),

να τα παρακινήσουμε, σε ομάδες εργασίας, να επιλέξουν ερωτήματα από τα δύο μοντέλα, συμπληρώνοντάς τα και με άλλα δικά τους ερωτήματα, με βάση ομάδες ειδικών, τις οποίες θα καταρτίσουν (π.χ. άλλοι θα είναι οι Καλλιτέχνες, άλλοι οι επισκέπτες της Πινακοθήκης, άλλοι οι Κριτικοί Τέχνης, οι Κοινωνιολόγοι, οι Συγγραφείς κ.λπ.). Με τον τρόπο αυτό, και με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, μπορούν να δημιουργήσουν ένα νέο μοντέλο, μια εναλλακτική τεχνική παρατήρησης έργων Τέχνης, που θα προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά, προσιτή σε όλους. Επιπροσθέτως, ανάλογα με τον προβλεπόμενο χρόνο και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, μπορούμε να συνεχίσουμε την επεξεργασία με ασκήσεις «διερευνητικής δραματοποίησης» (Παπαδόπουλος, 2010) και δημιουργικής γραφής. Ενδεικτικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι οι εξής: π.χ.

1. Δραματοποίηση με εναλλαγή ρόλων: Πώς καταφέρνει η δασκάλα να φέρει κοντά της τα παιδιά, δημιουργώντας μία κοινότητα μάθησης, χωρίς να μιλήσει καν για κανόνες και αρχές; Δραματοποιήστε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας μία σκηνή της αρεσκείας σας ή όλο το κείμενο. Στη συνέχεια, αλλάξτε ρόλους και αναδείξτε τις διαφορετικές οπτικές που προκύπτουν.
2. Αγαπημένο μου Ημερολόγιο...: α) Υποθέστε ότι είστε η Νιλουφέρ και αποτυπώνετε στο Ημερολόγιό σας το πώς κατάφερε η αγαπημένη σας Δασκάλα να σας φέρει κοντά της, εμπνέοντάς σας και δίνοντάς σας θάρρος και αυτοπεποίθηση.
3. Αγαπημένη μου Δασκάλα ...: Υποθέστε ότι είστε η Νιλουφέρ, η οποία έχει μεγαλώσει αρκετά, αλλά δεν έχει ξεχάσει τη Δασκάλα της και αισθάνεται την ανάγκη να της γράψει ένα γράμμα, εκφράζοντας, με έναν άλλο τρόπο, την ευγνωμοσύνη της. Τι θα γράφατε σ' αυτή την επιστολή;
4. Αλλαγή στην εξέλιξη της υπόθεσης: Αν δε φερόταν έτσι η κ. Λίνα, ποια θα μπορούσε να είναι η πλοκή, η εξέλιξη της ιστορίας; Δημιουργήστε ένα νέο κείμενο με αλλαγή στην εξέλιξη της ιστορίας.
6. Κύκλος ή διάδρομος της συνείδησης: α) Υποθέστε ότι η κ. Λίνα δυσκολευόταν να φύγει από την Πελοπόννησο για ένα τόσο μακρινό ταξίδι εργασίας. Ποιες σκέψεις ή διλήμματα θα μπορούσαν να την απασχολούν; (Οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες υποδύονται τη φωνή της συνείδησής της, αναδεικνύοντας τα εσωτερικά διλήμματα της Δασκάλας).

Συνέντευξη από ειδικό: α) κάποια μαθήτρια υποδύεται την κ. Λίνα και ένας/μια άλλος/-η συμμαθητής /-τρια ως «ειδικός/-ή» υποβάλλει ερωτήσεις στη Δασκάλα.

β) Υποθέστε ότι η κ. Λίνα έχει την ευκαιρία, την επόμενη σχολική

χρονιά, να μετατεθεί σε ένα πιο κοντινό προς την ιδιαίτερη πατρίδα της, μέρος. Τι λέτε, θα αποδεχτεί αυτή την ευκαιρία;

Μία μαθήτρια υποδύεται την κ. Λίνα και οι υπόλοιποι μαθητές ως φωνές της συνείδησής της προσπαθούν να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά. Στη συνέχεια, η οπτική αλλάζει: ένας μαθητής και μία μαθήτρια κάθονται σε κοντινές καρέκλες, εκφράζοντας την επιθυμία του τμήματος να παραμείνει η κ. Λίνα, χωρίς, όμως, να τολμούν να κάνουν κάτι. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/μαθήτριες, ως φωνές της συνείδησης της τάξης προσπαθούν να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά, κινητοποιώντας τους άλλους, για να αντιδράσουν ανάλογα, μπροστά στο ενδεχόμενο να χάσουν μια τόσο καλή Δασκάλα κ.ά.

Το κείμενο αξιοποιήθηκε, επίσης, από τη συγγραφέα και στην Επιμόρφωση Ενηλίκων- Εκπαιδευτικών, κατά τη φάση του αναστοχασμού, ύστερα από σχετικό Βιωματικό Εργαστήριο για τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Αξιοποιήθηκε η δυναμική της ομάδας και συγκεκριμένες τεχνικές» δεσίματος» των μελών και «χτισίματος» ομάδων εργασίας. Η πορεία εργασίας ήταν από την ολομέλεια στη δυάδα, από τη δυάδα στην τετράδα/πεντάδα και από κει ξανά στην ολομέλεια, βάσει συγκεκριμένου έργου και με σταθερή εστίαση στο θετικό. Αρχικά, έγινε αξιοποίηση του κειμένου ως παραδείγματος εφαρμογής αντίστοιχων τεχνικών και οι συνάδελφοι εντόπισαν και ανέδειξαν τις παιδαγωγικές αρχές που λανθάνουν σ' αυτό. Στη συνέχεια, το κείμενο αξιοποιήθηκε και για εισαγωγή στη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και, γενικότερα, για την παρουσίαση των τεχνικών παρατήρησης έργων Τέχνης, Σεμινάριο, το οποίο παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από μια τέτοια δημιουργική προσέγγιση κειμένου Παιδικής Λογοτεχνίας με προστιθέμενη παιδαγωγική αξία, το οποίο αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και της Τέχνης και βασίζεται στις αρχές της Συμπεριληπτικής Παιδαγωγικής, μπορούμε να καταλάβουμε την αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας για την καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού εν γένει. Μπορούμε, επίσης, πλαισιώνοντας την ανάγνωση και με άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, να επιτύχουμε ενεργητικότερη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων (Ενηλίκων και Ανηλίκων), οι οποίοι γίνονται και συμπαραγωγοί εκπαιδευτικού υλικού. Και αυτό έρχεται να ενισχύσει τη σημασία της ενεργοποίησης της ψυχής του παιδιού, αλλά και κάθε εκπαιδευομένου, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την ομαλή, ασφαλή και εκούσια συμμετοχή του στη μαθησιακή δια-

δικασία (Ραμουτσάκη, 2020β). Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται η σημασία της αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και, ειδικότερα, της Παιδικής Λογοτεχνίας για την εκπαιδευτική Πράξη και της Τέχνης για το μετασχηματισμό πιθανών αρνητικών, στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, μετασχηματισμός, που κάνει πιο εύκολο το αληθινό πλησίασμα των ανθρώπων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γουρνάς, Γ. (2011). «Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση», Μ.Π.Ε. Αθήνα: Π.Ι.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.
- Mezirow, J. & συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μητσιάλη, Α. (2010). *Με λένε Νιλουφέρ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2000). *Ομαδικό Παιχνίδι σε Τρεις Γενιές* στο: Κουρουζίδης, Σ, Πολέμη-Τοδούλου Μ., Κοσμίδης, Π. (επιμ). *Ομαδικά Παιδικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). *Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας και του συγκινησιακού κλίματος*. Μ.Π.Ε., Αθήνα: Π.Ι.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2016). *Μετασχηματίζοντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων*. Ανακοίνωση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση». Ηράκλειο. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από: <http://synedria.pdekritis.gr/docs/1osynedrio/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20e-book%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%92.pdf>
- Ραμουτσάκη, Ι. (2018). *Εφαρμογή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ενδεικτικό διδακτικό Παράδειγμα*. Εισήγηση στη Διεθνή Συνδιάσκεψη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Αθήνα.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2019). *Διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική ομάδα και το καλό συναισθηματικό κλίμα στο σχολείο, από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς. Δυναμική της ομάδας και επικοινωνία*. Επιμορφωτικά Σεμινάρια. Ηράκλειο, Λασίθι και Ρέθυμνο.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2020α). *Πρότυπα ζωής στα έργα Παιδικής Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Ρέθυμνο.
- Ραμουτσάκη, Ι. (2020β). *Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2020: Έρευνα-Προτάσεις εκπαιδευτικών Σεναρίων και Μικρο-Σεναρίων για τη Φιλαναγνωσία, τις Δημιουργικές Δραστηριότητες και την Τέχνη στο πλαίσιο Κοινοτήτων Συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακός τόμος. Ηράκλειο: Π.Δ.Ε. Κρήτης. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από: www/wp-content/uploads/2020/12/I.A.PAMOYTSAKH-EPEYNA-KAI-EKPAIDYTIKO-YLIKO-GIA-THN-EFARMOGH-TΗΣ-ΕΞ-ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-1.pdf
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process* (Cole, M., John Steiner, V., Scribner, S.& Souberman, E. Eds.), Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Ένα Διαπολιτισμικό Σχέδιο Μαθήματος στην Ιστορία της Μουσικής

Θεοδώρα Τσιμπούρη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. ✉ ioannar@hotmail.com

Περίληψη



Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διαπολιτισμικό σχέδιο μαθήματος βασισμένο σε ένα παραδοσιακό τραγούδι της Αλβανίας για το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής της Β΄ Γυμνασίου των Μουσικών σχολείων βασισμένο σε στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη συζήτηση-συνέντευξη με έναν Αλβανό μετανάστη. Μέσα από το παρόν σχέδιο μαθήματος διαφαίνεται ο ενοποιητικός-συμπεριληπτικός ρόλος της μουσικής στη διδασκαλία. Το σχέδιο μαθήματος βασίζεται στη θεματική ενότητα: «5. Φωνητική Μουσική το αφηγηματικό τραγούδι» του Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία της Μουσικής της Β΄ Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου επιτυγχάνεται η εξοικείωση τόσο με την ελληνική μουσική παράδοση όσο και την παράδοση άλλων λαών, η καλλιέργεια της ικανότητας να επιλέγουν τα παιδιά και να αξιολογούν εκτελέσεις έργων παραδοσιακής μουσικής, ο εμπλουτισμός των μουσικών εμπειριών των μαθητών και μαθητριών, η σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και γνωστικά αντικείμενα (χρoρός, ιστορία, γεωγραφία, ελληνική παραδοσιακή μουσική), η ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας,



Λέξεις κλειδιά

Παιδιά της Σαμαρίνας, ακριτικό τραγούδι, κλέφτικο τραγούδι, επικό τραγούδι, τροβαδούροι και τρουβέροι

υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας και τέλος η εξοικείωση με την τεχνολογία αλλά και η χρήση αυτής για θέματα μουσικής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βελτιώνει την ισότητα στη μάθηση για τους μαθητές από ποικίλες ομάδες: φύλα, εθνικές και πολιτισμικές ομάδες κ.λπ. (Banks & Banks, 2002), αλλά και δίνει τη δυνατότητα σε άτομα –ή ομάδες ατόμων– διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να δομήσουν, μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς, μια νέα πολιτισμική ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 2008:30). Αναδεικνύει επομένως λύσεις για κάθε είδους κοινωνικό αποκλεισμό και διάκριση (Διονυσίου, 2013), καλλιεργώντας ικανότητες, γνώση και στάσεις που θα χρειαστούν τα παιδιά, για να επιβιώσουν και να δράσουν αποτελεσματικά μέσα στην κοινωνία (Banks, 2004). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση εξετάζει ποικίλες πολιτισμικές ενότητες μέσα από τη μουσική του κάθε τόπου, σε συνδυασμό με κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, με τρόπο κριτικό και, επομένως, με δυνατότητα και προοπτική αμφισβήτησης παγιωμένων θέσεων και ρατσιστικών αντιλήψεων (Καϊλα & Ξανθάκου, 2002). Παράλληλα μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Gerry, Unrau, & Trainor, 2012).

Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο Μπλάκινγκ (1981), η μουσική είναι τόσο διαδεδομένη στις κουλτούρες των λαών, ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους μαζί με τη γλώσσα και τη θρησκεία. Είναι από τα λίγα είδη, μη λεκτικής επικοινωνίας, που μπορεί να μεταδώσει ιδέες και να προκαλέσει βαθιά συναισθήματα. Δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους όχι μόνο για τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και για τον κοινωνικό τους περίγυρο (Mashayekh & Hashemi, 2011), καθώς ο κόσμος είναι «ένα ρευστό, διαδραστικό, αλληλοδιαπλεκόμενο, αλληλεπικαλυπτόμενο ηχοτοπίο, όπου οι άνθρωποι μπορεί μέσα στην ίδια μέρα να ακούνε τους προγόνους τους, τους γονείς τους, τους γείτονές τους και τα προσωπικά τους CD, Mp3 και κασετόφωνα» (Titon, 2014: 272).

Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κάθε πολιτισμού στις μέρες μας σταδιακά γίνεται μέσα στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, γιατί η μάθηση, στις σύγχρονες κοινωνίες, δεν μπορεί να είναι «μονοπολιτισμική» (Διονυσίου, 2016). Μέσα από την ποικιλία των μουσικών παραδειγμάτων είναι πιθανό να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών,

να προβληθεί η μουσική ως μια πανανθρώπινη δραστηριότητα, να εμπλουτιστεί το υλικό της διδακτικής ύλης και να δημιουργηθεί μια ευρύτερη μουσική μόρφωση και παιδεία (Μυράλης, 2009). Η αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού στη διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική, διάχυτη σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και αποβλέπει στη διαμόρφωση συνθηκών επιτυχίας για όλους τους μαθητές (Σακελλαρίδης, 2008).

Μέσω μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος της μουσικής, τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τον σεβασμό για τα μέλη μίας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας, αλλά και κατανοούν καλύτερα τόσο τον κόσμο όσο και τη δική τους κληρονομιά (Anderson & Campbell, 2010). Οι μουσικές παραδόσεις μεταφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν ότι αξίζουν την προσοχή και τον σεβασμό τους, με αποτέλεσμα, είτε τους αρέσει το άκουσμα είτε όχι, να αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη μουσική σε σχέση με την κοινωνία που τη γέννησε και να κατανοούν τον τρόπο που μεταδίδεται η παράδοση στις επόμενες γενιές (Ανδρούτσος, 1998), εφόσον η μουσική συμβάλει στη διαλεκτική σχέση και στην κατανόηση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και στο πολιτισμικό περιβάλλον του (Δήμου, 2006).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Το σχέδιο μαθήματος βασίζεται στη θεματική ενότητα «5. 4^{ος}-11^{ος} αιώνας κοσμική μουσική», «3. Κοσμική μουσική της Δύσης» και «6 Ελλαδικός χώρος, δημοτικά τραγούδια» του Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία της Μουσικής της Β΄ Γυμνασίου (Υ.Π.Ε.Θ., 2015:34246-34255). Θέμα της διδακτικής ενότητας είναι «η Αλβανική μουσική και το επικό τραγούδι του βορρά» και η διάρκεια υλοποίησής της είναι μία διδακτική ώρα.

ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός είναι η εξοικείωση με την ελληνική μουσική παράδοση και την παράδοση άλλων λαών, η καλλιέργεια της ικανότητας να επιλέγουν και να αξιολογούν εκτελέσεις έργων παραδοσιακής μουσικής, ο εμπλουτισμός των μουσικών εμπειριών των μαθητών, η σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και γνωστικά αντικείμενα (χορός, ιστορία, γεωγραφία, ελληνική παραδοσιακή μουσική), η ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, η εξοικείωση με την τεχνολογία και η χρήση της για θέματα μουσικής.

Στόχοι είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες: να κατανοήσουν βασικά χαρακτηριστικά των μουσικών ειδών αφηγηματικού τραγουδιού και να διακρίνουν τα νοήματα της μουσικής μέσα από την ενεργητική ακρόαση. Να αναγνωρίζουν βιωματικά διαφορετικά είδη μουσικών κειμένων, να αντιληφθούν τη δραματολογική λειτουργία της μουσικής, να συγκρίνουν την αφηγηματική μουσική του παρελθόντος με αυτή του παρόντος. Να αναπτύξουν ιστορική σκέψη, να εξάγουν συμπεράσματα και να συνδέουν την παραδοσιακή μουσική με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Να συνδέσουν το μάθημα της ιστορίας της μουσικής με την πληροφορική και την τεχνολογία. Τέλος, να κατανοήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης και διάδοσης ενός παραδοσιακού τραγουδιού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΣΑ

Η προσφερόμενη γνώση αρχικά συνδέεται με την εμπειρική γνώση, δηλαδή με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζεται το, γνωστό στα παιδιά, παραδοσιακό ηρωικό τραγούδι Παιδιά της Σαμαρίνας. Οι μαθητές/τριες σε ομάδες εξερευνούν διαφορετικές ηχογραφήσεις στο διαδίκτυο άλλων κλέφτικων και ακριτικών τραγουδιών. Στη συνέχεια τους παρουσιάζεται το αλβανικό επικό τραγούδι «Kanga e Hajredin Pashes» από τη βόρεια Αλβανία. Ακούν και αποσπάσματα μεσαιωνικής μουσικής (Adam de La Halle) αλλά και μια σύγχρονη μπαλάντα (Κεμάλ-Χατζιδάκις).

Αναλύουν και πειραματίζονται, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική δημιουργική σκέψη. Υπάρχει, επιπροσθέτως, διαθεματική σύνδεση με τα μαθήματα της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Λογοτεχνίας. Εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με επαγωγική πορεία της διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας και φύλλα εργασίας με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Τα απαραίτητα μέσα για την υλοποίηση της δραστηριότητας είναι: ηλεκτρονικός υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, CD player ή στερεοφωνικό σύστημα, φύλλα εργασίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Στον πίνακα ή στον διαδραστικό πίνακα αναγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό οι λέξεις κλειδιά (Παιδιά της

Σαμαρίνας, ακριτικό τραγούδι, κλέφτικο τραγούδι, επικό τραγούδι, τροβαδούροι και τρουβέροι) και κάθε ομάδα με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας καταγράφει ό,τι θεωρεί σχετικό με αυτές τις έννοιες.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον βιντεοπροβολέα ή χρησιμοποιεί την αίθουσα υπολογιστών και τον βιντεοπροβολέα προβάλλοντας στους/στις μαθητές/τριες τα ακόλουθα:

<https://www.youtube.com/watch?v=ibnUK9DuoEo> Παιδιά της Σαμαρίνας

<https://www.youtube.com/watch?v=HR1gdUQSqeE> ο Διγενής ψυχομαχεί, και μετά το αλβανικό επικό τραγούδι «Kenga e Hajredin Pashes» <https://www.youtube.com/watch?v=zFUdBV2iBf8> με ταυτόχρονη προβολή των στίχων του τραγουδιού και τη μετάφραση.

Hajredin Pasha o po vjen o Radikes	Ο Χαϊρεντίν Πασάς παίζει το Radikes (παραδοσιακό όργανο)
Valle o ku jan o k'to malet e Dibres 2x	πού να είναι αυτά τα βουνά της Dipres 2x
Bejn' o kuvend o n' ate fushe o te Gjorices 2x	σε αυτή την πεδιάδα της Gjorices κάνουν μάζωξη 2x
Ne fushe o t' Gjorices o more te kalaja	στην πεδιάδα της Gjorices, ω μωρέ, στο κάστρο
Hajredin Pashen more e ka gjet belaj 2x	ο Χαϊρεντίν πασάς βρήκε μπελά 2x
Qe belaja pashen e ka gjete	βρήκε μπελά ο πασάς
Malet e Dibres more kan lidhe bese 2x	Στα βουνά της Dipres έχουν δώσει λόγο 2x
Kane lidhe bese o, mor kan lidhe te tane	έχουν δώσει λόγο, ω μωρέ, οι δικοί μας
Turkut Dibren o mos me ja lane 2x	του Τούρκου τη Dipres να μη δώσουμε 2x
Hajredin Pasha o mor' kryhutaqe	Ο Χαϊρεντίν Πασάς, ω μωρέ χαμένε,
S'lidhet Dibra more me kerbaçe 2x	δεν πρόκειται να καταλάβεις τα βουνά της Dipres με το ζόρι 2x
Hajredin Pasha more ku e ke ushtrine?	Χαϊρεντίν Πασά, πού έχεις τον στρατό σου;
Malete Dibres o mor' mi kan' ngri 2x	τον πετσόκοψαν τα βουνά της Dipres 2x
Malet e Dibres more kan' met o te tane	Τα βουνά της Dipres είναι δικά μας,
Nuk jan pak o mor' , por 12000 mije 2x	δεν είναι λίγα είναι 12000 2x

Έπειτα ακούν ένα απόσπασμα μεσαιωνικής μουσικής:

<https://www.youtube.com/watch?v=rLobQBGzQDg> «Adam de la Halle: Se li Maus c'amours envoie»

και μια σύγχρονη μπαλάντα (Κεμάλ Χατζιδάκις):

<https://www.youtube.com/watch?v=T-f-vQX942I>

Ταυτόχρονα μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες που είναι χωρισμέ-

νοι/ες σε ομάδες ένα φύλλο εργασίας (παρατίθεται στη συνέχεια), το οποίο θα κληθούν να συμπληρώσουν ανά ομάδα μετά την ολοκλήρωση της ακρόασης κάθε κομματιού. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να ακούσουν προσεκτικά τα αποσπάσματα και να παρακολουθήσουν τη μελωδία, τον ρυθμό, τα όργανα και τα λόγια.

Περιεχόμενο (ηρωικό, ακριτικό, αφηγηματικό)	Χροιά/Χρόχρωμα	Ρυθμός	Όργανα
	Φωνητική/Οργανική Μουσική	Μέτρο	

Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν τα χαρακτηριστικά που διέκριναν στα μουσικά αποσπάσματα, κατά τη διάρκεια της ακρόασης: τι περιεχόμενο έχουν, τι όργανα ακούγονται, τι ρυθμοί χρησιμοποιούνται. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών μπορούν να αποτελέσουν μια μορφή ανατροφοδότησης για τον/την εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει πληροφορίες για τα συγκεκριμένα είδη τραγουδιών.

Οι ομάδες ξαναδιαβάζουν τις αρχικές τους σημειώσεις και αναπροσαρμόζουν τα συμπεράσματά τους με την ολοκλήρωση της άσκησης. Μπορούν επίσης να συζητήσουν τις ομοιότητες και διαφορές του παραδοσιακού τραγουδιού με το τραγούδι στη μεσαιωνική Δυτική Ευρώπη αλλά και με τη σύγχρονη μπαλάντα. Επιπλέον γνωρίζουν τα αφηγηματικά είδη παραδοσιακής μουσικής της Αλβανίας και της Ελλάδας.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στους/στις μαθητές/τριες να προετοιμάσουν μια ομαδική παρουσίαση που να αφορά σε παραδοσιακά τραγούδια με ακριτικό περιεχόμενο. Μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για το πού τραγουδιέται και αν χορεύεται και με ποιο τρόπο κάθε τραγούδι, αλλά και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία θεωρούν εκείνοι χρήσιμη. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των βίντεο-ηχογραφήσεων που έχουν επιλέξει οι μαθητές/τριες. Εναλλακτικά οι μαθητές/τριες μπορούν να ετοιμάσουν μια παρουσίαση σχετικά με τα ηρωικά κλέφτικα παραδοσιακά τραγούδια. Να αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πού τραγουδιούνται, οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται κ.λπ. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των έργων, τα οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές/τριες για αυτό τον σκοπό.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές/τριες μπορούν να ετοιμάσουν μια παρουσίαση σχετικά με τα παραδοσιακά τραγούδια της Βόρειας Αλβανίας. Να αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πού τραγου-

διούνται, τα όργανα που χρησιμοποιούν, το στιλ μουσικής γραφής κ.λπ. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των έργων, τα οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές για αυτό τον σκοπό. Επιπλέον οι μαθητές/τριες μπορούν να ετοιμάσουν μια παρουσίαση σχετικά με τα τραγούδια των τροβαδούρων και των τρουβέρων. Να αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πού τραγουδιούνται, ποια μουσικά όργανα χρησιμοποιούσαν κ.λπ. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των έργων, τα οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές για αυτό τον σκοπό.

Όλες οι προαναφερθείσες εργασίες μπορούν να παρουσιαστούν στην τάξη ή μπορούν να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα (ή blog) του μαθήματος που έχει δημιουργήσει ο /η εκπαιδευτικός. Οι προτάσεις εργασιών, που δίνονται στο σημείο αυτό, μπορούν να αποτελέσουν εργασίες τετραμήνου για την αξιολόγηση των μαθητών αντί γραπτών δοκιμών (test ή διαγωνισμάτων) ή μαζί και αυτών.

Ένας κατάλογος του υλικού που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για τις εργασίες τους είναι ο ακόλουθος.

<https://www.youtube.com/watch?v=Srzs3VSb3nw>

Ακριτικά τραγούδια Δόμνα Σαμίου

<https://www.youtube.com/watch?v=P2mRotEdCV4>

Ακρίτης κάστρον έχτιζεν

<https://www.youtube.com/watch?v=HccnYhracZI>

Ακριτικά τραγούδια της Κύπρου

<https://www.youtube.com/watch?v=wS6LgJijzAw>

Μοναχογιός ο Κωνσταντής

<https://www.youtube.com/watch?v=XOoNUUMEuPA>

Κλέφτικα και ηρωικά

<https://www.youtube.com/watch?v=SbyxY-REA9g>

Χαρά που το 'χουν τα βουνά

<https://www.youtube.com/watch?v=0CPsFxAZssY> Adam De la Halle Le jeu de Robin et Marion

<https://soundcloud.com/oraopaora/mix-traditional-albanian-music>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο/Η εκπαιδευτικός διερευνά την ατομική και συλλογική πορεία των μαθητών/τριών, εντοπίζει τις ελλείψεις και ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία του/της (διαμορφωτική αξιολόγηση). Ο/Η μαθητής/τρια αξιολογείται ως προς το γνωστικό του/της επίπεδο, τις ικανότητες (ευχέ-

ρεια, κλίση, ταλέντο), τις επιμέρους δεξιότητες (παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία, επικοινωνία, πειθαρχία, συνθετική σκέψη, ανάληψη πρωτοβουλιών), τη συνέπεια και την επιμέλειά του/της αλλά και τη στάση του/της προς το μάθημα (ενδιαφέρον, παρουσία).

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εκτιμήσουν τη μουσική κληρονομιά της Ελλάδας αλλά και γειτονικών λαών (Αλβανίας) μέσα από τα παραδοσιακά τραγούδια που άκουσαν, να συνδέσουν την παραδοσιακή μουσική με τη σύγχρονη, μέσω της ακρόασης του έργου του Χατζιδάκι, να κατανοήσουν πώς η ιστορική εξέλιξη του χώρου των Βαλκανίων συνδέεται με τις εξελίξεις στη λογοτεχνία και τη μουσική. Τέλος να ανακαλύψουν τη σύνδεση της παραδοσιακής μουσικής με τη δυτικοευρωπαϊκή μουσική του Μεσαίωνα. Επιπροσθέτως, υπάρχει σύνδεση του μαθήματος με το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, των μουσικών συνόλων, της Γεωγραφίας, της Λογοτεχνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστάκης, Η. (2016). Των Ακριτών και των Αντρειωμένων στο *Δόμνα Σαμίου* (ηλεκτρονική πηγή) ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.albums&id=37>.
- Anderson, W., M., & Campbell, P., S. (2010). *Multicultural Perspectives in Music Education*. Plymouth, England: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, Θεσσαλονίκη.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2002). *Handbook of research on multicultural Education. 2nd Ed.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Burton, K. (2000). The Eagle Has Landed. In Broughton, Simon & Ellingham, Mark with McConnachie, James & Duane, Orla (Ed.), *World Music, Vol. 1: Africa, Europe & the Middle East* (pp 1-6). Rough Guides Ltd, Penguin Books.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμ.7. (σσ. 33). Πάτρα.
- Δήμου, Π. (2006). Διαπολιτισμική πρόταση διδασκαλίας της μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας, στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου*, Τόμος IV (σσ. 35). Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Διονυσίου Ζ. (2013). Παράδοση, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Διδάσκονται τα υλικά και τα άυλα ενός παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού; Στο *Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο: Εκκινώντας από την αρχαιότητα - κοιτάζοντας προς το μέλλον*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ.176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative & social development. *Developmental Science*, 15 (3), 398- 407.
- Καϊλα, Μ., & Ξανθάκου, Γ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καψωμένος, Ε., (1996). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*, Αθήνα: Πατάκης.
- McKinnon, J. (1990), *Antiquity & the Middle Ages*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). The Impacts of Music on Language Learners' Performance, *Procedia – Social & Behavioral Sciences*, 30, 2186-2190.
- Μουσογιάννη, Α. (2012). Τροβαδούροι - οι περιπλανώμενοι μουσικοί της μεσαιωνικής Δ. Ευρώπης, *Historical Quest*. Ανακτήθηκε στις 22/10/2020 από <https://www.historical-quest.com/arxeio/mesaioniki-istoria/294-oi-trobadouroi-oi-periplanomenoi-mousikoi-tis-dytikis-eurwpis.html>
- Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. Μετ. Γρηγορίου Μ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μυράλης, Γ. (2009). Μουσική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 91- 112). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε. Ε. Μ. Ε).
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σηφάκης, Γ.Μ. (1989). Ζητήματα ποιητικής του Διγενή Ε και των ακριτικών τραγουδιών στο *Αριάδνη 5 Αφιέρωμα στον Στυλιανό Αλεξίου* (σσ. 125-139).
- Τερζοπούλου, Μ. (2018). Σαμαρίνα στο *Δόμνα Σαμίου* (ηλεκτρονική πηγή) ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.songs&id=457>.
- Τερζοπούλου, Μ. (2018). Ιστορικά-Κλέφτικα τραγούδια στο *Δόμνα Σαμίου* (ηλεκτρονική πηγή) ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.albums&id=28>
- Titon, J. T. (2014). Ένα επιτελεστικό μοντέλο μουσικού πολιτισμού. Στο Ε. Καλλιμοπούλου & Α. Μπαλάντινα (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία* (σσ.251- 276). Αθήνα: Ασίνη.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2015). *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία* (Γυμνάσια Λύκεια), Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' 2858/28-12-2015.

Η Αξιοποίηση Έργων Τέχνης στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης

Ιωσήφ Φραγκούλης¹ Στέφανος Αρμακόλας² Θεοδώρα Παπαγεωργίου³

1. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ. ✉ sfaka@otenet.gr

2. ΕΔΙΠ Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ. ✉ stefarmak@hotmail.com

3. Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ. ✉ tpageorgiou@aspete.gr

Περίληψη



Η συμπερίληψη ως παιδαγωγική και εκπαιδευτική προσέγγιση συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως βασικό της στόχο έχει την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών στον χώρο του σχολείου, καθώς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά, παιδαγωγικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Για την επίτευξη των στόχων της συμπερίληψης σημαντική είναι η συμβολή των έργων τέχνης, τα οποία με κατάλληλη αξιοποίηση μπορούν να υπηρετήσουν ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, δημιουργικότητα, αυτογνωσία, αποδοχή της διαφορετικότητας και γνωστική ανάπτυξη. Στην εργασία παρουσιάζεται η διδακτική αξιοποίηση του έργου τέχνης «The country school» του Αμερικανού ζωγράφου Homer, αξιοποιώντας το μοντέλο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από τον θεωρητικό του πεδίου Perkins. Χρησιμοποιώντας το προαναφερόμενο μοντέλο επιχειρείται η αλλαγή των στερεοτύπων και των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση τόσο με τους αλλοδαπούς μαθητές όσο με



Λέξεις κλειδιά

Μετασχηματίζουσα μάθηση, έργα τέχνης, κριτικός στοχασμός, συμπερίληψη, αισθητική εμπειρία

τους οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμους μαθητές. Από την επεξεργασία του έργου τέχνης γίνεται αντιληπτό πως το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση ποικίλων μορφών έργων τέχνης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την άμβλυνση των στερεοτύπων και των διαφορών μεταξύ των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της μη τυπικής μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα έργα τέχνης αποτελούν έναν πολύτιμο θησαυρό, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικότητας, της αυτογνωσίας, της κατανόησης της διαφορετικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης (Μέγα, 2011:62).

Αρκετοί θεωρητικοί όπως ο Gardner ο Eisner, ο Perkins και ο Κόκκος, διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής έκφρασης, ενσυναίσθησης (Eisner, 2002· Κόκκος, 2011· Phillips & Fragoulis, 2012). Σύμφωνα με τον Gardner (1990), τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins (1994), ο οποίος υποστηρίζει πως η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό.

Τα έργα τέχνης, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2011), δρουν ως μαγνήτης για τις αισθήσεις. Επίσης, αποτελούν πλούσιο πληροφοριακό υλικό το οποίο ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011:39).

Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας μέσα στην εκπαίδευση οδηγεί στην ενεργοποίηση του νου με διαστάσεις κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και προσωπικές καθώς μπορεί να επιτευχθεί καλύτερος χειρισμός του έργου ανατρέχοντας μέσα στο συναισθηματικό κόσμο του ο κάθε αποδέκτης με αποτέλεσμα την αποτελεσματική προ-

σέγγιση προσωπικών ζητημάτων. Επομένως επιτυγχάνεται μεταγνώση (Κόκκος, 2011:42). Η σημαντικότητα της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας τονίζεται, σύμφωνα με τη Μέγα (2011:2), και σε επίπεδο στάσεων καθώς καλλιεργείται ο σεβασμός στις απόψεις και στις εμπειρίες των άλλων καθώς και η ενσυναίσθηση.

Συμπερασματικά, τα έργα τέχνης μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως (Μέγα, 2011:62):

- ❖ η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού,
- ❖ της δημιουργικότητας,
- ❖ της αυτογνωσίας, της κατανόησης
- ❖ της διαφορετικότητας και
- ❖ της γνωστικής ανάπτυξης

Στο πλαίσιο αυτής, της προβληματικής στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχτεί πώς η αξιοποίηση έργων τέχνης μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί ο ζωγραφικός πίνακας «*The countryside school*» του Αμερικανού ζωγράφου Homer, αξιοποιώντας το μοντέλο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από τον θεωρητικό του πεδίου Perkins. Χρησιμοποιώντας το προαναφερόμενο μοντέλο επιχειρείται η αλλαγή των στερεοτύπων και των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση τόσο με τους αλλοδαπούς μαθητές όσο και με τους οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμους μαθητές.

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην περίπτωση της τυπικής εκπαίδευσης στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης όμως τα σχολικά εγχειρίδια και οι διάφορες επιμορφωτικές δράσεις δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών (Μέγα, στο Κόκκος, 2011:21). Σκοπός της χρήσης των τεχνών στην εκπαιδευτική διεργασία είναι να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τις οποίες το «κοινωνικό σύστημα» μέσα στο οποίο ζουν τις θεωρεί απαραίτητες για να μπορέσουν να ενταχθούν σε αυτό, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους και την κριτική τους σκέψη (Κόκκος, 2011:71).

Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης

μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαδικασία της μάθησης καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους, τη δημιουργικότητά τους, τη συναισθηματική τους έκφραση, τη στοχαστική τους διάθεση καθώς και να προσεγγίσουν όχι μόνο την γνώση ολιστικά αλλά και τον κόσμο που τα περιβάλλει (Φραγκούλης, 2013:52).

Όπως αναφέρει ο Φραγκούλης (2013:52), τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης για να αξιοποιηθεί η τέχνη στην εκπαίδευση καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν έργα τέχνης τα οποία συνδυάζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ολόπλευρη προσέγγιση ενός θέματος αλλά και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης περιλαμβάνοντας όχι μόνο την έννοια της εμπειριστατικής επιχειρηματολογίας και της ευαισθησίας στα συναισθήματα αλλά και με την έννοια της εξάσκησης στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων (Μέγα, στο Κόκκος, 2011:24).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011). Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των Feldman, Broudy, Anderson και Perkins.

Σύμφωνα με τον Feldman (1967), η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση. Από την παρατήρηση των άμεσα αντιληπτών στοιχείων του έργου περνάμε στην επεξεργασία της δομής του με στόχο την απάντηση ερωτημάτων όπως: «Ποια είναι η θεματολογία του έργου;» «Ποιο είναι το πιθανό μήνυμά του;»

Το μοντέλο του Broudy (1972), το οποίο είναι συγγενές με αυτό του Feldman, δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης για να καταλήξει σε μια συνολική θεώρησή του.

Το μοντέλο του Anderson (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: αρχική αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του Feldman, αλλά

διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερθέντα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και την παρατήρηση ενός θέματος, το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών κτλ (Μέγα, 2002).

Το μοντέλο Perkins

Το μοντέλο του Perkins θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (Μέγα, 2002·Κούσουλας & Μέγα, 2005·Κόκκος & Μέγα, 2007·Φραγκούλης, 2014).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007: 17).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994:87-89).

Σύμφωνα με τον Perkins (1994) η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει:

- α.** τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση,
- β.** τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση,
- γ.** τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό.

Φάσεις του μοντέλου Perkins

Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης. Το μοντέλο του Perkins απο-

τελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους (Φραγκούλης, 2014).

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά ένα έργο τέχνης χωρίς να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Έρχονται σε μια πρώτη αισθητική επαφή με το έργο που παρατηρούν. Στο πλαίσιο αυτής της φάσης οι εκπαιδευόμενοι δεν προβαίνουν σε ερμηνείες, αλλά προβαίνουν σε «αντικειμενική παρατήρηση» αυτών που βλέπουν. Αξιοποιούν στην προσέγγιση του έργου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και διατυπώνουν αρχικές εκτιμήσεις (Perkins,1994:42-46).

Δεύτερη Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Παρατηρούν προσεκτικά το έργο με τη λογική «Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε». Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την καλύτερη δυνατή παρατήρησή του. Τα δεδομένα του έργου προσεγγίζονται με δημιουργικότερη ματιά (Perkins,1994:54-56).

Τρίτη Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση. Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Παράλληλα εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, εξάγουν συμπεράσματα. Η αναλυτική παρατήρηση αυτής της μορφής αποτελεί έναν διεισδυτικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ο οποίος ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση των εκπαιδευομένων (Perkins,1994:67-68).

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας. Στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το έργο στην ολότητά του αξιοποιώντας την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Αναστοχάζονται και προχωρούν στη γραφή ενός κειμένου σχετικά με όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, παρουσιάζοντας σε αυτό τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο τέχνης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις- παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Ενέργειες του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικές τεχνικές
1. Αυθόρμητη παρατήρηση	Δείτε το έργο, τα χρώματα, τις φιγούρες, το φως, τις σκιές, τα αντικείμενα, τη στάση του σώματος των παιδιών, τι παρατηρείτε;	Καλεί τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το έργο.	Ατομική εργασία
2. Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων	Τι δείχνει το συγκεκριμένο έργο τέχνης;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να γράψουν σε λεζάντες αυτό που παρατήρησαν από την αρχική τους επαφή με το έργο τέχνης.	Εργασία σε ομάδες
3. Έκφραση πρώτων ερωτημάτων	Πού κάθονται οι μαθητές; Πώς κάθονται;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις πρώτες απόψεις τους στις ερωτήσεις, χωρίς να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα.	Καταιγισμός ιδεών
4. Χρήση οπτικής νοημοσύνης	Πώς είναι τα ρούχα των παιδιών;	Καλεί τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις που ενδεχομένως έχουν για το έργο με στόχο να τονωθεί η παρατηρητικότητα τους.	Εργασία σε ομάδες
5. Εντοπισμός κεντρικών ερωτημάτων	Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η θέαση του συγκεκριμένου έργου;	Καλεί κάθε εκπαιδευόμενο να εκφράσει τα συναισθήματά του.	Συζήτηση
6. Απομάκρυνση από το έργο τέχνης		Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να στρέψουν το βλέμμα τους από το έργο, κάνοντας ένα σύντομο διάλειμμα.	
7. Επιστροφή στην παρατήρηση	Ποια στάση έχουν τα σώματα των παιδιών; Ποια η θέση τους στον πίνακα;	Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κυκλώσουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και να διατυπώσουν και άλλες απορίες- ερωτήσεις σε σχέση με αυτό.	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις-παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Ενέργειες του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικές τεχνικές
1. Διέγερση προσοχής	Γιατί οι μαθητές κάθονται έτσι;	Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν τι συμβαίνει στην εικόνα.	Ατομική εργασία
2. Αναζήτηση εκπλήξεων	Τι φαίνεται στο βάθος του πίνακα; Γιατί το κίτρινο χρώμα δεσπόζει στο έργο;	Καλεί τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν παράξενα αντικείμενα- σχέσεις σε μακρο και μικρο επίπεδο.	Καταιγισμός ιδεών
3. Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης	Ποια είναι η ψυχική σας διάθεση από την θέαση του συγκεκριμένου έργου;	Ρωτά τους εκπαιδευόμενους να πουν ποια ψυχική διάθεση τους προκαλεί η θέαση του έργου.	Ερωτήσεις-απαντήσεις
4. Αναζήτηση συμβόλων και νοημάτων	Το ντύσιμο των μαθητών τι δηλώνει; Το ντύσιμο της δασκάλας τι φανερώνει;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το μήνυμα που υπάρχει πίσω από τους συμβολισμούς.	Εργασία σε ομάδες
5. Αναζήτηση κίνησης	Η στάση του σώματος των μαθητών τι δηλώνει; Το φιλόλιγνο σώμα της δασκάλας στο βάθος του πίνακα τι δηλώνει;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν την κίνηση της εικόνα	Εργαζόμενοι οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά εντοπίζουν σε αντίγραφο του έργου την κίνηση που υπάρχει στο έργο και τη σημειώνουν.
6. Αναζήτηση τεχνικών εικαστικών στοιχείων	Υπάρχει ισορροπία στην εικόνα, καθώς και στον τρόπο που κατανέμεται το φως στα πρόσωπα των πρωταγωνιστών;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν συνδυασμούς χρωμάτων, σχέσεις όγκων, χρήση γραμμής πινελιάς.	Εργασία σε ομάδες
7. Αλλαγή κλίμακας παρατήρησης	Τι παρατηρείτε στο χρώμα των ρούχων των μαθητών; Τι παρατηρείτε στα ρούχα των παιδιών; Τι παρατηρείτε στον τρόπο που κάθονται οι μαθητές;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να κυκλώσουν στο έργο τέχνης μια ειδική περιοχή και να τη μελετήσουν. Τους ζητά να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα σε σχέση με το περιφερειακό.	Εργαζόμενοι οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά εντοπίζουν σε αντίγραφο του έργου το κεντρικό θέμα σε σχέση με το περιφερειακό (ουσιώδες από επουσιώδες).
8. Αναζήτηση υπερβολών	Μπορεί μια εικόνα να είναι τόσο σταθερή;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν κάποιο σημείο υπερβολής στο έργο.	Καταιγισμός Ιδεών
9. Χωροχρονική τοποθέτηση	Ποια στοιχεία παρατηρείτε σε σχέση με τον τόπο και το χρόνο που απεικονίζει το συγκεκριμένο έργο;	Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τα πρώτα στοιχεία του έργου. Αναφέρεται στο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο της εποχής.	Εμπλουτισμένη εισήγηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 | Παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις-παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Ενέργειες του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικές τεχνικές
1. Επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνείας τους	Ποιο μήνυμα θέλει να μας μεταφέρει ο δημιουργός του έργου βλέποντας τους μαθητές να καθίσουν κατ' αυτόν τον τρόπο;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό που τους προκάλεσε αίσθηση και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα, γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτή την έκπληξη;	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση
2. Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα, σε αυτό που μας ενδιαφέρει	Ποιο είναι το συναίσθημα που αποπνέει το έργο;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν το συναίσθημα που τους αποπνέει η θέαση του συγκεκριμένου έργου.	Εργασία σε ομάδες Συζήτηση
3. Εντοπισμός και προσπάθεια απάντησης αρχικών προβληματισμών	Γιατί ο πίνακας είναι άδειος μπροστά και όλη η σκηνή έχει μεταφερθεί πίσω; Τι εποχή του έτους να είναι; Από πού το καταλαβαίνουμε; Ζητά από τους	εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στα ερωτήματα που μέχρι τώρα δεν έχουν απαντηθεί, αξιοποιώντας στοιχεία και πληροφορίες που έχουν κρατήσει από τις προηγούμενες φάσεις μελέτης του έργου.	Εργασία σε ομάδες
4. Διανοητικές αλλαγές	Αν απουσίαζαν τα έντονα χρώματα θα άλλαζε η δομή του πίνακα; Αν τα χρώματα στα ρούχα των παιδιών ήταν διαφορετικά θα άλλαζε το μήνυμα του έργου;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απομονώσουν μέρη του έργου ή να τα τροποποιήσουν ανάλογα.	Καταιγισμός ιδεών Συζήτηση
5. Γιατί με εντυπωσιάζουν κάποια στοιχεία του έργου;	Είναι σημαντική η παρουσία των έντονων χρωμάτων στον πίνακα;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να τοποθετήσουν το χέρι τους ή να κρύψουν με το χέρι τους κάποια στοιχεία από το έργο τέχνης. Στη συνέχεια τους ζητά να παρατηρήσουν το τι ακριβώς θα συνέβαινε ως προς την ποιότητα του έργου τέχνης. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται στην ανακάλυψη της σημαντικότητας ενός αντικειμένου.	Συζήτηση σε ομάδες

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις-παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Ενέργειες του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικές τεχνικές
6. Χρήση άλλων πηγών	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συγκρίνουν το έργο με άλλα έργα του ίδιου καλλιτέχνη της ίδιας περιόδου με το ίδιο ή με παρεμφερές θέμα.	Τους προτρέπει να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να σκεφτούν γιατί υπάρχουν αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές.	Εργασία σε ομάδες
7. Διατύπωση κριτικού ερωτήματος Συμπεράσματα	«Ποιοι παράγοντες προωθούν ή εγκλωβίζουν την μάθηση σε μια εκπαιδευτική ομάδα»;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να εξάγουν τα συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη τους την εμπειρία από τις προηγούμενες φάσεις. Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την αισθητική προσέγγιση του έργου τέχνης.	Ατομική εργασία και στη συνέχεια συζήτηση στην ολομέλεια

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Παράδειγμα αξιοποίησης έργου τέχνης στο πλαίσιο της συμπερίληψης

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις-παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Ενέργειες του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικές τεχνικές
1. Ολιστική προσέγγιση έργου τέχνης	Τι νιώθω βλέποντας το συγκεκριμένο έργο τέχνης; Ποιο μήνυμα προκύπτει από την οπτική θέαση του συγκεκριμένου έργου σε σχέση με το κριτικό ερώτημα; Ποια η σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα;	Ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες των 4- 5 ατόμων και να απαντήσουν στο ερώτημα: «Ποια η σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα» Αρχικά τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που είχαν αρχικά πριν την προσέγγιση του έργου τέχνης. Στη συνέχεια τους ζητά να γράψουν τις σκέψεις που έχουν τώρα μετά την προσέγγιση του έργου τέχνης.	Ατομική εργασία Εργασία σε Ομάδες

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η αξιοποίηση έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας η οποία εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αισθητηριακής αντίληψης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και αισθητικά, δηλαδή ολιστικά. Η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει στην βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 201:62).

Οι μαθητές στο πλαίσιο της μεθόδου μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες των άλλων καθώς αντιλαμβάνονται και εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Στο πλαίσιο προσέγγισης και επεξεργασίας έργων τέχνης κατανοούν πληρέστερα την πολυπλοκότητα των γεγονότων και προβαίνουν σε πληρέστερη ερμηνεία τους μέσα από μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών. (Φραγκούλης, 2014· Φραγκούλης & Παπαγεωργίου, 2018).

Καλλιεργούν την στοχαστική τους ικανότητα μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης προβαίνουν σε ερμηνεία συμβόλων και σε αναγνώριση σχέσεων. Παράλληλα αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη αξιοποιώντας τη φαντασία και την εφευρετικότητα τους. Αναπτύσσουν ερευνητική διάθεση αξιοποιώντας κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια στο πλαίσιο των οποίων τα έργα τέχνης αποτελούν αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, αντιλαμβάνονται τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και οδηγούνται στη διαπίστωση πως για την κατανόηση και ερμηνεία ενός θέματος ή μιας κατάστασης απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων στο πλαίσιο ανάπτυξης της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Μέγα, 2011:63).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η αξιοποίηση έργων τέχνης προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες όχι μόνο για απόκτηση γνώσεων, αλλά και για ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, όπως φαντασίας, κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Τα αποτελέσματα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη αντανακλώνται όχι μόνο στους ίδιους τους αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διέπεται από δημοκρατικές αξίες, καθώς θα απαρτιστεί από άτομα τα οποία μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και της αναστοχαστικής σκέψης θα γίνουν κοινωνικά υπεύθυνα, θα αξιολογούν σωστά και θα λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Επιπρόσθετα, μέσα από την παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν οι μαθητές ήπιες δεξιότητες, όπως δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης (Φραγκούλης & Παπαγεωργίου, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 34, 199-208.
- Broudy, S. (1972). *The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Feldman, E. (1967). *Arts as Image and Idea*. New Jersey: Prentice Hall.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κούσουλας, Φ., & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 120-133.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο, Κρήτη.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, τ. Α' Γενικό Μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 62-80.
- Perkins, N.D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult, *International Education Studies*, 2, 132-138.
- Φραγκούλης, Ι. (2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φραγκούλης Ι., & Παπαγεωργίου, Θ. (2020). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου. Στα Πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου για Ειδικότητες «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων». Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής, Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη Λίλιαν Βουδούρη.
- Φραγκούλης Ι., & Παπαγεωργίου Θ. (2018). «Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από το παράδειγμα «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» και «Εξοδος του Μεσολογγίου». Στο Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού, *Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα: Ευγενίδειο Ίδρυμα.

Η Αρχιτεκτονική ως Τέχνη και η Συμβολή της στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης

Πέτρος Χρήστου

Αρχιτέκτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
✉ christouschool@gmail.com

Περίληψη



Διανοητές, όπως ο Kant, ο Dewey, ο Charman και άλλοι, αναφέρουν τον σημαντικό ρόλο των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχοσωματικής ικανότητας των παιδιών. Σημειώνουν πως η διδασκαλία και η ενασχόληση των παιδιών με τις Τέχνες βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους και καλλιεργεί την προσωπικότητά τους. Παρατηρούν πως μέσα από τα έργα Τέχνης τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν δημιουργίες πολλών διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, η διδασκαλία των Τεχνών ως εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην προώθηση των αξιών της πολυπολιτισμικότητας και έχει πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στις μορφές της Τέχνης, με μακρόχρονη Ιστορία και με ανεκτίμητη συνεισφορά στην ανθρωπότητα, από την αρχαιότητα έως την σύγχρονη εποχή, συγκαταλέγεται και η Αρχιτεκτονική. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τον ρόλο της Αρχιτεκτονικής ως Τέχνης στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης. Οι αναφορές στους ιστορικούς θησαυρούς της παγκόσμιας Αρχιτεκτονικής κληρονομιάς γίνονται σε πολλά μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαί-

Λέξεις κλειδιά
Εκπαίδευση της συμπερίληψης, τέχνη, αρχιτεκτονική, πολυπολιτισμικότητα

δευσης. Στα μαθήματα, όπως Ιστορία, Λογοτεχνία, Τεχνολογία, Εικαστικά, Σχέδιο και άλλα, διδάσκονται ο πλούτος και οι αισθητικές αξίες της παραδοσιακής Αρχιτεκτονικής της Ελλάδας και άλλων χωρών, η οποία πηγάζει από τις παραδόσεις των λαών του κόσμου και είναι μέρος του πολιτισμού τους μαζί με άλλες μορφές της παραδοσιακής Τέχνης. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να αναδείξει τη σχέση της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης με την Τέχνη της Αρχιτεκτονικής. Η έρευνα θα προσεγγίσει τη διδασκαλία μέσα από τα έργα Τέχνης της Αρχιτεκτονικής και θα παρουσιάσει την καινοτόμα συμβολή της στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχοσωματικής ικανότητας των παιδιών σημαντικό ρόλο, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, παίζει η διδασκαλία των Τεχνών. Μέσα από το ερευνητικό τους έργο οι μελετητές της Παιδαγωγικής επιστήμης, όπως ο Kant, ο Dewey, ο Charman και άλλοι συμπεραίνουν πως η προσέγγιση και η διδασκαλία των Τεχνών καλλιεργεί την προσωπικότητά και την κοινωνικοποίησή των παιδιών. Τα έργα Τέχνης φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τον κόσμο των πολλών διαφορετικών πολιτισμών, το γεγονός αυτό με τη σειρά του καλλιεργεί τις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνουν και τις αξίες της διαπολιτισμικότητας. Η Αρχιτεκτονική είναι μια από τις αρχαιότερες μορφές της Τέχνης με ανεκτίμητη συνεισφορά στην εξέλιξη της ανθρωπότητας διαχρονικά.

Μέσα από τα μαθήματα όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης, όπως Ιστορία, Λογοτεχνία, Τεχνολογία, Εικαστικά, Σχέδιο και άλλα, τα παιδιά διδάσκονται για τα Ιστορικά μνημεία της παγκόσμιας πολιτιστικής Αρχιτεκτονικής κληρονομιάς όπως ο Παρθενώνας, το Κολοσσαίο, η Αγία Σοφία και άλλα καθώς επίσης μελετούν και έρχονται σε επαφή με την Παραδοσιακή Αρχιτεκτονική της Ελλάδας και πολλών άλλων χωρών μαζί με άλλες μορφές της Παραδοσιακής Τέχνης όπως ο χορός, το τραγούδι, η ζωγραφική και άλλες.

Η σχέση της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης με την Τέχνη της Αρχιτεκτονικής και η ανάδειξη της συμβολής της διδασκαλίας μέσα από τα έργα Τέχνης της Αρχιτεκτονικής στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης αφορά στον τρόπο προσέγγισης της

ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρεται στην προσπάθεια διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών ανεξάρτητα από τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν, είτε αυτές είναι η εθνικότητα, το φύλο, η αναπηρία, οι δυσκολίες στην εκμάθηση και άλλα (Booth & Ainscow, 1998· Τσιγκάκου, 2017).

Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης αναφέρεται στον σεβασμό της ετερότητας και στην ισότητα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πέτρου, 2009). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, όπου τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται και συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη (Αγγελίδης, 2011· Παπαπέτρου κ.ά., 2013· Τσιγκάκου, 2017). Οι εκπαιδευτικές παιδαγωγικές διαδικασίες που βασίζονται στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ισότητας έχουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Η Συμπεριληπτική σχολική Εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναφέρεται μεταξύ των άλλων στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, θρησκεία και εθνική καταγωγή (Αβραμίδου, 2014· Τσιγκάκου, 2017). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα είναι επίκαιρη όσο ποτέ. Στις σχολικές κοινότητες, λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται έντονα η αυξητική τάση του πληθυσμού των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στις συνθήκες αυτές η συμβολή της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι σημαντική και καθοριστική.

Η ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο για τον Διεθνή Οργανισμό της UNESCO, η δε ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι το θεμέλιο της δράσης της UNESCO στον τομέα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010· Τσιγκάκου, 2017). Ο όρος Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αναφέρθηκε στη Σύνοδο της UNESCO το 1990, όπου διαπιστώθηκε η επιτακτική ανάγκη για την υποχρεωτική εκπαίδευση με υψηλά ποιοτικά χαρακτηριστικά για όλους, χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς (Σπυρόπουλος, 2014· Τσιγκάκου, 2017).

Το Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO θεμελίωσε τη βασική υποχρέωση των κοινωνιών για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Δημιούργησε ένα νέο πλαίσιο μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής, μέσα στην οποία αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία της άνευ όρων αποδοχής όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των διαφορών που

μπορεί να υπάρχουν στα χαρακτηριστικά τους. Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη διαφορετικότητα και την αξιοπρέπεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Messiou, 2006· Τσιγκάκου, 2017). Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης αντιπροσωπεύει τις πανανθρώπινες αξίες οι οποίες συμβολίζουν τον υψηλό πολιτισμό των κοινωνιών μέσα από την ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας. Τοποθετεί την αξία της ιδιαιτερότητας του ανθρώπου στο υψηλό βάθος στις φιλοσοφικές αντιλήψεις και στις στάσεις ζωής των κοινωνιών.

Η UNESCO επικεντρώνεται στην προσπάθεια προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω της εκπαίδευσης, των επιστημών και του πολιτισμού (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015) και έχει εκδώσει οδηγίες με τις βασικές αρχές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες αναφέρονται στον σεβασμό και την κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας και την αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων, καθώς και εθνών (Κολούτσου, 2018). Ο σεβασμός στη διαπολιτισμική ετερότητα και στην ισότητα αναφέρονται και στις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης. Έχει μεγάλη σημασία να αναδείξει κανείς την σπουδαιότητα και την καθοριστική σημασία του έργου της UNESCO στον τομέα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης της Εκπαίδευσης με σεβασμό στην πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των εθνών. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επηρεάζει έντονα και την Εκπαίδευση. Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης και οι αρχές της, στις σύγχρονες κοινωνίες, έχει παγκόσμιο χαρακτήρα.

Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Τα Αρχιτεκτονικά έργα, από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, όπως οι Πυραμίδες της Αιγύπτου, ο Παρθενώνας, το Κολοσσαίο, η Αγία Σοφία και άλλα, συμβολίζουν τον παγκόσμιο πολιτισμό. Τα έργα της Αρχιτεκτονικής αναδεικνύονται όχι μόνο ως τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα, αλλά συγχρόνως προβάλλονται ως έργα Τέχνης με Αισθητική και καλλιτεχνική αξία. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα των μνημείων της παγκόσμιας κληρονομιάς όπου η γλυπτική και η ζωγραφική είναι αναπόσπαστο μέρος της Αρχιτεκτονικής του κτηρίου. Η Αρχιτεκτονική περιλαμβάνει στο περιεχόμενό της και την Επιστήμη και την Τέχνη. Η Τέχνη και η Επιστήμη μέσα στην ιστορική τους εξέλιξη συνδέονται και επικοινωνούν μεταξύ τους (Παπαϊωάν-

νου, 2010). Η Αρχιτεκτονική ως Επιστήμη και ως Τέχνη διαχρονικά αντανακλά την πολιτιστική εικόνα της κοινωνίας (Τσακαλίδου, 2006).

Στις μορφές της Τέχνης, με μακρόχρονη Ιστορία και με ανεκτίμητη συνεισφορά στην ανθρωπότητα, από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, συγκαταλέγεται και η Αρχιτεκτονική. Πολλοί διανοητές, όπως οι Kant, Brenand, Dewey, Efland και Gardner, αναφέρουν τον καταλυτικό ρόλο των Τεχνών στην Εκπαίδευση για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών. Η Αρχιτεκτονική ως Τέχνη καλλιεργεί την αισθητική, τις δημιουργικές και συνεργατικές δεξιότητες, την αναλυτική και την κριτική σκέψη του παιδιού. Ο Gardner ξεχωρίζει τον σημαντικό ρόλο της διδασκαλίας των Τεχνών στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού (Ντούλια, 2012). Η επαφή με την Τέχνη αναπτύσσει τις νοητικές διεργασίες του παιδιού, η δε ενασχόλησή του με αυτή του προσφέρει μια δημιουργική και πλούσια εμπειρία συναισθημάτων. Μέσα από τη διδασκαλία της Τέχνης, τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα να επικοινωνούν, μέσα από την Τέχνη δε μαθαίνουν να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Anning & Ring, 2004).

Η επαφή των παιδιών με τις Τέχνες εξελίσσει και διαπαιδαγωγεί την κοινωνική τους συμπεριφορά. Μέσα από τα έργα Τέχνης προσεγγίζουν τις δημιουργίες διαφόρων πολιτισμών του Κόσμου (Ντούλια, 2012). Η διδασκαλία των Τεχνών ως εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικότητας και έχει πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στα μαθήματα, όπως Ιστορία, Λογοτεχνία, Τεχνολογία, Εικαστικά, Σχέδιο και άλλα, τα παιδιά διδάσκονται από τα Ιστορικά μνημεία της παγκόσμιας Αρχιτεκτονικής πολιτιστικής κληρονομιάς την Ιστορία του κόσμου, καθώς και την καλλιτεχνική και την πολιτιστική τους αξία. Επίσης διδάσκονται την παραδοσιακή Αρχιτεκτονική της Ελλάδας και άλλων χωρών. Μαζί με άλλες μορφές της παραδοσιακής Τέχνης, όπως ο χορός και η μουσική, η παραδοσιακή Αρχιτεκτονική πηγάζει από τις παραδόσεις των λαών του κόσμου και είναι μέρος του πολιτισμού τους.

Μέσα από τα έργα της Αρχιτεκτονικής τα παιδιά μαθαίνουν για τη ζωή και το έργο των σημαντικών δημιουργών αυτών των έργων σε διάφορα σημεία του πλανήτη, μελετούν την ιστορική περίοδο κατά την οποία τα έργα αυτά έχουν δημιουργηθεί, γνωρίζουν τον πολιτιστικό πλούτο και τις ιδιαιτερότητες της χώρας και των λαών που τα αντιπροσωπεύουν. Μαθαίνουν επίσης για την σύγχρονη Αρχιτεκτονική, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινότητά τους, με τη σύγχρονη τεχνολογία, με τις σύγχρονες τάσεις στην αισθητική

και είναι ο «καθρέπτης» του πολιτισμικού επιπέδου των κοινωνιών. Οι μαθητές ανακαλύπτουν πως η Αρχιτεκτονική δομή των πόλεων επηρεάζει την συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα ζωής των κατοίκων.

Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις παραδόσεις και τα έθιμα των λαών του κόσμου, γνωρίζουν και ανακαλύπτουν τη σημασία και τις αξίες άλλων πολιτισμών, μαθαίνουν δε να σέβονται και να εκτιμούν τη διαπολιτισμική ετερότητα, πράγμα που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τ Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει τις ιδιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εστιάζει μεταξύ των άλλων στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Αβραμίδου, 2014· Τσιγκάκου, 2017). Οι αρχές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της UNESCO αναφέρονται στον σεβασμό και την κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας μεταξύ των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές θρησκευτικές και κοινωνικές ομάδες. (Κολούτσου, 2018). Ο σεβασμός στη διαπολιτισμική ετερότητα και στην ισότητα είναι οι κοινές αξίες και αρχές της UNESCO και της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης.

Η Αρχιτεκτονική ως Τέχνη καλλιεργεί τις δημιουργικές ικανότητες, τη συνθετική σκέψη και συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της Αισθητικής και της Εικαστικής αντίληψης, καθώς και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Μελετώντας τα έργα της Παγκόσμιας Αρχιτεκτονικής πολιτιστικής κληρονομιάς και της παραδοσιακής Αρχιτεκτονικής, τα παιδιά γνωρίζουν και ανακαλύπτουν τους λαούς του κόσμου, τη σημασία και τις αξίες της διαπολιτισμικής ετερότητας, αναδεικνύοντας έτσι τη συμβολή της Αρχιτεκτονικής ως Τέχνη στην Εκπαίδευση της Συμπερίληψης.

Η διδασκαλία και η μάθηση μέσα από τα έργα Τέχνης της Αρχιτεκτονικής, της Παγκόσμιας και της παραδοσιακής πολιτιστικής κληρονομιάς, αναφέρονται και ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές και αξίες του Διεθνούς οργανισμού της UNESCO και της Εκπαίδευσης της Συμπερίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Β. (2014). Η Εκπαίδευση του 'Διαφορετικού Άλλου': Η Πορεία από την Εκπαίδευση του Διαχωρισμού, τόσο των Μαθητών με Αναπηρίες όσο και των Μαθητών από Γλωσσικές/Πολιτισμικές Μειονότητες, στην Εκπαίδευση του 21^{ου} Αιώνα, σε Ένα Σχολείο για Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34(2), 77-87.
- Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Open University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Psychology Press.
- Dewey J., (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Efland A. (2002). *The arts, human development, and education*. Berkeley: Mc Cutchan.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Κολούτσου, Β. (2018), *Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης του νομού Ευβοίας (μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Διαθέσιμο στο <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/11249>
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη: μια πρόταση διδασκαλίας μέσα από την Ιστορία στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6^ο Πανελλήνιο. Συνέδριο. Διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 305-318.
- Παπαδάκης, Ν., & Σπυριδάκης, Μ. (2010), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση. Δομές, θεσμοί και πολιτικές*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή Ε. (2003). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Συνέδριο με θέμα: *Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II*. Καμένα Βούρλα 25 - 27 Ιουλίου, 2013. Διαθέσιμο στο https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013.
- Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση Αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Τσακαλίδου, Β., (2006). *Η συνθετική λογική της παρεμβολής στην Αρχιτεκτονική, (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ/ΑΠΘ (Κωδ. GRI-2006-927). Ανακτήθηκε 26 Ιουλίου 2020 από <http://Ikee.lib.auth.gr>
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα εμπόδια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: μια συστηματική προσέγγιση (διπλωματική εργασία)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του HELLANICUS. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου 2020 από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18113>

