

ΠΡΑΚΤΙΚΑ



Διαδικτυακό
Επιστημονικό
Συνέδριο

6 & 7 Νοεμβρίου 2020

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: Πραγματικότητα και Προοπτικές



Β' 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
Β' Τόμος

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

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

ISBN: 978-9925-588-65-7



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, Πανεπιστημίου 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
Κόσουβας 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

Μαϊστρέλλης 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
---------------------------	-----------

2ο ΣΥΜΠΟΣΙΟ: ΙΧΝΗΛΑΤΩΝΤΑΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	19
--	-----------

Προάγοντας τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.: Η περίπτωση του ερευνητικού έργου iRead σε σχολικές μονάδες της Γ΄ Αθήνας	19
<i>✎ Αναστάσιος Ασβεστάς</i>	

Πρώιμη Ανίχνευση της Δυσλεξίας στο Νηπιαγωγείο	33
<i>✎ Μαρία Δερέκα</i>	

Η αιμοφορική συμφωνία στον σχολικό χώρο: Γύρω γύρω όλοι και στη μέση το ευ ζην	45
<i>✎ Μαρία Κελαϊδίτου</i>	

Ικανοί αναγνώστες vs ανεπαρκείς αναγνώστες: Χαρακτηριστικά και διδακτικές τεχνικές ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας	61
<i>✎ Ζωή Κρόκου</i>	

Η ψηφιακή αφήγηση ως «εργαλείο» συμπερίληψης	75
<i>✎ Μαρία Τσούτσουβα</i>	

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	87
---	-----------

Δ-ROM-ολογώντας τη συμπερίληψη στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας: Οδηγός καλών πρακτικών	87
<i>✎ Διονύσιος Βυθούλκας</i>	

Χειραπτικά υλικά και διαφοροποίηση της διδασκαλίας των Μαθηματικών. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους <i>✎ Ευθύμιος Γκούμας</i>	101
Τα Σχέδια Δράσης ως παράμετρος διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εργαλείο συμπερίληψης. Η περίπτωση των αποφοίτων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νάουσας <i>✎ Αικατερίνη Γρέζιου, Αθανασία Δακοπούλου</i>	117
Persona Dolls - Μια μεθοδολογία για την προσέγγιση της Διαφορετικότητας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο <i>✎ Κατερίνα Καζέλα</i>	129
Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας Γλωσσικού Μαθήματος <i>✎ Αικατερίνη Καλύβα</i>	145
Το Μαθητικό Ραδιόφωνο «από τα παιδιά για τα παιδιά» ως μέθοδος και τεχνική στο πλαίσιο της συμπερίληψης <i>✎ Νικόλαος Καμήλος</i>	159
Συνοδοιπόροι στο ταξίδι της ζωής και της μάθησης: Μια πρόταση επιμορφωτικής δράσης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με πρόσφυγες μαθητές <i>✎ Ιγνάτιος Καράμηνας</i>	173
Από τη συνεργασία στη συμπερίληψη: Το παράδειγμα της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στο Μ.Ν.Α.Ε. <i>✎ Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη</i>	183
Μαθηματικά για όλους στην Ε΄ Δημοτικού: Από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αντιστρόφως <i>✎ Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη, Ελένη Λυμπεροπούλου</i>	201
Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική αξιοποίηση του χιούμορ στο συμπεριληπτικό σχολείο <i>✎ Παναγιώτης Κοντογιάννης, Ζωή Κρόκου</i>	219
Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας σε συνάρτηση με την περίπτωση των αλλόγλωσσων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες <i>✎ Μαρία Κορατζοπούλου</i>	239
Οι επιστημονικές πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες <i>✎ Ζωή Κρόκου, Στυλιανή Μάμιδα, Θεώνη Τριανταφυλλίδη</i>	253
Συνεργατικές Πρακτικές στο Σχολείο της Συμπερίληψης <i>✎ Βασιλική Κωσταρέλη, Δημήτρης Ζησιμόπουλος</i>	265

Η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης για τη συνεχή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. στην Ανατολική Αττική	277
✍ <i>Ευαγγελία Μανούσου, Βασιλική Παπαδοπούλου, Βασίλης Χαρίτος</i>	
Η αξιοποίηση της θεωρίας των Πολλαπλών Ευφυϊών για τη διαφοροποιημένη εξ αποστάσεως διδασκαλία χαρισματικών παιδιών	289
✍ <i>Ευαγγελία Μανούσου, Γεωργία Ρογάρη</i>	
Στρατηγικές Διδασκαλίας που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων	303
✍ <i>Γεώργιος Μητρόπουλος, Γεωργία Μπαβέλη</i>	
Διαφορετικότητα στη γενική τάξη: Πώς διακρίνω, κατατάσσω μαθησιακές ιδιαιτερότητες και σχεδιάζω παρέμβαση με σκοπό την ένταξη στις πρώτες τάξεις	317
✍ <i>Θεοδώρα Μουρμούρη</i>	
Χαρισματικότητα και Συνεκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία	323
✍ <i>Ιωάννα- Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου, Άρτεμις Γιώτσα</i>	
Η παγκόσμια γλώσσα των Φυσικών Επιστημών ως εκπαιδευτικό εργαλείο Συμπερίληψης	337
✍ <i>Παναγιώτης Πεφάνης</i>	
Από την εικόνα στον λόγο. Οι εικαστικές τέχνες ως αφορμή δημιουργικής γραφής για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	351
✍ <i>Ανανίας Τοζακίδης</i>	

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ **357**

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων και ο ρόλος της Συμβουλευτικής	357
✍ <i>Ελένη Αντωνίου</i>	
Έλεγχος επιθετικότητας, κατά φύλο και ηλικία, στο σχολείο, χρήσιμος στην συμβουλευτική παρέμβαση στο πλαίσιο συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας	371
✍ <i>Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Στυλιανή Θηβαίου</i>	
Διαχρονική εξέταση συναισθηματικής έκφρασης χρήσιμη στη συμβουλευτική παρέμβαση στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	385
✍ <i>Κωνσταντίνος Δημουλάς, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Στυλιανή Θηβαίου</i>	
Η Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο	399
✍ <i>Στυλιανή Ζαμπετάκη</i>	

Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών. Ο ρόλος του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος	409
✍ <i>Μαρία Κουλού, Νικολέττα Κουλού</i>	
Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Παράγοντας ενδυνάμωσης και αποτελεσματικής επικοινωνίας	421
✍ <i>Δέσποινα Κωνσταντοπούλου</i>	
Επαγγελματική εκπαίδευση και ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	435
✍ <i>Αικατερίνη Λαρεντζάκη</i>	
Απόψεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη συμβουλευτική ως μέσο υποστήριξης στη διαχείριση των προβλημάτων τους	447
✍ <i>Μιχαήλ Μαγειρίας</i>	
Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Σχολείο της Συμπερίληψης	455
✍ <i>Μαρούλα Παπαευσταθίου</i>	
Η συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας ως καταλυτικός πυλώνας της υγιούς ανάπτυξης του παιδιού	469
✍ <i>Αριστόβουλος Ραχιώτης</i>	
Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας: Δημιουργία ενός νέου θεσμού	479
✍ <i>Ιωάννης Σόλαρης, Αθανασία Χρονοπούλου</i>	
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	491
Κινητές Εφαρμογές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	491
✍ <i>Άννα Δημητριάδου, Μαρία Νταλιάνη</i>	
Μια δυναμική τάξη για όλους: Πρακτική εφαρμογή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε ολιγοθεσιο σχολείο με τη συμβολή των Τ.Π.Ε.	507
✍ <i>Ελένη Κιούση</i>	
Χρήση Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας και Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	521
✍ <i>Αλεξάνδρα Κούση</i>	
Η χρήση των Τ.Π.Ε. για την αποδυνάμωση των κοινωνικών στερεοτύπων και την ενδυνάμωση της συμπερίληψης	535
✍ <i>Ιωάννης Κουφόπουλος, Γεωργία Μούκα</i>	
Οι Τ.Π.Ε. υπό τη διαμεσολαβητική, εξισωτική και συμπεριληπτική τους διάσταση. Αμ' έπος αμ' έργον	549
✍ <i>Αλέξιος Μαστρογιάννης</i>	

- Τα υπομοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής ανεστραμμένης μάθησης (In-class & Out-Class Flipped Learning) και η τεχνολογική υποστήριξή τους στο Σχολείο της Συμπερίληψης 565
✎ Σπύρος Παπαδάκης
- «Σερφάρουμε με ασφάλεια στην e-me»: Μια εκπαιδευτική δράση για τη συν-εκπαίδευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας 577
✎ Αγγελική Πολίτη Κώστας Μάλαμας, Δημήτριος Κρητικός, Μαρίνα Κάτσικα
- Οδηγός Επιβίωσης «Ψηφιακών Μεταναστών» 595
✎ Μιχαήλ Φιλιόγλου, Νικόλαος Τζιμόπουλος

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 613

- Η συνέχεια της «Γωνιάς του βιβλίου» από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές Συμπερίληψης 613
✎ Αγαπούλα Ευθυμιοπούλου, Γεωργία Ρογάρη, Παναγιώτα Φεγγερού
- Οι διαφοροποιημένοι διαπολιτισμικοί διδακτικοί σχεδιασμοί ως μέσο της συμπερίληψης στο Νηπιαγωγείο 625
✎ Μαρία Καραβίδα, Βασίλειος Παππάς
- Ανακαλύπτουμε, Ονειρευόμαστε, Σχεδιάζουμε και Πραγματώνουμε μια τάξη αποδοχής: Εφαρμογές στην Προσχολική Εκπαίδευση 639
✎ Μαρία Κοτσαμπάσογλου, Βασιλική Σιαμαντά
- Η μεθοδολογία της κούκλας Persona Doll στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης. Βιωματική προσέγγιση 651
✎ Αθανασία Μίχα
- Εφαρμογή της μεθοδολογίας των Persona Dolls σε τάξη Νηπιαγωγείου 661
✎ Γεωργία Παπαθανασίου
- Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσω της χρήσης τουρκικών λαϊκών παραμυθιών 673
✎ Παγώνα Ξανθή Ψαθοπούλου, Μαρία-Άννα Μπαλή

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 685

- Βοηθητικό υλικό για την ορθογραφική και γραμματική ετοιμότητα τυφλών μαθητών Α' και Β' Τάξης Δημοτικού γενικού σχολείου 685
✎ Αρετή Γαλάνη
- Οι αντιλήψεις των μαθητών για το φαινόμενο της εξάτμισης 693
✎ Στυλιανή Μάμιδα, Θεώνη Τριανταφυλλίδη
- «Μα κυρία, τα αγόρια δεν κλαίνε»: Καταπολεμώντας τα έμφυλα στερεότυπα στο πλαίσιο της τάξης 707
✎ Παρασκευή Μπαρμπούτση

- Το θέατρο, η διδασκαλία και η εκμάθηση των ξένων γλωσσών:
Μια διδακτική προσέγγιση για ένα συμπεριληπτικό σχολείο 723
✎ Φωτεινή Ψαθά, Αγγελική Παπαδοπούλου

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ 737

- Πρακτικές συμπερίληψης στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στο
Γυμνάσιο και Λύκειο. Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος 737
✎ Χριστίνα Αραμπατζή

- Μία ευχή για την ειρήνη: Ένα παράδειγμα στην αρχαία
ελληνική γλώσσα της Γ' Γυμνασίου 749
✎ Ευαγγελία Μάγγου

- Όμιλος «Δεξιότητες Επικοινωνίας»: Μια προσπάθεια
προσέγγισης του σχολείου συμπερίληψης 763
✎ Σταματία Πασχαλιώρη, Αναστασία Κλημεντιώτη, Ιάκωβος Βαφειάδης

- Παιδική – Εφηβική Λογοτεχνία στο πλαίσιο της Μετάβασης
και της Συμπερίληψης με αφορμή τα 200 χρόνια από την
Επανάσταση του 1821 779
✎ Ιωάννα Ραμουτσάκη, Σωτηρία Μαρτίνου

- Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην εφαρμογή συμπεριληπτικών
παιδαγωγικών αρχών στην πράξη της διδασκαλίας 795
✎ Μαρία Σταματάκη

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 811

- Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής Καθηγήτρια 811
✎ Ευσταθία Παπαγεωργίου

- Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής 815
✎ Ιγνάτιος Καράμνηας



Προλογικό Σημείωμα

Το επιστημονικό συνέδριο *Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές*, καρπός συνεργασίας του 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής με το Διδρυματικό 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

Προάγοντας τη Συμπερίληψη των Μαθητών με Δυσκολίες στη Μάθηση με τη Χρήση των Τ.Π.Ε.: Η Περίπτωση του Ερευνητικού Έργου iRead σε Σχολικές Μονάδες της Γ' Αθήνας

Αναστάσιος Ασβεστάς

Σ.Ε.Ε. κλ.ΠΕ70 (Δασκάλων) – 3οΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Καθώς η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα εμφανίζει σημαντικό αριθμό μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν κάθε μαθητή της τάξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η προώθηση της έρευνας και της ανάπτυξης των Τ.Π.Ε. με στόχο τη χρήση των Τ.Π.Ε. για την προαγωγή της δικαιοσύνης στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες όλων των μαθητών, αλλά και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση γενικών και εξειδικευμένων Τ.Π.Ε. επισημαίνονται ως σημαντικοί παράγοντες προς την επίτευξη του σχολείου της συμπερίληψης. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η εφαρμογή του ερευνητικού έργου iRead σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γ' Αθήνας, αναφέροντας τους φορείς που συμμετέχουν κι αναλύοντας τη μεθοδολογία και τα στάδια υλοποίησής του. Η επίδειξη των σχετικών εφαρμογών του έργου αποσκοπεί στην ανάδειξη των στόχων τους, δηλαδή την ανάπτυξη και την προσωποποιημένη παρακολούθηση των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών σε διαφοροποιημένα γλωσσικά περιβάλλοντα, βασισμένα σε τεχνολογίες λογισμικού. Τέλος, οι επιπλέον εφαρμογές της φορητής συσκευής (tablet) υποστηρίζουν τους μαθητές με πρόσθετες δραστηριότητες στην ανάγνωση, τη γραφή, τη



Λέξεις κλειδιά

Δυσκολίες στη Μάθηση, Συμπερίληψη, Τ.Π.Ε., Παιχνιδοποίηση

ζωγραφική κ.τ.λ., και παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τα αξιοποιήσουν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ή διαθεματικά Project.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καλούνται να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές, μεταξύ των οποίων είναι και αυτοί οι οποίοι που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Αρχικά κρίνεται σημαντικό να γίνει διασαφήνιση ορισμένων όρων που σχετίζονται με την παρούσα εργασία, ξεκινώντας από τους όρους μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στη μάθηση.

Ο όρος *μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει (Kirk, 1972) αυτούς που παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου, των μαθηματικών ικανοτήτων και της λογικής σκέψης. Επισημαίνεται ότι λαμβάνοντας υπόψη τον τύπο και τη σοβαρότητα της διαταραχής του μαθητή, μπορούμε να επιλέξουμε τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και τη σύγχρονη τεχνολογία για να μειώσουμε το επίπεδο των δυσκολιών του ή και να τον διευκολύνουμε προς την μαθησιακή επιτυχία (Τζιβινίκου, 2015). Στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ και άλλων, συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαριθμηση, δυσφασία, δυσπραξία, διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Συνήθως στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται έντονη αναφορά από τους εκπαιδευτικούς στη δυσλεξία, ως τη μαθησιακή δυσκολία με την οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, αναφερόμενοι σε συγκεκριμένες δυσκολίες μαθητών. Οι κατηγορίες δυσκολιών που εμφανίζουν και αναφέρονται συνήθως οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με *δυσλεξία* είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση (αργή και διστακτική ανάγνωση, χάσιμο της σειράς στο κείμενο, παρατονισμός των λέξεων, αγνόηση σημείων στίξης, αντικαταστάσεις λέξεων, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων, λαθεμένη προφορά φωνηέντων και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση), οι δυσκολίες στη γραφή και στην ορθογραφία (συντόμευση λέξεων, αντικατάσταση γραμμάτων, παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών, αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, αγνόηση σημείων στίξης, παρατονισμός, ακατάστατη γραφή, ενωμένες λέξεις μεταξύ τους, συντακτικά λάθη, δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή κ.ά.) κι άλλες δυσκολίες (σύγχυ-

ση των οπτικά όμοιων αριθμών, δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής, σύγχυση σε σύνθετες οδηγίες, προβλήματα με την εκμάθηση της ώρας, προβλήματα με τον προσανατολισμό, έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες, δυσκολίες στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία, λάθη και μπερδέματα της γλώσσας στην προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων κ.ά. (Αναστασίου, 1998). Παράλληλα όμως τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν και δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Παντελιάδου, 2000), ελλείψεις στον τομέα των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (Riddick, Farmer&Sterling,1997), αλλά και στην απόκτηση γνωστικών στρατηγικών με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος (Τζουριάδου, 1995). Από την άλλη ο όρος *δυσκολίες στη μάθηση* (Τζιβινίκου, 2015) αποτελεί ένα ευρύτερο όρο που συμπεριλαμβάνει πολλές ειδικές κατηγορίες μαθητών με δυσκολίες (για παράδειγμα μεταξύ αυτών μπορεί και να σχετίζονται και με χρόνια ιατρικά προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν και τη μάθηση ή και δυσκολίες που σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών, όταν αυτοί διαβιώνουν σε ακραίες συνθήκες φτώχειας με απουσία παροχής μορφωτικών ευκαιριών).

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν και να υποστηρίξουν όμως όλους τους μαθητές τους σχετίζεται άμεσα και με την παιδαγωγική της συμπερίληψης. Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες χώρες πια εστιάζουν στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της στρατηγικής των Ηνωμένων Εθνών για μία «Εκπαίδευση για όλους» (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Ο Salend (2011, σελ. 39) αναφερόμενος στη *συμπερίληψη* επισημαίνει ότι «πρόκειται για μια φιλοσοφία που φέρνει τους μαθητές, τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της υπόλοιπης κοινότητας μαζί, ώστε να δημιουργήσουν σχολεία που βασίζονται στην αποδοχή και στο αίσθημα *του ανήκειν* στην κοινότητα. Τα συμπεριληπτικά σχολεία καλωσορίζουν, αναγνωρίζουν, επιβεβαιώνουν και γιορτάζουν την αξία κάθε μαθητή, παρέχοντας εκπαίδευση υψηλής ποιότητας σε όλους μαζί στις κατάλληλες για την ηλικία τους τάξεις της γενικής εκπαίδευσης στο σχολείο της γειτονιάς τους». Απαιτείται, λοιπόν, υπερπήδηση όλων των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους. Για το λόγο αυτό, ισότητα στην εκπαίδευση σημαίνει την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος ικανού να χειρίζεται τις υπάρχουσες καταστάσεις της (Αγγελίδης, 2011), χωρίς να αρκείται στην παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά παρέχοντας τις απα-

ραίτητες υποστηρίξεις σε κάθε μαθητή στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Για να αντιμετωπίσουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες των μαθητών και να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, να αυξήσουν τη συμμετοχή τους, να καλλιεργήσουν τη μάθηση και να μειώσουν τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών από την εκπαίδευση, θα πρέπει να προβούν σε αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές, με το κοινό όραμα της συμπερίληψης (Unesco, 2009). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους, ώστε να παρέχουν κίνητρο στους μαθητές, καθώς αυτό συνδέεται και με την αίσθηση της αυτονομίας τους (Deci & Ryan, 1985; 2002). Για το λόγο αυτό προτείνεται και η χρήση των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα των φορητών συσκευών (tablet). Η επίτευξη της αυτόνομης μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλους τους μαθητές, και προτείνεται από τη Τζιβνίκου (2015) η εξοικείωση και η εκπαίδευση των μαθητών στις σύγχρονες τεχνολογίες με στόχο να αποτελέσουν διδακτικό εργαλείο για αυτούς. Ειδικότερα προτείνεται η συνεργασία σχολείου, εκπαιδευτικών και γονέων στην επιλογή των διδακτικών στόχων, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και των κατάλληλων προσαρμογών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η χρήση των Τ.Π.Ε. κρίνεται αποτελεσματική για την υποστήριξη όλων των μαθητών στο συμπεριληπτικό σχολείο με διάφορες μορφές (Hornby, 2014), αλλά και ως υποστηρικτική τεχνολογία, καθώς υποβοηθά και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση (Τζιβνίκου, 2015). Ο ρόλος της αξιοποίησης της υποστηρικτικής τεχνολογίας, κρίνεται σημαντικός, προκειμένου να υποστηρίξει τη λειτουργικότητα των ατόμων με δυσκολίες, ώστε η σχέση τους με το περιβάλλον να μην καταλήγει σε «αναπηρία» (Σούλης, 2013, σελ. 90).

Ειδικότερα, *μάθηση με τη χρήση φορητών συσκευών* (mobile learning) ονομάζεται η μάθηση σε διαφορετικά πλαίσια, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών) και της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας την ατομική του ηλεκτρονική συσκευή (Crompton, 2013). Η χρήση των φορητών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει υποστήριξη σε μαθητές που διαφορετικά κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε σχολική διαρροή, δίνει τη δυνατότητα της εμπλοκής των μαθητών με το περιεχόμενο από διαφορετικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικούς χρόνους. Επίσης προσαρμόζονται οι δραστηριότητες στις ανάγκες των μαθητών και παρέχουν

κίνητρα να εμπλακούν με τη μάθηση, καθώς το περιεχόμενο μπορεί να προσαρμόζεται στα ατομικά τους ενδιαφέροντα (Behera, 2013). Η ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η χρήση των φορητών συσκευών δεν αντικαθιστά το δάσκαλο, αλλά υποστηρίζει το μάθημά του, είναι αποτελεσματική όταν εστιάζει στα ελλείμματα μαθητών με δυσκολίες και προάγει το κίνητρο για την εμπλοκή του μαθητή, προτείνοντας δραστηριότητες στη συσκευή με παιγνιώδη μορφή (Σεφεριάδου, 2017).

Στην αναζήτηση, λοιπόν, διαφορετικών τρόπων από τους εκπαιδευτικούς για την ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών προτάθηκε και η χρήση της παιχνιδοποίησης. Ο όρος *παιχνιδοποίηση* (gamification) αναφέρεται στη χρήση προσεγγίσεων και τεχνικών σε διάφορα περιβάλλοντα για την παροχή κινήτρων, ώστε να εμπλακούν οι συμμετέχοντες στη λύση προβλημάτων και να συμμετέχουν ενεργά. Στην εκπαίδευση η παιχνιδοποίηση εφαρμόζεται προς δύο κατευθύνσεις, στη μάθηση δηλαδή μέσα από παιχνίδια (game-based learning) και τη μάθηση στην οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές παιχνιδοποίησης, όπου ο συμμετέχων συγκεντρώνει εμβλήματα για την επίτευξη κάποιου σημαντικού στόχου (Domínguez, et al., 2013). Στο παρελθόν έχουμε παρουσιάσει την συγκεκριμένη προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο του σχεδίου που παράχθηκε για το Teachers 4 Europe και έχει συμπεριληφθεί στα Διαπολιτισμικά Ευρωπαϊχίδια, όπου μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν για τις χώρες της Ευρώπης.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τρόπους να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν το γλωσσικό μάθημα, αναζητούν τεχνικές κι εφαρμογές που μπορούν να συμβάλουν σε θέματα που σχετίζονται με αυτό, όπως είναι για παράδειγμα η ανάγνωση και η ορθογραφία. Στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, εκτός από τους μη γλωσσικούς παράγοντες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) επιδρούν και γλωσσικοί, όπως η γνώση της πραγματολογικής και της σημασιολογικής χρήσης μιας λέξης, αλλά και φωνολογικά στοιχεία (Τζιβνίκου, 2015). Προϋποθέσεις για την επίτευξη της αναγνωστικής ικανότητας αποτελούν η φωνημική και φωνολογική επίγνωση, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η ικανότητα αποκωδικοποίησης και η ευχέρεια (Αντωνίου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καλλιεργήσουν την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών τους, επιτυγχάνοντας α) την αυτόματη ανάγνωση, καθώς έτσι δε θα απαιτείται οι μαθητές τους να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και θα αποκωδικοποιούν χωρίς καθυστέρηση (Παντελιάδου, 2000), αλλά και β) τη σωστή έκφραση (προσωδία). Σημαντική θεωρείται η επιλογή διαφορετικών στρατηγικών και τεχνικών για την

ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας (Κωτούλας, 2008). Προτείνεται επίσης η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου, με ή χωρίς καθοδήγηση, καθώς ενισχύεται έτσι η ευχέρεια και η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση και επομένως η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (Αντωνίου, 2008). Για την επίτευξη της ορθογραφημένης γραφής, μεταξύ άλλων απαιτείται η γνώση της κατάτμησης των λέξεων σε συλλαβές, η γνώση των γραμματικών κανόνων και της ιστορικής - ετυμολογικής προέλευσης της λέξης για την ορθογραφημένη γραφή της, η ορθή διάκριση και χρήση των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων και η ορθή χρήση των σημείων στίξης (Τζιβινίκου, 2015). Παράλληλα η διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών ελέγχου της ορθογραφικής επίδοσης και η χρήση ενισχυτικών μέσων μπορούν να προάγουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία (Αντωνίου, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω παρουσιάστηκε το έργο iRead στους διευθυντές και στις διευθύντριες των σχολικών μονάδων ευθύνης μας στην περιοχή της Γ΄ Αθήνας και τελικά έξι σχολικές μονάδες εξ αυτών αποφάσισαν να συμμετέχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα που υλοποιείται για την πρώτη ομάδα στόχο μαθητών (ηλικίας 6-10 ετών που μαθαίνουν να διαβάζουν στις τέσσερις γλώσσες: Αγγλικά, Ελληνικά, Γερμανικά, Ισπανικά) και συντονίζεται από τα Εκπαιδευτήρια Δούκα, ως εταίρος του έργου.

ΤΟ ΕΡΓΟ iRead

Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στο τετραετές (2017-2020) και συγχρηματοδοτούμενο από το πρόγραμμα Horizon 2020 έργο με πλήρη τίτλο “Infrastructure and integrated tools for personalized learning of reading skills”, το οποίο μεταξύ άλλων έχει ως στόχο την ανάπτυξη λογισμικού για τεχνολογίες προσωποποιημένης μάθησης με εκπαιδευτικές εφαρμογές και διδακτικά εργαλεία.

Οι εταίροι που συμμετέχουν προέρχονται από εννέα ευρωπαϊκές χώρες και μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται σχολικοί οργανισμοί, όπως είναι τα Εκπαιδευτήρια Δούκα, Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, όπως είναι από την Ελλάδα τα δύο εργαστήρια του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και από την Ευρώπη τα Πανεπιστήμια της Βαρκελώνης και του Γκέτεμποργκ, το Βρετανικό Συμβούλιο, εταιρείες που ασχολούνται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη λογισμικού που σχετίζεται με παιχνίδια, ηλεκτρονικούς αναγνώστες, καθώς και ηλεκτρονικά βιβλία. Οι τρεις μεγάλες ομάδες στόχου είναι α) τα παιδιά ηλικίας 6-10 ετών που μαθαίνουν να δια-

βάζουν στις τέσσερις γλώσσες (Αγγλικά, Ελληνικά, Γερμανικά, Ισπανικά), β) τα παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 9-11 ετών σε δύο γλώσσες (Αγγλικά, Ελληνικά), καθώς και γ) τα παιδιά που μαθαίνουν τα Αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Για το συντονισμό και την υλοποίηση του έργου στις σχολικές μονάδες Γ΄ Αθήνας ευθύνης μας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Μετά την αποδοχή της συμμετοχής των έξι σχολικών μονάδων και των ορισμένων από τους συλλόγους εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους διευθυντές για σχετική ενημέρωσή τους και υλοποιήθηκε επιμορφωτικό σεμινάριο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαδικασία που καλούνται να ακολουθήσουν για την προετοιμασία και την έναρξη του έργου. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας των σχολικών μονάδων ακολουθήθηκαν τα παρακάτω σε συνεργασία με την ομάδα έργου: α) Δημιουργία λίστας αλληλογραφίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο έργο, β) Σύνταξη ενημερωτικού φυλλαδίου με τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιούνται βήμα προς βήμα σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία για τα εμπλεκόμενα ελληνικά δημοτικά σχολεία γ) Παροχή πληροφόρησης σχετικά με την προετοιμασία της ελάχιστη προαπαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, δ) Σύνταξη και διάθεση σχετικού εγγράφου ως προτεινόμενο υπόδειγμα για την αποτύπωση των απαραίτητων πληροφοριών στα πρακτικά των συνεδριάσεων των συλλόγων διδασκόντων για τις σχολικές μονάδες που συμμετέχουν, ε) Σύνταξη σχετικού έγγραφου συμμετοχής και συγκατάθεσης σύμφωνα και με το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (G.D.P.R.) από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών που συμμετέχουν στο έργο.

Μετά και την ενημέρωση των διευθυντών από την ομάδα συντονισμού του έργου iRead για την ελάχιστη απαιτούμενη - προτεινόμενη υλικοτεχνική υποδομή (θήκες για προστασία φορητών συσκευών, εξάρτημα ταυτόχρονης σύνδεσης για τη φόρτιση των φορητών συσκευών, σύνδεση οθόνης (φορητής συσκευής) στον προβολέα και χώρος αποθήκευσης για τις φορητές συσκευές), πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα εμπλεκόμενα σχολεία για συνεργασία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς με στόχο την εύρεση λύσεων σε πιθανές δυσκολίες κι εμπόδια. Η ελληνική ομάδα έργου iRead παρείχε τις φορητές συσκευές στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες για τους μαθητές ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν σε κάθε τάξη και το μοντέλο ένταξης της εφαρμογής στην παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης διοργανώθηκε εργαστήριο, όπου παρουσιάστηκαν οι σχετικές με το έργο iRead εφαρ-

μογές και η προτεινόμενη μεθοδολογία ένταξής τους στη διδασκαλία. Μάλιστα στο τέλος του εγχειριδίου του εκπαιδευτικού υπάρχουν σχέδια διδασκαλίας με τη χρήση των εφαρμογών για τα συμφωνικά συμπλέγματα, το συλλαβισμό, τη χρήση προθημάτων, επιθημάτων, καταλήξεων, σε σχέση και με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.

Προστιθέμενη αξία στο εργαστήριο αποτέλεσε η παρουσίαση ενός καταλόγου με ενδιαφέρουσες πρόσθετες εκπαιδευτικές εφαρμογές, που είναι δωρεάν προεγκαταστημένες στις φορητές συσκευές και μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η παιδαγωγική χρήση των εφαρμογών σύμφωνα με το μοντέλο “Open Sesame” (Κωτσάνης & Ζορμπά, 2016). Παράλληλα δόθηκαν διευκρινίσεις και σχετική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνδυάσουν τις εφαρμογές με το πρόγραμμα σπουδών κάθε τάξης και να προγραμματίσουν κατάλληλα τους διδακτικούς στόχους στο χρονοδιάγραμμα κάθε τάξης που ασχολήθηκε με το έργο.

Οι δύο κύριες εφαρμογές που έχουν αναπτυχθεί για το έργο και θα παρουσιαστούν συνοπτικά είναι το Navigo και το Amigoreader. Το παιχνίδι Navigo εμπεριέχει διαφορετικούς τύπους γρίφων και οι μαθητές εξασκούν τις αναγνωστικές τους ικανότητες (στις παρακάτω περιοχές: φωνολογία, μορφολογία, ορθογραφία, σύνταξη). Μέρος της αποστολής του είναι να μπει στην πυραμίδα, να λύσει τους γρίφους και να επιτύχει το στόχο του, δηλαδή να σώσει τη γιαγιά του που έχει εξαφανιστεί, καθώς και τους υπόλοιπους κατοίκους του χωριού από τα έγκατα της πυραμίδας. Από την έναρξη του παιχνιδιού ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, καθώς έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τον δικό του χαρακτήρα, τον οποίο θα το διαμορφώνει και στη συνέχεια, καθώς θα κερδίζει διάφορα αντικείμενα ή ρούχα κατά την επίλυση των γρίφων. Επισημαίνεται ότι το περιεχόμενο που παρέχεται για εξάσκηση στο μαθητή σχετίζεται με χαρακτηριστικά (λέξεις) και παιχνίδια (παιχνίδια-γρίφοι), τα οποία αντιστοιχούν στο μαθησιακό επίπεδο του παιδιού μέσω ενός διαρκώς προσαρμοζόμενου αλγόριθμου. Η προσωποποίηση αυτή σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής μετά τις δραστηριότητες, ώστε να διορθώνει μόνος του τα λάθη του και να αναπτύσσει τη μεταγλωσσική ικανότητα, αποτελούν δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής. Αρχικά οι μαθητές ασχολούνται κυρίως με παιχνίδια ακριβείας, κατά τα οποία εξοικειώνονται με ένα γλωσσικό χαρακτηριστικό, ώστε να μάθουν να αντιλαμβάνονται και να εφαρμόζουν σωστά το γλωσσικό κανόνα και στη συνέχεια με παιχνίδια δόμησης και χειρισμού (π.χ. κατάτμηση σε συλλαβές) καθώς και αυτοματισμού (στην ανάγνωση). Συγκεκριμένα, στα παιχνίδια δόμησης και χειρισμού, οι μαθητές κα-

λούνται να εφαρμόσουν και να συνδυάσουν διαφορετικούς γλωσσικούς κανόνες, ενώ στα παιχνίδια αυτοματισμού, ο μαθητής έχοντας αποκτήσει αυτοπεποίθηση και εξοικείωση, καλείται να διαβάσει λέξεις και προτάσεις γρήγορα και με ακρίβεια (iRead, 2020).

Από την άλλη οι φορητές συσκευές εμπεριέχουν την εφαρμογή Amigo^[1], έναν αναγνώστη κειμένου, ο οποίος προσαρμόζεται στο επίπεδο του μαθητή, τον διδάσκει έμμεσα, διαλέγει και ενισχύει ένα κεντρικό γλωσσικό χαρακτηριστικό εφαρμόζοντάς το στο παιχνίδι. Ο κατάλογος με τα 64 κείμενα είναι διαθέσιμος για κάθε εκπαιδευτικό στο εγχειρίδιο χρήσης του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα πρόκειται για 8 κείμενα για τη Β΄ τάξη, 9 κείμενα για την Γ΄ τάξη, 10 κείμενα για την Δ΄ τάξη, 17 κείμενα για την Ε΄ τάξη και 20 κείμενα για την Στ΄ τάξη. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, ο μαθητής μπορεί να αναζητήσει ή να επιλέξει κείμενα από ολόκληρη τη βιβλιοθήκη, αλλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να προτείνει κείμενα.

Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το εργαστήριο που υλοποιήθηκε, όπου παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες ανάθεσης από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητας-παιχνιδιού μέσω του σχετικού εργαλείου εκπαιδευτικού, η δυνατότητα να εξετάζει την πρόοδο των μαθητών, αλλά και να κάνει κι άλλες προσαρμογές για τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Θετική ήταν και η ανταπόκρισή τους στο εργαστήριο για την ενσωμάτωση των αναπτυσσόμενων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα σχέδια μάθησης. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση καρτών συνεργατικά δημιούργησαν σχέδια μάθησης με συγκεκριμένους στόχους αιτιολογώντας τα κριτήρια της επιλογής αυτής. Οι κάρτες που παρέχονταν σχετίζονταν με τα συστατικά των σχεδίων αυτών, δηλαδή τις εφαρμογές που θα χρησιμοποιήσουν, το είδος εκμάθησης, το στόχο και τις απαραίτητες ρυθμίσεις για το μάθημά τους.

^[1] Αναλυτικά για το Amigo βλ. και στο Deligiannis, Panagiotopoulos, Patsilnakos, Raftopoulou & Symvonis (2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η αξιολόγηση του έργου συνολικά θα διενεργηθεί και δημοσιευτεί από τα εμπλεκόμενα αρμόδια μέλη του ερευνητικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια όμως της υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής επιχειρήσαμε να κάνουμε «ποιοτική αποτίμηση» της επίδρασης που έχει η εμπλοκή των μαθητών με το συγκεκριμένο έργο μέσα από τις δηλώσεις κυρίως των εκπαιδευτικών. Στη σχολική μονάδα όλοι οι μαθητές των τμημάτων που συμμετείχαν είχαν τη δυνατότητα να εργάζονται μόνοι τους, αλλά και να συνεργάζονται σε ζευγάρια με τις φορητές συσκευές. Όπως αναφέρει εμπλεκόμενη εκπαιδευτικός, στο έργο «βλέπουμε την έννοια των «εκπαιδευτικών ικρνωμάτων-σκαλωσιάς», τους διάφορους τύπους υποστήριξης που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς -ενήλικες (με τη μορφή καθοδήγησης διδάσκοντας στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών τους), να παρέχονται στους μαθητές, μέσω της εφαρμογής του iRead, χωρίς όμως να απαιτείται η επέμβαση του δασκάλου». Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει παρόμοια αποτελέσματα σε μαθητές από διαφορετικές χώρες (Inan, Lowther, Ross & Strahl, 2010), αλλά και επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικής δέσμευσης των παιδιών, η οποία δημιουργεί νέες ευκαιρίες για μάθηση (Vasalou, Khaled, Holmes & Gooch, 2017). Επίσης, άλλη συμμετέχουσα εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι, παρόλο που ορισμένοι «μαθητές της τάξης δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν σε κάποιες ασκήσεις ορθογραφίας», το ελκυστικό περιβάλλον και ο τρόπος ανταπόκρισης της εφαρμογής στο λάθος λειτούργησε έτσι ώστε «ακόμη και όταν έκαναν λάθη, τους έδινε κίνητρο να ξαναπροσπαθήσουν». Όπως διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί «βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση γραμματικών φαινομένων και στην εξάσκηση στην ορθογραφία» και σχετίζεται με παρόμοια ευρήματα σε άλλη χώρα (Berkling & Franken, 2019). Άλλος εκπαιδευτικός επίσης δήλωσε ότι «παρατηρήθηκε βελτίωση της ορθογραφικής και συντακτικής ικανότητάς τους».

Το έργο παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις εφαρμογές εξατομικευμένα με τους προσωπικούς κωδικούς τους και από το σπίτι την πρώτη περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας. Μάλιστα εκπαιδευτικός μεταφέρει τα λόγια μαθητή που αναφέρει: «Το Navigo το έχω κατεβάσει στο τάμπλετ μου. Μου άρεσε που είχε πολλούς γρίφους, που μπορούσαμε να φτιάχνουμε όπως θέλαμε το ανθρωπάκι, που ήταν μυστηριώδες και γιατί αρκετοί γρίφοι ήταν δύσκολοι». Όπως παρατηρούμε στην παραπάνω δήλωση, η

εφαρμογή προωθεί τη μεταβίβαση της μάθησης, καθώς μέσα από τα διαφορετικά παιχνίδια και τις σχετικές δραστηριότητες υποστηρίζει τους μαθητές στην εξάσκηση, τους φέρνει σε επαφή με την πολυπλοκότητα της γλώσσας· καθώς, μάλιστα παίζουν και βελτιώνονται, επιβραβεύονται με διάφορα ρούχα και αντικείμενα για το χαρακτήρα-ήρώά τους κι έτσι ενισχύεται θετικά το κίνητρο να συνεχίσουν να εμπλέκονται ενεργά με τις γλωσσικές δραστηριότητες. Γνωρίζουμε εξάλλου ότι τα κίνητρα συνδέονται σημαντικά και με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας (*self-efficacy*) των μαθητών, και αυτό με τη σειρά του επιδρά στην επιμονή τους να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, αλλά και στην ποιότητα της επίδοσής τους σε αυτήν (Bandura, 1977). Η παροχή κινήτρων σχολιάζεται και από άλλη εκπαιδευτικό που αναφέρει για μαθήτριά, «η οποία δε συμμετείχε ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας», ότι «ενεργοποιήθηκε, έδειξε ιδιαίτερο ζήλο και προσοχή και επέδειξε πολύ καλά αποτελέσματα». Αυτό οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι η εφαρμογή του παιχνιδιού παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές, χωρίς όμως να τους αποθαρρύνει. Δεν είναι τυχαίο που αναφέρεται από διαφορετικές συμμετέχουσες στο έργο εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους με συγκεκριμένες δυσκολίες στη μάθηση πως εμφάνισαν βελτίωση, καθώς «ανακαλούσαν στη μνήμη τους κανόνες γραμματικής και ιστορικής ορθογραφίας» και ότι «αυτός ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας βοήθησε πολύ».

Οι παραπάνω δηλώσεις έρχονται σε συμφωνία με συγκεκριμένες μεταβλητές (π.χ. κίνητρο, βελτίωση ταχύτητας της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, κατανόηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων κ.ά.) που έχουν ως στόχο να διερευνηθούν για την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού του συγκεκριμένου έργου (Berkling & Gilabert-Guerrero, 2019). Η τελική, λοιπόν, αξιολόγηση αναμένεται να μας δώσει σημαντικές πληροφορίες με τα δεδομένα από τις μετρήσεις για την αποτελεσματικότητα του έργου συνολικά και τους δυνατούς τρόπους ένταξής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως ήδη έχει αποδειχθεί σε προηγούμενη μελέτη, ο συνδυασμός της παραδοσιακής διδασκαλίας και της συγκεκριμένης πρακτικής με τη χρήση των εφαρμογών που παρουσιάστηκαν στην τάξη, εμφανίζεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας την κατάλληλη χρονική στιγμή και το βαθμό που απαιτείται να εντάξει το συγκεκριμένο περιεχόμενο στο μάθημά του έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σημαντικά στην ταχύτητα της μάθησης στο γλωσσικό μάθημα (Berkling & Franken, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Δ. (2000). *Δυσλεξία. Θεωρητικά, Διαγνωστικά και Ερευνητικά ζητήματα*. Τόμ. 1^{ος}. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 49-56). Βόλος: Γράφημα.
- Andreasen, F. (2014). *Inclusion. Teachers' Perspectives and Practices*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Behera, S. (2013). E- and M-Learning: A comparative study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 65-78.
- Berkling, K. & Gilabert-Guerrero, R. (2019). Designing a comprehensive evaluation method for learning games-a general approach with specific application to iRead, (pp. 94-105). Paper presented at GamiFIN conference. Levi: Finland. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/338690620_Designing_a_comprehensive_evaluation_method_for_learning_games_general_approach_with_specific_application_to_iRead
- Berkling, K. & Franken, B. (2019). *Transfer of Educational Skills from Games to Classroom tasks - A Case Study using iRead to Improve Reading and Writing*. Workshop paper presentation at GamiLearn 2019 conference. October 22, 2019. Barcelona, Spain. 2015 <http://ceur-ws.org/Vol-2497/paper2.pdf>
- Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Florence, KY: Routledge.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deligiannis, N., Panagiotopoulos, D., Patsilidakos, Raftopoulou, C. & Symvonis, A. (2019). *Interactive and personalized activity ebooks for learning to read. The iRead case*. In 1st Workshop on Intelligent Textbooks AIED 2019. June 25, 2019. Chicago, IL, USA, pp. 1-9. Retrieved on 1st September 2020 by https://ireadprojecteu.files.wordpress.com/2020/02/_aied20_interactive-and-personalized-activity-ebooks-for-learning-to-read-the-iread-case.pdf
- Domínguez, A., Saenz-de Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63(1), 380-392.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. London: Springer.
- Inan, F., Lowther, D., Ross, S. & Strahl, D. (2010). Pattern of classroom activities during students' use of computers: Relations between instructional strategies and computer applications. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 540-546.
- iRead (2020). *iRead Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://ireadprojecteu.files.wordpress.com/2019/12/iread-teacher-manual-gr.pdf>
- Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 35-40). Βόλος: Γράφημα.
- Κωτσάνης, Ι. & Ζορμπά, Μ. (2016). «Σουσάμι άνοιξε» - Το δικαίωμα κάθε παιδιού στον ψηφιακό κόσμο, *Χρόνος*, 34. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2020 από <http://chronosmag.eu/index.php/open-sesame.html>

- Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton-Mifflin. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Riddick, B., Farmer, M. & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.)*. Boston: Pearson. ☐
- Σεφεριάδου, Σ. (2017). *Αξιοποίηση της μάθησης μέσω κινητών συσκευών (mobile learning) στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κωδ. 16406). Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2020 από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47779/16406.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W. & Gooch, D. (2017). Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play. *Computers & Education*, 114, 175-192.

Πρώιμη Ανίχνευση της Δυσλεξίας στο Νηπιαγωγείο

Μαρία Δερέκα

ΣΕΕ Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπ/σης - 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ m.dereka@yahoo.gr

Περίληψη

Τα χρόνια φοίτησης ενός παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση θεωρούνται ως τα πιο σημαντικά σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Είναι μέσα σε αυτά τα χρόνια που τοποθετούνται οι βάσεις για μάθηση και κάθε πιθανή δυσκολία μπορεί να αναγνωριστεί. Στην περίπτωση της δυσλεξίας η έρευνα έχει αποδείξει ότι η πρώιμη ανίχνευση είναι το κλειδί που οδηγεί στην πρώιμη παρέμβαση. Η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας μάθηση και φροντίδα βοηθούν στη βελτίωση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ο βαθμός της φωνολογικής επεξεργασίας (*phonological processing*) και η γρήγορη ονομασία (*rapid naming*) κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν κάποια από τα κριτήρια αναγνώρισης αναγνωστικών δυσκολιών στη μετέπειτα σχολική ζωή του μαθητή. Σκοπός του άρθρου είναι η εξακρίβωση και η υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία στην προσχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε να «στρωθεί ο δρόμος» για αποφυγή αποτυχίας στα επόμενα χρόνια φοίτησης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα περιγραφούν οι όροι «Πρώιμη ανίχνευση» και «Δυσλεξία», θα παρουσιαστούν τα στάδια επεξεργασίας της πληροφορίας από τον μαθητή, και θα αναφερθούν οι παράγοντες που «υποψιάζουν» τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής για πιθανή παρουσία δυσλεξίας στο μαθητή. Τέλος, θα περιγραφούν



Λέξεις κλειδιά

Ειδικές
Μαθησιακές
Δυσκολίες,
Προσχολική
Αγωγή, Πρώιμη
Παρέμβαση,
Υπερμάθηση
(*overlearning*),
Αυτοματισμός

στρατηγικές παρέμβασης στη σχολική τάξη για την αντιμετώπιση των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών μαθητών με πιθανή δυσλεξία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης παρουσίασης είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης για την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές νηπιαγωγείου οι οποίοι πιθανολογείται να παρουσιάσουν δυσλεξία (atrisk) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Μία έγκαιρη αναγνώριση αυτών μαθητών στηριζόμενη σε συγκεκριμένες παραμέτρους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο από τον/την νηπιαγωγό, μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές ως προς το να αποφύγουν αναγνωστικές δυσκολίες καθώς και δυσκολίες στο γραπτό λόγο τους στο δημοτικό. Μία πρώιμη διάγνωση μπορεί να οδηγήσει σε μία έγκαιρη παρέμβαση. Η έγκαιρη παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού προσχολικής μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην αποτροπή μιας χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς και στην αποτροπή επικοινωνιακών δυσκολιών με τους υπόλοιπους συμμαθητές του σε μεγαλύτερη ηλικία.

Ορισμός Δυσλεξίας

Σύμφωνα με την Rose Review (2009:11) η Δυσλεξία ορίζεται ως «μία μαθησιακή δυσκολία που πρωταρχικά επηρεάζει τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην ακριβή και άνετη ανάγνωση λέξεων και στην ορθογραφία. Τα κύρια χαρακτηριστικά είναι δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στη λεκτική μνήμη και στην προφορική ταχύτητα επεξεργασίας. Συνήθως το άτομο έχει μέση φυσιολογική νοημοσύνη...». Ή σύμφωνα με τη σκωτσέζικη νομοθεσία: «Η Δυσλεξία μπορεί να περιγραφεί ως μία συνέχεια δυσκολιών ως προς την εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και/ή ορθογραφίας η οποία επιμένει παρ' όλη την παροχή κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών. Αυτές οι δυσκολίες συχνά δεν αντανακλούν τις γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή και μπορεί να μην αντανακλούν την τυπική επίδοσή του σε άλλες περιοχές». Η Δυσλεξία υπάρχει σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Είναι κληρονομική, ισόβια και νευροαναπτυξιακή κατάσταση (Reid, 2017:13).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΑΝΗΣΥΧΙΑ

Οι παράγοντες που προκαλούν ανησυχία κατά την προσχολική ηλικία για την εμφάνιση δυσλεξίας σε έναν μαθητή, είναι οι παρακάτω:

- 1. Λησμοσύνη:** ο μαθητής ξεχνά πολύ συχνά (π.χ. απλές οδηγίες) και όχι περιστασιακά
- 2. Δυσκολία στην ομιλία:** παραθέτουμε μία λίστα από κριτήρια τα οποία αναγνωρίζουν μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, και ένας αριθμός από αυτά τα κριτήρια επικαλύπτονται με τη δυσλεξία. Ο μαθητής: α) ζητά διαρκώς βοήθεια, β) δεν πραγματοποιεί τη δραστηριότητα που του ζητείται από την εκπαιδευτικό, γ) δεν ακολουθεί κανόνες, δ) διακρίνει με δυσκολία τους ήχους, ε) χρησιμοποιεί λάθος λέξη για να ονομάσει π.χ. ένα αντικείμενο, στ) παρουσιάζει δυσκολία κατανόησης εννοιών «λιγότερο/περισσότερο, ίδιο/διαφορετικό, πριν/μετά», ζ) παρουσιάζει δυσκολία στη σειροθέτηση.
- 3. Αντιστροφή γραμμάτων/αριθμών:** αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να είναι παραπλανητικό. Έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση αλλά μπορεί ένας μαθητής με δυσλεξία να μην επιδείξει ποτέ αντιστροφή γραμμάτων ή αριθμών.
- 4. Δυσκολία εκμάθησης γραμμάτων της αλφάβητου.** Αυτό είναι ένα πολύ συχνό χαρακτηριστικό που συναντάται σε μαθητές προσχολικής με δυσλεξία. Απαιτεί όχι μόνο μνημονικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες στη σειροθέτηση.
- 5. Οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας:** Ο Molfeseetal (2008) δηλώνει ότι έρευνα σε μαθητές που είχαν πολλές πιθανότητες να παρουσιάσουν δυσλεξία (atrisk) απέδειξε την επίδραση της οικογένειας στην παρουσία της δυσλεξίας.
- 6. Δυσκολίες συντονισμού (πρόσκρουση σε τραπέζια & καρέκλες):** Δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές με δυσλεξία να παρουσιάζουν την παραπάνω δυσκολία συντονισμού αλλά είναι κάτι το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί πολύ εύκολα και να ληφθεί υπ' όψη.
- 7. Δυσκολία με δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες στη λεπτή μυοκινητική (π.χ. δέσιμο κορδονιών).** Παρουσιάζεται αρκετά συχνά σε μαθητές με δυσλεξία και μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες και σε άλλες δραστηριότητες όπως λαβή μολυβιού, πέρασμα χαντρών σε κορδόνι, ιχνηλασία, χρήση περιθωρίου στη ζωγραφική.
- 8. Αργοπορία σε χρόνο αντίδρασης και χρόνο εκτέλεσης:** Η ταχύτητα επεξεργασίας είναι συχνά ένας από τους παράγοντες που συνδέεται με τη δυσλεξία και αφορά το χρόνο αντίδρασης σε ένα ερέθι-

σμα καθώς και το χρόνο που χρειάζεται για να διεξαχθεί μία δραστηριότητα. Είναι ένας αξιοσημείωτος παράγοντας και μπορεί να σημειώνεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης του μαθητή στις βαθμίδες εκπαίδευσης.

9. Σύγχυση λέξεων που ακούγονται παρόμοια: Είναι γενικά αποδεκτό ότι η «ακουστική διάκριση» είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη δυσλεξία και μπορεί να παρατηρηθεί ιδιαίτερα σε μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης.
10. Έλλειψη οργάνωσης: Ο μαθητής χάνει εύκολα τα πράγματά του και επίσης τα βάζει σε λάθος θέση.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΪΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ

Ο συγκεκριμένος όρος έχει δύο πτυχές. Αναφέρεται: α) στην αναγνώριση εκείνων των παιδιών που παρουσιάζουν γνωστικές δυσκολίες με την μάθηση και τη γλώσσα (αναγνωστικός και γραπτό λόγος) και β) στην παρακολούθηση και παρατήρηση εκείνων των παιδιών που φαίνεται να ανθίστανται στην παρέμβαση με αποτέλεσμα να υστερούν έναντι των συμμαθητών τους. Γενικότερα η πρώιμη ανίχνευση είναι κάτι παραπάνω από τον προσδιορισμό των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Ακολουθως, παρουσιάζεται μία λίστα (Πίνακας 1) (Reid, 2017:30) με ενδείξεις που σχηματίζουν το προφίλ ενός μαθητή προσχολικής αγωγής με πιθανότητες να εκδηλώσει δυσλεξία στα πρώτα χρόνια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο (highriskofdyslexia). Δίνεται έτοιμο το παράδειγμα που αφορά τη δυσκολία του μαθητή στη λεπτή μυοκινητική.

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

Οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να έχουν δυσκολίες όσον αφορά τη γνωστική λειτουργία. Η γνωστική λειτουργία ουσιαστικά περιλαμβάνει τον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται και προσεγγίζουν την πληροφορία με σκοπό να την κατανοήσουν, να την συσχετίσουν με προηγούμενη γνώση και να την αποθηκεύσουν στη μακρόχρονη μνήμη. Τα παιδιά με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία με την επεξεργασία της πληροφορίας, την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και του αντικειμένου της γνώσης. Ο κύκλος της επεξεργασίας της πληροφορίας αποτελείται από τρία στάδια: Το πρώτο στάδιο επεξεργασίας της πληροφορίας ονομάζεται «Εισαγωγή» (Input) και αφορά τον τρόπο με τον οποίο η πληροφορία αρχικά επεξεργάζεται και διατηρείται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ο μαθητής λαμβάνει αυτή την

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | **Λίστα για μαθητή προσχολικής αγωγής (highriskofdyslexia)**

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα	Παραδείγματα	Ανάγκη υποστήριξης
Λησμοσύνη			
Δυσκολίες στο λόγο			
Αντιστροφή γραμμάτων			
Δυσκολία ως προς το να θυμάται τα γράμματα της αλφαβήτου			
Δυσκολία ως προς το να θυμάται τη σειρά των γραμμάτων της αλφαβήτου			
Δυσκολίες συντονισμού			
Δυσκολία ως προς την αποπεράτωση δραστηριοτήτων			
Ελλιπής συγκέντρωση			
Διστακτικότητα ως προς την ανάγνωση			
Δυσκολία στην αντιγραφή			
Δυσκολία στο σχηματισμό γραμμάτων			
Δυσκολία στη λεπτή μυοκινητική	5/6 φορές	Δυσκολία να χρωματίσει μέσα σε πλαίσιο	Ναι. Άνοιγμα βάζων, λαβύρινθοι, PlayDoh, ψάρεμα
Έλλειψη τακτοποίησης των προσωπικών του αντικειμένων			

πληροφορία ακουστικά, οπτικά, απτικά και κιναισθητικά. Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται «Γνωστική λειτουργία» (Cognition) και αφορά τον τρόπο με τον οποίο η πληροφορία γίνεται κατανοητή, οργανώνεται (συνδέεται με την προηγούμενη γνώση) και διατηρείται για μελλοντική χρήση. Και το τρίτο στάδιο επεξεργασίας ονομάζεται «Απόδοση» (Output) και αφορά τον τρόπο με τον οποίο η πληροφορία παρουσιάζεται από τον μαθητή για να δείξει τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης που πέτυχε. Ο μαθητής μιλά, διαβάζει δυνατά, συζητά, ζωγραφίζει, παρατηρεί και πειραματίζεται. **Ο μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται και στα τρία παραπάνω στάδια.**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

Είναι απαραίτητο να συνδυαστεί η έγκαιρη ανίχνευση της δυσλεξίας με τον κατάλληλο σχεδιασμό προγράμματος και με την κατάλληλη παρέμβαση. Η διαδικασία Παρατήρηση- Εκτίμηση, Σχεδιασμός, Υλο-

ποίηση, Ανασκόπηση (Assess, Plan, Do, Review) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στρατηγικών παρέμβασης. Καμία μέθοδος ή στρατηγική παρέμβασης δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές με δυσλεξία. Γι' αυτό το λόγο είναι βασικό οι παρεμβάσεις να συναντούν τα παρακάτω κριτήρια: α) Να είναι πολυαισθητηριακές, β) Να υλοποιούνται βήμα-βήμα και γ) Να χαρακτηρίζονται από «υπερμάθηση» (over-learning). Οι μαθητές με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, στη λεκτική μνήμη και στην προφορική ταχύτητα επεξεργασίας. Επίσης ένα ποσοστό μαθητών με δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες στον οπτικό τομέα (Holland & Holland, 2016) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όπως: χάνουν τη γραμμή του κειμένου, παραλείπουν λέξεις ή ξαναδιαβάζουν την ίδια λέξη, χρησιμοποιούν το δάκτυλό τους κάτω από τη γραμμή, παραπονιούνται ότι οι λέξεις χοροπηδούν ή μετακινούνται, δυσκολεύονται στην αντιγραφή από τον πίνακα, παραπονιούνται για πονοκεφάλους κυρίως στην περιοχή των κροτάφων, δυσκολεύονται να αντιληφθούν το νόημα του κειμένου που διαβάζουν και χρειάζεται να το διαβάσουν αρκετές φορές για να το κατανοήσουν. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις που θα αναφέρονται στην υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στον αναγνωστικό λόγο.

«Συντροφικό διάβασμα» (paired reading)

Ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας που χρησιμοποιεί το «συντροφικό διάβασμα» ενθαρρύνει το παιδί να ακούσει τη λέξη, να την δει και να την πει την ίδια στιγμή. Χρησιμοποιείται η πολυαισθητηριακή μέθοδος –το κείμενο βλέπεται, ακούγεται και διατυπώνεται την ίδια ακριβώς στιγμή. Το παιδί βελτιώνει την αναγνωστική του ακρίβεια, ευφράδεια και έκφραση μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής η οποία αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

- α.** Μαθητής και εκπαιδευτικός (ή ο γονέας) συμφωνούν για συγκεκριμένες ώρες ανάγνωσης
- β.** Συμφωνούν ως προς το σινιάλο που θα δείχνει την έναρξη της ανάγνωσης
- γ.** Ο μαθητής επιλέγει το κείμενο που θέλει να διαβάσει
- δ.** Βρίσκουν ένα ήσυχο μέρος για ανάγνωση
- ε.** Εκπαιδευτικός (ή ο γονέας) και μαθητής αρχίζουν να διαβάζουν ταυτόχρονα
- στ.** Όταν προκύπτει κάποιο αναγνωστικό λάθος από τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός λέει τη σωστή λέξη και ο μαθητής την επαναλαμ-

βάνει. Η διόρθωση του λάθους από τον εκπαιδευτικό γίνεται χωρίς καμία απολύτως κριτική για την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή.

- ζ.** Όταν ο μαθητής νιώσει έτοιμος να διαβάσει μόνος του κάνει σινιάλο (π.χ. χτύπημα του τραπεζιού) στον εκπαιδευτικό ότι είναι έτοιμος να διαβάσει μόνος του.
- η.** Ο εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει όταν παίρνει την πρωτοβουλία να χρησιμοποιήσει το σινιάλο.
- θ.** Ο εκπαιδευτικός προσφέρει υποστήριξη και επιβράβευση σε όλη τη διάρκεια που ο μαθητής διαβάζει μόνος του.
- ι.** Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εάν ο μαθητής νιώσει την ανάγκη να γυρίσει στο συντροφικό διάβασμα τότε το ζητά από τον εκπαιδευτικό και συνεχίζει πάλι μόνος του όταν το ζητήσει με το σινιάλο του.
- ια.** Ο μαθητής πρέπει να ξεκουράζεται και να συζητά για ό,τι έχει διαβάσει.

Είναι πάρα πολύ βασικό ο μαθητής που δυσκολεύεται με το διάβασμα να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερη πρακτική στην ακρόαση κειμένου και στην απάντηση νοηματικών ερωτήσεων του κειμένου. Η συζήτηση είναι η λέξη-κλειδί και το παιδί μπορεί να αδυνατεί να διαβάσει αλλά η γλωσσική εμπειρία είναι πολύ σημαντική και η κατανόηση που επέρχεται.

ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Ακολούθως, θα παρουσιαστούν ορισμένα από τα μέσα που βελτιώνουν την αναγνωστική ικανότητα μαθητών προσχολικής ηλικίας. Υλικά όπως μεγάλες αφίσες με μικρά κείμενα αποτελούν ένα δυνατό οπτικό αποτύπωμα για τον μαθητή με δυσλεξία αφού παραμένουν και για μεγάλο χρονικό διάστημα αναρτημένες. Οι ετικέτες επάνω στα αντικείμενα είναι ιδιαίτερης χρησιμότητας διότι ο μαθητής εκτίθεται διαρκώς στην ονομασία των αντικειμένων (τεχνική της υπερμάθησης) και τα μαθαίνει πιο εύκολα. Γράμματα όλων των μεγεθών φτιαγμένα από ποικιλία υλικών (ξύλινα, πλαστικά κ.λπ.) καθώς και αμμοδόχοι αποτελούν χρήσιμο υλικό για εξάσκηση των μαθητών στην αλφαβήτα. Το Play-Doh είναι ένα υλικό εύπλαστο σαν πλαστελίνη το οποίο βοηθά τη λεπτή μυοκινητική των μαθητών αλλά και την κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, οι εικονοϊστορίες (κάρτες με εικόνες) είναι εξαιρετικές για την αναδιήγηση μιας ιστο-

ρίας. Όσον αφορά τα μαθηματικά η προσέγγιση πρέπει να γίνεται με τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου. Η χρήση μαθηματικών παζλ, όπως παζλ με τις ημέρες της εβδομάδος, καθώς και ανάρτηση αφισών με αριθμούς στους χώρους της τάξης, βελτιώνουν τη βραχύχρονη μνήμη και την ταχύτητα γραφής των μαθητών με δυσλεξία. Επίσης, χρήση κολλάζ και βαφής για το σχηματισμό των αριθμών καθώς και επιτραπέζια παιχνίδια που περιέχουν αριθμούς π.χ. ντόμινο κ.ά. είναι ιδιαίτερα βοηθητικά στην άσκηση μνήμης. Η λειτουργία βιβλιοθήκης (ή και μαγαζιού) μπορεί να αποτελέσει μία καλή εξάσκηση στην οργάνωση και ταξινόμηση αντικειμένων καθώς και στην καταμέτρηση. Υλικά όπως ταινία μέτρησης, δοχεία μέτρησης, χάρακας, ρολόι, ζυγαριά και κλεψύδρα μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία αριθμητικών εννοιών με ευχάριστο τρόπο. Είναι απαραίτητο, οι παραπάνω στρατηγικές παρέμβασης στο μαθησιακό τομέα να συνδυάζονται με δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό και ασκήσεις αδρής μυοκινητικής όπως τρέξιμο και χοροπήδημα, ισορροπία, ποδήλατο, αναρρίχηση. Στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 2: Reid, 2017:88-89) παρουσιάζουμε ενδεικτικά συμπεριφορές μαθητών προσχολικής αγωγής με πιθανή δυσλεξία μέσα στην τάξη και δίνουμε ενδεικτικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν μαθητή και εκπαιδευτικό.

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές που αφορούν όλες τις περιγραφόμενες στρατηγικές παρέμβασης στους μαθητές με δυσλεξία προσχολικής αγωγής και των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αυτές είναι: α) Χρήση πινάκων και διαγραμμάτων που υπογραμμίζουν το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος που διδάσκετε, β) Χρήση μιμικής και χειρονομιών που βοηθούν τον μαθητή που μαθαίνει κιναισθητικά (βιωματικά) έτσι ώστε να εμπλέκεται ενεργά και εμπειρικά. Π.χ. η θεατρική αγωγή είναι ένα μάθημα που περιέχει κιναισθητικές δραστηριότητες, γ) Πρόσθεση εικόνων σε όλα σας τα κείμενα, δ) Χρήση χρώματος για υπογράμμιση λέξεων-κλειδιά, ε) Χρήση παιχνιδιών για παγίωση του λεξιλογίου των μαθητών, στ) Κατασκευή πακέτων από μικρού μεγέθους κάρτες που περιέχουν σημαντικές λέξεις για τους μαθητές, ζ) Συνδυασμός ακουστικού και αναγνωστικού κειμένου ταυτόχρονα (ο μαθητής θα ακούει μαγνητοφωνημένο το κείμενο και θα έχει μπροστά του γραμμένο το ίδιο κείμενο για ανάγνωση), η) Χρήση εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων τύπου «αράχνη», θ) Παροχή πληροφοριών στους μαθητές σε μικρές ποσότητες με συχνή επανάληψη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Πίνακας παρατήρησης και παρέμβασης σε μαθητή προσχολικής ηλικίας

Συμπεριφορά μαθητή προς παρατήρηση	Ενδεικτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη	Ενδεικτικές παρεμβάσεις
Προσοχή	Μικρής διάρκειας προσοχή όταν ακούει	Μικρής διάρκειας δραστηριότητες με συχνά διαλείμματα
Οργάνωση	Χάνει συνεχώς αντικείμενα-ανοργάνωτος	Ανάγκη δομημένης καθοδήγησης να τον βοηθήσουν με την οργάνωση
Σειροθέτηση	Αδυναμία να βάλει τα πράγματα σε σειρά, να εκτελέσει οδηγίες σε σειρά	Δημιουργήστε καταλόγους (λίστες), σύντομες οδηγίες, χρήση χρώματος
Αλληλεπίδραση	Προτιμά διάδραση ένας προς έναν; Μικρή ομάδα; Ολόκληρη τάξη;	Βεβαιωθείτε ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ διάδρασης έναν προς έναν, μικρής ομάδας, ολόκληρης τάξης
Έκφραση (λεξιλόγιο)	Δεν γίνεται εύκολα αντιληπτός ο λόγος του	Δώστε του τα βασικά σημεία (λέξεις-κλειδιά) όταν συζητάτε, μην του κάνετε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις
Είναι οι απαντήσεις αυθόρμητες ή κατόπιν προτροπής;	Χρειάζεται πολύ ενθάρρυνση για να απαντήσει	Προσδιορίστε τα δυνατά του σημεία και βοηθήστε τον να τα χρησιμοποιήσει σε διάφορες δραστηριότητες
Πώς ο μαθητής κατανοεί την πληροφορία;	Χρειάζεται συνεχή επανάληψη	Χρησιμοποιήστε υπερμάθηση αλλά παρουσιάστε την με διαφορετικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό)
Ποιος τύπος παραίνεσης βοηθά την κατανόηση;	Χρειάζεται π.χ. νύξεις περισσότερο οπτικές	Χρησιμοποιήστε ευκαιρίες όπου μπορεί να δοθεί η απάντηση μέσω εικόνας και παρέχετε φύλλα εργασίας με εικόνες
Αναγνωστικές προτιμήσεις-δυνατά, σιωπηλά;	Έχει δυσκολία ως προς το να διαβάζει δυνατά	Ελαχιστοποιήστε τη δυνατή ανάγνωση μπροστά στους συμμαθητές του
Δυσκολίες στην ακουστική διάκριση	Αδυναμία να ακούσει τους ήχους των συμφώνων στην αρχή, στη μέση και στο τέλος μίας λέξης	Χρησιμοποιήστε «συντροφικό διάβασμα» αφού παρέχει ακουστική και οπτική ανατροφοδότηση στον μαθητή
Ο μαθητής παίρνει πρωτοβουλίες;	Διστακτικός ως προς το να παίρνει πρωτοβουλία-χρειάζεται πολλές παραινέσεις και δεν κινητοποιείται εύκολα	Ενθαρρύνετε τον χωρισμό σε ομάδες μαθητών όπου κατανέμεται η υπευθυνότητα έτσι ώστε ο κάθε μαθητής-με τη σειρά- γίνεται υπεύθυνος
Πώς κινητοποιείται ο μαθητής; Τι είδους παραινέσεις είναι αναγκαίες;	Δουλεύοντας με άλλους μαθητές φαίνεται να βοηθιέται	Να είσατε σίγουροι ότι η ομάδα στην οποία βρίσκεται ο μαθητής του παρέχει θετική εμπειρία. Δοκιμάστε έως να βρείτε εκείνη την ομάδα με την σωστή δυναμική

Συνεχίζεται

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Πίνακας παρατήρησης και παρέμβασης σε μαθητή προσχολικής ηλικίας (Συνέχεια)

Συμπεριφορά μαθητή προς παρατήρηση	Ενδεικτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη	Ενδεικτικές παρεμβάσεις
Σε ποιο βαθμό ο μαθητής αναλαμβάνει υπευθυνότητα για τη μάθησή του;	Διστακτικός ως προς το να το κάνει – χρειάζεται πολύ παρότρυνση, αλλιώς περιμένει από τον εκπαιδευτικό να του δώσει οδηγίες	Συναντήστε το παιδί κάπου στη «μέση του δρόμου»- δώστε του μία καθοδήγηση και μετά αφήστε το να τελειώσει μόνος του, αλλά σιγουρευτείτε ότι το έχετε υπό συνεχή παρακολούθηση
Επίπεδο αυτοεκτίμησης;	Φαίνεται να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση	Ψάξτε για τρόπους που δίνουν στο παιδί κάποια υπευθυνότητα για την μάθησή του – προσδιορίστε τα δυνατά του σημεία και υπογραμμίστε τα. Προσπαθήστε να εξασφαλίσετε ότι οι δραστηριότητες είναι κατορθωτές
Ποιες δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιήσει με αυτοπεποίθηση;	Αποφεύγει το γράψιμο αλλά φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση σε πρακτικές δραστηριότητες	Δώστε του βιωματικά καθήκοντα που περιέχουν γραπτό λόγο (π.χ. λίστα με ψώνια supermarket, συνταγή γλυκού)
Νιώθει το παιδί χαλαρό κατά τη διάρκεια της μάθησης;	Φαίνεται αγχωμένος κάποιες φορές	Αποφύγετε την άσκηση πίεσης και δώστε του περισσότερο χρόνο να πραγματοποιήσει τις δραστηριότητές του χωρίς να μένει πίσω από τους συμμαθητές του
Ποιες είναι οι μαθησιακές προτιμήσεις του μαθητή;	Φαίνεται να μαθαίνει περισσότερο οπτικά και βιωματικά	Φροντίστε η μάθηση να γίνεται περισσότερο με εμπειρικό τρόπο και υπάρχουν πολλές οπτικές παραστάσεις

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΟΜΕΑ

Για τους μαθητές της προσχολικής αγωγής η μάθηση είναι μία κοινωνική εμπειρία, η οποία μπορεί να τους παρέχει συναισθηματική ασφάλεια. Οποιαδήποτε ομαδική δραστηριότητα μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική μάθηση με την προϋπόθεση ότι εμπλέκονται όλοι οι μαθητές. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι ευεργετικές και για τους μαθητές με δυσλεξία. Η κοινωνική μάθηση προάγει την εκμάθηση της σειράς (turn - taking), την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους άλλους (ακρόαση της γνώμης των άλλων) αλλά και την εκμάθηση αποδοχής του εαυτού τους με θετικό τρόπο. Η θεατρική αγωγή είναι ένα καλό παράδειγμα κοινωνικής μάθησης και οι μαθητές την

απολαμβάνουν. Οι μαθητές με πιθανή δυσλεξία μπορούν να είναι πολύ δημιουργικοί και να παρουσιάσουν πρωτότυπες και μαγευτικές ιδέες. Στην θεατρική αγωγή εμπειριέχεται εναλλαγή ρόλων, υποκριτική κ.λπ., όπου ο μαθητής με δυσλεξία μπορεί να υπερέχει αφού πολλές φορές δεν έχει να θυμάται εκτενή κείμενα. Τα τραγούδια και οι μουσικές εκδηλώσεις επίσης διασφαλίζουν τους μαθητές που δυσκολεύονται να θυμηθούν τα λόγια από την αμηχανία που νιώθουν λόγω της δυσκολίας τους. Η επιτυχής πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας από το μαθητή λειτουργεί ως **κίνητρο** και ως εκτίμηση για τον εαυτό του. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλία όταν συμμετέχει σε μία δραστηριότητα διότι αποκτά μία αίσθηση «κτίσης» της δραστηριότητας και αυτό αποτελεί από μόνο του ένα δυνατό κίνητρο. Για να εξασφαλιστεί η επιτυχία στην όποια δραστηριότητα δίνει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή πρέπει βασικά να είναι **επιτεύξιμη**. Επιτεύξιμη είναι όταν υπεισέρχεται η γνώση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού που γνωρίζει τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, σε ποιο βαθμό μπορεί να τον πιέσει και τι είδους υποστήριξη θα χρειαστεί να παρέχει. Για τους μαθητές με δυσλεξία είναι βασικό η δραστηριότητα να «σπάει» σε μικρότερα **βήματα** και κάθε βήμα να αντιπροσωπεύει μία μικρή επιτυχία που επιβραβεύεται (Reid, 2017).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο συγκεκριμένο άρθρο έχουν περιγραφεί οι ορισμοί της Δυσλεξίας και της Πρώιμης Ανίχνευσης, έχουν παρουσιαστεί τα Στάδια Επεξεργασίας της Πληροφορίας, έχει γίνει αναφορά στους παράγοντες που «υποψιάζουν» τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής για πιθανή παρουσία δυσλεξίας σε μαθητή ή μαθήτριά του νηπιαγωγείου και έχουν παρουσιαστεί στρατηγικές παρέμβασης στη σχολική τάξη για την αντιμετώπιση των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών μαθητών με πιθανή δυσλεξία. Σε όλο το άρθρο είναι διάχυτη η έννοια του αυτοματισμού. Ο αυτοματισμός αναπτύσσεται μετά από μακροχρόνια πρακτική κάτω από σταθερές συνθήκες και αναφέρεται σε όλες τις δεξιότητες που εξασκούνται, από την ομιλία έως τη βάδιση και έως την αριθμητική. Μία δεξιότητα γίνεται αυτόματη, όταν μπορεί να πραγματοποιηθεί άνετα χωρίς να σκέφτεται κανείς γι' αυτή. Ο αυτοματισμός είναι μία δεξιότητα απαραίτητη για την ανάγνωση και οι μαθητές με δυσλεξία ακόμη και όταν διαβάζουν καλά, έχουν λιγότερη ευφράδεια και απαιτείται περισσότερος χρόνος και προσπάθεια να διαβάσουν σε σχέση με έναν άλλο μαθητή της ίδιας ηλικίας (Fawcett

& Nicolson, 2008). Οι στρατηγικές παρέμβασης στον αναγνωστικό και στο γραπτό λόγο σε μαθητές με δυσλεξία στηρίζονται στην πολυαισθητηριακή αγωγή και στην φωνητική βάση (Rose, 2009). Συμπερασματικά οι μαθητές με δυσλεξία για να επιτύχουν αυτοματισμό χρειάζονται υπερμάθηση.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι η πρώιμη ανίχνευση και η πρώιμη παρέμβαση είναι το μέλλον όχι μόνον της Ειδικής Εκπαίδευσης, αλλά όλης της Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dereka, M. (1996). Writing difficulties of children with learning disabilities. *Dyslexia Review*, 8 (1), 23-24 . ISSN: 0308 6275
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2008). Dyslexia and the Cerebellum. In: G. Reid, A. Fawcett, F. Manis & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (σσ. 77-98). London: Sage Publications.
- Holland, K., & Holland, C. (2016). Vision and Learning. In: L. Peer & G. Reid (Eds.), *Special Educational Needs: A guide for inclusive Practice* (2nd edn) (σσ. 136 -151). London: Sage Publications.
- Molfese, D. L., Molfese, V. J., Barnes, M. E., Warren, C. G., & Molfese, P. J. (2008). Familial predictors of Dyslexia: Evidence from Preschool Children With and Without Familial Dyslexia Risk. In: G. Reid, A. Fawcett, F. Manis & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (σσ. 99-120). London: Sage Publications.
- Power, K., & Forsyth, K. (2018). *The Illustrated Guide to Dyslexia and Its Amazing People*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies*. London: Sage Publication.
- Reid, G. (2017). *Dyslexia in the Early Years: A Handbook for Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rose, J. (2009). *The Rose Review: Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: The Stationery Office.
- Warden, D., & Christie, D. (2001). *Teaching Social Behaviour: Classroom Activities to Foster Children's Interpersonal Awareness*. London: David Fulton Publishers.
- Wearmouth, J. (2017). *Special Educational Needs and Disabilities in Schools: A Critical Introduction*. London: Bloomsbury

Η Αειφορική Συμφωνία στον Σχολικό Χώρο: Γύρω Γύρω Όλοι και στη Μέση το Ευ Ζην

Μαρία Κελαϊδίτου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Εκπαίδευσης για την Αειφορία 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής.

✉ kelaiditou@sch.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή της πανδημίας η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να μετασηματίσει τη διδακτική πράξη θέτοντας ως σκοπό της την αφύπνιση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στα θέματα της βιώσιμης ανάπτυξης με πεδίο δράσης τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου. Ενσωματώνοντας τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του Ο.Η.Ε στην κατάρτιση και υλοποίηση σχεδίων δράσεων στο σχολείο αλλά και τις πολλαπλές «φωνές» (voices) όλων των μαθητών/τριών στην επιλογή του περιβάλλοντος που αυτοί/ές θεωρούν οικείο, ασφαλές, χαρούμενο και δημιουργικό, τα δεινά του ενοποιημένου πλέον κόσμου ίσως περισταλούν. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα ρεαλιστικών προτάσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Γ' Αθήνας και Δυτικής Αττικής- αναδόμησης της αίθουσάς τους σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία η οποία ενέχει τη συμπερίληψη. Οι «ταξη-τέκτονες» αειφόροι μαθητές/τριες ανεξαρτήτου γνωστικής, ψυχολογικής, αναπτυξιακής, πολιτιστικής ή άλλης «δύναμης» (power) αναπτύσσουν σχέσεις ενισχύοντας τα κίνητρα μάθησης, την αυτοπεποίθησή αλλά και τις δεξιότητές τους στην έρευνα, την επίλυση προβλήματος και τη συνεργασία. Η δημιουργία μακετών, κατασκευασμένες στο πλαίσιο βιωματικών σε-



Λέξεις κλειδιά

Σχολικός χώρος,
Εκπαίδευση για
την Αειφορία,
Συμπερίληψη,
Σχέδια δράσης,
Επιμόρφωση
Εκπαιδευτικών

μιναρίων και πιλοτικής έρευνας κατά το σχολικό έτος 2019-2020, ανέδειξε «ομιλούσες» αίθουσες για μηνύματα του ευ ζην.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διαπολιτισμική έρευνα, για την οποία συλλέχθηκαν δεδομένα από έντεκα χώρες (Stasulane, 2017) –ανάμεσα στις οποίες ήταν και η Ελλάδα– ανέδειξε πρώτον ότι το σχολείο οφείλει να αποσκοπεί στην εξισορρόπηση της ακαδημαϊκής γνώσης με τη συναισθηματική ευζωία (well-being) των μαθητών/τριών και δεύτερον ότι το σχολείο ειδικότερα αλλά και γενικότερα η κοινωνία στη σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευζωίας, καθώς απουσιάζουν από τα υποκείμενα στάσεις και συμπεριφορές αειφορικές. Επομένως, προβάλλεται ως αδήριτη η ανάγκη για την ανθρώπινη ύπαρξη ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο της πολιτικής του σχολείου (policy of school) προς επίτευξη της αειφορίας και συνακόλουθα της ευζωίας. Για την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων προαπαιτούμενη είναι η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί πιλοτική ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο τριών επιμορφωτικών δράσεων με 122 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γ΄ Διεύθυνσης και Δυτικής Αττικής, στο διάστημα Σεπτεμβρίου- Δεκεμβρίου 2019) με ερευνητικό σκοπό την ανίχνευση της δυνατότητας ανάπτυξης και υλοποίησης σχεδίων δράσεων διαμόρφωσης της σχολικής αίθουσας με το περιεχόμενο και τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία καθώς και των αποτελεσμάτων που μπορούν να προκύψουν από τη δράση αυτή.

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία και η Συμπερίληψη

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (Education for Sustainability) ή αλλιώς η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007) είναι μια δυναμική/ρυθμιστική έννοια σύμφωνα με την οποία- στο επίπεδο του σχολείου- η εκπαίδευση επιδιώκει να ενδυναμώσει τους νέους ανθρώπους να αναλάβουν ευθύνη για να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ένα βιώσιμο μέλλον εφοδιάζοντας τους με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες (Αντωνίου, 2016). Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, εκτός των άλλων στόχων που αφορούν στη δίκαιη ανάπτυξη εξασφαλίζον-

τας παράλληλα την υγεία του πλανήτη και την αλληλεγγύη των γενεών, είναι η διάχυση και η υλοποίηση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε (Ο.Η.Ε, 2015) ανάμεσα στους οποίους είναι η ποιοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον στόχο 4.1 προτείνεται «Έως το 2030, διασφάλιση ότι όλα τα κορίτσια και αγόρια θα ολοκληρώνουν μία ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οδηγεί σε αντίστοιχα και τελεσφόρα μαθησιακά αποτελέσματα» (Ο.Η.Ε,2015). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία επομένως προϋποθέτει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education).

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ορίζεται ως μία ατέρμονη διαδικασία που αποσκοπεί στην όσο δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στις γνωστικές, πολιτιστικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες όλων των μαθητών/τριών προσπαθώντας παράλληλα να μειώσει διαδικασίες και καταστάσεις αποκλεισμού (Sandoval & Messiou, 2020). Δεν μπορεί βέβαια να υπάρξει συμπεριληπτικό σχολείο, αν δεν υπάρξει προσπάθεια αλλαγής/βελτίωσης του σχολείου (school improvement) με μετασχηματισμούς στην εσωτερική του λειτουργία που να παρέχει δυνατότητα συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων/χουσών - παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων- στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Το σχολείο έτσι θεωρείται μία δημοκρατική κοινότητα που προσπαθεί να εναρμονίσει κυρίως όλες τις «μαθητικές φωνές» (student voices) με πρακτικές συνεργασίας και συν-διαμόρφωσης του περιεχομένου αλλά και του τρόπου που μαθαίνουν τα παιδιά. Ως ερευνητές/τριες ή αλλιώς συν-ερευνητές του στενότερου- σχολικού- αλλά και ευρύτερου περιβάλλοντός τους - κοινωνικού, χωροχρονικού, πολιτιστικού- οι μαθητές/τριες διευκολύνουν την αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας που πλέον έρχεται από κάτω προς τα πάνω (bottom up), προτείνοντας, συζητώντας, αποφασίζοντας. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές/τριες αισθάνονται τη δύναμη του πολίτη και της ελευθερίας του. Και φυσικά αβίαστα μπορούν να απαντούν στο ερώτημα « Γιατί πάω σχολείο;» (Sandoval & Messiou, 2020: 1-15).

Το Ευ Ζην

Το ευ ζην είναι ένα πολυπαραγωγικό φαινόμενο που η έννοιά του ποικίλλει ανάλογα με τη οπτική της θεωρητικής προσέγγισής της: υπάρχει η ηδονική (hedonic) ή και ευδαιμονική (eudaimonic) ευζωία. Η ηδονική είναι η υποκειμενική ευτυχία του ατόμου που προκύπτει από τη θετική εξισορρόπηση της αρνητικής και θετικής διάθεσής του καθώς και της ικανοποίησης του από τη ζωή. Η ευδαιμονική ευζωία

από την άλλη μεριά συγκροτείται από την αυτονομία (autonomy), την κυριαρχία στο περιβάλλον του ατόμου (environmental mastery), την προσωπική ανάπτυξη (personal growth), τις θετικές σχέσεις με τους άλλους (positive relations), τον σκοπό ζωής (purpose in life), και την αυτο-αποδοχή του (self-acceptance) (Stasulane, 2017: 166-167). Στην ίδια έρευνα μάλιστα επισημάνθηκε ότι οι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (school contextual factors) που ενισχύουν το ευ ζην των μαθητών/τριών είναι οι σχέσεις με τους καθηγητές/τριες, οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες, η γνώση που αποκομίζουν, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το άγχος και η ανησυχία, καθώς και η δημοκρατική σχολική ατμόσφαιρα (Stasulane, 2017:177).

Η σχολική αίθουσα και η έννοια του χώρου

Η κατανόηση της έννοιας του χώρου, σύμφωνα με την Αναστασοπούλου (2019: 34-43), συγκεντρώνει πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Μία από αυτές είναι η τριμερής διαίρεσή του σε απόλυτο, σχετικό και σε σχεσιακό χώρο, διαιρέσεις που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Ο απόλυτος χώρος είναι σταθερός, μετρήσιμος και συνιστάται από ό,τι περιβάλλει τα υποκείμενα όπως είναι οι τοίχοι, τα παράθυρα, η πόρτα σε μία σχολική αίθουσα. Ο σχετικός χώρος είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα αντικείμενα του απόλυτου χώρου μόνο γιατί σχετίζονται μεταξύ τους και εξαρτάται από τις εμπειρίες, τα βιώματα και τον τρόπο σκέψης του παρατηρητή/υποκειμένου. Η έννοια του σχετικού χώρου είναι αναπόσπαστη με την έννοια του χρόνου και μπορεί να χαρακτηριστεί συνδυαστικά ως χώρο χρόνος. Μέσα στη σχολική τάξη ο σχετικός χώρος αναγνωρίζεται στην ύπαρξη του διδακτικού προσωπικού, της θέσης των θρανίων, της έδρας του εκπαιδευτικού υλικού, του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, η σχεσιακή διάσταση του χώρου συνδέεται επίσης με τον χρόνο και τις διαδικασίες που το ορίζουν και όντας έτσι το σύνολο των εσωτερικών συσχετισμών του υποκειμένου που προκύπτουν από μετασχηματισμούς των εξωτερικών ερεθισμάτων. Στη σχολική αίθουσα οι σχέσεις που αναπτύσσονται, οι σχέσεις εξουσίας και τα βιώματα, καθώς και οι διαδικασίες επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας των ατόμων συνιστούν τον σχεσιακό χώρο. Για παράδειγμα, στη φωτογραφία 1 τα βιώματα των μαθητών/τριών στη συγκεκριμένη αίθουσα, με τη συγκεκριμένη διάταξη θρανίων και αισθητική, a priori ενσωματώνουν μηνύματα μονοδιάστατης ιεραρχικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, ανελαστικό μοντέλο χώρου και σχέσεων και άρα ανελα-

στικό μοντέλο διαδικασιών μάθησης, προοιωνίζεται ο μονολειτουργικός ρόλος του σχολείου σε μεταδότη πληροφοριών, μορφώνει τον/τη μαθητή/τρια και δεν τον/τη διαμορφώνει, συμβάλλοντας ίσως στη σχολική δυσκολία –αν όχι αποτυχία.

Η Μυλωνά (2012: 53-54), επιπλέον, αναφέρει ότι «... η σχέση του παιδιού με τον χώρο και ιδιαίτερα η δυνατότητα του μαθητή να παρεμβαίνει δημιουργικά στη διακόσμηση και στη διαμόρφωση του συνδέεται με σημαντικούς παράγοντες της κοινωνικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, το αίσθημα ασφάλειας και η ικανότητα αυτοελέγχου. Γι' αυτό πρέπει τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να εκφράζονται στον χώρο τους, ώστε να τον προσαρμόζουν και να τον προσωποποιούν (personalization). Η σχέση του παιδιού με τον χώρο πλησιάζει τις μορφές δημιουργικής πρωτοβουλίας, τις οποίες παίρνει στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής».

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την Αναστασοπούλου (2019: 200-201) « η έννοια του χώρου και της ταυτότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς τα στοιχεία που αποτελούν τον χώρο, περιλαμβάνουν τις σχέσεις που σχηματίζονται σε αυτόν και τα βιώματα που προκαλούν, ενώ παράλληλα η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας φαίνεται ότι είναι μία συνεχής ταύτιση και κυρίως διαφοροποίηση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του... Οι μετανάστες για παράδειγμα μεταβαίνουν από τον ένα χώρο στον άλλο. Αποτέλεσμα αυτής της χωρικής αλλαγής είναι η αλλαγή στους κοινωνικούς ρόλους, ο επαναπροσδιορισμός των αξιών και των αρχών που πρέπει να υιοθε-



ΕΙΚΟΝΑ 1 |

τήσουν... Η διαδικασία δόμησης και αποδόμησης της ταυτότητάς τους πραγματοποιείται, εν πολλοίς, στον σχολικό χώρο, καθώς αποτελεί πυλώνα για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία». Γίνεται κατανοητό ότι ο χώρος για πολλούς θεωρητικούς (Massey, 2008) είναι προϊόν αλληλοσυσχετισμών του πλουραλισμού και της ετερογένειας. «Κατά τον Lefebvre είναι ένα σχήμα που αυτή η κοινωνία το χρησιμοποιεί για να προσπαθήσει να συγκροτηθεί σε σύστημα, για να φτάσει στη συνοχή» (Αναστασοπούλου 2019: 39).

Ο σχολικός χώρος είναι ένας κατεξοχήν χώρος κοινωνικής και πολιτικής συγκρότησης των ατόμων στον οποίο συναντώνται τόσο οι μορφές επικοινωνίας και οι σχέσεις της κυρίαρχης εξουσίας όσο και συχνά οι αντίρροπες αυτής τάσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Αν θέλουμε λοιπόν να αλλάξουμε τη ζωή μας σύμφωνα με τον Lefebvre (1991: 293), πρέπει να αλλάξουμε την κοινωνία και για να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές αυτές είναι απαραίτητη η προσπάθεια παραγωγής του κατάλληλου χώρου. Η πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας και των χώρων του σχολείου γενικότερα με συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο μεταξύ όλων των μελών της. Οι διαδικασίες που οδηγούν στη συν-απόφαση διδασκόντων και διδασκομένων- χωρίς την περιθωριοποίηση καμιάς φωνής- για το πού και το πώς θέλουν να ζουν εντός και εκτός σχολείου, αλλά και η συνακόλουθη δράση για το ευ ζην είναι η πεμπτουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν οι σχολικές αίθουσες κάθε χρόνο, από την αντίστοιχη κοινότητα που φιλοξενούν, αποκτούν «φωνή» υπέρ της αειφορίας, υπέρ του υγιούς περιβάλλοντος και της υπεύθυνης κατανάλωσης, για παράδειγμα, τότε αποκτούν πολιτική δύναμη και κυοφορούν ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Με τη διαφορά, βέβαια, ότι τα μηνύματά τους θα διαχέονται και στην ευρύτερη κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο ως απαίτηση ζωής.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συνεργατική διάρθρωση σχεδίων δράσης με τους/τις μαθητές/τριές τους για τη δημιουργία «της ομιλούσας αίθουσας» με περιεχόμενο τους 17 στόχους ή άλλους της βιώσιμης ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος αποτελεί ένα όραμα δημιουργικό και επαναστατικό γιατί είναι συμπεριληπτικό. Στεγάζει κάθε τύπο νοημοσύνης, δίνει την ευκαιρία προβολής και ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων και υπόσχεται ενδυνάμωση της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της έκφρασης συναισθημάτων και της πολιτειότητας. Είναι όμως εφικτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Την απάντηση μπορούν μόνο οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί να την δώσουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία δύσκολη διαδικασία, αν ο/η επιμορφωτής/τρια επιθυμεί να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης και να εμπνεύσει τους/τις επιμορφούμενους/ες. Αυτό συμβαίνει διότι πρόκειται για ένα κοινό αποδεκτών συχνά με πλούσια πείρα, εκπαιδευτικά βιώματα πρωτόγνωρα, ενημερωμένο και αυτό-επιμορφούμενο. Το ενδιαφέρον του είναι νωχελικό σε θεωρητικά σεμινάρια δια στόματος επιμορφωτών/τριών που δεν διδάσκουν στην τάξη τη στιγμή της επιμόρφωσης. Γι' αυτό τον λόγο η επιμορφώτρια, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Εκπαίδευσης για την Αειφορία του 3ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής, σε συνεργασία με τους Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού έργου Δασκάλων, επιδιώκοντας την εμπλοκή των επιμορφούμενων σε μαθησιακές δραστηριότητες διερευνητικού, εποικοδομητικού, βιωματικού και συνεργατικού χαρακτήρα προτίμησε να πραγματοποιήσει ανεστραμμένη (flipped) επιμόρφωση.

Στις τρεις ομάδες 42-45 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικών σχολείων) κάθε φορά, με διδακτικό έργο στην περιοχή του Ιλίου, του Ασπρόπυργου και της Μάνδρας Αττικής αντίστοιχα - την περίοδο Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019- η επιμορφώτρια, ακολουθώντας μέρος της μεθοδολογίας που υιοθετείται από την ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) (Sankey & Hunt, 2013) επέλεξε τη δια ζώσης ακόλουθη διαδικασία:

A. Παρουσίασε αρχικά στην ολομέλεια των εκπαιδευτικών για 40 λεπτά το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, του ευ ζην και του χώρου.

Φύλλο εργασίας Βιωματικού Εργαστηρίου ομαδικής κατασκευής μακέτας σχολικής αίθουσας.

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι το **ΜΗΝΥΜΑ** που στέλνουν τα παιδιά με τους/τις εκπαιδευτικούς στην ευρύτερη κοινότητα.

Δημιουργώντας τη μακέτα της τάξης σας (να **επιλέξετε μία τάξη** π.χ. Δευτέρα τάξη) μη ξεχνάτε ότι τα ζητούμενα είναι:

- 1.** Να υποστηρίζει έναν τουλάχιστον από τους **17 στόχους** βιώσιμης ανάπτυξης του Ο.Η.Ε.
- 2.** Να μπορούν οι γωνιές ή οι τοίχοι της να χρησιμοποιηθούν κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε **ένα τουλάχιστον γνωστικό αντικείμενο** της τάξης .
- 3.** Να είναι ρεαλιστικό σχέδιο (υλοποιήσιμο από το αναπτυξιακό επί-

πεδο των παιδιών της τάξης που το προορίζετε, να μην είναι οικονομικά απαιτητικό).

4. Να «χρησιμοποιήσετε» όσο το δυνατόν ιδέες με **ανακυκλώσιμα υλικά**.
5. Να προσδιορίσετε **το χρονικό διάστημα** που θα υλοποιείται σταδιακά η απόφαση μετασχηματισμού αλλά και η « κατασκευή» της τάξης από τις ομάδες παιδιών. Είναι αυτό εφικτό στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος;
6. Να μπορεί η αίθουσα να συνδεθεί με την παρουσίαση από τοπικό ή άλλο φορέα κάποιας πολιτιστικής ή περιβαλλοντικής **εκδήλωσης** ή εκδήλωσης που να αφορά θέματα υγείας.
7. Να ορίσετε τον τρόπο που θα γίνει **η διάχυση** του μηνύματος εκτός της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας.
8. Να αναφέρετε- αν πιστεύετε ότι υπάρχει- **το κυριότερο όφελος** από τη διαδικασία.
9. Να παρουσιάσετε σε 5 λεπτά το τέχνημα σας στην ολομέλεια του σεμιναρίου. Στην παρουσίαση σας να συμπεριλάβετε τις πληροφορίες από τα παραπάνω υπογραμμισμένα.

Β. Κάλεσε τους/τις εκπαιδευτικούς της ολομέλειας σε χωρισμό ομάδων των 6 με 7 ατόμων. Τα μέλη των ομάδων, όπου αυτό ήταν εφικτό, θα έπρεπε να προέρχονταν από διαφορετικές σχολικές μονάδες. Στο διάστημα 20 λεπτών τα άτομα γνωρίζονταν μεταξύ τους, με όχημα βασικά βιογραφικά στοιχεία και εμπειρίες -μία θετική και μία αρνητική εμπειρία- που επιθυμούσαν να μοιραστούν στην ομάδα.

Κατόπιν, ακολουθούσε η συνεννόηση για την ονοματοδοσία της ομάδας, για παράδειγμα «Τα Σαΐνια», «Ο πράσινος ήλιος», και της ανακοίνωσής της στην ολομέλεια με συλλογικό τρόπο και κίνηση, εξασφαλίζοντας έτσι θεατρικότητα στην αυτοπαρουσίαση της ομάδας.

Γ. Στο επόμενο στάδιο οι ομάδες συμμετείχαν σε βιωματικό εργαστήριο συνεργατικής κατασκευής μακέτας μιας σχολικής αίθουσας «ομιλούσας» για το ευ ζην διάρκειας 60 λεπτών. Λάμβαναν τυπωμένο σε φάκελο περίληψη του θεωρητικού υλικού, υλικό για την κατασκευή μακέτας (χάρτινα κουτιά, χρωματιστά χαρτιά, κόλλα, ψαλίδια, υφάσματα, πλαστελίνη, μαρκαδόρους και πολλά ανακυκλώσιμα υλικά) και το παρακάτω φύλλο εργασίας:

Δ. Στο επόμενο στάδιο σε 50 περίπου λεπτά οι ομάδες παρουσίαζαν τις μακέτες τους στην ολομέλεια, απαντώντας στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας και συζητούσαν σύντομα με μέλη των άλλων

ομάδων. Η επιμορφώτρια εξασφαλίζοντας τη συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών βιντεοσκοπούσε και φωτογράφιζε τη διαδικασία για ερευνητικούς και μόνο λόγους.

Ε. Στο τέλος πραγματοποιούνταν σύνοψη των παρουσιάσεων και των συμπερασμάτων των ομάδων από την επιμορφώτρια.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα 3 βιωματικά εργαστήρια/σεμινάρια αποτελούν εν δυνάμει αποτελέσματα πιλοτικής ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα, τονίζει την ατομική εμπειρία και χρησιμοποιεί μεθόδους που δε βασίζονται σε ποσοτικούς δείκτες, αλλά στην υποκειμενική περιγραφή της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται τόσο ο/η ερευνητής/τρια, όσο και ο /η ερευνώμενος/η. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998:46), στις ερευνητικές πρακτικές που ακολουθούν τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, τα εμπειρικά δεδομένα αποτελούν τη βάση για τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας, ενώ σε αυτές που ακολουθούν τις ποσοτικές μεθόδους, τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαρατίθενται με προκαθορισμένη θεωρία με σκοπό την επιβεβαίωση της θεωρίας αυτής. Ο συνεχής διάλογος ιδεών και στοιχείων σημαίνει ότι η κατεύθυνση της έρευνας δεν είναι σταθερή και προκαθορισμένη αλλά διαμορφώνεται στην πορεία (Κυριαζή 1998: 51-52). Στοιχείο επίσης της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές τάσεις.

Ως μέθοδος συλλογής/παραγωγής του πρωτογενούς υλικού στη συγκεκριμένη έρευνα επελέγη η τεχνική της εστιασμένης συνέντευξης με χαρακτήρα ομαδικό. Η επιλογή στηρίζεται στην οντολογική άποψη που αποδίδει κεντρική σημασία στις διαδράσεις, στις πράξεις, συμπεριφορές όπως και στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα παραπάνω και ενεργούν προς αυτά. Επιπλέον, στηρίζεται στην επιστημολογική θέση ότι τα δεδομένα παράγονται με διάδραση (πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση). Συγκεκριμένα, «το διακριτικό χαρακτηριστικό της εστιασμένης συνέντευξης είναι η προηγηθείσα ανάλυση από τον ερευνητή της κατάστασης στην οποία έχουν συμμετάσχει τα υποκείμενα... Εφοδιασμένος εκ των προτέρων με την ανάλυση περιεχομένου, ο συνεντευκτής μπορεί εύκολα να διακρίνει τα αντικειμενικά γεγονότα της περίπτωσης από τους υποκειμενικούς ορισμούς της κατάστασης» (Cohen & Manion, 1994: 399).

Τη συλλογή των 20 συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και τα δεδομένα αναγνώστηκαν **κυριολεκτικά, ερμη-**

νευτικά, δηλαδή σύμφωνα με την Manson (2004:238,) με τρόπο ώστε να καταδεικνύεται τι μπορεί να σημαίνουν όσα εκφράζουν ως αντίληψη ή ερμηνείες τα υποκείμενα και **αναστοχαστικά**. Η τελευταία ανάγνωση λαμβάνει υπόψη την ίδια την ερευνήτρια ως μέρος των δεδομένων που έχουν παραχθεί και γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο ρόλος της στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας αυτών (Manson, 2004:294-295).

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ήταν η grounded theory (παραγωγή θεωρίας θεμελιωμένης σε πρωτογενή ποιοτικά δεδομένα ή αλλιώς εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία). Σύμφωνα με αυτή, η θεωρία δεν επιβάλλεται a priori στα δεδομένα – δεν είναι προκαθορισμένη και αμετάβλητη αλλά γεννιέται από τα δεδομένα. (Mills, Bonner & Francis, 2006). Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε, καθώς τα ερωτήματα στηρίχτηκαν στα δεδομένα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και η αξιοπιστία της έρευνας θεμελιώθηκε από την επανάληψη των ευρημάτων κατά τη διάρκεια των τριών βιωματικών σεμιναρίων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι 20 ομάδες 122 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων δημιούργησαν και παρουσίασαν είκοσι μακέτες με μεράκι και φαντασία σε τρεις ξεχωριστές επιμορφωτικές ημερίδες. Από τις παρουσιάσεις της κατασκευής των μακετών στην αντίστοιχη ολομέλεια παρατηρήθηκε ότι αρχικά επέλεξαν από τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του Ο.Η.Ε τους 7 σύμφωνα με το παρακάτω πίνακα, γεγονός που ίσως δηλώνει ότι δεν είναι στο βαθμό που πρέπει ευαισθητοποιημένοι/ες ως προς την αναγκαιότητα των υπολοίπων στόχων:

Στόχος	Θέμα	Αριθμός Ομάδων
3	Καλή υγεία και ευημερία	3
7	Φτηνή και καθαρή ενέργεια	2
10	Λιγότερες ανισότητες	2
11	Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες	3
13	Δράση για το κλίμα	3
14	Ζωή στο νερό	1
15	Ζωή στη στεριά	6

Κατά την παρουσίαση όμως της δουλειάς τους, όλες οι ομάδες συνειδητοποίησαν ότι σε κάθε σχέδιο δράσης τους ενυπάρχουν και μπο-

ρούν να υλοποιηθούν παραπάνω από ένας στόχος. Για παράδειγμα μέσω «μιας ομιλούσας αίθουσας» με ηχηρό το μήνυμα της ανακύκλωσης «Ανακυκλώνουμε για τη Ζωή μας» υλοποιείται ο στόχος 13 (Δράση για το Κλίμα) αλλά και ο στόχος 12 (Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή), ο στόχος 9 Βιομηχανία, Καινοτομία, Υποδομές κ.λπ. Το σημαντικότερο δε όλων αποτέλεσμα είναι ότι όλες οι ομάδες συνέκλιναν στο συμπέρασμα ότι ο Στόχος 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση) επιτυγχάνεται με την υλοποίηση σχεδίου δράσης δημιουργίας ομιλούσας τάξης για τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης.

Το σχέδιο δράσης θεώρησαν ότι μπορεί να υλοποιηθεί εντός του ωρολογίου προγράμματος σε διάστημα 6 μηνών ή και κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς χωρίς να επηρεαστεί η πορεία της ύλης των διδασκομένων μαθημάτων. Πάραυτα κοινή ήταν η άποψη ότι ύλη των διδασκομένων μαθημάτων θα πρέπει να εξορθολογιστεί, ώστε σχέδια δράσης που απαιτούν συνέργειες και δράσεις να αποτελούν βασικό πυλώνα του κατά προτίμηση ανοιχτού προγράμματος σπουδών.

«Η ομιλούσα τάξη» και τα μηνύματα της, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς μπορούν να συνδεθούν με κάθε μαθησιακό αντικείμενο του ωρολογίου προγράμματος όπως είναι το μάθημα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Μουσικής, των Εικαστικών, της Ευέλικτης Ζώνης. Θεώρησαν μάλιστα ότι το σχέδιο δράσης θεματικής τάξης αποτελεί και πολύ καλή ευκαιρία συνεργασίας του δασκάλου του τμήματος με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όπως είναι οι εκπαιδευτικοί των εικαστικών, μουσικής, ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των οποίων δυσχεραίνεται λόγω του μειωμένου ωραρίου απασχόλησης σε πολλές σχολικές μονάδες. Επιπλέον, προτάθηκε από 3 ομάδες εκπαιδευτικών τα τμήματα να εναλλάσσονται κάποιες φορές στις αίθουσες, ώστε να μοιράζονται τις απόψεις και τα μηνύματα των συμμαθητών/τριών τους. Οι ιδέες των εκπαιδευτικών για συνεργασία με γονείς μαθητών/τριών, φορείς τοπικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς συλλόγους, Μ.Κ.Ο. ήταν πλούσιες. Καταιγιστικοί και ευφάνταστοι ήταν και οι τρόποι διάχυσης των μηνυμάτων της σχολικής αίθουσας στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία: εκδηλώσεις- εικαστικές, θεατρικές, μουσικές, φωτογραφικές -μέσα στην αίθουσα με την παρουσία γονέων, ειδικών, τοπικών φορέων, αξιωματούχων, δημιουργία ταινιών μικρού μήκους, προβολή στην ιστοσελίδα του σχολείου, στη σχολική εφημερίδα, στον τοπικό τύπο, στα Μ.Μ.Ε.

Τα οφέλη δε που επισήμαναν οι δάσκαλοι που θα μπορούσαν να αποκομίσουν τα παιδιά ως τάξη-τέκτονες αειφόροι είναι:

1. Η δυνατότητα έκφρασης και συμμετοχής όλων των παιδιών χάρη στη διαφοροποιημένη αυτή μορφή διδασκαλίας.
2. Τους δίνεται η δυνατότητα να γίνουν ερευνητές του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντος τους και διαμορφωτές αυτών για το ευ ζην του παρόντος, του μέλλοντος και των επόμενων γενεών.
3. Οικειοποιούνται το σχολικό χώρο που ως δημιούργημά τους αποτελεί σημαντικό κίνητρο μάθησης και ευχάριστη παραμονής. Σαν το σπίτι τους.
4. Κατανοούν και την πρακτική εφαρμογή των διδακτικών αντικειμένων στην ίδια τους τη ζωή.
5. Αποκτούν ποικίλες δεξιότητες : επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας, επίλυσης προβλήματος, λήψη απόφασης, κριτικής σκέψης.
6. Αλληλεπιδρούν με τους άλλους και τον χώρο τους , εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα. Δημιουργούν σχέσεις και μαθαίνουν να υπάρχουν ως ενεργοί και αλληλέγγυοι πολίτες. Άρα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους , την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή τους.
7. Δεν είναι παθητικοί δέκτες μηνυμάτων και πληροφοριών. Είναι συν-δημιουργοί αυτών.
8. Μαθαίνουν τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης.
9. Μετατρέπουν με τη δύναμη «της φωνής τους» το σχολείο σε θεσμό ρυθμιστικό του ευ ζην και της πολιτειότητας από φορέα που μεταδίδει ακαδημαϊκή γνώση.
10. Αποκτούν αισθητική για το περιβάλλον τους.
11. Κατανοούν την αλληλοσύνδεση των τοπικών και παγκόσμιων προβλημάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

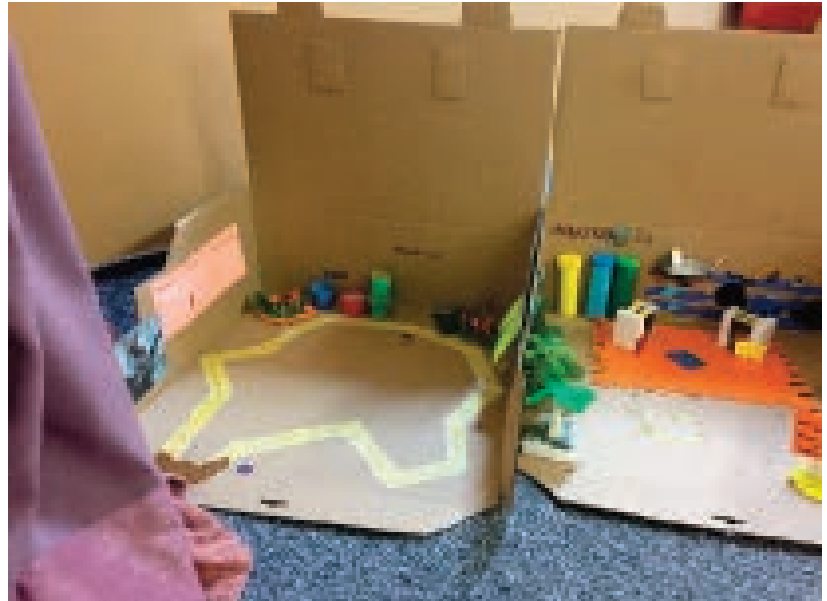
Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σχεδίων δράσεων δημιουργίας θεματικών αιθουσών με μηνύματα για το ευ ζην, με την ενεργή συνεργατική στρατηγική των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια δημιουργίας τους, αποτελεί σημαντική συνιστώσα της ποιοτικής εκπαίδευσης (4ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε). Η δημιουργική αισθητική παρέμβαση στον σχολικό χώρο με νόημα επιλογής τρόπου ζωής είναι ποιοτική εκπαίδευση γιατί είναι συμπεριληπτική, μετασχηματιστική και καινοτόμα. Ο απόλυτος χώρος της τάξης μετουσιώνεται σε σχεσιακό χώρο με κοινωνικές και πολιτικές συνυποδηλώσεις. Προϋποθέτει βέβαια ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών, καθώς και εκπαιδευτικούς συστηματικά επιμορφωμένους στις αρχές και στο περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασοπούλου, Ε. (2019). Στάσεις και απόψεις αλλοδαπών εφήβων μαθητών και μαθητριών για τη σημασία του σχολικού χώρου και την εκπαίδευση στην Ελλάδα. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 46773).
- Αντωνίου, Χ. (2016). Αειφορία, Περιβάλλον και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση μέσα από δράσεις σε μουσεία: Απόψεις εκπαιδευτικών, προκλήσεις και προοπτικές. (Διδακτορική Διατριβή, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου 2021 από https://ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/9067/1/Phd_Final_Chrystalla_Antoniou.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις
- Lefebvre, H. (1991). The production of space. Oxford: Blackwel. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021 από [https://books.google.gr/books?id=b9WWAwAAQBAJ&lpg=PA289&ots=KWXrzJkmza&dq=Lefebvre%2C%20H.%20\(1991\).%20The%20production%20of%20space&hl=el&pg=PA289#v=onepage&q=Lefebvre,%20H.%20\(1991\).%20The%20production%20of%20space&f=false](https://books.google.gr/books?id=b9WWAwAAQBAJ&lpg=PA289&ots=KWXrzJkmza&dq=Lefebvre%2C%20H.%20(1991).%20The%20production%20of%20space&hl=el&pg=PA289#v=onepage&q=Lefebvre,%20H.%20(1991).%20The%20production%20of%20space&f=false)
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα: Νήσος.
- Mason, J. (2004). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Massey, D. (2008). Για τον χώρο (μτφ. Ι. Μπιμπλή, επιμ. Λ. Λεοντίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. International Journal of Qualitative Methods, doi.org/10.1177/160940690600500103. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021 από <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/160940690600500103>
- Μυλωνά, Α. (2012). Ο χώρος εργασίας των σχολικών τάξεων και η επιρροή του στη μάθηση. (Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΙ Καβάλας). Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021 από <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/2187/1/022011075.pdf>
- O.H.E (2015). Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021 από [https://unric.org/el/17%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/Sandoval, M. & Messiou, K. \(2020\). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. International Journal of Inclusive Education, doi:10.1080/13603116.2020.1730456.](https://unric.org/el/17%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/Sandoval, M. & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. International Journal of Inclusive Education, doi:10.1080/13603116.2020.1730456.)
- Sankey, M. & Hunt, L. (2013). Using technology to enable flipped classrooms whilst sustaining sound pedagogy. 30th ascilite Conference, 1-4 December 2013, Macquarie University, Sydney. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.ascilite.org/conferences/sydney13/program/papers/Sankey.pdf>
- Stanforth, A., & Rose, J. (2018). You kind of don't want them in the room: tension in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. International Journal of Inclusive 12531267, doi: 10.1080/13603116.2018.1516821
- Stasulane, A. (2017). Factors Determining Children and Young People vs Well-being at School. Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2), 165-179. doi: 10.1515/jtes-2017-0021

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ)

Μακέτες αιθουσών εκπαιδευτικών από τον Ασπρόπυργο Αττικής



ΕΙΚΟΝΑ 1 |



ΕΙΚΟΝΑ 2 |

Μακέτες αιθουσών εκπαιδευτικών από την Μάνδρα Αττικής και το Ίλιον



ΕΙΚΟΝΑ 3 |



ΕΙΚΟΝΑ 4 |



ΕΙΚΟΝΑ 5 |

Ικανοί Αναγνώστες vs Ανεπαρκείς Αναγνώστες: Χαρακτηριστικά και Διδακτικές Τεχνικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ικανότητας

Ζωή Κρόκου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής. ✉ zkrokou@sch.gr

Περίληψη

Με βάση τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, με το πέρασμα των μαθητών από τη δευτέρα στην τρίτη δημοτικού απαιτείται από αυτούς να διαβάζουν με ευχέρεια τα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια, να τα κατανοούν και να μαθαίνουν τις προσφερόμενες γνώσεις. Οι απαιτήσεις, όμως, αυξάνονται, με την είσοδο των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα παιδιά έρχονται πλέον σε επαφή με επιστημονικά κείμενα (φυσική, γεωγραφία, ιστορία), στα οποία συχνά το λεξιλόγιο είναι άγνωστο για τους μαθητές, ο τρόπος συγγραφής τους είναι ανοίκειος, δεν αξιοποιούνται ως επί το πλείστον οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και οι νέες έννοιες εισάγονται τις περισσότερες φορές αποσπασματικά και πολύ γρήγορα. Οι απαιτήσεις του μηχανισμού κατανόησης με τη χρήση στρατηγικών, τις οποίες έχουν διδαχθεί ή πρόκειται να διδαχθούν, αυξάνονται εντυπωσιακά, τόσο για τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες όσο και για αυτούς που η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια επίπονη, και τις περισσότερες φορές μάταιη, προσπάθεια. Στη μελέτη αυτή επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που επηρεάζουν την αναγνωστική τους ικανότητα και προτείνονται στρατηγικές και τεχνικές που θα την ενισχύσουν.



Λέξεις κλειδιά

Ικανοί Αναγνώστες, Ανεπαρκείς Αναγνώστες, Χαρακτηριστικά Αναγνωστικής Ικανότητας, Στρατηγικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, όμως μια κρίσιμη περίοδος στην εξελικτική αυτή πορεία είναι το διάστημα ανάμεσα στην τρίτη και στην πέμπτη δημοτικού (Best, Ozuru, Floyd, & McNamara, 2006), κατά το οποίο αναδύονται αναγνωστικές δυσκολίες που αρκετοί ερευνητές τις έχουν συνδυάσει με την επαφή των μαθητών με πιο απαιτητικά κειμενικά είδη (Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005. Bolger, Balass, Landen, & Perfetti, 2008). Η κειμενική δομή, η αναγνωσιμότητα, η συνοχή, το οικείο διαπραγματευόμενο θέμα αποτελούν τις κυριότερες κειμενικές μεταβλητές που συνεξετάζονται με την αναγνωστική κατανόηση (O'Reilly & McNamara, 2007. McNamara & Kintsch, 1996. Anderson & Roit, 1993).

Από την άλλη, οι απαιτήσεις του μηχανισμού κατανόησης με τη χρήση στρατηγικών (Ramsay, Sperling, & Dornisch, 2008. Grabe, 2002), τις οποίες έχουν διδαχθεί ή πρόκειται να διδαχθούν, αυξάνονται εντυπωσιακά, τόσο για τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες όσο και για αυτούς που η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια επίπονη, και τις περισσότερες φορές μάταιη, προσπάθεια (Oakhill, 1993), καθώς οι αναγνώστες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση, μπορεί να έχουν διδαχθεί προηγουμένως διάφορες στρατηγικές κατανόησης, δυσκολεύονται, όμως, να τις ανακαλέσουν, να τις χρησιμοποιήσουν ή και να τις γενικεύσουν σε παρόμοια γνωστικά αντικείμενα (Duke & Pearson, 2002. Anderson & Roit, 1993).

ΙΚΑΝΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ VS ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ

Οι ανεπαρκείς ως προς την κατανόηση αναγνώστες, συνήθως, υπολείπονται, ως προς την επίδοση της ανάγνωσης, ένα με δύο χρόνια των ικανών αναγνωστών και φαίνεται ότι χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια από τον δάσκαλο της τάξης για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Hall, 2005).

Οι ικανοί αναγνώστες είναι ενεργητικοί καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης και, τις περισσότερες φορές, έχουν ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο γνωρίζουν πώς να το αξιοποιήσουν, κυρίως με τη χρήση συνεπαγωγών (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007). Επίσης, αναγνωρίζουν τα κειμενικά είδη και τη συντα-

κτική δομή τους (Grabe, 2002), κάνουν υποθέσεις και ξέρουν να ψάχνουν το κείμενο, για να εντοπίσουν αυτό που θέλουν (McKown & Barnett, 2007). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κάνουν προβλέψεις, τις επιβεβαιώνουν και τις ανανεώνουν (Day & Park, 2005), θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους (Pressley & Afflerbach, 1995), δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις (McNamara & Kintsch, 1996), ενσυνείδητα συμπυκνώνουν το νόημα αυτών που διαβάζουν, γνωρίζουν ποιες στρατηγικές πρέπει να χρησιμοποιήσουν (Swanson & De La Paz, 1998) και ελέγχουν διαρκώς τον βαθμό της κατανόησής τους (McKown & Barnett, 2007).

Οι ανεπαρκείς ως προς την κατανόηση αναγνώστες, σε μελέτες που έγιναν στις Η.Π.Α. από τις Valencia και Bully (2004) σε μαθητές της τετάρτης δημοτικού, τάξη κατά την οποία οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με επιστημονικά κείμενα, αποτελούν το 18% περίπου του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες και τους ονομάζουν «ικανούς αποκωδικοποιητές», καθώς έχουν πολύ καλή λεξιλογική αναγνώριση, αλλά εξαιρετικά περιορισμένη κατανόηση.

Οι Paris, Lipson και Wixson (1983) αναφέρουν ότι οι ανεπαρκείς αναγνώστες, καθώς διαβάζουν, δεν παραλείπουν όσα δε θεωρούνται σημαντικά, δε διαβάζουν με μια ματιά το κείμενο, δεν ξαναδιαβάζουν ό,τι δεν κατάλαβαν, δεν ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις στις προηγούμενες, δεν προβλέπουν, δεν κρατούν σημειώσεις, δε δημιουργούν συνεπαγωγές και γενικά δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές που μπορεί να έχουν διδαχθεί ή δεν τις αξιοποιούν αποτελεσματικά, όπως οι ικανοί αναγνώστες (Grabe, 2002), ενώ αρκετές έρευνες δείχνουν περιορισμένης ικανότητας μνήμη εργασίας (Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009. Swanson, 1993, 1999), έλλειψη εσωτερικών κινήτρων ενισχυτικών της ανάγνωσης (Miller & Faircloth, 2009. Guthrie & Wigfield, 2005) και ελλιπή προσοχή (Rapport, Alderson, Kofler, Sarver, Bolden, & Sims, 2008).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο (Mirak Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003) και αφορούν τη φύση και τη σοβαρότητα αυτών των δυσκολιών στην κατανόηση, αναδύονται μετά τη φοίτηση των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς στην τετάρτη δημοτικού (Κρόκου, 2011).

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που έχουν γίνει και αφορούν την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων εστιάζουν στο γνωστικό υπό-

βαθρο των μαθητών, το οποίο θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων σε σχέση με την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2007. Graesser, Wiemer-Hastings, & Wiemer-Hastings, 2001). Οι αναγνώστες που έχουν πλούσιότερο γνωστικό υπόβαθρο για το θέμα του κειμένου, συγκρατούν καλύτερα στη μνήμη εργασίας περισσότερες πληροφορίες σχετικές με το κείμενο και παρουσιάζουν ενδελεχή κατανόηση των νεοπροσφερθεισών πληροφοριών (McNamara & Kintsch, 1996. McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996).

Από όλα αυτά συνάγεται ότι η προηγούμενη γνώση αποτελεί τον διαφοροποιό παράγοντα ανάμεσα στα πληροφορικά και τα αφηγηματικά κείμενα, αλλά και η ύπαρξή της επηρεάζει την κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων περισσότερο από την αναγνωστική ικανότητα (O'Reilly & McNamara, 2007).

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ

Τα κείμενα αποτελούν τους φορείς πρόσκτησης της γνώσης. Ο αναγνώστης είναι αυτός που θα ενστερνιστεί τις γνώσεις και θα τις μεταδώσει, άρα η σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου είναι σημαντική και αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η δομή των αφηγηματικών κειμένων είναι πιο οικεία στους μαθητές σε σχέση με την κειμενική δομή των πληροφοριακών κειμένων και οι μαθητές κατανοούν τα πρώτα ευκολότερα από τα δεύτερα (McTavish, 2008), ενώ στις Η.Π.Α. από έρευνες που έχουν γίνει (Erickson, 1998) έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές διδάσκονται τέσσερις φορές περισσότερο αφηγηματικά κείμενα παρά πληροφοριακά.

Τα αφηγηματικά και τα πληροφοριακά κείμενα παρουσιάζουν διαφορετικά δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναζητούν ακούσια ή σκόπιμα οι αναγνώστες, καθώς στηρίζονται πάνω σε αυτά, για να κατανοήσουν τα κείμενα και τα οποία αποτελούν ενδείκτες των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην αναγνωστική κατανόηση (Best, Ozuru, Floyd, & McNamara, 2006. McNamara & Kintsch, 1996).

Τα αφηγηματικά κείμενα χαρακτηρίζονται από τη “γραμματική του κειμένου”, δηλαδή από μια συνεκτική κειμενική δομή, η οποία στηρίζεται στη χρονική αλληλουχία και στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος (Graesser, Golding, & Long, 1991. de Beaugrande & Dressler, 1981). Σύμφωνα με τον Kintsch (1994, 1998), οι αναγνώστες διαθέτουν «κειμενικά σχήματα», τα οποία διαρθρώνονται σε δύο αλληλοεξαρτώμε-

να επίπεδα: στο επίπεδο της μικροδομής (προτασιακό επίπεδο), το οποίο αφορά τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως οι λογικές προτάσεις, η κεντρική ιδέα και οι θεματικές προτάσεις και στο επίπεδο της μακροδομής (κειμενικό επίπεδο), το οποίο αφορά τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου ή το “πλαίσιο” του κειμένου.

Σε αντίθεση με τα αφηγηματικά κείμενα που είναι προσανατολισμένα στη δράση του/των πρωταγωνιστή/ών, τα πληροφοριακά κείμενα είναι αχρονικά, προσανατολισμένα σε ένα θέμα λογικά δομημένο. Ενώ τα πληροφοριακά κείμενα έχουν ποικίλες δομές με τις οποίες μπορεί οι μαθητές να μην είναι εξοικειωμένοι, τα αφηγηματικά κείμενα ακολουθούν μία συγκεκριμένη κειμενική δομή, η οποία, συνήθως, τους είναι γνωστή από πολύ μικρή ηλικία (Englert & Hiebert, 1984).

Μία ακόμα διαφορά των πληροφοριακών κειμένων σε σχέση με τα αφηγηματικά είναι ότι τα πρώτα προσφέρουν στον αναγνώστη καινούργιες πληροφορίες, τις οποίες πρέπει να κατανοήσει, για να μπορέσει να τις μεταδώσει, καθώς αυτός είναι και ο πρωταρχικός σκοπός των κειμένων αυτών (Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005. Duke, 2004. Hall, 2005).

Πολλή συζήτηση έχει γίνει και για την επίδραση της συνοχής των κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση και κατά συνέπεια στην εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Best, Floyd, & McNamara, 2008. McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996). Η κειμενική συνοχή διευκολύνει την κατανόηση του αναγνώστη (Beaugrande & Dressler, 1981) και εξαρτάται από το γνωστικό του υπόβαθρο, με τη συνδρομή του οποίου μπορεί να γεφυρώνει τα προτασιακά ή τα κειμενικά νοηματικά χάσματα (McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996. McNamara & Kintsch, 1996).

Από την άλλη μεριά στις ίδιες έρευνες, οι μαθητές με πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο, φάνηκε να ωφελούνται περισσότερο από τα κείμενα χαμηλής συνοχής, καθώς κάλυπταν τα νοηματικά κενά με τη δημιουργία λογικών κειμενικών και διακειμενικών συνεπαγωγών. Για την ενίσχυση της κατανόησης και την προαγωγή της μάθησης απαιτείται η διασύνδεση της κειμενικής αναπαράστασης και της προηγούμενης γνώσης (McNamara & Kintsch, 1996).

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Οι λέξεις είναι τα εργαλεία, για να έχουμε πρόσβαση στις προηγούμενες γνώσεις μας, να εκφράσουμε τις ιδέες μας και να αποκτήσουμε

νέες γνώσεις, άρα ορθώς το λεξιλογικό υπόβαθρο των μαθητών έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία.

Ένας παράγοντας που έχει μελετηθεί αρκετά τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση είναι το λεξιλόγιο που διαθέτει ο αναγνώστης. Οι ερευνητικές αυτές μελέτες διαρθρώνονται σε δύο επίπεδα: το πρώτο που αφορά την αξιολόγηση της ικανότητας της αποκωδικοποίησης και της αυτόματης αναγνώρισης των λέξεων και το δεύτερο το οποίο αφορά την αξιολόγηση της ικανότητας της σημασιολογικής αναγνώρισης των λέξεων και την κατανόηση των προτάσεων και των παραγράφων. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και στα δύο επίπεδα είναι οι πιο φτωχοί, οι ανεπαρκείς αναγνώστες.

Η έρευνα της Nation (1999) κατέδειξε ότι το 15% περίπου των φτωχών αναγνωστών αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο με την αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να διαβάζουν με ευχέρεια και να αποκωδικοποιούν με ευκολία τις λέξεις, αλλά μη γνωρίζοντας τη σημασία τους να δυσκολεύονται στην κατανόηση (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007. Nation & Snowling, 1998).

Ιδιαίτερα επιβαρυντικό για την κατανόηση θεωρείται το να μη γνωρίζει ο αναγνώστης κάποιες λέξεις, καθώς όπως επισημαίνει ο Fukkink (2005), για να μπορέσει να συμπεράνει κάποιος τη σημασία μιας λέξης από τα συμφραζόμενα, θα πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον το 90% των λέξεων του κειμένου.

Οι Stahl και Hiebert (2005) αναφέρουν ότι η λανθασμένη ανάγνωση άγνωστων λέξεων επιβραδύνει την αναγνωστική διαδικασία και τη ροή της κατανόησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι καλοί αναγνώστες αξιοποιούν τις στρατηγικές του ελέγχου της κατανόησης, ενώ οι ανεπαρκείς αναγνώστες, συνήθως, εγκαταλείπουν την ανάγνωση ή συνεχίζουν να διαβάζουν χωρίς να κατανοούν.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του λεξιλογίου στην κατανόηση είναι ουσιώδης, έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και θεωρείται ο θεμέλιος λίθος της κατανόησης.

ΕΥΧΕΡΕΙΑ

Η έρευνα των Fletcher, Lyon, Barnes et al. (2002) υποδεικνύει ότι η ευχέρεια και η ακρίβεια στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων είναι ικανότητες στις οποίες τα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση υπολείπονται.

Οι Wolf, Miller και Donnelly (2000) έχουν αποδείξει ότι υπάρχει μία ομάδα «μειωμένης ικανότητας», η οποία δεν έχει προβλήματα

στη φωνολογία, αλλά συχνά εμφανίζει προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση εξαιτίας της περιορισμένης ευχέρειας κατά την ανάγνωση, χωρίς, όμως, να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη λεξική αναγνώριση.

Οι Torgesen και Hudson (2006), όμως, αναφέρουν ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, έχουν προβλήματα και στην ευχερή ανάγνωση, τα οποία προκύπτουν από το ελλιπές ορθογραφικό λεξικό που διαθέτουν, το οποίο περιορίζει την αυτοματοποιημένη αναγνώριση άγνωστων λέξεων. Έτσι, καθώς οι λέξεις αυτές αυξάνονται σε εμφάνιση στα κείμενα των μεγαλύτερων τάξεων, οι μαθητές αποτυγχάνουν στην ανάγνωση και μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και τους ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι εμπλουτίζουν διαρκώς το ορθογραφικό τους λεξικό και αναπτύσσουν την ευχέρειά τους.

Τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν την επιδιόρθωση της ευχέρειας σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στηρίζονται σε διαδικασίες συνεχούς επαφής με λέξεις και έντυπο υλικό, καθώς θεωρείται θεμελιώδης η δημιουργία και ανάπτυξη του οπτικού λεξικού του μαθητή από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Torgesen, et al, 2001).

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν και αφορούσαν τις αναγνωστικές δυσκολίες εστιάζονται, ως επί το πλείστον, στη σύγκριση παιδιών με περιορισμένη λεξιλογική αναγνώριση και φτωχή κατανόηση με παιδιά με ικανοποιητική λεξιλογική αναγνώριση και φτωχή αναγνωστική κατανόηση (Nation & Snowling, 1998. Oakhill, Yuill, & Parkin, 1986).

Οι ανεπαρκείς ως προς την αναγνωστική κατανόηση μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή ενδοκειμενικών συνεπαγωγών (Baker & Stein, 1978), δηλαδή δεν μπορούν με ευκολία να ομαδοποιούν και να αξιοποιούν πληροφορίες που δίνονται με σαφήνεια στο κείμενο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η νοηματική συνοχή μεταξύ διαφορετικών προτάσεων ή και παραγράφων (McKoon & Ratcliff, 1992. Oakhill, Yuill, & Parkin, 1986).

Επίσης, εμφανίζουν δυσκολίες στον σχηματισμό διακειμενικών συνεπαγωγών, δηλαδή στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεών τους, για να γεφυρώνουν εννοιολογικά χάσματα που υπάρχουν στο κείμενο (Oakhill & Cain, 2007. Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001). Αξιοσημείωτα είναι τα συμπεράσματα της έρευνας των Oakhill και

Yuill (1996) σύμφωνα με τα οποία, οι ικανοί αναγνώστες σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στις διακειμενικές αναφορές απουσία του κειμένου σε σχέση με τους ανεπαρκείς αναγνώστες, όμως, αυτό το πλεονέκτημά τους μειώνεται, όταν το κείμενο είναι παρόν. Οι ανεπαρκείς αναγνώστες ακόμα και όταν τους δίνεται η ευκαιρία να επιστρέψουν στο κείμενο, για να διευκολυνθούν, δεν μπορούν να απαντήσουν στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων που απαιτεί τον σχηματισμό ενδοκειμενικών ή διακειμενικών συνεπαγωγών (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007).

Για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης που θα αφορούν τις αναγνωστικές δυσκολίες, δε θα πρέπει να εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας μόνο στις αδυναμίες και στις δυνατότητες των ατόμων της ομάδας αυτής, αλλά να ασχοληθούμε με τις αλληλοσυσχετίσεις των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, π.χ. η δημιουργία συνεπαγωγών ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και η ικανοποιητική αναγνωστική κατανόηση οδηγεί στη δημιουργία λογικών συνεπαγωγών (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001. Graesser, Wiemer-Hastings, & Wiemer-Hastings, 2001).

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ/ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ/ ΜΕΤΑΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Οι αναγνωστικές στρατηγικές είναι γνωστικές ή συμπεριφορικές δράσεις, οι οποίες ενεργοποιούνται κάτω από ιδιαίτερες κειμενικές συνθήκες, με στόχο τη βελτίωση πτυχών της κατανόησης (Graesser, 2007). Οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών πριν την ανάγνωση κατά τη διάρκειά της και μετά την ολοκλήρωσή της, ενώ ελέγχουν την πρόοδό της, τις περισσότερες φορές, ασυνείδητα (Klinger, Vaughn & Boardman, 2007).

Οι φτωχοί αναγνώστες έχουν περιορισμένα αποθέματα στρατηγικών ή δεν αξιοποιούν σωστά τις στρατηγικές που γνωρίζουν (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001), χρησιμοποιώντας, χωρίς επίγνωση, οποιαδήποτε πληροφορία του κειμένου.

Οι ανεπαρκείς ως προς την αναγνωστική κατανόηση μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού δε γνωρίζουν ή δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά ή δε γενικεύουν τις ανώτερες στρατηγικές που προάγουν την κατανόηση, όπως τη δημιουργία ενδοκειμενικών και διακειμενικών συνεπαγωγών, τη διατήρηση της κειμενικής συνοχής, την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών δομών, τον έλεγχο για τη συνέχιση της κατανόησης (Oakhill & Cain, 2007). Επίσης, δε θέτουν στόχους πριν την ανάγνωση, δεν αναζητούν επιπρόσθετες βοηθητικές

για το θέμα πληροφορίες και συνεχίζουν την ανάγνωση ακόμα κι όταν η κατανόηση έχει διακοπεί (Texas Reading Initiative, 2002). Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι φτωχοί αναγνώστες διαφοροποιούνται ως προς το αναγνωστικό τους προφίλ τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, και αυτή διαπίστωση θα πρέπει να διαμορφώνει κάθε πρόγραμμα παρέμβασης (Pearson & Hamm, 2005. Pressley & Harris, 2006. Swanson, 1993).

Για την επιλογή των στρατηγικών που θα πρέπει να διδαχθούν, έχουν προταθεί τρία βασικά κριτήρια: η ισχύς της στρατηγικής, δηλαδή να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά περιβάλλοντα η λειτουργικότητά της, δηλαδή αιτιακά να προάγει τη διαδικασία της κατανόησης* και η ευχρηστία της, δηλαδή να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου αποτελεσματικά και από τον δάσκαλο και από τον μαθητή.

Ο έλεγχος της κατανόησης είναι μια από τις βασικότερες μεταγνωστικές δεξιότητες για τη δόμηση του νοήματος και αφορά τις ασυνέπειες που συναντά ο αναγνώστης στο κείμενο και οι οποίες παρεμποδίζουν τη δόμηση ευκρινών νοητικών αναπαραστάσεων (Oakhill & Cain, 2007). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες δε γνωρίζουν ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που απαιτούνται για την επιδιόρθωση της κατανόησης και δεν ανιχνεύουν τις εσωτερικές ασάφειες του κειμένου, ειδικότερα όταν οι ασυνεχείς πληροφορίες βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του κειμένου δυσκολεύοντας ακόμα περισσότερο την εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής (Oakhill, Hartt, & Samols, 2005. Oakhill, Yuill, & Parkin, 1986).

Ο έλεγχος της κατανόησης γίνεται, κυρίως, με τη χρήση αυτοερωτήσεων, ενώ όλα τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ότι δε θα πρέπει να διδάσκεται ανεξάρτητα, αλλά στα πλαίσια της διδακτικής στρατηγικών που αφορούν τον σχηματισμό των συνεπαγωγών (Yuill & Oakhill, 1988).

Η αυτορρύθμιση είναι ένας δεύτερος σημαντικός πυλώνας της μεταγνώσης, καθώς μέσα από αυτή οι αναγνώστες αναπτύσσουν τα απαραίτητα εσωτερικά κίνητρα για να ξεκινήσουν και να ολοκληρώσουν την αναγνωστική διαδικασία (Baker & Beall, 2009. Guthrie & Wigfield, 2005).

Επίσης, η συνεχής αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να τους οδηγήσει στη ματαίωση (Pijl & Frostad, 2010) ή στη μαθημένη αβοηθησία (Sideridis, 2004), ενώ η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων και συγκεκριμένων στόχων ενισχύει την εκμάθηση στρατηγικών που βοηθούν στην κατανόηση (McNamara, 2007) και κατά συνέπεια ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

Η μετακατανόηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη κατανόηση, ο οποίος διαφοροποιείται μεταξύ των ικανών και των ανεπαρκών αναγνωστών (Dunlosky & Lipko, 2007).

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, και συνεκτιμώντας όλα τα προαναφερόμενα συμπεράσματα, εστιάζουμε την προσοχή μας στη διαπίστωση των Miller και Faircloth (2009) ότι τα πολύ δύσκολα θέματα δεν επιτείνουν τη μάθηση, αλλά προκαλούν το φαινόμενο της «εργασίας επί ματαίω».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι αναγνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο πιθανόν να έχουν τη βάση τους: α) στις περιορισμένες βασικές αναγνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές, β) στις αναποτελεσματικές ανώτερες γνωστικές δεξιότητες με τις οποίες έχουν εφοδιαστεί, γ) στη μορφή και τη δομή των υπό ανάγνωση κειμένων αλλά και στην οργάνωση των πληροφοριών τους και δ) σε διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές.

Η «διασάλευση της αναγνωστικής κατανόησης» είναι ένα φαινόμενο που εντοπίζεται από τους ερευνητές σε μαθητές των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, το οποίο τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία και, αν δεν εντοπιστεί εγκαίρως και δεν αντιμετωπιστεί μέσα από κατάλληλα διδακτικά προγράμματα, μορφοποιεί τους λειτουργικά αναλφάβητους ενήλικες.

Η σαφής διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι μαθητές, οφείλει να αποτελεί πρωτεύοντα στόχο κάθε διδακτικού μοντέλου. Η εκπαίδευση των παιδιών στη δόμηση στρατηγικών μετακατανόησης θα πρέπει να αποτελεί απώτερο στόχο των εκπαιδευτικών για την επίτευξη ενός επιτυχημένου μοντέλου μάθησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, V., & Roit, M. (1993). *Planning and Implementing Collaborative Strategy Instruction with Delayed Readers in Grades 6-10. Technical Report No. 584*. Urbana: Center for the Study of Reading.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. Στο S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (σσ. 373-388). New York: Routledge.
- Baker, L., & Stein, N. (1978). *The Development of Prose Comprehension Skills, Technical Report No. 102*. Washington D.C.: National Inst. of Education.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology, 29*(2), 137-164. doi: 10.1080/02702710801963951
- Best, R. M., Ozuru, Y., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2006). *Children's Text Comprehension: Effects of Genre, Knowledge, and Text Cohesion*. Proceeding ICLS '06: Proceedings of the International conference on Learning Sciences.
- Best, R. M., Rowe, M. S., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-Level Comprehension of Science Texts. *Topics in Language Disorders, 25*(1), 65-83.
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E., & Perfetti, C. A. (2008). Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach. *Discourse Processes, 45*(2), 122-159. doi: 10.1080/01638530701792826
- Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading, 30*(4), 347-359. doi: 10.1111/j.1467-9817.2007.00336.x
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850-859.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 246-251. doi: 10.1016/j.lindif.2008.10.002
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Duke, N. K. (2004). The case of informational text. *Educational Leadership, 61*(6), 40-44.
- Duke, N. K., & Pearson, D. P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. Στο A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (σσ. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., & Middleton, E. L. (2005). What constrains the accuracy of meta-comprehension judgments? Testing the transfer-appropriate-monitoring and accessibility hypotheses. *Journal of Memory and Language, 52*(4), 551-565. doi: 10.1016/j.jml.2005.01.011
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structure in expository materials. *Journal of Educational Psychology, 76*(1), 65-74. doi: 10.1037/0022-0663.76.1.65
- Erickson, L. G. (1998). Informational literacy in the middle grades. *The Clearing House, 71*(3), 165-168. doi: 10.1080/00098659809599352
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York, NY: The Guilford Press.
- Fukkink, R. G. (2005). Deriving word meaning from written context: a process analysis. *Learning and Instruction, 15*(1), 23-43. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.12.002
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279

- Grabe, B. (2002). Using Discourse Patterns to Improve Reading Comprehension. Jalt2002 Shizuoka, *Conference Proceedings*, 9-17. Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 3 2010 από <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/009.pdf>
- Graesser, A. C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. Στο D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*, (σσ. 3-26). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P., & Wiemer-Hastings K. (2001). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. Στο T. Sanders, J. Schilperoord, W. Spooren (Eds.), *Text representation: linguistic and psycholinguistic aspects* (σσ. 249-271). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Graesser, A. C., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. Στο R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (σσ. 171-205). London: Longman.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. Στο S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 187-213). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Hall, L. A. (2005). Struggling Readers and Content Area Text: Interactions with and Perceptions of Comprehension, Self, and Success. *Research in Middle Level Education Online*, 29(4).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303. doi: 10.1037/0003-066X.49.4.294
- Klinger, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York, NY: Guilford Press.
- Κρόκου, Ζ. (2011). Από τη λέξη...στην πρόταση...στο κείμενο. Εργαλείο ανίχνευσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών Ε' & Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Mann, V. A. (2003). Language processes: Keys to reading disability. Στο H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (σσ. 213-228). New York: The Guilford Press.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during Reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.440
- McKown, B. A., & Barnett, C. L. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Higher-order Thinking Skills. A Research Project*. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Illinois: Saint Xavier University.
- McNamara, D. S. (2010). Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption. *Medical Education*, 44(4), 340-346. doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03550.x
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288. doi: 10.1080/01638539609544975
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer Butler, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McTavish, M. (2008). What were you thinking? The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- Miller, S. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. Στο S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (σσ. 307-322). New York: Routledge.

- Mirak Leach, J., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 211-224. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.211
- Nation K. (1999). Reading skills in hyper-lexia: A developmental perspective. *Psychological Bulletin, 125*(3), 338-355. doi: 10.1037/0033-2909.125.3.338
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language, 39*(1), 85-101. doi: 10.1006/jmla.1998.2564
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. Στο D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (σσ. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill, J. (1993). Children's Difficulties in Reading Comprehension. *Educational Psychology Review, 5*(3), 223-237.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing, 18*(7-9), 657-686. doi: 10.1007/s11145-005-3355-z
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions* (σσ. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., Yuill N., & Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading, 9*(2), 80-91. doi: 10.1111/j.1467-9817.1986.tb00115.x
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). Reversing the Reverse Cohesion Effect: Good Texts Can Be Better for Strategic, High-Knowledge Readers. *Discourse Processes, 43*(2), 121-152. doi: 10.1080/01638530709336895
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2007). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction, 19*(3), 228-242. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.04.003
- Paris, S. G, Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293-316. doi: 10.1016/0361-476X(83)90018-8
- Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (σσ. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Perfetti, C. A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. Στο M. Daneman, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (σσ. 109-143). New York: Academic Press.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105. doi: 10.1080/08856250903450947
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Στο P. A. Alexander, & R. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (σσ. 265-286). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Ramsay, C. M., Sperling, R. A., & Dornisch, M. M. (2008). A comparison of the effects of students' expository text comprehension strategies. *Instructional Science, 38*(6), 551-570. doi: 10.1007/s11251-008-9081-6
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 289-312. doi: 10.1080/10888430701530417
- Rapport, M. D., Alderson, R. M., Kofler, M. J., Sarver, D. E., Bolden, J. & Sims, V. (2008). Working

- Memory Deficits in Boys with Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The Contribution of Central Executive and Subsystem Processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(6), 825-37. doi: 10.1007/s10802-008-9215-y
- Sideridis, G. D. (2004). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 497-517. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.011
- Stahl, S. A. & Hiebert, E. H. (2005). The "Word Factors": A Problem for Reading Comprehension Assessment. Στο S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 161-186). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Swanson, H. L. (1993). Individual Differences in Working Memory: A Model Testing and Subgroup Analysis of Learning-Disabled and Skilled Readers. *Intelligence*, 17(3), 285-332. doi: 10.1016/0160-2896(93)90003-N
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Swanson, H. L. (1999). Reading Comprehension and Working Memory in Learning- Disabled Readers: Is the Phonological Loop More Important Than the Executive System? *Journal of Experimental Child Psychology* 72(1), 1-31. doi: 10.1006/jecp.1998.2477
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching Effective Comprehension Strategies to Students with Learning and Reading Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218. doi: 10.1177/105345129803300403
- Texas Reading Initiative. (2002). *Comprehension Instruction. 2002 Revised Edition*. Austin, TX: Texas Education Agency.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. Στο S. J. Samuels, & A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K., Conway, T. & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58. doi: 10.1177/002221940103400104
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of Inference Awareness Training on Poor Reading Comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45. doi: 10.1002/acp.2350020105
- Valencia, S. W., & Buly, Riddle M. (2004). Behind Test Scores: What Struggling Readers Really Need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520-531.
- Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 375-386. doi: 10.1177/002221940003300408

Η Ψηφιακή Αφήγηση ως «Εργαλείο» Συμπερίληψης

Μαρία Τσούτσουβα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70- 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, ✉ maritsva@hotmail.com

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση, ο συνδυασμός, δηλαδή, της αφήγησης των ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά στο σχολικό πλαίσιο, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων μάθησης, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η επικοινωνία, με ταυτόχρονη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει και ένα εργαλείο συμπερίληψης και να εξασφαλίσει τη δίκαιη συμμετοχή όλων των μαθητών μιας τάξης στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας τη δυνατότητα ισχυρής προσωπικής έκφρασης και καλλιεργώντας, παράλληλα, την ομαδικότητα, την αλληλεπίδραση, τον σεβασμό, την ανάδειξη και την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου σκέψης.



Λέξεις κλειδιά

ψηφιακή
Αφήγηση,
Δεξιότητες
Μάθησης,
Ψηφιακός
Γραμματισμός,
Συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση «inclusive education» αναδύθηκε από την ειδική αγωγή, αλλά εξελικτικά απέκτησε διαφορετική σημασία και πλέον σηματοδοτεί μία διαδικασία συστηματικών αλλαγών που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των φραγμών που δρουν ως εμπόδιο στη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό υπόβαθρο, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Σύμφωνα με την τυπολογία των Ainscow, Booth & Dyson (2006) η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκτείνεται σε έξι (6) άξονες: ενδιαφέρον για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μαθητών λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς, υπερπήδηση των εμποδίων συμμετοχής και άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εντός της σχολικής κοινότητας μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (παιδιά που δε μιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας, παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικογένειες, κορίτσια που εγκυμονούν ή που μόλις έχουν αποκτήσει παιδί), προσπάθεια ανάπτυξης ενός «σχολείου για όλους», χωρίς διαχωρισμούς λόγω θρησκείας, επίδοσης, ή άλλου κριτηρίου, αύξηση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαίδευση σε όλη την υφήλιο, με έμφαση κυρίως στις φτωχές χώρες (UNESCO, 2000) και μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των κοινωνικών συνιστωσών στα σχολεία με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστούν ικανά να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε όλους τους μαθητές τους.

Το συμπεριληπτικό σχολείο υποστηρίζει την πρόσβαση όλων των παιδιών στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Thomazet, 2009), ώστε μέσα από δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να αναδειχτούν οι ικανότητες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και να αναπτυχθούν σχέσεις σεβασμού και αποδοχής. Επιπλέον, πρεσβεύει την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος και των διαδικασιών μάθησης προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι το αντίθετο, την προσαρμογή, δηλαδή, των παιδιών σε ένα ανελαστικό και αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Erten & Savage, 2012). Η πολυμορφία και η ανομοιογένεια αντιμετωπίζονται ως δημιουργικές πηγές μάθησης και όχι ως προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν λύση (Ainscow, 1999· Booth & Ainscow, 2000). Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς. Σχετίζεται με την κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας, την εκπαιδευτική πολιτική, την κοινωνική δικαιοσύνη και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις

δραστηριότητες των σχολείων και στη διαμόρφωσή τους με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζονται οι αρχές της συμπερίληψης. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται και η συνεισφορά της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου που προάγει τις συνεργατικές μορφές μάθησης και τη δίκαιη συμμετοχή όλων των μαθητών αίροντας πιθανά εμπόδια και δυσκολίες.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι σύγχρονες ψηφιακές εξελίξεις έχουν επαναπροσδιορίσει την έννοια της γραφής και της ανάγνωσης δημιουργώντας νέους τρόπους παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης των κειμένων, λογοτεχνικών και μη, με το πέρασμα σε νέες μορφές κειμενικότητας, στη συνεργατική γραφή και σε νέες αναγνωστικές πρακτικές (Jenkins, 2009).

Με την αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων οι σημειωτικοί πόροι κατασκευής νοήματος έχουν εμπλουτιστεί και έχουν αναδυθεί νέοι κειμενικοί τύποι, όπως τα υπερκείμενα, κείμενα, δηλαδή, που καταργούν τη γραμμικότητα στην οργάνωση των πληροφοριών τους δίνοντας στον αναγνώστη την ευχέρεια μέσω των υπερσυνδέσμων να πλοηγείται ελεύθερα σε αυτά, και τα πολυτροπικά κείμενα.

Η έννοια της πολυτροπικότητας βασίζεται στην παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους παραγωγής κειμένων, καθώς σε ένα κείμενο μπορούν να συνδυάζονται ο λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες. Επομένως, κάθε κείμενο μπορεί να αποτελεί σύνθετο πλέγμα σημειωτικών κωδίκων συνιστώντας έτσι ένα πολυτροπικό κείμενο, η προσπέλαση του οποίου απαιτεί τη διερεύνηση κάθε επιμέρους σημειωτικού πόρου και, εν συνεχεία, την ανασύνθεση όλων (Kress & Van Leeuwen, 2010).

Ο όρος ψηφιακή αφήγηση «digital storytelling» που συναντάται συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως και ο όρος ψηφιακή ιστορία «digital story», καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο περικλείοντας ποικίλες αφηγηματικές εφαρμογές σε ψηφιακή μορφή, όπως είναι τα αφηγήματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, οι διαδραστικές ιστορίες, τα υπερκείμενα, οι ιστο-ιστορίες, οι προσωπικές αναπαραστάσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Alexander, 2011· Lundby, 2008). Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση ως όρος χρησιμοποιείται πιο συγκεκριμένα για την περιγραφή ενός νέου πολυμεσικού είδους σύντομης διάρκειας, το οποίο επιτρέπει στον καθένα να μοιραστεί ψηφιακά την ιστορία του ή να παρουσιάσει κάποια ιδέα του. Η πιο κοινή μορφή περιλαμβάνει αφήγηση, με εγγραφή της φωνής του ίδιου του δημιουργού, συνοδευόμενη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ,

οπτικά εφέ, εφέ κίνησης και τίτλους. Ειδοποιό χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης είναι η έμφαση στη δυνατότητα έκφρασης, στην προσωπική φωνή και στο συναισθηματικό φορτίο που τη συνοδεύει, στοιχεία που η ψηφιακή αφήγηση έχει κληρονομήσει από την παραδοσιακή (Salpeter, 2005). Φυσικά μπορεί να έχει και πληροφοριακή διάσταση, καθώς, όπως και οι παραδοσιακές αφηγήσεις, εκτυλίσσεται γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα και υιοθετεί μια συγκεκριμένη οπτική παρέχοντας πληροφορίες για διάφορα γεγονότα και θέματα (Robin, 2006). Η διάστασή της αποτελεί κι ένα στοιχείο που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την ένταξή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης διέρχεται, εν γένει, από πέντε (5) βασικά στάδια (Γκουτσιουκώστα, 2020): α) προετοιμασία του σεναρίου με σύνταξη του κειμένου της αφήγησης αφού έχουν υλοποιηθεί διευκολυντικές πρακτικές, όπως εισαγωγικές θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις, σχεδιασμός διαγραμμάτων, δημιουργία εικονοσεναρίων, β) συλλογή του απαραίτητου υλικού, όπως εικόνων, ήχων, μουσικής, video, δημιουργία animation γ) εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού, για παράδειγμα Windows Movie Maker, iMovie, My Storymaker, Storybird, Flicker, Photostory 3 ή και με την αξιοποίηση εργαλείων δημιουργίας κόμικ, όπως Comic Strip Creator, Toondoo δ) τελική επεξεργασία με προσθήκη τίτλων, υπερσυνδέσμων, αναφορών και αποθήκευση του έργου, ε) παρουσίαση του έργου και διάχυσή του στην κοινότητα.

Στον ελλαδικό χώρο εργαστήρια ψηφιακών αφηγήσεων πραγματοποιούνται τόσο στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης με στόχο, κυρίως, την ενδυνάμωση και υποστήριξη της διαφορετικότητας κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όσο και στην τυπική εκπαίδευση, σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Λύκεια).

Καθώς παραδοσιακά η αφήγηση συνιστά μία από τις βασικές μορφές μετάδοσης γνώσης και διδασκαλίας, είναι αναμενόμενο και η ψηφιακή να διατηρεί τα παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν από αυτή και επιπλέον, ως δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ευνοεί τη διαθεματικότητα και την ερευνητική εργασία, να ενισχύει τη συνεργασία, να καλλιεργεί τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα -δημιουργικότητα, επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη-, να προωθεί τον τεχνολογικό και ψηφιακό γραμματισμό με τη δημιουργική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, να προάγει την πρωτοτυπία και να συνδέει το σχολείο με την κοινωνία. Επίσης, καθιστά το σχολικό μάθημα

ελκυστικό και συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της σχολικής και της νεανικής κουλτούρας (Dreon, Kerper & Landis, 2011· Hull & Nelson, 2005).

Επιπλέον, μελέτες και έρευνες δείχνουν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές ενισχύει την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων και ενθαρρύνει τον αναστοχασμό (Jenkins & Lonsdale, 2007· Ohler, 2008· Sandars & Murray, 2009). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι ότι στην ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση εντοπίζεται η συμβολή και, κατ' επέκταση, η καλλιέργεια όλων των ειδών της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner: γλωσσική με τη συγγραφή του σεναρίου, λογική/μαθηματική με την ορθή διαχείριση του χρόνου ή το συγχρονισμό της φωνητικής αφήγησης με τις ανάλογες εικόνες, μουσική με την επιλογή ή και τη σύνθεση μουσικής, χωρική με την επιλογή εικόνων και βίντεο, σωματική με τη δραματοποίηση ή την παρουσίαση της αφήγησης, διαπροσωπική με την παρουσίαση και τη διανομή της αφήγησης, ενδοπροσωπική με τον αναστοχασμό στο πέρας της κάθε φάσης δημιουργίας (Porter, 2004). Τέλος, μέσω της της ενασχόλησης των μαθητών με τη συγγραφή, τη δραματοποίηση, τη μουσική, τη ζωγραφική, τη σύνθεση κολλάζ, τις φωτογραφίες, τη δημιουργία βίντεο και εφέ καλλιεργείται η φαντασία και το αισθητικό κριτήριο.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση από τη φύση της ενέχει τη συμπεριληπτική διάσταση, καθώς αίρει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέονταν με τη συγγραφική αυθεντία και παρέχει σε όλους τη δυνατότητα να πειραματιστούν μετουσιώνοντας την καθημερινή εμπειρία και τα βιώματά τους σε πολιτισμικά προϊόντα (Wang, 2013).

Αυτό, όμως, που την καθιστά μία δραστηριότητα με συμπεριληπτική διάσταση που προωθεί και την ανάλογη σχολική κουλτούρα είναι το γεγονός ότι, όπως επιβεβαιώνεται και από έρευνες, εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στην έκφραση της υποκειμενικότητας (Scott, 2008). Ακόμη και δυσκολίες ή πιθανή αμηχανία ντροπαλών και εσωστρεφών μαθητών στην εξεύρεση του θέματος και στην έκφραση ισχυρής προσωπικής άποψης αμβλύνονται, καθώς η επιλογή της θεματικής βάσει των γνωστικών και διδακτικών αντικειμένων είναι διευκολυντική για τους μαθητές, αφού μπορούν να έχουν ως αφετηρία κάποιο από τα θέματα που αναδεικνύονται, διατηρώντας παράλληλα την ελευθερία να το προσαρμόσουν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Όπως επισημαίνει η Γκουτσιουκώστα (2020), οι ψηφιακές

ιστορίες που δημιουργούνται εντός της τάξης μπορεί να είναι βιωματικές, πληροφοριακές, ερευνητικής φύσης, έκφρασης γνώμης και προβληματισμού, ακόμη και παρουσιάσεις/κριτικές βιβλίων ή ταινιών. Οι κατηγορίες αυτές συχνά παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις, αλλά η έκφραση προσωπικής γνώμης και η σύνδεση με προϋπάρχουσες εμπειρίες και παραστάσεις συνιστούν κοινή παράμετρο. Το επόμενο βήμα, λοιπόν, είναι να δοθεί βαρύτητα όχι μόνο στην έκφραση της προσωπικής ιστορίας, αλλά και στην ανταλλαγή των προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν βήμα έκφρασης και ταυτόχρονα να γνωρίζουν και τις ιστορίες, εμπειρίες, αντιλήψεις των συμμαθητών τους οι οποίες μπορεί να είναι και πολύ διαφορετικές από τις δικές τους. Στις ψηφιακές αφηγήσεις, όπως και στις παραδοσιακές, αναδεικνύεται ο ρόλος του αφηγητή και της οπτικής γωνίας που υιοθετείται. Επομένως, είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τη δημιουργία πολυπρισματικών αφηγήσεων, αφηγήσεων, δηλαδή, με το ίδιο θέμα, αλλά διαφορετική οπτική γωνία. Τέτοιες αφηγήσεις μπορούν μέσα στη σχολική κοινότητα να λειτουργήσουν ως «καθρέφτης», καθώς θα υπάρξουν μαθητές που στους χαρακτήρες και τα γεγονότα της αφήγησης θα αναγνωρίσουν δικά τους στοιχεία και εμπειρίες, αλλά και ως «παράθυρο» που θα επιτρέψει σε άλλους μαθητές να έρθουν σε επαφή, ενδεχομένως για πρώτη φορά, με καταστάσεις, βιώματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις που δεν γνώριζαν. Με τον τρόπο αυτό, παράλληλα με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ενισχύεται η ανάδειξη και αποδοχή της ετερότητας -πολιτισμικής, κοινωνικής, φυλετικής- και η διαμόρφωση ανάλογων αξιών και στάσεων, στοιχεία που είναι κομβικά για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο που καθιστά την ψηφιακή αφήγηση μια αποτελεσματική δραστηριότητα και πρακτική συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι παρέχει σε όλους τους μαθητές μέσα και δυνατότητες έκφρασης πέρα από τον προφορικό ή το γραπτό λόγο, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη συμμετοχή και των πιο περιθωριοποιημένων μαθητών (Nilsson, 2010). Παιδιά που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης συναντούσαν εμπόδια, συχνά ανυπέμβλητα, στην προσπάθειά τους να εκφραστούν προφορικά και, κυρίως, γραπτά, έχουν μία δίκαιη ευκαιρία συμμετοχής και επιτυχίας μέσω της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων. Η δυνατότητα αυτή εντοπίζεται ειδικά κατά το στάδιο της εικονογράφησης του σεναρίου και της επιλογής των πολυμέσων, ακριβώς γιατί η ψηφιακή αφήγηση ξεπερνά τα όρια της παραδοσιακής αποτελώντας ένα πολυτροπικό προϊόν στο

οποίο η εικόνα, το βίντεο, η μουσική κατέχουν εξίσου σημαντικό ρόλο με το γραπτό και τον προφορικό λόγο. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, οι μαθητές αυτούς τους σημειωτικούς πόρους και συνδυαστικά με το λόγο στο βαθμό που μπορούν, εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης με βάση τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Έτσι, εκτός από την έκφραση των στοιχείων της προσωπικής ταυτότητας, η διδακτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν και να αναδείξουν δεξιότητες και ταλέντα, όπως η κίνηση, το τραγούδι, η ζωγραφική, τα οποία ενδεχομένως παρέμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδακτικής πρακτικής. Και, όπως είναι γενικά αποδεκτό, η βίωση του συναισθήματος της επιτυχίας, ειδικά από μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τη θετική τους στάση προς το σχολείο.

Επιπλέον, η διαδικασία της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει εξαιρετική ευκαιρία εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών σχημάτων μάθησης προάγοντας με βιωματικό τρόπο την αλληλεπίδραση και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών. Πέρα από τα υπόλοιπα πλεονεκτήματα της εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών μάθησης, όπως οι υψηλότερες επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, επιτυγχάνονται και στόχοι που συνδέονται άμεσα με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: η καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας, η άμβλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, η συναισθηματική ασφάλεια, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κινήτρων μάθησης (Σούλης, 2010). Ανατρέχοντας στα στάδια δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης, διαπιστώνεται ότι προσφέρονται για την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των μαθητών. Ακόμη κι αν έχει επιλεγεί ο κάθε μαθητής να εργαστεί ατομικά και να δημιουργήσει την προσωπική του ψηφιακή αφήγηση και πάλι υπάρχουν ευκαιρίες για εργασία σε ζευγάρια ή ομαδοσυνεργατικά ή και σε κύκλο με όλη την τάξη. Για παράδειγμα, κατά την επιλογή του θέματος και τη σύνταξη του διαγράμματος οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους τις βασικές παραμέτρους της ιστορίας τους και να λάβουν μία πρώτη ανατροφοδότηση. Κατά τη σύνταξη του κειμένου και πάλι μπορούν να εργαστούν σε ζευγάρια ή ομαδικά, ώστε παιδιά με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το στάδιο της συγγραφής. Αλλά και η εικονογράφηση του σεναρίου ενθαρρύνει τις συνεργασίες, καθώς οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν καλύτερα την αναζήτηση του πολυμεσικού υλικού που θα χρειαστούν επιμερίζοντας μεταξύ τους τις πηγές ή τα μέσα και εξοικονομώντας με αυτό τον τρόπο χρόνο. Κυρίως, όμως, η εικονογράφηση

του σεναρίου, μία ιδιαίτερα ελκυστική και διασκεδαστική δραστηριότητα, παρέχει εξαιρετική ευκαιρία συμμετοχής και αναγνώρισης στην ομάδα παιδιών τα οποία δυσκολεύονται στο λόγο, αλλά έχουν καλλιτεχνικές ικανότητες. Ομοίως και κατά το στάδιο της προπαραγωγής παρέχονται δυνατότητες συνεργασίας, με τους μαθητές να δημιουργούν συνεργατικά είτε πρωτογενές υλικό -ζωγραφιές, σκίτσα, κατασκευές, φωτογράφιση σκηνών, βιντεοσκόπηση δραματοποίησης, ηχογράφιση αυθεντικών ήχων, σύνθεση πρωτότυπης μουσικής- είτε να επεξεργάζονται το ήδη υπάρχον υλικό που έχουν ανασύρει από το διαδίκτυο ή άλλες πηγές. Παράλληλα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους και να ασκηθούν σε ψηφιακούς γραμματισμούς. Η καινούρια γνώση μπορεί να προέλθει μέσα από τη συνεργασία με περισσότερο έμπειρους συμμαθητές τους ή και με παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Αυτό επιτυγχάνεται και κατά το στάδιο της παραγωγής με την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού. Και βέβαια και σε αυτό το στάδιο υπάρχει η δυνατότητα η ψηφιακή αφήγηση, όπως αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται, να ανακοινώνεται στην τάξη και να υπάρχει η κατάλληλη ανατροφοδότηση. Τέλος, με την προβολή και διάχυση των ψηφιακών αφηγήσεων στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα αναδεικνύεται η συνεργατική δουλειά και ανοίγονται νέες ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλα σχολεία ή φορείς. Σημαντικό, επίσης, είναι και το γεγονός ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις ακριβώς επειδή συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς πόρους και η θεματική τους μπορεί να αναδυθεί από οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, προσφέρουν στη σχολική κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς των διαφόρων ειδικοτήτων ευκαιρίες για αποτελεσματική συνεργασία και κατ' επέκταση, συνδιαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, μέσω της ψηφιακής αφήγησης προωθείται ο ψηφιακός γραμματισμός, καθώς μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί, πολλές φορές και γονείς, βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στο χειρισμό των ψηφιακών μέσων, στην παραγωγή ψηφιακού υλικού και στην αξιοποίησή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η βελτίωση αυτή δρα και συμπεριληπτικά, καθώς βοηθά να καταστεί προσβάσιμη σε όλους μια μεγάλη ποικιλία ψηφιακών μαθησιακών πόρων, ενώ, παράλληλα, υποστηρίζει και την άμβλυνση δυσκολιών που σχετίζονται με τη συμμετοχή μαθητών λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων των ίδιων ή των γονέων τους, αν πρόκειται για παιδιά νηπιαγωγείου ή πρώτης σχολικής ηλικίας.

Τέλος, όπως η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης θεω-

ρείται πολύ σημαντική διαδικασία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί στοιχεία που παρέχει το περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο που ανήκει η σχολική μονάδα προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσει πιο ευχάριστο και διαδραστικό χαρακτήρα (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011), έτσι και η ψηφιακή αφήγηση, η οποία υπερβαίνει το αυστηρά δομημένο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να προσφέρει ανάλογα οφέλη.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι σαφές ότι η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προβούν σε μια μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με ανάλογη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων διδασκαλίας τους, ώστε να απευθύνονται σε κάθε μαθητή τους λαμβάνοντας υπόψη την αφετηρία του, το μαθησιακό του στυλ, τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την εθνική καταγωγή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, την αναπηρία, την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών.

Στις μέρες μας αποτελεί επιτακτική ανάγκη η συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και η διαμόρφωση της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή. Καθώς η διαπολιτισμική συνύπαρξη απαιτεί την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών που προωθούν την αρχή των δίκαιων ευκαιριών, το σεβασμό και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την προώθηση της συμμετοχής όλων των μαθητών όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά σε όλες της μορφές της μαθητικής ζωής, τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, η ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύεται σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο που υποστηρίζει και ενισχύει τα παραπάνω.

Τέλος, με δεδομένο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζει μόνο στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αλλά και στην ανάπτυξη ανάλογης κουλτούρας, πολιτικών και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδρύματα, είναι αναγκαίο η οργάνωση της μάθησης να γίνεται με τρόπο που να απευθύνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών και του καθενός ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πρακτικές, όπως η ψηφιακή αφήγηση, οι οποίες εξασφαλίζουν την προσωπική έκφραση και τη διάχυσή της στην κοινότητα, τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αποτελούν πολύτιμα εργαλεία και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη έχει θετικό πρόσημο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- 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.
- Alexander, B. (2011). *The new Digital Storytelling. Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara: Greenwood.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
- Γκουτσουκώστα, Ζ. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2020 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/316711/files/GRI-2020-26900.pdf>
- Dreon, O., Kerper, R., & Landis, J. (2011). Digital Storytelling: A Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934075.pdf>
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written communication*, 22(2), 224-261.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE, Singapore*, 440-444. Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2020 από https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Evaluating_the_effectiveness.pdf
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (μτφ. Γ. Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη, επιμ. & θεώρηση Φ. Παπαδημητρίου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Lundby, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Nilsson, M. (2010). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative and multimodality. *Seminar.net: International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 148 -160.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Porter, B. (2004). *DigiTales, the Art of Telling Digital Stories*. Sedalia, CO: Armstrong.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (σσ. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology and Learning*, 25(7), 18-24.
- Sanders, J., & Murray, C. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: a pilot study. *Education for Primary Care*, 20(6), 441-444.
- Scott, A. (2008). *From their Own Voices: Understanding Youth Identity Play and Multimodal Literacy Practices through Digital Storytelling*. Los Angeles: University of California.

- Σούλης, Σ. (2010). Το Νηπιαγωγείο για Όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Α. Ν. Κορηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 187-204). Αθήνα: Πεδίο.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- UNESCO (2000). *Παγκόσμια διάσκεψη «Εκπαίδευση για όλους»*. Παρίσι: UNESCO.
- Wang, X. (2013). *A genre theory perspective on digital storytelling*. (Doctoral Dissertation, Vanderbilt University). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/14028/WangXiqiaoDissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Δ-ROM-ολογώντας τη Συμπερίληψη στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας: Οδηγός Καλών Πρακτικών

Διονύσιος Βυθούλκας

Φιλολόγος, Διευθυντής 2ου Λυκείου Αγίας Βαρβάρας, ✉ Dionvythoulkas63@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η μελέτη περίπτωσης καλών πρακτικών που αναπτύχθηκαν στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας με στόχο τη διαπολιτισμική προσέγγιση των Ρομά μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν πολύ υψηλό ποσοστό (περί το 50 %) επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Ο εισηγητής έχοντας υπηρετήσει επί είκοσι συναπτά έτη ως εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα και από αυτά τα τελευταία έξι ως Δ/ντής αναφέρεται στην περιγραφή πρακτικών που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν και είχαν ως γνώμονα την απομάκρυνση από την «παραδοσιακή» λογική της αφομοίωσης και τη μετάβαση με σταδιακό και ουσιαστικό τρόπο στη λογική της συμπερίληψης. Οι πρακτικές αυτές δεν ήταν πάντα και μόνο με τη στενή έννοια σχολικές αλλά κινούνταν και στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής για την μεγιστοποίηση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Καταγράφονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ενταξιακή διαδικασία των Ρομά μαθητών.



Λέξεις κλειδιά

Μελέτη
Περίπτωσης,
Καλές Πρακτικές,
Συμπερίληψη,
Διαπολιτισμικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα ήδη από το τέλος του προηγούμενου αιώνα (δεκαετία 1990 και μετά) και κυρίως από την αρχή του νέου αιώνα, του 21^{ου}, είναι η επίτευξη ενός δημοκρατικού πλαισίου κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών που θα καλύπτει τις ανάγκες και θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες όλων ανεξαιρέτως των πολιτών της, ιδίως στην de facto διαμορφωμένη πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού της, που καταξιώνεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται από τις βασικές δημοκρατικές αξίες της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Μάρκου, 2020).

Βασικός μοχλός για τη διαμόρφωση αυτού του πλαισίου είναι το σχολείο του σύγχρονου εθνικού κράτους, ιδίως του πολυγλωσσικού, πολυθρησκευτικού και πολυεθνικού κράτους, στο οποίο συμμετέχουν από κοινού μαθητές με γλωσσικές, εθνοτικές και θρησκευτικές διαφορές, χωρίς να συνυπολογιστούν οι διαφορές που προέρχονται από την κοινωνική διαφοροποίηση και την ατομικότητα κάθε μαθητή (Γκότοβος, 2020). Φυσικά, η συζήτηση αφορά όχι μόνο τους αλλοδαπούς ή τους μετανάστες που είναι εκ προοιμίου φορείς ενός «άλλου» πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και «εσωτερικές» ομάδες, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν «μειονεκτούσες» σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα, χωρίς πάντως να αποτελούν κάποιου είδους «απειλή» για την κοινωνική συνοχή (Παρθένης, 2020).

Συνεπώς, η διαχείριση της ετερότητας και συνακόλουθα η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη βάση του διαπολιτισμού αναδεικνύονται σε κεντρικά θέματα της λειτουργίας του σχολείου.

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ ΚΥΡΟΥΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Η συγκρότηση της ταυτότητας των Ελλήνων Ρομά

Είναι γεγονός ότι οι Ρομά –κατά τον πολιτικά ορθό όρο που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη αντί του όρου Τσιγγάνοι– είναι μια πολυπληθέστατη ομάδα που αντιμετωπίζεται με όρους «εθνικής μειονότητας» ή ενός «έθνους χωρίς κράτος» (stateless nation). Για την ακρίβεια, αποτελούν τη μεγαλύτερη από πληθυσμιακή άποψη μειονότητα, η οποία ωστόσο δεν παρουσιάζει ομοιογένεια γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική.

Στην Ελλάδα πάντως οι Τσιγγάνοι δεν θεωρούνται μειονότητα από το επίσημο κράτος και για αυτό το λόγο δεν καταγράφονται ως ιδιαίτερη πληθυσμιακή, ενώ την ίδια στιγμή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και το

γεγονός ότι και οι ίδιοι διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτούς της Ευρώπης ως προς το ζήτημα της εθνοτικής τους ταυτότητας, καθώς απορρίπτουν το status της μειονοτικής ομάδας και αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες πολίτες με ίσα δικαιώματα όπως προβλέπεται από το Σύνταγμα για όλους τους Έλληνες πολίτες και μεταξύ αυτών στην πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά της παιδείας, της υγείας κ.ά. Η στάση τους αυτή, όπως εκφράστηκε σε αντιπροσωπευτικό συνέδριο με την συμμετοχή πάμπολλων συλλόγων Τσιγγάνων από όλη την Ελλάδα, τους έφερε σε σύγκρουση με τους Ευρωπαίους Ρομά αλλά και ΜΚΟ που υπερασπίζονται την αντίληψη της «εθνικής μειονότητας». Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας πρωταγωνίστησαν στην όλη διαδικασία, γιατί είχαν από καιρό διαμορφώσει μια αντίληψη διεκδίκησης δικαιωμάτων, όχι με πελατειακούς αλλά με πολιτικούς όρους, χάρη στην ύπαρξη και λειτουργία του Πανελλήνιου Μορφωτικού Συλλόγου (ήδη από το 1939), στην ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά της πόλης με την ανάδειξη Δημοτικών Συμβούλων (ήδη από το 1974) και την υποστήριξη της Δημοτικής Αρχής που συνέδραμε ουσιαστικά το όλο εγχείρημα (για μια αναλυτική παρουσίαση των προαναφερθέντων βλ. Φακιολά, 2010).

Η θέση των Ελλήνων Ρομά στην ιεραρχία κύρους

Πάντως, ανεξάρτητα από το ζήτημα της συγκρότησης ταυτότητας με την ιδιότητα του Έλληνα Πολίτη είναι κοινό μυστικό ότι αποτελούν πληθυσμό «δεύτερης κατηγορίας» που δεν είναι εύκολα αποδεκτός από τους μη Ρομά, ενώ ακόμη και σήμερα στερούνται τη δυνατότητα πρόσβασης στα αγαθά, που το επίσημο κράτος οφείλει να παρέχει ισότιμα σε όλους τους πολίτες του.

Η αντίληψη αυτή οφείλεται στην αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων εις βάρος τους από την κυρίαρχη ομάδα, καθώς θεωρείται ότι ο τρόπος ζωής τους, το αξιακό τους σύστημα και η κουλτούρα τους είναι ασύμβατα με αυτά του «κανονικού πληθυσμού» και εύκολα αναπαράγονται οι «ετικέτες» του τεμπέλη, του βρώμικου, του ασχολούμενου με παράνομες δραστηριότητες πληθυσμού κ.ά. (Λαμπρίδης, 2004). Έτσι, διαιώνίζεται η πεποίθηση ότι αποτελούν φορείς μιας «ελαττωματικής ταυτότητας», γεγονός που αντανακλάται και στη σχολική πραγματικότητα.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΡΟΜΑ

Στερεοτυπικές Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Ρομά μαθητές

Πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα αρνητικά στερεότυπα για τους

Ρομά μαθητές επηρεασμένοι από το κυρίαρχο παράδειγμα ενός σχολείου μονογλωσσικού, μονοπολιτισμικού και εθνοκεντρικού από το οποίο προήλθαν και οι ίδιοι και –συνειδητά ή υποσυνείδητα– κινούνται στην ίδια λογική χωρίς να αντιλαμβάνονται τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που έχουν επέλθει όλα αυτά τα χρόνια για τις «μειονεκτούσες ομάδες».

Το αποτέλεσμα είναι ότι με αυτό τον τρόπο επικρατεί το μοντέλο της αφομοίωσης, δηλαδή της επιβολής της κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας, ενώ το ζητούμενο στις σημερινές συνθήκες είναι το μοντέλο της διαπολιτισμικότητας, το οποίο προϋποθέτει τον αμοιβαίο σεβασμό και τον διάλογο ανάμεσα στην «κυρίαρχη» και στις άλλες ομάδες και την αναγνώριση του ιδιαίτερου πολιτισμικού κεφαλαίου καθεμιάς ως πλούτου για την δημιουργία μιας διαπολιτισμικής κουλτούρας. Η αντίληψή τους αυτή ενισχύεται και από την ρητορική της «αξιοκρατίας» και τον μύθο του κοινωνικά «ουδέτερου σχολείου».

Στο πλαίσιο αυτό αναπαράγονται για τους Ρομά μαθητές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής τρία σημεία:

- α.** Η κουλτούρα των Ρομά μαθητών είναι ασύμβατη με αυτή του σχολείου,
- β.** Οι Ρομά μαθητές είναι φορείς μιας «κατώτερης» και «ελλειμματικής» ταυτότητας και
- γ.** Οι Ρομά μαθητές έχουν τυχαία και περιστασιακή σχέση με τον σχολικό θεσμό και εμφανίζουν υψηλά ποσοστά αποτυχίας.

Διατυπώνοντας έναν αντίλογο στις προαναφερθείσες αντιλήψεις θα μπορούσε κανείς να επισημάνει τα εξής:

- α.** Η αντίληψη για την ύπαρξη μιας ενιαίας κουλτούρας των Ρομά είναι ανυπόστατη και δεν θεμελιώνεται ούτε εμπειρικά ούτε ιστορικά.

Ωστόσο, ακόμη και αν γινόταν δεκτή μια τέτοια θέση αντιφάσκει με την αντίληψη που έχουν για την αξία της εκπαίδευσης και τις σημαντικές προσπάθειες που οι ίδιοι οι Ρομά καταβάλλουν για την εισδοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου 2018· Κάτσικας-Πολίτου, 2005).

- β.** Η υποτιθέμενη «ελλειμματική» και «μειονεκτική» ταυτότητα των Ρομά αποτελεί μια κοινωνικά συγκροτημένη μειονεξία και όχι μια απτή πραγματικότητα.

Πλήθος ερευνών σε πολλές χώρες καθώς και οι νεότερες θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης το πιστοποιούν (βλ. κυρίως την θεωρία της αναπαραγωγής των Bourdieu–Passeron, 2014).

γ. Η κανονική ή περιστασιακή σχέση των Ρομά με το σχολείο καθορίζεται κυρίως από τον ίδιο τον σχολικό θεσμό, ο οποίος πάντως είναι ξένος και εχθρικός για τους Ρομά, χωρίς παράδοση στην δική τους κοινωνική οργάνωση (Λευθεριώτου, κ.ά., 2011). Επιπλέον, υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας με όποια μορφή κι αν τη δεχτούμε (διαρροή, εγκατάλειψη, στασιμότητα) παρατηρούνται και σε άλλες ομάδες πληθυσμού και όχι μόνο στους Ρομά (Κάτσικας-Πολίτου, 2005).

Η ιδιαιτερότητα των Ρομά της Αγίας Βαρβάρας

Οι Ρομά της περιοχής παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ένταξης στην τοπική κοινωνία, τέτοιο που να θεωρείται «πρότυπη»: εδραίοι, με σταθερή επαγγελματική ενασχόληση (κυρίως εμπορική δραστηριότητα), με ικανοποιητικά ποσοστά φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο βαθμός ένταξης πιστοποιείται από τις έρευνες είτε μεμονωμένων κοινωνικών ερευνητών (Φακιολά, 2010· Βαξεβάνογλου, 2001), είτε κυρίως φορέων συνεργαζόμενων με πανεπιστημιακά ιδρύματα (π.χ. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών) που, έχοντας στη διάθεσή τους έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία για τον βαθμό ένταξης των Ρομά σε άλλες περιοχές, προβαίνουν σε πολύ θετικές διαπιστώσεις για τον Δήμο της Αγίας Βαρβάρας.

Ένα από τα σημαντικά αποτελέσματα των ερευνών είναι και το γεγονός ότι τα Ρομά παιδιά φοιτούν όλο και περισσότερο στα σχολεία της περιοχής με όρους κανονικής φοίτησης. Άμεση συνέπεια είναι ο περιορισμός της σχολικής διαρροής και της εγκατάλειψης, η συνέχιση της φοίτησης στις βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο), καθώς και η αυξανόμενη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια.

Ωστόσο, τα πράγματα δεν ήταν πάντα έτσι, αλλά προέκυψαν ως καρπός συνδυασμένης δράσης των εκπαιδευτικών φορέων, της Δημοτικής Αρχής, της Τοπικής Κοινότητας Ρομά και εκπαιδευτικών διαφόρων σχολείων του Δήμου.

Η περίπτωση του 2ου Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας

Από το 2007 και μετά αυξάνει με εμφατικό τρόπο ο αριθμός των Ρομά μαθητών σε όλες τις βαθμίδες και ειδικά στην Δευτεροβάθμια, με χαρακτηριστική μελέτη περίπτωσης το 2^ο Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας που σε σύντομο χρονικό διάστημα έφθασε να αριθμεί μεγάλο αριθμό Ρομά μαθητών (περί το 50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού),

κυρίως λόγω μιας διοικητικής αναχωροθέτησης που άλλαξε απότομα τα Δημοτικά-τροφοδότες και προκάλεσε ένα μεγάλο κύμα έλευσης Ρομά μαθητών. Το ζητούμενο που προέκυπτε ήταν η καλύτερη δυνατή ένταξη των Ρομά στη σχολική πραγματικότητα που δεν ήταν καθόλου αυτονόητη ούτε εύκολη υπόθεση και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μη Ρομά μαθητές και γονείς. Αντιθέτως, προκαλούνταν αντιδράσεις για την «γκετοποίηση» του σχολείου, οι οποίες δυσχέραιναν την όλη διαδικασία και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Η έννοια των καλών πρακτικών στην εκπαίδευση

Κάτω από την πίεση της ανάγκης χρειάστηκε να αναζητηθούν και να εφαρμοστούν καλές πρακτικές που αποσκοπούσαν στην ομαλή ένταξη των Ρομά μαθητών και στη συνολική εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο όρος «καλές πρακτικές» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια δοκιμασμένη διαδικασία ή δράση που έχει αποδείξει στην πράξη ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από άλλες, όταν εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Κύρια γνωρίσματα που καθιστούν μια πρακτική «καλή» είναι: α) η καινοτομία, δηλαδή να προτείνει νέες δημιουργικές λύσεις, που όμως να συνάδουν ταυτόχρονα και με ρεαλιστικές πολιτικές, β) η αποτελεσματικότητα, γ) η βιωσιμότητα, δηλαδή να έχουν διάρκεια τα αποτελέσματά της, δ) να έχει δυνατότητες αναπαραγωγής κάτω από ίδιες συνθήκες και ε) δυνατότητες μεταφοράς και αξιοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα από νέους χρήστες, που θέλουν να τις εφαρμόσουν.

Ειδικά για την εκπαίδευση ο όρος συνδέεται συνήθως με στρατηγικές διδασκαλίας καθώς και με το αποτέλεσμα που αυτές έχουν στη μάθηση. Μια διδασκαλία για να αποτελέσει καλή πρακτική θα πρέπει είτε να έχει δοκιμαστεί στην σχολική αίθουσα ή γενικότερα στον χώρο του σχολείου είτε να έχει σοβαρές πιθανότητες να πραγματοποιηθεί. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι απαραίτητα μια καλή πρακτική που έχει αποδώσει θετικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένες συνθήκες θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ή με τους ίδιους συντελεστές σε μια άλλη χρονική στιγμή.

Σε σχέση με την διαπολιτισμική διδακτική και αγωγή οι καλές πρακτικές υποδηλώνουν πρωτοβουλίες προς όφελος των μαθητών που βρίσκονται σε ορατό κίνδυνο να εγκαταλείψουν το σχολείο. Συνδέονται, επομένως, με κάθε μορφή αγωγής και μάθησης που καταπολεμά

τη σχολική αποτυχία, προάγοντας την ισότητα ευκαιριών, εγκαθιδρύοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και μειώνοντας τον θεσμικό ρατσισμό (Μάρκου, 1996).

Αποτύπωση καλών πρακτικών του 2ου Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας

Από το σχολικό έτος 2011-12, οπότε ο συντάκτης του κειμένου ανέλαβε θέση ευθύνης στο σχολείο (Διευθυντής) σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και με γνώμονα την μέχρι τότε εμπειρία που έδειχνε ότι η ως εκείνη τη στιγμή προσπάθεια ένταξης των Ρομά μαθητών είχε μάλλον πενιχρά αποτελέσματα, καθώς εξαντλούνταν σε «παραδοσιακές» μεθόδους (ποινές, νουθεσίες, διάλογος) συμφωνήθηκε η υλοποίηση δράσεων εναλλακτικού τύπου με όχημα κυρίως τον πολιτισμό σε όλες τις εκφάνσεις του (λογοτεχνία, μουσική, θέατρο, ζωγραφική κ.ά) με έμφαση στο ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Το πρόγραμμα Δ-ROM-ΟΛΟΓΙΑ

Κατά τα σχολικά έτη 2011-12, 2012-13 και 2013-14 υλοποιήθηκε το πολιτιστικό πρόγραμμα Δ-ROM-ΟΛΟΓΙΑ εκτός των ωρών διδασκαλίας του ωρολογίου προγράμματος (extracurricular programme) με κύριο άξονα την ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των Ρομά μαθητών σε διάφορες πτυχές του (γλώσσα, θρησκεία, ήθη κι έθιμα) και με απώτερο –συνειδητά επιλεγμένο– διττό στόχο: α) την αποτίναξη του βάρους μιας «ελαττωματικής» ή «ελλειμματικής» ταυτότητας που υποτίθεται ότι τους χαρακτηρίζει και β) την ομαλή και ισότιμη ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην εν γένει σχολική κουλτούρα και καθημερινότητα.

Η θεματική του προγράμματος ήταν διαφορετική από χρόνο σε χρόνο και εξελισσόταν διαρκώς καθώς αποτελούνταν από πολλά επιμέρους σχέδια εργασίας (project), τα οποία όταν ολοκλήρωναν τον κύκλο τους αντικαθιστούνταν με νέα που αποτελούσαν τη φυσική εξέλιξη και συνέχεια των προηγούμενων.

Με όχημα τον πολιτισμό στις διάφορες εκφάνσεις του (λογοτεχνία, εικαστικά, θέατρο, δημιουργική γραφή κ.ά) έγινε αντιληπτή η ανατροπή στερεοτύπων όπως: α) οι Ρομά αδυνατούν να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση ή σε θεσμικά δομημένες διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως η συμμετοχή σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά κ.ά), β) από εκπαιδευτική άποψη αποτελούν «χαμένη υπόθεση», γιατί το μορφωτικό τους επίπεδο είναι

πολύ χαμηλό έως ανύπαρκτο, δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες, το σχολείο δεν τους αφορά και εύκολα διακόπτουν τη φοίτηση και η κουλτούρα τους δεν είναι συμβατή με αυτή του σχολείου και γ) η ανυπαρξία γραπτής γλώσσας (ως γνωστόν η ρομανί είναι προφορική χωρίς γραπτή αποτύπωση) δυσκολεύει την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον γραπτό λόγο.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό επίτευγμα που πρόσφερε ξεχωριστή χαρά και ικανοποίηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και εκπληρώνει τα κριτήρια της καλής πρακτικής ήταν η μεταφορά στη ρομανί γλώσσα ποιημάτων ή πεζογραφήμάτων σημαντικών Ελλήνων λογοτεχνών, παλαιότερων ή και σύγχρονων.

Ενδεικτικά, αναφέρονται δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην βιβλιοθήκη του σχολείου με διάφορες αφορμές, όπως η Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης, το Έτος Καβάφη, γνωριμία με το έργο του Οδ. Ελύτη, αντικριστή ανάγνωση στην ελληνική και ρομανί αποσπασμάτων από έργα πεζογράφων, όπως της Ελ. Πριοβόλου και της Ισμ. Καπάνταη (αναλυτική παρουσίαση στο Βυθούλκας, 2020).

Επιπλέον, καταγράφηκαν τα παρατσούκλια των Ρομά με τα οποία είναι γνωστοί στην κοινότητα, συνταγές μαγειρικής, χαιρετισμοί της καθημερινότητας (δίγλωσσοι) και δημιουργήθηκαν ευχετήριες κάρτες (δίγλωσσες).

Λίγες ημέρες πριν το Πάσχα του 2014 σε συνεργασία με την Αποστολική Διακονία της Ελλάδας πραγματοποιήθηκε στον Ιερό Προσκυνηματικό Ναό της Αγίας Βαρβάρας εκδήλωση για τα ήθη κι έθιμα και την Υμνολογία της Μεγάλης Εβδομάδας.

Οι μαθητές με την τεχνική του θεατρικού αναλογίου και αξιοποιώντας τις φωνητικές τους ικανότητες απέδωσαν με ποιοτικό τρόπο τα ευρήματα των εργασιών τους και προκάλεσαν συγκίνηση και κατάνυξη με το βυζαντινό μέλος των ύμνων, στο οποίο οι Τσιγγάνοι διακρίνονται ιδιαίτερα.

Οι λόγοι για τους οποίους θεωρούμε το πρόγραμμα ως «καλή πρακτική» είναι: α) ο καινοτόμος χαρακτήρας του, β) η μεγάλη σε αριθμό συμμετοχή των μαθητών, γ) η δημιουργική ενασχόλησή τους και μάλιστα με διδακτικά αντικείμενα για τα οποία συνήθως θεωρούμε ότι χρειάζεται όχι μόνο επαρκής γνώση της γλώσσας αλλά και κάποιου είδους «μύηση» (π.χ. ποίηση), δ) αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τους Τσιγγάνους μαθητές που γρήγορα έμαθαν το περιεχόμενό του και ζητούσαν να ενταχθούν σε αυτό και ε) η έστω και περιορισμένη συμμετοχή των μη Τσιγγάνων μαθητών που δημιούργησε τις συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο κοινοτήτων και άρχισε να αλλάζει το κλίμα του σχολείου.

Μαθητικά Συμβούλια

Παράλληλα ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή των Ρομά μαθητών στα 5μελή συμβούλια των τμημάτων και στο 15μελές σε μια προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το αποτέλεσμα ήταν η υπερψήφιση Ρομά μαθητών, η εκλογή τους στα συμβούλια και η επίδειξη υπεύθυνης στάσης και συμπεριφοράς εκ μέρους τους σε σχέση με τους μη Ρομά μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την Διεύθυνση του σχολείου. Η ανάληψη ρόλου ευθύνης λειτούργησε καταλυτικά και βοήθησε να βελτιωθεί σημαντικά το κλίμα στο σχολείο και να κατατεθούν αξιοσημείωτες προτάσεις για την βελτίωση των υποδομών του και για την ανάληψη δράσεων ανοίγματος στην τοπική κοινωνία.

Δημοκρατική Διακυβέρνηση του σχολείου:

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας ισοτιμίας και αλληλοαποδοχής καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια για τη δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου που κινήθηκε στους εξής άξονες :

- α.** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα εφαρμογής ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση
- β.** Εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε διάφορα μαθήματα του προγράμματος
- γ.** Κατάρτιση συμβολαίων καθώς και σύνταξη σχολικού κανονισμού με συμμετοχή όλων των μερών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί).
- δ.** Συνεργασία με Ρομά και μη Ρομά γονείς. Ειδικά για την επαφή και την καλή συνεργασία του σχολείου με τους Ρομά γονείς ήταν πολύ σημαντική η βοήθεια που πρόσφεραν οι Ρομά διαμεσολαβητές της κοινότητας, οι οποίοι αποτέλεσαν σημαντικό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου –Ρομά κοινότητας. Συντέλεσαν σε μεγάλο βαθμό στην αλληλοκατανόηση των δύο μερών και στην βαθύτερη γνωριμία τους.

Η ύπαρξη των διαμεσολαβητών προβλεπόταν από την εφαρμογή του προγράμματος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στο οποίο το σχολείο συμμετείχε στο σύνολο των δράσεων που αναπτύχθηκαν.

Αντιμέτωπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού (bullying)

Με δεδομένη την αύξηση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβι-

σμού (bullying) που επιτείνονταν και λόγω της κρίσης χρέους που έπληττε την χώρα μας με όλα τα αρνητικά επακόλουθα, εκτός όλων των άλλων, και στην έτσι κι αλλιώς εύθραυστη ψυχολογία των εφήβων, θεωρήθηκε ότι η προσπάθεια πρόληψης ή και αντιμετώπισης φαινομένων τέτοιου τύπου θα ήταν πολύ σημαντική για το σύνολο της σχολικής κοινότητας και θα συνέβαλε στη δημιουργία αρμονικού κλίματος.

Με οδηγό αυτή την αντίληψη αποφασίστηκαν και υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

- α.** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συνεργασία με φορείς που διέθεταν ειδική γνώση (Ίδρυμα Αικ. Λασκαρίδη, Κέντρο Πρόληψης Α-ΡΗ-ΞΙΣ, Κοινωνικές Υπηρεσίες του Δήμου κ.ά.)
- β.** Συγκρότηση ομάδας ομηλικών μεσολαβητών (peer mediators) με εποπτεία εκπαιδευτικών και συνεργασία με πρόσωπα και φορείς που διέθεταν γνώση και εμπειρία, μεταξύ των οποίων και σχολικού ψυχολόγου, που η παρουσία του προβλεπόταν από το πρόγραμμα του ΚΕΔΑ «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»
- γ.** Ενεργοποίηση της ομάδας σε θέματα βίας/εκφοβισμού και παραβατικής συμπεριφοράς, όταν κρίθηκε ότι ήταν πια ώριμη να αναλάβει δράση.

Τα αποτελέσματα δεν άργησαν να φανούν καθώς:

- α.** Η ομάδα έγινε πολύ γρήγορα δημοφιλής μεταξύ όλων των μαθητών, που ζητούσαν είτε τη συνδρομή της για επίλυση συγκρούσεων/παρεξηγήσεων, που είναι συνηθισμένο φαινόμενο στη σχολική καθημερινότητα, είτε να ενταχθούν σε αυτήν.
- β.** Εγγράφηκε στην κουλτούρα του σχολείου και βοήθησε στην εμπέδωση ενός θετικού κλίματος στην όλη λειτουργία του.
- γ.** Οι Ρομά μαθητές αναδείχθηκαν σε δραστήρια και επίλεκτα μέλη της ομάδας, επιδεικνύοντας αξιοσημείωτες ικανότητες ρητορικής και διαμεσολάβησης.

Υλοποίηση του προγράμματος LERI

Το σχολικό έτος 2015-16 στο πλαίσιο της συνεργασίας του Δήμου Αγίας Βαρβάρας με την Bolt Consulting για την υλοποίηση του έργου LERI (Local Engagement for Roma Inclusion) δόθηκε η ευκαιρία στο σχολείο να λάβει μέρος ως εκπαιδευτικός φορέας. Συμφωνήθηκε μεταξύ των μαθητών και των υπεύθυνων του έργου να εντοπιστούν στο σχολείο χώροι σύγκρουσης και χώροι αρμονικής συνύπαρξης των μαθητών με την τεχνική του Photovoice, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη εμπειρία

των προηγούμενων δράσεων (ενέργειες κατά του σχολικού εκφοβισμού, ομάδα ομότιμων μεσολαβητών, συμβόλαια τάξης κ.ά).

Λήφθηκαν συνεντεύξεις από τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου, φωτογράφισαν τους χώρους συγκρούσεων και αρμονικής συνύπαρξης και μέσα από συλλογική διαδικασία συνέθεσαν τις απόψεις και διαμόρφωσαν κείμενο προτάσεων για την καλύτερη συμβίωση όχι μόνο των μαθητών στο σχολείο αλλά και μέσα στην πόλη της Αγίας Βαρβάρας, καθώς και προτάσεις για την βελτίωση της εικόνας της πόλης, τις οποίες παρέδωσαν στον Δήμαρχο της πόλης σε ειδική τελετή που πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα του Δημοτικού Συμβουλίου.

Στην ίδια τελετή υπέβαλαν και δέχθηκαν ερωτήματα προς και από τα μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου για το πώς οραματίζονται όχι μόνο το σχολείο τους αλλά κυρίως την πόλη τους.

Τα αποτελέσματα δικαιώσαν τις προσδοκίες των υπεύθυνων του έργου, οι οποίοι πρότειναν να συνεχιστεί περαιτέρω η συνεργασία με το σχολείο με την υλοποίηση ενός νέου ευρωπαϊκού προγράμματος για τους Ρομά.

Αξιολογώντας τα πεπραγμένα του LERI και συγκρίνοντάς τα με τα Δ-ROM-ΟΛΟΓΙΑ θα λέγαμε ότι η όλη δράση είχε ένα πιο «επίσημο χαρακτήρα», καθώς απευθύνθηκε στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Ρομά και μη), διευρύνθηκε με την διάσταση της ενεργού πολιτεότητας (active citizenship) και ακόμη βγήκε «εκτός των τειχών» του σχολείου και ανοίχτηκε προς την τοπική κοινωνία. Η διαχείριση του θέματος της διαφορετικότητας αποκτά εντονότερο «πολιτικό χαρακτήρα» (εφαρμογή ανθρωπίνων δικαιωμάτων) και οι μαθητές διαμορφώνουν και καταθέτουν τις απόψεις τους για ζητήματα που τους αφορούν με πιο συνειδητό τρόπο.

Εν κατακλείδι, με μια έννοια το δεύτερο πρόγραμμα ήρθε την κατάλληλη στιγμή όταν το πρώτο ολοκλήρωσε τον κύκλο του και αποτέλεσε την «φυσική» συνέχειά του.

Πρόγραμμα ERASMUS+

Το πρόγραμμα ERASMUS+ που ακολούθησε εγκρίθηκε από το ΙΚΥ με εταίρους από Ρουμανία και Βουλγαρία, χώρες όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός Ρομά πληθυσμού, και είχε θέμα την ανταλλαγή καλών πρακτικών στην εκπαίδευση για τους Ρομά. Ξεκίνησε τον Οκτώβριο 2016 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο 2017. Η πρώτη διακρατική συνάντηση έγινε στο σχολείο, στον Ναό και στο Δημαρχείο της Αγίας Βαρβάρας τον Ιανουάριο 2017 και οι εταίροι εκδήλωσαν ζωηρό εν-

διαφέρον για την υιοθέτηση των πρακτικών της μεταφοράς στη ρομανί λογοτεχνικών έργων και της αποτύπωσης χώρων σύγκρουσης και αρμονικής συνύπαρξης.

Αθλητικά-Καλλιτεχνικά Δρώμενα

Παράλληλα, όλο αυτό το χρονικό διάστημα (2011-2017) πραγματοποιήθηκαν εκδηλώσεις μεγάλης κλίμακας, με την έννοια της συμμετοχής όλων των μερών της σχολικής μονάδας, που δεν είχαν στόχο μόνο τους Ρομά αλλά το σύνολο των μαθητών, κρίνοντας ότι στοχευμένες δράσεις μόνο για τους Ρομά δεν θα βοηθούσαν την επίτευξη της καλύτερης ένταξής τους, γιατί θα προξενούσαν την δυσαρέσκεια των μη Ρομά και οι γραμμές του όποιου ρατσισμού, υφέρποντος ή φανερού, θα χαράσσονταν έντονα.

Έτσι, πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα εκδηλώσεις όπως η Ποδηλατοβόλτα της Αγίας Βαρβάρας, χωρίς διαγωνιστικό χαρακτήρα, αλλά με ενημερώσεις από ιατρούς διαφόρων ειδικοτήτων και καλλιτεχνικά δρώμενα, η εκδήλωση για την Υμνογραφία και τα Έθιμα της Μεγάλης Εβδομάδας στον Ναό της Αγίας Βαρβάρας, η ενασχόληση με θέματα τοπικής ιστορίας και η εκπόνηση εργασίας που έλαβε 3^ο βραβείο σε Πανελλήνιο διαγωνισμό που οργάνωσε το Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Λευκάδας στη μνήμη του Νικ. Σβορώνου, αφιερώματα στη ζωή και το έργο των Μάνου Χατζιδάκι και Μίκη Θεοδωράκη, αγώνες μπάσκετ με την Εθνική Ομάδα Κωφών και Βαρηκόων, την ομάδα μπάσκετ της Α.Ε.Κ. και άλλες μικρότερης κλίμακας εκδηλώσεις κυρίως στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αυτή η συμπεριληπτική προσέγγιση με τον ολιστικό της χαρακτήρα έδωσε σημαντικά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα (μαθησιακά, παιδαγωγικά, κοινωνικοποιητικά) για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και βέβαια και για τους Ρομά, που ήταν η κύρια ομάδα-στόχος, κάνοντας το σχολείο ελκυστικό και όχι αφιλόξενο δείχνοντας ότι δεν είναι μόνο τα μαθήματα ο στόχος αλλά η ανάπτυξη κάθε είδους δεξιοτήτων και ικανοτήτων που κάνουν επιθυμητό κάθε μαθητή και η αντίληψη της σχολικής επιτυχίας δεν είναι μονοσήμαντη.

Σε κάθε περίπτωση αποτελεί πια κοινό τόπο ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, ενεργητικό, βιωματικό και δημοκρατικό και κατά μείζονα λόγο όσοι μαθητές ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

Έτσι, επιβάλλονται οι αναγκαίες «στοχαστικές προσαρμογές» από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη του στόχου της συμπερίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες τσιγγάνοι. Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-CI. (2014). *Η αναπαραγωγή Στοιχεία για μία θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφ. Γ. Καραμπέλας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βυθούλκας, Δ. (2020). Ανατρέποντας στερεότυπα με όχημα τον πολιτισμό. Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 273-285). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 132-142), Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο-προκατάληψη-κοινωνική ταυτότητα. Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π., Ματζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ. & Χαλκιά, Δ. (2011). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει, αλλά επίσης, όποιος τραβάει πολλά, ξέρει πολλά*. Αθήνα: INEDIBIM.
- Μάρκου, Γ.Π., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Π. Γ. (2020). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ 106-131). Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: η θεωρία και η πράξη. Στο: Γ. Μάρκου, Χ. Παρθένης, Γ. Παπακωνσταντίνου & Μ. Παυλή-Κορρέ., *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 217-261). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρθένης, Χ. (2020). Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής. Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 41-51), Αθήνα: Gutenberg.
- Φακιολά, Μ. (2010). *Κοινωνικές Σχέσεις και Ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 23005). Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2021 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23005>

Χειραπτικά Υλικά και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας των Μαθηματικών. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Χρήση τους

Ευθύμιος Γκούμας

Συντονιστής Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας.

✉ makisgkoumas@yahoo.com

Περίληψη

Η πολυμορφία και ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει, ιδιαίτερα σήμερα, τις σχολικές τάξεις των δημοτικών σχολείων, καθώς και ο διαφορετικός ρυθμός μάθησης των παιδιών επιβάλλει στον εκπαιδευτικό^[1] τη διερεύνηση και αναζήτηση μεθόδων και μέσων για την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή και μάθηση όλων των μαθητών. Για πολλά παιδιά τα μαθηματικά αποτελούν ένα γνωστικό αντικείμενο που δημιουργεί διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και επίδοσης σε μία σχολική τάξη. Η αδυναμία της έγκαιρης κατανόησης των μαθηματικών εννοιών και οι συνεπακόλουθες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την πάροδο του χρόνου, οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία στα μαθηματικά και στην αναζήτηση της υποστήριξής τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα μαθηματικά αποτελεί μια μεθοδολογία που συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση. Η αξιοποίηση ποικίλων και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ιεραρχημένων τρόπων, μέσων, υλικών και διαδικασιών μπορεί να καθοδηγήσει τη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει τη μαθηματική κατανόηση



Λέξεις κλειδιά

Διαφοροποίηση
Διδασκαλίας,
Μαθηματικές
Έννοιες, Χειραπτικό
Υλικό, Αντιλήψεις
Εκπαιδευτικών

[1] Όπου στο κείμενο αναφέρεται εκπαιδευτικός ή μαθητής, νοούνται και τα δύο γένη.

όλων των μαθητών. Η αξία της χρήσης χειραπτικών υλικών στη διερεύνηση μιας μαθηματικής έννοιας δεν εξαρτάται μόνο από το αν χρησιμοποιούνται, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται από τους μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των χειραπτικών υλικών συνδέονται με τις δικές τους υποθέσεις και εμπειρίες που αφορούν τα μαθηματικά και την εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για πολλά παιδιά τα μαθηματικά αποτελούν ένα γνωστικό αντικείμενο που δημιουργεί διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και επίδοσης σε μία σχολική τάξη. Τα προβλήματα, εντοπίζονται στις πρώτες σχολικές τάξεις όταν οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τις βασικές μαθηματικές έννοιες και τα μαθηματικά σύμβολα. Η αδυναμία της έγκαιρης κατανόησης των μαθηματικών εννοιών και οι συνεπακόλουθες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την πάροδο του χρόνου, οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία στα μαθηματικά και στην αναζήτηση της υποστήριξής τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης στα μαθηματικά απαιτεί ειδικά σχεδιασμένα διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Μπορεί να αρχίζει σε οποιαδήποτε στάδιο της σχολικής ηλικίας, με την επισήμανση ότι ο πρώτος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά και τους στόχους των μαθητών και να εφαρμόζονται αποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως προκύπτουν από τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα. Σε μια εκτενή ερευνητική επισκόπηση σχετικά με την εφαρμογή τεχνικών διδασκαλίας που αποσκοπούν στην υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, αναφέρονται: η αναπαράσταση των μαθηματικών εννοιών (Boggan, Harper & Whitmire, 2010), η υποστήριξη της ευχερούς χρήσης και ανάκλησης των βασικών αριθμητικών δεδομένων (Kosko, & Wilkins, 2010), η διδασκαλία των μαθηματικών που εκτείνεται από τις συγκεκριμένες στις αφηρημένες έννοιες (Berkas & Pattison, 2007), η διδακτική στρατηγικών μέτρησης και υπολογισμού (Berch, 2005) και η διδασκαλία στρατηγικών επίλυσης λεκτικών αριθμητικών προβλημάτων (Cirino, et al, 2007).

Μολονότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια νέα ιδέα, το κίνημα της διαφοροποίησης έχει καταλάβει κεντρική θέση στην εκπαίδευση ως μέσο για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών στην τάξη. Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία

είναι ένας οργανωμένος αλλά και ευέλικτος τρόπος εκ των προτέρων προσαρμογής της διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να βοηθήσει όλους τους μαθητές να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό επίτευγμα. Η διαφοροποίηση ως πρακτική για τη διδασκαλία προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που συνειδητά αποφασίζουν να τροποποιήσουν τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά υλικά και τις διδακτικές δράσεις που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να τα προσαρμόσουν στις διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, τρόπους μάθησης και δεξιότητες των παιδιών, μεγιστοποιώντας για το καθένα από αυτά τις ευκαιρίες για μάθηση (Tomlinson, 2001).

Η αξία της χρήσης χειραπτικών υλικών στη διερεύνηση μιας μαθηματικής έννοιας δεν εξαρτάται μόνο από το αν χρησιμοποιούνται, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται από τους μαθητές. Επομένως, διδακτικές προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν τη χρήση τους, θα τους ωφελήσουν, μόνο αν ο εκπαιδευτικός ξέρει πότε και πώς να χρησιμοποιεί αυτή τη διδακτική πρακτική.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την παιδαγωγική απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας των μαθητών στις σχολικές τάξεις, αλλά και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Η ανάγκη για διαφοροποίηση προκύπτει από τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών οι οποίες σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά και εξατομικευμένα. Επομένως, μια «διαφοροποιημένη» σχολική τάξη προσφέρει στους μαθητές διαφορετικά μονοπάτια για την κατάκτηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενώ προκαλεί τον εκπαιδευτικό να τους υποστηρίξει στην προσωπική τους πορεία προς την κατανόηση ιδεών, εννοιών και διαδικασιών (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση ως πρακτική για τη διδασκαλία προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που συνειδητά αποφασίζουν να τροποποιήσουν τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά υλικά και τις διδακτικές δράσεις που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να τα προσαρμόσουν στις διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, τρόπους μάθησης και δεξιότητες των παιδιών, μεγιστοποιώντας για το καθένα από αυτά τις ευκαιρίες για μάθηση (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί επίσης επιλογή για εκπαιδευτικούς που υιοθετούν παιδοκεντρικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, επιδιώκοντας την επιτυχία μέσα από την προσφορά προκλήσεων γεμάτων με νόημα για όλα τα παιδιά. Οι εκ-

παιδευτικοί λοιπόν, παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες και καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell & Hobson, 2005)

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Το πεδίο των μαθηματικών φαντάζει συχνά στον εκπαιδευτικό ως το χειρότερο σενάριο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η φύση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου καθώς και η δομημένη και διαδοχική οργάνωσή του συντελούν στην ενίσχυση των διαφορών των μαθητών και εντείνουν τις δυσκολίες τους. Σύμφωνα με τους Pierce και Adams (2004), διαφοροποίηση στη διδασκαλία σημαίνει να κάνουμε κάτι ποιοτικά διαφορετικό. Οι ποιοτικές αλλαγές στη μαθηματική διδασκαλία μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την επιλογή “πλούσιων” δράσεων που θα προβάλλουν τα μαθηματικά ως διερεύνηση, διατύπωση υποθέσεων και επικοινωνία κι όχι ως έτοιμο προϊόν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας για τη διερεύνηση του μαθηματικού περιεχομένου, μπορούν να στηρίξουν τον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής, αναδεικνύοντας τα δυνατά του σημεία αλλά και εκείνα στα οποία θα χρειαστεί να βελτιωθεί.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο αποτέλεσμα και το μαθησιακό περιβάλλον και συσχετίζεται με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου έχει στόχο τον μαθηματικό εγγραμματισμό του μαθητή και εστιάζει στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές χρησιμοποιώντας όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα διασφαλίσουν την πρόσβασή τους στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στις διδακτικές τεχνικές και στο σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος και να κατακτήσει τη μαθηματική γνώση. Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος αποσκοπεί στην παρουσίαση από τους μαθητές της νέας γνώσης ή δεξιότητας που απόκτησε με διαφορετικούς τρόπους και μέσα με την ολοκλήρωση μιας τελικής εργασίας (τελικό αποτέλεσμα). Τέλος, η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε

να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή (Γκούμας, Σδρόλιας & Τριανταφυλλίδης, 2013).

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΤΑ ΧΕΙΡΑΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

Η σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα που αφορά, αφενός, στη διάδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και, αφ' ετέρου, στην προσπάθεια υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Έτσι, οι δραστηριότητες και ο τρόπος με τον οποίο αυτές προσαρμόζονται στο πρόγραμμα σπουδών, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη μετουσίωση αυτών των δραστηριοτήτων σε δράση μέσα στη σχολική τάξη, η αλληλεπίδραση των παιδιών με το υλικό, με τα άλλα παιδιά της τάξης και τον εκπαιδευτικό είναι στοιχεία που συντελούν στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη.

Κατά την περιγραφή των διαφόρων μορφών αναπαράστασης, οι Kosko και Wilkins (2010) προσδιορίζουν τα χειραπτικά υλικά (manipulatives), δηλαδή τα συγκεκριμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν μια εξωτερική αναπαράσταση μιας μαθηματικής ιδέας, ως συγκεκριμένες αναπαραστάσεις που θα πρέπει να ακολουθούνται από εικονιστικές παραστάσεις και, στη συνέχεια, από προφορικές και γραπτές περιγραφές.

Είναι σημαντικό πως δεν υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ μιας εξωτερικής αναπαράστασης και μιας εσωτερικής. Μια από τις πιο δύσκολες πτυχές στη χρήση των χειραπτικών υλικών είναι ένα κοινό διδακτικό δίλημμα: συχνά ο εκπαιδευτικός βλέπει πολύ καθαρά πώς η εξωτερική αναπαράσταση απεικονίζει την ιδέα που προσπαθεί να διδάξει, αλλά δεν μπορεί να φανταστεί ότι ο μαθητής δεν είναι εύκολο να σχηματίσει μια ακριβή εσωτερική αναπαράσταση από το χειραπτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί, συχνά λανθασμένα, υποθέτουν ότι το χειραπτικό υλικό θα δημιουργήσει την ίδια εσωτερική αναπαράσταση και για τον μαθητή. Ωστόσο, η μάθηση των μαθηματικών είναι μια εποικοδομητική διαδικασία και οι καλοί εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι «αν ο μαθητής δίνει πίσω το ίδιο πράγμα που ο δάσκαλος του έδωσε, ο μαθητής πιθανόν δεν καταλαβαίνει» (Moyer & Jones, 2004: 22).

Τα χειραπτικά υλικά μπορεί πραγματικά να παρεμποδίσουν τη μάθηση (Ambrose, 2002), καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν

ότι ο συγκεκριμένος τύπος υλικών ή ο τρόπος που ενσωματώνονται στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι αυτό που κάνει τη μεγάλη διαφορά (Sherman & Richardson, 1995). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά τα χειραπτικά υλικά με διαδικαστικό τρόπο, καθοδηγώντας τους μαθητές να εφαρμόσουν ένα υλικό με ένα συγκεκριμένο τρόπο, για να παραχθεί η σωστή απάντηση. Η χρήση αυτή περισσότερο παρακωλύει παρά βοηθά στην εννοιολογική μάθηση (Puchner, Taylor, O'Donnell, & Fick, 2008).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΧΕΙΡΑΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

Η καλή και κακή χρήση των χειραπτικών υλικών από τους εκπαιδευτικούς ώθησαν τους ερευνητές να εστιάσουν σε περαιτέρω μελέτη. Οι ερευνητές συνειδητοποίησαν ότι *«οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη λήψης αποφάσεων σχετικά με τη χρήση χειραπτικών υλικών, συμπεριλαμβανομένου του πότε και πώς να τα χρησιμοποιούν, για να βοηθηθούν οι ίδιοι και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να σκέφτονται τις μαθηματικές ιδέες στενότερα»* (Puchner, et al, 2008: 316).

Η διδασκαλία με χειραπτικά υλικά τείνει να είναι πολύ ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς. Ο συνδυασμός αυτής της προσέγγισης με ορισμένες σχετικά δύσχρηστες συνήθειες της παραδοσιακής διδασκαλίας φαίνεται να έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη και διδασκαλία μαθημάτων που δεν ήταν εφικτό να πετύχουν. Απαιτούνται περισσότερες από μία παρεμβάσεις, οι οποίες πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχες δραστηριότητες, για να επιφέρουν μια ουσιαστική αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των χειραπτικών υλικών (Potari & Georgiadiou, 2009).

Ερευνητικά ευρήματα (Van de Walle et al., 2012) υποστηρίζουν τη χρήση των χειραπτικών στα μαθηματικά ως τρόπο για να βοηθήσουν τους μαθητές να σχηματίσουν εσωτερικές αναπαραστάσεις, όμως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν τα χρησιμοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον απαραίτητο χρόνο που πρέπει να επενδύσουν και τα φτωχά αποτελέσματα ως λόγους για τους οποίους δεν ενσωματώνουν τα χειραπτικά υλικά στα μαθήματα μαθηματικών (Kelly, 2006).

Ο χρόνος αλληλεπίδρασης με τα χειραπτικά υλικά επηρεάζει την επιτυχία των μαθητών στο δημοτικό. Μια δύσκολη πρόκληση στη διδασκαλία με τα υλικά αυτά είναι να αποφασιστεί πόσος χρόνος πρέπει να δοθεί για τη χρήση τους. Η μελέτη της Sowell (1989) δείχνει ότι το χρονικό διάστημα που δίνεται για τη διαδικασία της διδασκαλίας με τα χειραπτικά υλικά σχετίζεται με τη μαθηματική επίτευξη και

προτείνει να είναι ένα σχολικό έτος ή περισσότερο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να χρειαστούν πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο συγκεκριμένο στάδιο (Clements & McMillen, 1996). Η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία τους σχετικά με τα χειραπτικά υλικά (Moyer & Jones, 2004).

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και αξιοποίησης των χειραπτικών υλικών, είναι ένα βασικό συστατικό για την επιτυχία της χρήσης τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούνε και να επεξεργάζονται τα σχόλια και τις ερωτήσεις των μαθητών, να αξιολογούν την κατανόησή τους και την ανάγκη τους για γνωστική αναδόμηση των μαθηματικών εννοιών (Johnson, 1993). Ο Quinn (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα χειραπτικά υλικά βοηθούν στη «μετατόπιση των εκπαιδευτικών από διανομείς γνώσης σε βοηθούς μάθησης» (σελ. 237).

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΧΕΙΡΑΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξία των χειραπτικών υλικών έχουν αναφερθεί σε διάφορες μελέτες (Ruchner, et al, 2008· Suh & Moyer, 2007). Οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση των χειραπτικών υλικών βρίσκονται στις δικές τους υποθέσεις και εμπειρίες σχετικά με τα μαθηματικά και την εκπαίδευση. Η έρευνα στη μαθηματική εκπαίδευση και τη γνωστική ψυχολογία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μετατοπιστούν από την απομνημόνευση γεγονότων και αλγορίθμων προς τη διδασκαλία, που εμπλέκει τους μαθητές στην κατασκευή της μαθηματικής έννοιας (Cobb, 1994). Ωστόσο, η προηγούμενη εκπαιδευτική κατάρτιση ορισμένων εκπαιδευτικών, με έμφαση στους υπολογισμούς, τις διαδικασίες, τους κανόνες, τους τύπους και τους αλγόριθμους, διαφέρει ριζικά από τις τρέχουσες γνωστικές θεωρίες, καθώς και με τις αρχές και τα πρότυπα για τα μαθηματικά (NCTM, 2000) και συγκρούονται με την τάση προς τη διδασκαλία για εννοιολογική κατανόηση.

Συχνά τα χειραπτικά θεωρούνται ως αντικείμενα για παιχνίδι, κατάλληλα μόνο για μικρότερους μαθητές και ως εκ τούτου δεν έχουν αξιοπιστία για την εφαρμογή σε μαθηματικά υψηλότερου επιπέδου (Tooke et al., 1992). Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα χειραπτικά υλικά ως ανταμοιβές για την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών. «Οι εκπαιδευτικοί, που βλέπουν τα χειραπτικά υλικά σαν σπατάλη χρόνου ή δευτερεύοντα στο σοβαρό έργο της μάθησης των μαθηματικών, θα ενθαρρύνουν ακούσια τους μαθητές τους να

χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά για παιχνίδι αντί για τη μαθηματική μάθηση ή κατανόηση» (Moyer & Jones, 2004: 21).

Οι Puchner κ.ά. (2008) πραγματοποίησαν μια μελέτη πεδίου, στην οποία ανέλυσαν τη χρήση των χειραπτικών υλικών σε μαθήματα μαθηματικών, που αναπτύχθηκαν και διδάχθηκαν από τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη διαπίστωσε ότι σε τρία από τα τέσσερα μαθήματα η χρήση των χειραπτικών υλικών μετατράπηκε σε αυτοσκοπό και όχι σε ένα εργαλείο μάθησης, και ότι κατά το τέταρτο μάθημα η χρήση τους εμπόδισε παρά βοήθησε τη μάθηση των μαθητών. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι αυτό συνέβη λόγω της «βαθιά ριζωμένης εστίασης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών, όχι στη διαδικασία αλλά στο αποτέλεσμα» (Puchner, κ.ά., 2008: 323).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Βασικός στόχος στην παρούσα μελέτη ήταν να διερευνηθούν αποτελεσματικοί τρόποι χρήσης των χειραπτικών υλικών στην τυπική διδασκαλία των μαθηματικών από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ερευνάται και η φύση των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες αναπτύχθηκαν με το υλικό κυρίως για τους μαθητές. Η έρευνα ξεκίνησε τον Μάιο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2013, σε εικοσιένα (21) Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Φθιώτιδας. Ένα σημαντικό στοιχείο παρατήρησης σε αυτή τη μελέτη ήταν το πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το υλικό και κατ' επέκταση πώς οι μαθητές το χρησιμοποίησαν σε σχέση με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 42 εκπαιδευτικοί και ειδικότερα 24 εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. και 18 εκπαιδευτικοί γενικών τάξεων, στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Πριν την έναρξη της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. συμμετείχαν σε δύο δίωρες συναντήσεις ενημέρωσης και γνωριμίας με το χειραπτικό υλικό. Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης υποστηρίζονταν από τον ερευνητή με διαρκή επικοινωνία και συναντήσεις.

Όταν καθορίστηκε και επικαιροποιήθηκε ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. και οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που σκοπό είχε να ανιχνεύσει τις απόψεις τους για τα μαθηματικά, τον τρόπο διδασκαλίας τους και τη χρήση υλικών και μέσων. Το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και μετά τη λήξη της παρέμβασης.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για εξαρτημένα ή κατά ζεύγη δείγματα (Paired Samples Test), επειδή έχουμε δεδομένα από την ίδια ομάδα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

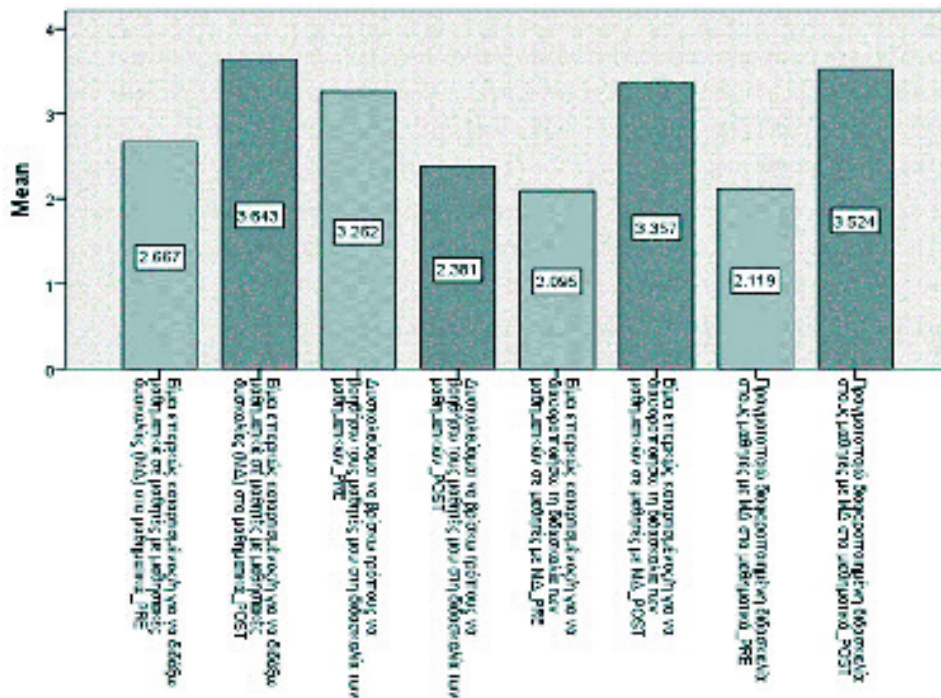
Στον Πίνακα 1, φαίνεται ότι σε όλες τις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους να διδάξουν μαθηματικά, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία των μαθηματικών, να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες μαθηματικές προσεγγίσεις και να χρησιμοποιούν χειραπτικό υλικό, η διαφοροποίηση που προέκυψε από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων είναι στατιστικά σημαντική, αφού σε όλες τις περιπτώσεις προέκυψε $p < 0,0001$, επομένως μετά την παρέμβαση υπήρξε σημαντικά θετική αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση χειραπτικού υλικού στη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

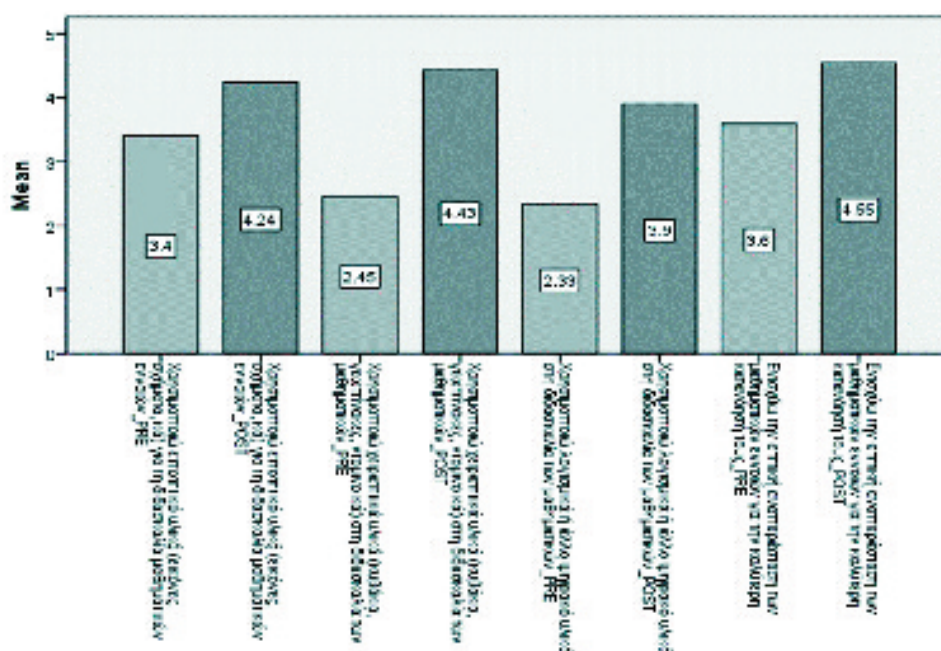
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση χειραπτικού υλικού πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

PRE - POST	Μέση Διαφορά	Τυπική Απόκλιση	t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's D
Pair 1 Είμαι επαρκώς καταρτισμένος/η για να διδάξω σε μαθητές με (ΜΔ) στα μαθηματικά	-,976	,604	-10,468	41	,000	1,709251
Pair 2 Δυσκολεύομαι να βρίσκω τρόπους να βοηθήσω τους μαθητές μου στη διδασκαλία των μαθηματικών	,881	,504	11,333	41	,000	-1,50556
Pair 3 Είμαι επαρκώς καταρτισμένος/η για να διαφοροποιήσω τη δ/λία μαθηματικών σε μαθητές με ΜΔ	-1,262	,497	-16,462	41	,000	1,979576
Pair 4 Πραγματοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές με ΜΔ στα μαθηματικά	-1,405	,665	-13,695	41	,000	2,087994
Pair 5 Χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό (εικόνες, σχήματα, κα) για τη δ/λία μαθ/κών εννοιών	-,833	,762	-7,083	41	,000	1,805783
Pair 6 Χρησιμοποιώ χειραπτικά υλικά (κυβάρια, γεωπίνακες, ντόμινο κα) στη διδασκαλία των μαθ/τικών	-1,976	,715	-17,905	41	,000	3,619744
Pair 7 Χρησιμοποιώ λογισμικά ή άλλο ψηφιακό υλικό στη διδασκαλία	-1,571	,887	-11,476	41	,000	1,722436
Pair 8 Ενισχύω την οπτική αναπαράσταση των μαθηματικών εννοιών για καλύτερη κατανόησή τους	-,952	,697	-8,858	41	,000	1,898102

Αμέσως παρακάτω εμφανίζονται τα γραφήματα (Γράφημα 1: pair1 - pair4 και Γράφημα 2: pair5 - pair8) που περιλαμβάνουν τις μέσες τιμές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση χειραπτικού υλικού στη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Γράφημα 1 |

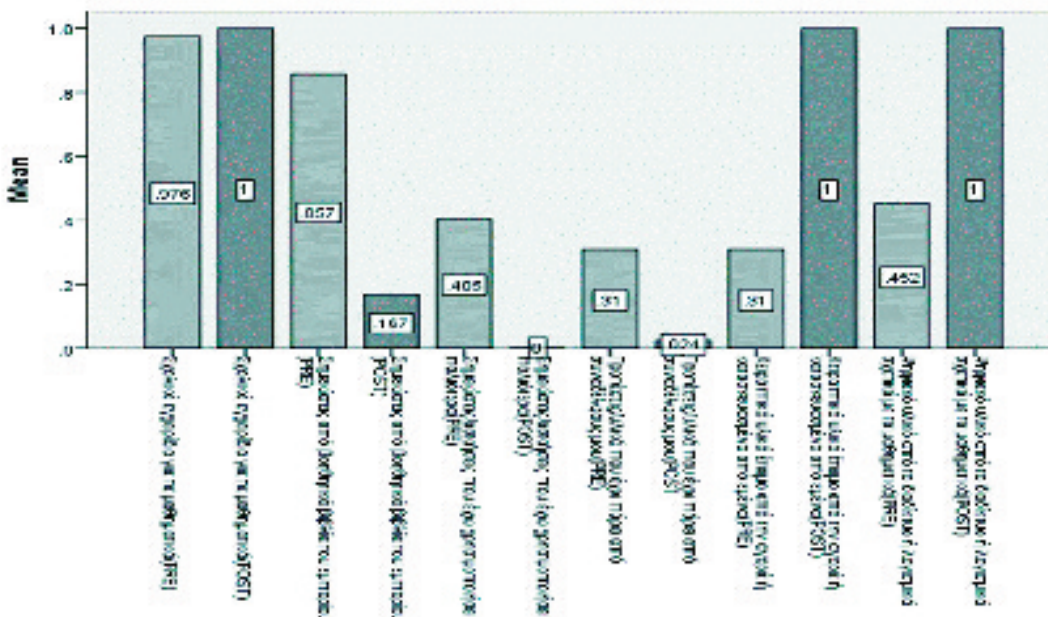


Γράφημα 2 |

Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται και τα υπόλοιπα δεδομένα όσον αφορά τις πηγές από όπου οι εκπαιδευτικοί αντλούν υλικό για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία των μαθηματικών. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους, δείχνουν σημαντική μείωση της χρήσης σημειώσεων από βοηθητικά βιβλία του εμπορίου (από 0,86 στο 0,17), της χρήσης ασκήσεων που έχουν χρησιμοποιήσει πιο παλιά (από 0,40 σε 0,02) ή την αξιοποίηση προτάσεων/υλικών από άλλους συναδέλφους (από 0,31 σε 0,02), ενώ παρατηρείται μεγάλη διαφορά στη χρήση χειραπτικού υλικού (από 0,31 στη Μ.Τ 1,00). Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα του σχολικού εγχειριδίου (από 0,98 σε 1,00).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Πηγές άντλησης υποστηρικτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθηματικών

	PRE - POST	Μέση Διαφορά	Τυπική Απόκλιση	t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's D
Pair 1	Σχολικό εγχειρίδιο για τα μαθηματικά	-,024	,154	-1,000	41	,323	0,25974
Pair 2	Σημειώσεις /ασκήσεις από βοηθητικά βιβλία	,690	,468	9,564	41	,000	-1,88782
Pair 3	Σημειώσεις /ασκήσεις που έχω χρησιμοποιήσει παλιότερα	,405	,497	5,280	41	,000	-1,60966
Pair 4	Προτάσεις /υλικά που έχω πάρει από συναδέλφους μου	,286	,457	4,350	41	,000	-0,93248
Pair 5	Χειραπτικό υλικό έτοιμο από την αγορά ή κατασκευασμένο	-,690	,468	-9,564	41	,000	2,948718
Pair 6	Ψηφιακό υλικό από διαδικτυακά σχετικά με τα μαθηματικά	-,548	,504	-7,045	41	,000	2,18254



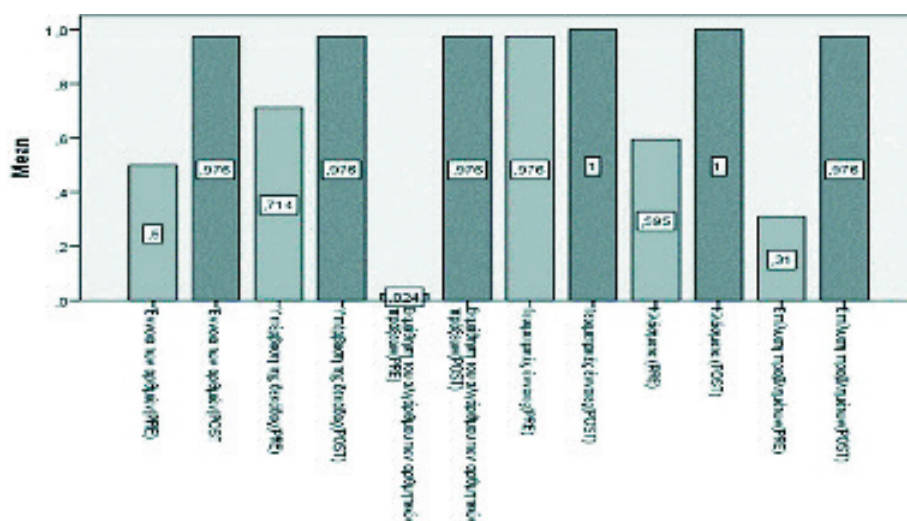
Γράφημα 3|

Μεγάλη ήταν και η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενότητες των μαθηματικών που πιστεύουν ότι θα βοηθούσε η χρήση των χειραπτικών ή δυναμικών υλικών, όπως φαίνεται στον πίνακα 3. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση τιμών παρατηρήθηκε στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βοήθεια των χειραπτικών υλικών στην εκμάθηση του αλγόριθμου των αριθμητικών πράξεων. Σε αυτόν τον τομέα, από τη μέση τιμή 0,02 πριν την παρέμβαση είχαμε μέση τιμή 0,98 στον μετα-έλεγχο. Σημαντική ήταν και η διαφοροποίηση των απόψεων σχετικά με ενότητες όπως: η επίλυση προβλημάτων (από 0,31 σε 0,98), η έννοια του αριθμού (από 0,50 σε 0,98), τα κλάσματα (από 0,60 σε 1,00), ενώ μικρότερη ήταν η διαφορά στις μέσες τιμές στην ενότητα σχετικά με την υπέρβαση της δεκάδας (από 0,71 σε 0,98). Αντιθέτως, φαίνεται να μην επηρεάζεται από τη διδακτική παρέμβαση με το υλικό η άποψη των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια των χειραπτικών σε γεωμετρικές έννοιες, η οποία και παραμένει σε υψηλά επίπεδα μέσω τιμών (από 0,98 σε 1,00).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Εύρος εφαρμογής των χειραπτικών υλικών

	PRE - POST	Μέση Διαφορά	Τυπική Απόκλιση	t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's D
Pair 7	Έννοια των αριθμών	-,476	,505	-6,105	41	,000	1,454545
Pair 8	Υπέρβαση της δεκάδας	-,262	,445	-3,814	41	,000	0,883797
Pair 9	Εκμάθηση του αλγόριθμου των αριθμητικών πράξεων	-,952	,216	-28,636	41	,000	6,233766
Pair 10	Γεωμετρικές έννοιες	-,024	,154	-1,000	41	,323	0,25974
Pair 11	Κλάσματα ...	,405	,497	5,280	41	,000	1,609658
Pair 12	Επίλυση προβλημάτων	-,667	,477	-9,055	41	,000	2,154341

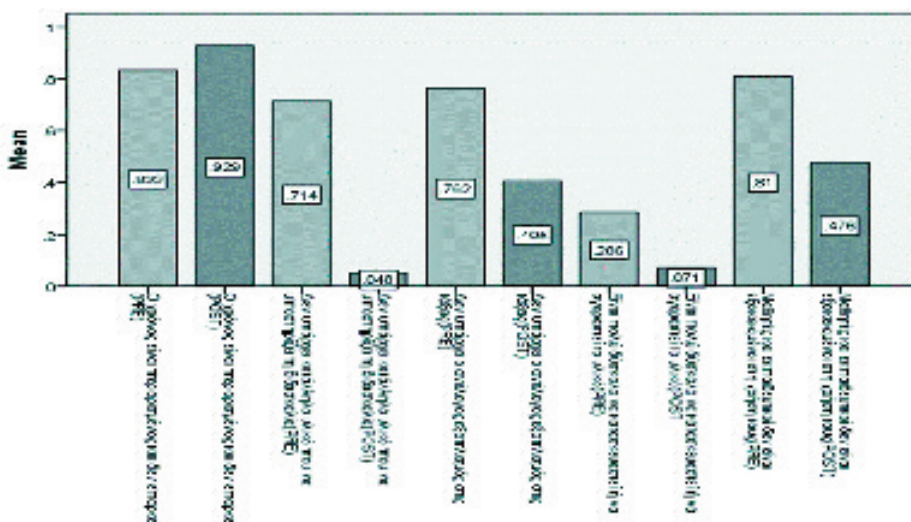


Γράφημα 4|

Μια άλλη πτυχή στη διδασκαλία των μαθηματικών, αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους περιορισμούς που υπάρχουν στη χρήση ή μη των χειραπτικών υλικών στη σχολική διδακτική πράξη. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, πολύ ισχυρή παραμένει, η άποψη ότι ο διδακτικός χρόνος, είναι περιορισμένος και δεν επαρκεί για τη χρήση υλικών (από 0,83 σε 0,93). Μεγάλη διαφοροποίηση είχαμε στην άποψη ότι δεν υπάρχει κατάλληλο υλικό που να υποστηρίζει τη διδασκαλία (από 0,71 σε 0,05). Σημαντική είναι και η διαφορά που παρατηρήθηκε στις απόψεις της μη ύπαρξης κατάλληλου εξοπλισμού (από 0,76 σε 0,40), της δυσκολίας να κατασκευαστεί ή και να αγοραστεί υλικό (από 0,29 σε 0,07) και του ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι στη χρήση τους (από 0,81 σε 0,48).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 | Ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση χειραπτικών

PRE - POST	Μέση Διαφορά	Τυπική Απόκλιση	t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's D
Pair 13 Ο χρόνος είναι περιορισμένος και δεν επαρκεί	-,095	,297	-2,077	41	,044	0,31348
Pair 14 Δεν υπάρχει κατάλληλο υλικό που να υποστηρίζει τη διδασκαλία	,667	,526	8,218	41	,000	-1,4442
Pair 15 Δεν υπάρχει ο ανάλογος εξοπλισμός στις τάξεις	,357	,618	3,747	41	,001	-0,77586
Pair 16 Είναι πολύ δύσκολο να κατασκευαστεί ή να αγοραστεί το υλικό	,214	,565	2,460	41	,018	-0,61281
Pair 17 Μαθητές και εκπ/κοί δεν είναι εξοικειωμένοι στη χρήση τους	,333	,687	3,146	41	,003	-0,73171



Επιπροσθέτως, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5, στις ερωτήσεις αν το χειραπτικό υλικό πιστεύουν ότι βοηθά στην κατανόηση των βασικών μαθηματικών εννοιών, παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών πριν και μετά την παρέμβαση (από 2,74 σε 4,07 για το χειραπτικό).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

	PRE	POST	Μέση Διαφορά	Τυπική Λυώκλιση	t	df	Sig. (2 tailed)	Cohen's D
Pair 18	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το χειραπτικό υλικό βοηθά στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών		-1,333	,928	-9,308	41	,000	3,509235

Συνολικά, θα λέγαμε ότι η χρήση του χειραπτικού υλικού μέσα στα Τ.Ε. και στις σχολικές τάξεις άλλαξε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντί του και ανέπτυξε θετική διάθεση για την ένταξή του στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία για την υποστήριξη της διδασκαλίας των μαθηματικών, τόσο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά όσο και στους τυπικούς μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συμπερασματικά, η χρήση των χειραπτικών υλικών κυρίως στα Τ.Ε., αλλά και στη γενική τάξη από τους εκπαιδευτικούς, επηρέασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όπως φαίνεται τόσο από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν μετά την παρέμβαση, αλλά και από τα όσα κατέθεσαν στις συνεντεύξεις τους, ξεπέρασαν τις όποιες αντιρρήσεις τους και αμφισβητήσεις της αποτελεσματικότητας των χειραπτικών υλικών και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη χρήση τους και την αποτελεσματικότητά τους. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκαν και οι προθέσεις τους να εντάξουν το υλικό στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους.

Οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, υπό το πρίσμα της αξιοποίησης του χειραπτικού υλικού ως διδακτικό εργαλείο για την κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών, είχαν συνεργατικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα και οδήγησαν στην ενίσχυση της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών και των αριθμητικών πράξεων και ανέπτυξαν τις δεξιότητες επίλυσης λεκτικών αριθμητικών προβλημάτων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση χειραπτικού υλικού μεταβάλλει το μαθησιακό περιβάλλον είτε της τάξης είτε του Τμήματος Ένταξης, σε ένα πεδίο ανακαλυπτικής μάθησης που προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπαραστήσουν και να κατανοήσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες και να κατακτήσουν τη μαθηματική γνώση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ambrose, R. C. (2002). Are we overemphasizing manipulatives in the primary grades to the detriment of girls? *Teaching Children Mathematics*, 9(1), 16-21.
- Boggan, M., Harper, S., & Whitmire, A. (2010). Using manipulatives to teach elementary mathematics. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-6.
- Berch, D.B., (2005). Making Sense of Number Sense: Implications for Children With Mathematical Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 333-339
- Berkas, N., & Pattison, C. (2007). *Manipulatives: More than a special education intervention. NCTM News Bulletin*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 20, 2016, από: <http://bit.ly/2rtm8I2>
- Γκούμας, Ε., Σδρόλιας, Κ. Α., & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (2013). Απαντώντας στην απαίτηση «Μαθηματικά για όλους»: μια πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση χειραπτικών υλικών στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Cirino, P. T., Fletcher, J. M., Ewing-Cobbs, L., Barnes, M. A., & Fuchs, L. S. (2007). Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1), 25-35.
- Clements, D. H., & McMillen, S. (1996). Rethinking "concrete" manipulatives. *Teaching Children Mathematics*, 2(5), 270-279.

- Cobb, P. (1994). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*, 23(7), 4.
- Johnson, K. A. (1993). Manipulatives allow everyone to learn mathematics. *Contemporary Education*, 65(1), 10-11.
- Kelly, C. A. (2006). Using Manipulatives in Mathematical Problem Solving: A Performance-Based Analysis. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(2), 184-193.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. M. (2010). Mathematical Communication and Its Relation to the Frequency of Manipulative Use. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2) (79) ISSN 1306-3030
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR Ανακτήθηκε, Οκτώβριος, 12, 2019, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491580.pdf>
- Moyer, P. S., & Jones, M. G. (2004). Controlling choice: Teachers, students, and manipulatives in mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*, 104(1), 16-31.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Pierce, R.L, Adams, C.M. (2004). Tierdless Lessons: One Way to Differentiate Mathematics Instruction. *Gifted Child Today* 27(2):58-65. doi:10.4219/gct-2004-133
- Potari, D., & Georgiadou-Kabouridis, B. (2009). A Primary Teacher's Mathematics Teaching: The Development of Beliefs and Practice in Different "Supportive" Contexts. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(1), 7-25.
- Puchner, L., Taylor, A., O'Donnell, B., & Fick, K. (2008). Teacher learning and mathematics manipulatives: A collective case study about teacher use of manipulatives in elementary and middle school mathematics lessons. *School Science and Mathematics*, 108(7), 313-325.
- Quinn, R. J., (1998). The Influence of Mathematics Methods Courses on Preservice Teachers' Pedagogical Beliefs Concerning Manipulatives *The Clearing House*, 71(4), 236-238 Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098659809599368>,
- Sherman, H., & Richardson, L. (1995). Elementary school teachers' beliefs and practices related to teaching mathematics with manipulatives. *Educational Research Quarterly*, 18(4), 27-36.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 498-505.
- Suh, J. M., Moyer, P. S., & Heo, H.-J. (2005). Examining technology uses in the classroom: Developing fraction sense using virtual manipulative concept tutorials. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(4), 1-22.
- Tomlinson, C. (2001). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 27, pp. 119-145.
- Tooke, D. J., Hyatt, B., Leigh, M., Snyder, B., & Borda, T. (1992). Why aren't manipulatives used in every upper elementary and middle school mathematics classroom? *Middle School Journal*, 24, 61-62.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Pearson.

Τα Σχέδια Δράσης ως Παράμετρος Διαμόρφωσης της Αυτοαντίληψης των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εργαλείο Συμπερίληψης. Η Περίπτωση των Αποφοίτων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νάουσας

Αικατερίνη Γρέζιου¹ Αθανασία Δακοπούλου²

1. Κάτοχος Πτυχίου Ε.Α.Π. «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» - Απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση». ✉ dareia.d@gmail.com

2. ΕΔΙΠ ΑΣΠΑΙΤΕ-Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ. ✉ nasiadako@gmail.com

Περίληψη

Έχει υποστηριχθεί ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου δεν παραμένει σταθερή σε όλη τη ζωή του, αλλά μπορεί να μεταβάλλεται και μετά την ενηλικίωσή του. Σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης στην ενήλικη ζωή αποτελεί ο δυναμικός ρόλος των σχεδίων δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, γιατί οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν θετικότερη αυτοαντίληψη στη σχέση τους με την εκπαίδευση, εξέλιξη που λειτουργεί και ως μέσο συμπερίληψής τους. Με την παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθεί αν η αυτοαντίληψη που διαμορφώνει το άτομο για τη σχέση του με την εκπαίδευση δύναται να αλλάξει κατά την ενήλικη ζωή και να λειτουργήσει θετικά στην κατεύθυνση της συμπερίληψης. Για την υλοποίηση της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Οι Ιστορίες Ζωής αποτέλεσαν το ερευνητικό εργαλείο και στην έρευνα πήραν μέρος απόφοιτοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Νάουσας που συμμετείχαν σε δύο σχέδια δράσης του σχολείου στην περίοδο 2018-2019 και η εκπαιδευτριά τους. Η έρευνα κατέδειξε ότι η δεύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση ήταν πολύ διαφορετική από την πρώτη. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι -ως ανήλικοι μαθητές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- δεν είχαν συμπεριληφθεί έχοντας εισπράξει την αίσθηση ότι δεν είναι ικανοί



Λέξεις κλειδιά

Σχέδια Δράσης,
Αυτοαντίληψη,
Συμπερίληψη,
Ενήλικοι
Εκπαιδευόμενοι,
Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας

να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την απόσυρσή τους. Αντίθετα, κατά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ και μέσα από τις καινοτόμες διδακτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανακάλυψαν θετικά στοιχεία για τον εαυτό τους. Παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα του ΣΔΕ, ένιωσαν δημιουργικοί μέσα από τις δράσεις του, κοινωνικοποιήθηκαν και διαπίστωσαν ότι έχουν τις ικανότητες, ώστε να συνεχίσουν και να συμπεριληφθούν εκ νέου στην εκπαιδευτική διαδικασία που νωρίτερα τους είχε απορρίψει.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτοαντίληψη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη δραστηριοποίηση του ατόμου, η δε ενδυνάμωσή της αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη υγιούς ψυχοσύνθεσης και ενεργούς συμπεριφοράς του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς, η αυτοαντίληψη είναι αυτή που καθορίζει στη σκέψη του ανθρώπου, ποιος είναι, τι δυνατότητες έχει, ποιον επαγγελματικό δρόμο θα ακολουθήσει, τι στόχους μπορεί να θέσει στη ζωή του (Φλουρής, 1989). Επιχειρώντας να την νοηματοδοτήσουμε, συναντούμε την εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, τον υποκειμενικό τρόπο που αναγνωρίζει τον εαυτό του και αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Biney, 2015).

Στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό και τα ατομικά του χαρακτηριστικά μέσα από τις κοινωνικές του σχέσεις και μέσα από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι Cooley και Mead (1902 και 1934 αντίστοιχα, όπ. αναφ. στο Epstein, 1973, σ.2-3) υποστήριξαν ότι η αυτοαντίληψη είναι προϊόν κοινωνικής διαδικασίας και διαμορφώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις, από το τι πιστεύουν οι άλλοι για το άτομο και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους που ανήκουν στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Σε προσέγγιση που συνδυάζει φαινομενολογικές προσεγγίσεις και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο Rosenberg (1979, όπ. αναφ. στο Gekas, 1982, σ.3) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί «το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου», που διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και παραμένει σταθερή στα χρόνια που ακολουθούν. Ο Epstein (1973), αντίθετα, υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου δεν είναι παγιωμένη, αλλά υφίσταται αλλαγές μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

Οι Markus και Wurf (1987) θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί-

ται από ένα σύστημα γνωστικών/συναισθηματικών δομών του εαυτού, τα «σχήματα», που δημιουργούνται από τις εμπειρίες του ατόμου σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς, όπου το άτομο συμμετέχει, και αποτελούν το εργαλείο για την επεξεργασία των πληροφοριών για τον εαυτό. Υποστηρίζοντας ότι η αυτοαντίληψη δεν έχει στατικό χαρακτήρα, θεωρούν ότι μεταβάλλεται και κάθε φορά παίρνει μορφή ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση όπου το άτομο βρίσκεται.

Πρωταρχική πηγή πληροφόρησης για το άτομο και για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του αποτελεί το περιβάλλον του και κατά κύριο λόγο τα άτομα που έρχεται σε καθημερινή επαφή μαζί τους, οι «Σημαντικοί Άλλοι» (Harter, 1988). Οι άνθρωποι αυτοί δεν παραμένουν ίδιοι σε όλη τη ζωή του ατόμου. Στα πρώτα χρόνια ζωής, «Σημαντικοί Άλλοι» είναι τα άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, αργότερα οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοί του, ενώ στην ενήλικη ζωή του όλοι όσοι βρίσκονται γύρω του και έχουν κάποια σημαίνουσα θέση στη ζωή του (Harter, 1988· Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Η φύση της αυτοαντίληψης, η υποστήριξη θεωριών περί παγίωσης ή μεταβολών της στο χρόνο, δίχασαν κατά καιρούς θεωρητικούς και ερευνητές. Σε μελέτη των Mortimer και συνεργατών (1981, όπ. αναφ. στο Gekas, 1982) παρουσιάστηκε υψηλό επίπεδο σταθερότητας της αυτοαντίληψης στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο, πολλοί άλλοι μελετητές συμφώνησαν ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου συνεχίζεται στο χρόνο. Η Harter (1988) διαπιστώνει ότι –καθώς αναπτύσσεται το άτομο– διαρκώς αναλαμβάνει περισσότερους ρόλους, συμμετέχει σε περισσότερα περιβάλλοντα, αναπτύσσει ξεχωριστές ικανότητες και κατά συνέπεια διαφορετικές αυτοαντιλήψεις –άλλοτε θετικές άλλοτε αρνητικές– σε συνάφεια με τα κριτήρια και τα ενδιαφέροντά του. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να παρουσιάζει διαφορετική αυτοαντίληψη ως μέλος της οικογένειάς του, ως μαθητής της τάξης του ή ως μέλος της φιλικής του συντροφιάς. Σύμφωνα με τη Harter (1988), η αυτοαντίληψη του ατόμου για κάποια σύντομα χρονικά διαστήματα μπορεί να παρουσιάζεται σταθερή, όταν π.χ. το άτομο συμμετέχει για ένα χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και η πορεία του δεν παρουσιάζει μεταβολές. Όταν, όμως, το ίδιο άτομο περνά σε ένα νέο περιβάλλον και εντάσσεται σε αυτό, μπορεί να διαμορφώνει διαφορετική αυτοαντίληψη.

Η παρούσα έρευνα, συντασσόμενη με την άποψη ότι η αυτοαντίληψη δεν είναι μία και ενιαία, αλλά παίρνει πολλές επιμέρους μορφές, αναζητά τη μορφή εκείνη που αφορά την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, στη σχέση που αυτό διαμορφώνει με το χώρο της

εκπαίδευσης, και αν η συγκεκριμένη μορφή αυτοαντίληψης παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στο χρόνο. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι ενήλικοι που επέστρεψαν στην εκπαίδευση –μετά από πολύχρονη απουσία τους και, συγκεκριμένα, φοίτησαν στο ΣΔΕ Νάουσας όπου βίωσαν έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας, αυτόν που εφαρμόζουν τα ΣΔΕ, συμμετέχοντας σε βιωματικές διδακτικές τεχνικές, τα σχέδια δράσης του συγκεκριμένου σχολείου.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ δεν είναι ανήλικοι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά ενήλικοι που έρχονται στην εκπαίδευση οικειοθελώς έχοντας στόχους και προσδοκίες. Όταν είχαν αποσυρθεί από την εκπαίδευση, κάποιοι πιθανόν να αντιμετώπιζαν σοβαρά εμπόδια στη μάθηση, κάποιοι εγκατέλειψαν το σχολείο για οικογενειακούς ή οικονομικούς λόγους, κάποιοι γιατί δεν κατανόησαν την αξία της μόρφωσης για την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη αλλά και ανέλιξη. Τέλος, κάποιοι αποσύρθηκαν από την εκπαίδευση εσωτερικεύοντας την ιδέα ότι δεν ήταν ικανοί να τα καταφέρουν -θεωρώντας ότι είχαν αποτύχει οι ίδιοι, ενώ στην πραγματικότητα είχαν αποτύχει λόγω λειτουργικών αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος-, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλής αυτοαντίληψης για τις μαθησιακές τους ικανότητες και την απόσυρσή τους να φαίνεται ως η «μόνη λύση» (Rogers, 1999· Φραγκουδάκη, 1985· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Όμως, όσο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δέχονται υποστήριξη από το σχολείο, η αυτοαντίληψη για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και τα κίνητρα τους για συμμετοχή στην εκπαίδευση αυξάνονται (Silverman & Casazza, 2000, όπ. αναφ. στο Biney, 2015, σ.35). Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΣΔΕ δημιουργήθηκαν για να προσφέρουν μία δεύτερη ευκαιρία και να βοηθήσουν άτομα που απομακρύνθηκαν από την εκπαίδευση στο παρελθόν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και πάλι, να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και να λάβουν το Απολυτήριο Γυμνασίου (Βεργίδου κ. συν., 2018· Ζαρίφης, 2003· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Η παρούσα εργασία προχωρά ένα βήμα πιο πέρα από το τυπικό μέρος της προσφοράς των ΣΔΕ. Αναζητά τη νέα σχέση που τα άτομα, που φοιτούν στα ΣΔΕ, διαμορφώνουν με ένα χώρο από τον οποίο στο παρελθόν είχαν απομακρυνθεί, το χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντικό, συνεπώς, παραμένει να κατανοηθεί κατά πόσο η νέα αυτή σχέση τους με την εκπαίδευση αλλάζει και, συγκεκριμένα, κατά πόσο δια-

φοροποιείται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, μετά την εκ νέου συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχέση μεταξύ θετικής αυτοαντίληψης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση θεωρείται και αμοιβαία, αφού, όπως υποστηρίζει ο Rogers –σύμφωνα με τους Cohen και συνεργάτες (1988, όπ. αναφ. στο Biney, 2015, σ.33)- τα άτομα που επιθυμούν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους, το προσπαθούν μέσα από την ανάπτυξή τους στην εκπαίδευση.

ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των εκπαιδευομένων ιδιαίτερα βοηθητικά λειτουργούν ομαδικές διδακτικές τεχνικές, όπως τα σχέδια δράσης, που αποδεικνύονται ιδανικές στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης ενήλικων εκπαιδευομένων (Biney, 2015). Τα σχέδια δράσης (projects) αποτελούν την πλέον κατάλληλη διδακτική μέθοδο για την εκπαίδευση ενηλίκων και εφαρμόζονται συχνά στα ΣΔΕ από τους εκπαιδευτές τους (Αλεβιζόπουλος, 2015). Στα σχέδια δράσης προωθείται και αξιολογείται η απόκτηση κριτικής ικανότητας και η διαμόρφωση στάσεων, όπως η συνδιαλλαγή και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευομένους, η ενεργός συμμετοχή, η ανάληψη ευθυνών και λήψη πρωτοβουλιών, η επίλυση υπαρκτών προβλημάτων. Με τη συμπράξη των εκπαιδευτών τους, οι εκπαιδευόμενοι, γίνονται ταυτόχρονα ερευνητές και παραγωγοί γνώσης, αναλαμβάνοντας δράση είτε εντός της σχολικής αίθουσας είτε στην ευρύτερη κοινότητα λειτουργίας του ΣΔΕ (Μάνθου, 2007). Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν σε ομαδική εργασία παρουσίασαν περισσότερο θετική αυτοαντίληψη σε σύγκριση με εκπαιδευόμενους που δεν συμμετείχαν σε ομαδική εργασία (Biney, 2015).

Επίσης, η παρουσίαση του σχεδίου δράσης ωθεί σε ανάπτυξη της κριτικής ματιάς των εκπαιδευομένων απέναντι στο έργο τους, στην εργασία τους, στην ομάδα τους. Κάνουν απολογισμό όσων γνώρισαν στην πορεία για την επίτευξη του σχεδίου, παρατηρούν τυχόν παραλείψεις ή και λάθη, αξιολογούν τη δική τους συνεισφορά στο σκοπό αυτό, αλλά και την αξία της συνεργασίας και συνδιαλλαγής με τους άλλους συμμετέχοντες. Τέλος, η παρουσίαση του σχεδίου δράσης σε ευρύτερο κοινό προσφέρει δικαίωση των κόπων και του έργου των εκπαιδευομένων του, ωθεί την κοινωνική αναγνώριση και ενδυνάμωσή τους, οδηγώντας τους σε περισσότερη αυτοπεποίθηση αλλά και κοινωνική χειραφέτηση (Καρατζόλας και συν., 2006· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη ατόμων που υπήρξαν εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Νάουσας στη σχέση που έχουν διαμορφώσει με την εκπαίδευση και αν η αντίληψή τους αυτή παρουσιάζει μεταβολές ή όχι μετά από τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο ΣΔΕ και μέσα από τη συμμετοχή τους σε σχέδια δράσης του, επιλέχθηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση η ποιοτική, με στόχο οι ερωτώμενοι να μπορέσουν να μιλήσουν «ανοιχτά» για το θέμα, και για να συμβεί δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μία ποσοτική προσέγγιση (Creswell, 2011· Mason, 2011).

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Νάουσας της σχολικής περιόδου 2017-2019 που συμμετείχαν σε δύο σχέδια δράσης, και, συγκεκριμένα, στην ερασιτεχνική ταινία «Μια τρελή τρελή οικογένεια» και στην «Εκστρατεία ECOMOBILITY Οικολογική Μετακίνηση 2018-19» (Ecomobility, 2019α), στο πλαίσιο του προγράμματος: «Προσβασιμότητα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) στην πόλη της Νάουσας» (Ecomobility, 2019β).

Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκαν οι Ιστορίες Ζωής, ώστε, μέσα από τον αναστοχασμό και την ανασύσταση όσων βίωσαν οι ερωτώμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης στο παρελθόν αλλά και πρόσφατα στο ΣΔΕ Νάουσας, να έχουν το χώρο και το χρόνο να αφηγηθούν την εμπειρία τους (Cohen, Manion & Morrison 2008· Μποντίλα, 2010). Η μία καθηγήτρια (Κ1), η οποία ανέλαβε μεγάλο μέρος του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δύο δράσεων αλλά συμμετείχε και η ίδια ενεργά στις δράσεις αυτές –ως ισότιμο μέλος της ομάδας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους της-, αφηγήθηκε τη δική της Ιστορία Ζωής, αναφέροντας τη δική της εμπειρία, έτσι όπως τη βίωσε στη συνεργασία της με τους ανωτέρω εκπαιδευομένους στα δύο σχέδια-δράσεις του ΣΔΕ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο τρόπος διδασκαλίας που γνώρισαν οι ερωτώμενοι στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από οικογένειες χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, οπότε ούτε οι ίδιοι ως ανήλικοι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης ούτε οι γονείς τους είχαν γνώση, στο παρελθόν, της αξίας της εκπαίδευσης και της αξιοποίησής της ως μέσο για την κοινωνική ανέλιξη και βελτίωση της ζωής τους. Η αδυναμία στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και η ταυτόχρονα ελλιπής στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλού «αυτοορίζοντα» ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια την έλλειψη προσωπικών κινήτρων για συμμετοχή και τελικά την παραίτησή τους από αυτήν.

Διαπιστώθηκε ότι απέναντι στην αδυναμία των ερωτώμενων, ως ανήλικων μαθητών, να συμμετέχουν δυναμικά και παραγωγικά στη διεργασία της μάθησης στο χώρο του σχολείου, η αντίστοιχη συμπεριφορά του σχολείου προς αυτούς ήταν η αδιαφορία, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίησή τους. Το αποτέλεσμα ήταν οι ερωτώμενοι, ως ανήλικοι μαθητές, να εσωτερικεύσουν αισθήματα μειονεξίας και ηττοπάθειας ως προς τη συμμετοχή τους στο χώρο αυτό και, μην έχοντας κατάλληλη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, να οδηγούνται νομοτελειακά στην παραίτησή τους από την εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Rogers (1999) ότι τα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν «θύματα» του ανεπαρκούς εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούν εσφαλμένα τον εαυτό τους υπεύθυνο για την αποτυχία τους αυτή.

Οι ερωτώμενοι διέκοψαν την εκπαίδευσή τους ως ανήλικοι μαθητές και επέστρεψαν στην εκπαίδευση πολλά χρόνια αργότερα, συγκεκριμένα μετά από 25-35 χρόνια. Η απόσυρση των ερωτώμενων από το σχολείο - είτε ως αντίδραση, είτε ως παραίτηση - ήταν φυσικό επακόλουθο των άσχημων βιωμάτων τους και της διαμόρφωσης χαμηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης για τη συμμετοχή τους σε αυτό (Harter, 1988· Φραγκουδάκη, 2001).

Η αδιαφορία, η υποτίμηση και η περιθωριοποίηση που εισέπραξαν στη νεαρή τους ηλικία στην εκπαίδευση, η πίκρα από την απομάκρυνσή τους από αυτήν είναι διάχυτη στις Ιστορίες Ζωής των ερωτώμενων. Η συμμετοχή τους στο ΣΔΕ Νάουσας, στην ενήλικη ζωή τους, τους έδωσε μία ευκαιρία όχι μόνο να ξανασυμμετέχουν στην εκπαίδευση, αλλά να γνωρίσουν και έναν νέο τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του και τις διδακτικές τεχνικές που αυτοί εφαρμόζαν. Τρεις κομβικοί παράγοντες, η ωριμότερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, ο νέος τρόπος διδασκαλίας με τις καινοτόμες διδακτικές τεχνικές και η εκδήλωση ενδιαφέροντος και αποδοχής των εκπαιδευτικών, οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν ένα νέο «πρόσωπο» της εκπαίδευσης, περισσότερο προσιτό,

που διέφερε πολύ από το «αφιλόξενο πρόσωπο» της τυπικής εκπαίδευσης που γνώρισαν στον παρελθόν τους.

Η αυτοαντίληψη των ερωτώμενων ως προς τη σχέση τους με την εκπαίδευση

Οι ερωτώμενοι έχουν γνώση των δικών τους αδυναμιών και της προβληματικής συμπεριφοράς, στοιχεία με τα οποία συμμετείχαν στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης ως έφηβοι μαθητές στο παρελθόν και παραδέχονται ότι συμμετείχαν αδύναμοι και ανώριμοι στην εκπαίδευση στη νεαρή τους ηλικία. Παρόλα αυτά γνωρίζουν ότι το πλαίσιο του σχολείου δεν τους βοήθησε να ενταχθούν σε αυτό, αντίθετα τους στιγματίσε ή αδιαφόρησε για αυτούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν μειονεκτικά στο χώρο του ως «αταίριαστοι» και «ανεπιθύμητοι».

Συνήθως το άτομο δεν μπορεί πάντα να γνωρίζει ποιες είναι οι ικανότητές του, και, μη λαμβάνοντας αυτές τις πληροφορίες άμεσα από τον εαυτό του, εστιάζει στους άλλους γύρω του για να συλλέξει τις πληροφορίες αυτές. Όταν οι πληροφορίες που λαμβάνει για τον εαυτό του από τους «Σημαντικούς Άλλους» είναι αδιάφορες ή και αρνητικές, είναι λογικό να μην διαμορφώνει θετική αντίληψη για τον εαυτό του ή και για τις επιδόσεις του στο χώρο όπου εντάσσεται (Biney, 2015). Όταν ένα παιδί στιγματίζεται από τους καθηγητές του, επόμενο είναι πως και οι συμμαθητές του θα εσωτερικεύσουν και θα υιοθετήσουν το συγκεκριμένο στερεότυπο και θα αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο το παιδί που στιγματίστηκε από τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια δύο ερωτώμενων:

«... είχαμε γνωρίσει ότι δεν τα παίρναμε τα γράμματα, είχαμε παραιτηθεί, παραιτηθεί... »

«...Όταν σε απορρίψουν από παιδί, θεωρείς ότι εσύ φταις, ότι είναι δικό σου το πρόβλημα και πρέπει εσύ αυτό κάπως να το λύσεις».

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, για 25 ή και 35 χρόνια απείχαν από την εκπαίδευση, χωρίς να έχουν φιλοδοξίες και κίνητρα να συμμετέχουν σε αυτήν. Το ΣΔΕ εμφανίστηκε κάποια στιγμή στην πορεία τους, θεώρησαν ότι δεν θα είναι δύσκολο σχολείο, παροτρύνθηκαν και από τρίτους και τελικά συμμετείχαν σε αυτό.

Η καθηγήτρια Κ1 θυμάται πώς ήταν οι ερωτώμενοι, ποια ήταν η συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, όταν πρωτοπήγαν στο ΣΔΕ και πώς άλλαξαν σταδιακά στην πορεία της εκπαίδευσής τους.

«Στην αρχή σχεδόν όλοι δεν ήταν καν σίγουροι αν θα καταφέρουν να πάρουν το απολυτήριο. Όσο περνούσε ο καιρός, τους έβλεπα καθημε-

ρινά να ελπίζουν και να βάζουν μεγαλύτερους στόχους. Και μετά τα δυο χρόνια με κάνανε απόλυτα περήφανη, όταν πήγαμε μαζί την επομένη μέρα της αποφοίτησης να γραφτούν –σχεδόν όλη η ομάδα– στο εσπερινό ΕΠΑΛ...».

Ως προς την πρόσφατη εμπειρία των ερωτώμενων από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο ΣΔΕ Νάουσας, γνώρισαν ένα φιλόξενο σχολείο, που τους δέχθηκε ζεστά, τους «αγκάλιασε» και κυρίως έδωσε τους φόβους τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, αναφερόμενοι στη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ Νάουσας, νιώθουν περήφανοι για τις καλές τους επιδόσεις, αισθάνονται χαρά που μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις και βοηθούν το σχολείο, παρουσιάζουν δυναμικό χαρακτήρα συμμετέχοντας στη διεργασία της μάθησης και ανακαλύπτουν νέες ικανότητες και στοιχεία του εαυτού τους, στοιχεία κρυμμένα που λόγω της προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση δεν γνώριζαν ότι διαθέτουν, αφού δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά ώστε να τα αποκαλύψουν.

Η απόφαση συμμετοχής τους στο ΕΠΑΛ ή και σε οποιοδήποτε άλλο χώρο εκπαίδευσης, που ακολούθησε αμέσως μετά την απόκτηση του απολυτηρίου τους από το ΣΔΕ, αποτελούσε πλέον μονόδρομο για αυτούς, αφού η σχέση τους με την εκπαίδευση διαφοροποιήθηκε θετικά και η νέα αντίληψη που διαμόρφωσαν για τον εαυτό τους στη σχέση τους με την εκπαίδευση ήταν πλήρως ενθαρρυντική.

«... Είδαμε τις δυνατότητές μας από το Γυμνάσιο, ότι δεν είμαστε ‘αυτοί που δεν μπορούν’. Μπορούμε άνετα να τα καταφέρουμε στην εκπαίδευση... μπορούμε και να παρακολουθήσουμε, και να γράψουμε, και να διαβάσουμε, και τα πάντα!».

Η συμβολή των σχεδίων δράσης στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των ερωτώμενων στη σχέση τους με την εκπαίδευση

Τα σχέδια δράσης απαιτούσαν για την πραγματοποίησή τους τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνεισφορά όλων. Κάθε ένας πρόσφερε στο δικό του «κομμάτι», τη δική του βοήθεια, τις γνώσεις ή και το ταλέντο του. Η αποδοχή του ενός από τον άλλο, η ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος και η κοινωνικοποίηση του καθενός ήταν τα άμεσα κέρδη που αποκόμισαν όλοι οι ερωτώμενοι από τις συγκεκριμένες δράσεις.

Αλλά και σε προσωπικό επίπεδο τα κέρδη για τον καθένα ήταν πολλαπλά. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις τους, χάρη στις δράσεις αυτές, στους πολλαπλούς ρόλους και εργασίες που ανέλαβαν, οι ερωτώμενοι οδηγήθηκαν σε δραστηριοποίηση, σε εφευρετικότητα, σε ανάπτυξη οργανωτικού και συνεργατικού πνεύματος, αλλά και σε ενίσχυση των συναισθημάτων αυτοπε-

ποίησης και αυτοεκτίμησης, σε ενδυνάμωση και θέληση για προσωπική ανάπτυξη. Άτομα που ήθελαν να δηλώσουν την παρουσία τους, να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και να παρουσιάσουν προσωπικά χαρίσματα κατόρθωσαν να το πραγματοποιήσουν. Από την άλλη πλευρά, άτομα ντροπαλά ή άτομα που απέφευγαν να διεκδικήσουν το δικό τους ρόλο στην εκπαίδευση απέδειξαν τόλμη και δυναμική συμμετοχή.

Η καθηγήτρια, αναφερόμενη στην παρουσίαση της δράσης του *Ecomobility* μπροστά στο κοινό, θυμάται τη συνεργασία των Ε3, Ε6 και Ε7, οι οποίοι αναλάμβαναν πάντα να παρουσιάζουν τις δραστηριότητες της ομάδας. Από τις Ιστορίες Ζωής τους, είναι καταφανές ότι πρόκειται για τρία διαφορετικά άτομα που αντιμετώπισαν τα δικά τους προβλήματα στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης στο παρελθόν και γνώρισαν ο καθένας το δικό του «αποκλεισμό» από το συγκεκριμένο αυτό χώρο. Στην αρχή της Ιστορίας Ζωής της, η Κ1 είχε αναφέρει το παρακάτω χαρακτηριστικό σχόλιο:

«Είναι υπέροχο συναίσθημα να βλέπεις ανθρώπους που είχαν παραιτηθεί από την ζωή, να την παίρνουν ξανά στα χέρια τους και να πιστεύουν επιτέλους ακόμη και στα 40 τους χρόνια ότι μπορούν να αλλάξουν και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον.»

Επιβεβαιώνοντας ότι οι συγκεκριμένες δράσεις λειτουργούν “θεραπευτικά” για όσους συμμετέχουν σε αυτές, και συγκεκριμένα ως προς τη σχέση που τα άτομα αυτά διαμορφώνουν με την εκπαίδευση, παρέχοντας κίνητρα για συμπερίληψη, ενεργό συμμετοχή και πρόοδο στο συγκεκριμένο χώρο (Manning, 2007). Άλλωστε, η απόφαση συμμετοχής των πέντε εκ των επτά στο ΕΠΑΑ, καθώς και η συνέχιση του ενός στην άτυπη εκπαίδευση δείχνει την αξίωση για τον εαυτό τους στο δικαίωμα για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και τη διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος και άρα τη συμπερίληψή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδύθηκαν και πλήθος άλλα θέματα, τα οποία φυσικά δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν με την παρούσα εργασία, ωστόσο θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών. Οι ερωτώμενοι παρά τις ποικίλες αιτίες, οι οποίες τους οδήγησαν στην παραίτησή τους από το σχολείο, όλοι τους παρουσίασαν αδυναμία στο μάθημα των μαθηματικών, τουλάχιστον στη συμμετοχή τους στην τυπική εκπαίδευση στο παρελθόν. Κατά συνέπεια, θα έπρεπε να εξεταστούν ως ενδεχόμενοι λόγοι διαρροής των παιδιών από το χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, ο τρόπος διδασκαλίας των μαθηματικών στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και η πιθανή έλλειψη σύνδεσης των μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο, ώστε να γίνονται τα μαθηματικά περισσότερο προσιτά και κατανοητά.

Το πιο σημαντικό, ωστόσο, εύρημα της παρούσας έρευνας δεν είναι

απλά η εφαρμογή σχεδίων δράσης στους χώρους της ενήλικης μάθησης για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευομένων στη σχέση τους με την εκπαίδευση, αλλά η σημαντική παρουσία του χαρισματικού εκπαιδευτή στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, του εκπαιδευτή που προσφέρει κίνητρα για συμμετοχή, που εμπυχώνει και συμμετέχει ως «ίσος» μαζί με τους εκπαιδευομένους του, ως παράγοντα θετικής διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης των εκπαιδευομένων και τελικά ως κομβικό παράγοντα συμπερίληψης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεβιζόπουλος, Γ. (2015). Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "Εκπ@ιδευτικός κύκλος"*. 3(2), 51-68.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Σχολική Κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή Προσαρμογή; *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 169-186.
- Biney, I. K. (2015). Exploring self-concept among adult learners: The case of students pursuing adult education and human resource studies at SCDE, University of Ghana. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, Vol.2 (3), 32-40. Ανακτήθηκε από: <https://journalissues.org/wp-content/uploads/2015/04/Biney.pdf> Ημερομηνία ανάκτησης: 13.02.2020
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W., (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης, μτφ. Μ. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ecomobility (2019α). *Η Εκστρατεία ECOMOBILITY 2018-19*. Ανακτήθηκε από: <https://www.ecomobility.gr/i-ekstrateia/Ημερομηνία Ανάκτησης 26.04.2020>.
- Ecomobility (2019β). *Απονομή Βραβείων για την Οικολογική & Ανεμπόδιση Μετακίνηση* (17.05.2019). Ανακτήθηκε από: <https://www.ecomobility.gr/aronomi-vraveion-gia-tin-oikologiki-a/> Ημερομηνία Ανάκτησης: 26.04.2020.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited. Or a Theory of a Theory. *American Psychologist*, 28. 404-414.
- Ζαρίφης, Γ. (2003). Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια-βίου μάθησης. *Νέα Παιδεία*, 107, 65-84.
- Gekas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, vol.8, 1-33.
- Harter, S. (1988). Developmental Processes in the Construction of the Self. Psychology. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (σφ. 45-78). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://pdfs.semanticscholar.org/5302/30a2450f0dd4be6876051b5d53b42c76ffd7.pdf?_ga=2.80015127.1000380463.1583706477-93711103.1575326473 Ημερομηνία ανάκτησης: 01.03.2020.
- Καρατζόλας, Ν., Λαζαρίδης Ν., Μαυρίδης, Γ., Μπονάνος, Μ. & Μωρεσόπουλος, Μ. (2006). *Βιωματικές δραστηριότητες ομαδικής και προσωπικής ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη: Μηδέν 010 Δέκα.

- Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 3. Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=779&bitstream=779_01#page/1/mode/2up Ημερομηνία ανάκτησης: 13.02.2020.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνθου, Χ. (2007). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εκπαιδευτική πρόκληση. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση»*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf> Ημερομηνία ανάκτησης: 13.02.2020.
- Manning, A. M. (2007). Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents. *Student Services*. February 2007, 11-15.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38. 299-337. Ανακτήθηκε από: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>. Ημερομηνία ανάκτησης: 07.02.2020.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ν. Κυριαζή, μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Μποντίλα, Μ. (2010). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα: τεκμήρια ζωής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 23-36.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση. Στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τομ. Α'). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Persona Dolls: Μια Μεθοδολογία για την Προσέγγιση της Διαφορετικότητας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Κατερίνα Καζέλα

Δρ. Παιδαγωγικών Επιστημών-Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60. ✉ kazelakat@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται στα σχολεία έντονα η συζήτηση για τη συμπερίληψη που έρχεται να αγκαλιάσει ζητήματα που αφορούν διακρίσεις ως προς τη φυλή, το φύλο, τη φτώχεια, την εθνικότητα, τη θρησκευτική πίστη, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, της ψυχικής υγείας, της αναπηρίας, των φυσικών μειονεκτημάτων, κ.ά. Η διαχείριση της διαφορετικότητας αποτελεί ένα μεγάλο ζήτημα στις σχολικές τάξεις και το σχολείο είναι αυτό που καλείται να αναγνωρίσει τη φυσιολογική παρουσία της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και να θέσει ως βασική επιδίωξη την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ικανότητες, ότι προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο, και ότι αυτή η ποικιλία της ανθρώπινης ζωής είναι πλούτος για όλους. Στο πλαίσιο των παραπάνω παραδοχών η μεθοδολογία των Persona Dolls έρχεται να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ως ένα επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο στην προσέγγιση της διαφορετικότητας και της άρσης των διακρίσεων μέσα από τις επινοητικές δεξιότητες του παιχνιδιού και της επικοινωνίας. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας των Persona Dolls καθώς και ένα πρόγραμμα ανάπτυξης και



Λέξεις κλειδιά

Persona Dolls,
Διαφορετικότητα,
Προσχολική,
Συμπερίληψη

εφαρμογής της στην προσχολική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2017-2018 από τη Σχολική Σύμβουλο της 56ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Αττικής με την μορφή έρευνας δράσης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 40 νηπιαγωγοί από δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Δυτικής Αττικής και της Ρόδου. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξαν τη μέθοδο αυτή ως ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό αλλά και θεραπευτικό εργαλείο για την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας, διακρίσεων, ρατσισμού καθώς και συναισθηματικών, κοινωνικών και προβλημάτων συμπεριφοράς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται στα σχολεία έντονα η συζήτηση για την συμπερίληψη που έρχεται να αγκαλιάσει ζητήματα που αφορούν διακρίσεις ως προς τη φυλή, το φύλο, τη φτώχεια, την εθνικότητα, τη θρησκευτική πίστη, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, της ψυχικής υγείας, αναπηρίας, των φυσικών μειονεκτημάτων κ.ά. Η διαχείριση της διαφορετικότητας, λοιπόν, αποτελεί ένα μεγάλο ζήτημα στις σχολικές τάξεις και το σχολείο είναι αυτό που καλείται να αναγνωρίσει τη φυσιολογική παρουσία της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και να θέσει ως βασική επιδίωξη την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ικανότητες, ότι προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο, και ότι αυτή η ποικιλία της ανθρώπινης ζωής είναι πλούτος για όλους.

Στο πλαίσιο των παραπάνω η μεθοδολογία των Persona Dolls έρχεται να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ως ένα επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο στην προσέγγιση της διαφορετικότητας και της άρσης των διακρίσεων μέσα από τις επινοητικές δεξιότητες του παιχνιδιού και της επικοινωνίας (Jones & Mules, 1997). Υποστηρίζεται λοιπόν ότι η μεθοδολογία των Persona Dolls αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την εισαγωγή των παιδιών σε θέματα ισότητας και διακρίσεων, στην αντιμετώπιση προβλημάτων διαφορετικότητας, θέματα φύλου, ανικανότητας, ρατσισμού και ξενοφοβίας, υγείας, πολιτισμού, θρησκευτικής πίστης και γενικότερων κοινωνικών θεμάτων (Smith, 2006, 2009, 2013). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει ότι η χρήση της μεθοδολογίας μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των διακρίσεων, των στερεοτύπων και του ρατσισμού (Bozalek & Smith, 2010 □ Smith, 2013) που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008).

Η προσέγγιση των Persona Dolls έκανε την πρώτη της εμφάνιση

στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1950 με τις Kay Taus και Derman-Sparks, οι οποίες δημιούργησαν τις κούκλες Persona σε μια προσπάθειά τους να διαπραγματευτούν ζητήματα διαφορετικότητας, διακρίσεων και προκαταλήψεων στην τάξη τους (Etienne, Verkest, Kerem & Meciar, 2008; Nutbrown, 2006). Στο αρχικό στάδιο χρησιμοποίησαν κούκλες φτιαγμένες από χαρτόνι με χαρακτηριστικά που αναπαριστούσαν τα φυσικά χαρακτηριστικά των παιδιών και φορούσαν ρούχα, όπως και τα παιδιά της τάξης. Οι χάρτινες κούκλες εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου σε αληθινές κούκλες με χαρακτηριστικά και εμφάνιση που πλησίαζε πολύ τη φυσική εμφάνιση των παιδιών (Dimitriadi, Kollara, Deliginanni & Michali (2013). Το 1980 η Kay Taus έγινε μέλος της ομάδας του Anti-Bias Curriculum Task Force (A.B.C.Task Force), η οποία ανέπτυξε μια φιλοσοφία αλλά και πρακτική για το ζήτημα των διακρίσεων και προκαταλήψεων (Denmark-Sparks, 1989), δίνοντας μεγάλη ώθηση στην ανάπτυξη της μεθοδολογίας των Persona Dolls Approach (PDA) ως ένα σημαντικό εργαλείο για την πρόληψη της ανάπτυξης προκαταλήψεων και της συμπεριφοράς διακρίσεων στα μικρά παιδιά αλλά επιπλέον ως ένα μεγάλο βοήθημα στην αποβολή των ήδη υπάρχουσών αρνητικών στάσεων των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι κούκλες αυτές ονομάστηκαν Diversity Dolls or Anti-Bias Persona Dolls (Centre for Equality and Innovation in Early Childhood, 2012). Οι κούκλες Persona εξελίχθηκαν σε μεθοδολογία, η οποία στα τέλη του 1990 μεταφέρθηκε και σε άλλες ηπείρους, όπως στην Αυστραλία και την Ευρώπη, κερδίζοντας συνεχώς έδαφος σε πολλές χώρες, στη Γερμανία, Νέα Ζηλανδία και Ισλανδία (MacNaughton, 1999).

Μια νέα ώθηση στην εφαρμογή της μεθοδολογίας έδωσε η Babette Brown στο Ηνωμένο Βασίλειο, η οποία εργάστηκε με επιμονή και έμπνευση κατά της απάλειψης των διακρίσεων, προωθώντας τη μεθοδολογία των PD. Το 2000 ίδρυσε το Personadoll Training, το οποίο υποστηρίζει και εκπαιδεύει στη χρήση της PD (Personadoll Training), (Dimitriadi, et.al., 2013). Σημαντική είναι και η συνεισφορά της νοτιοαφρικανής Carol Smith που εφάρμοσε τη μεθοδολογία αυτή με μεγάλη επιτυχία στη Ν. Αφρική (Smith, 2009).

Σύμφωνα με την Kay Taus (1987) που εφάρμοσε για πρώτη φορά τη μέθοδο αυτή στις ΗΠΑ, οι Persona Dolls είναι «διαφορετικές», γιατί η κάθε μια έχει τη δική της ταυτότητα, όπως κάθε παιδί μέσα στην τάξη έχει τη δική του ταυτότητα. Είναι οι κούκλες με προσωπικότητα (Pagett, 2005), με τη δική τους ιστορία ζωής, με ημερομηνία γέννησης, με το δικό τους γεωγραφικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Nutbrown, 2006), που έχουν οικογένεια, ζουν σε μια πόλη, σε ένα συγκεκρι-

κριμένο μέρος, σε ένα σπίτι ή σε ένα διαμέρισμα, έχουν συγγενείς, φίλους, κι αυτά τα πράγματα δεν αλλάζουν γιατί είναι μέρος της ταυτότητάς τους (Brown, 2001).

Οι Persona Dolls είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η κούκλα του δασκάλου και όχι η κούκλα των παιδιών (Brown 2001 [Persona Doll Training, 2011]). Είναι κούκλες φτιαγμένες από πανί, εκπροσωπούν και τα δύο φύλα, αγόρια και κορίτσια και μοιάζουν με τα παιδιά κοντά στο φυσικό τους ύψος, γεγονός που τα βοηθά να τη θεωρούν σαν ένα από αυτά, παρόλο που γνωρίζουν ότι είναι κούκλα. Ακόμα, μια σημαντική διαφοροποίησή τους από τις άλλες κούκλες είναι ότι οι συγκεκριμένες διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το ύψος, το βάρος, το χρώμα, όπως ακριβώς συμβαίνει σε μια ομάδα παιδιών (Dimitriadi, et.al., 2013).

Είναι σημαντικό, όπως καταγράφεται, οι κούκλες να μην χρησιμοποιούνται ως παιχνίδι (Hyder, et.al., 2000) και αυτό τονίζεται στα παιδιά κάθε φορά που εκδηλώνουν την επιθυμία να παίξουν μαζί της. Μπορούμε, για παράδειγμα, να πούμε στα παιδιά ότι «η κούκλα δεν είναι παιχνίδι, ωστόσο μπορείς να την αφήσεις λίγο δίπλα σου όταν δουλεύεις ή παίζεις», ενισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο στα παιδιά την αντίληψη ότι η κούκλα είναι ένα παιδί σαν και αυτά (Καζέλα, 2018). Επίσης, ο εκπαιδευτικός που φέρνει την κούκλα στην τάξη μεταφέρει στα παιδιά τι λέει η κούκλα, χωρίς να δίνεται φωνή στην κούκλα. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μιλά με τη δική του φωνή χωρίς να προσποιείται άλλη φωνή (Persona Doll Training, 2011). Επιπλέον, πρέπει να επισημαίνεται στα παιδιά ότι η κούκλα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα αληθινό παιδί και να της συμπεριφέρονται με σεβασμό, τρυφερότητα και αγάπη (Rotondo-Bisson, 2012 [Καζέλα, 2018]).

Οι Persona Dolls είναι κούκλες, στις οποίες δίνονται προσωπικότητα ή ταυτότητα, κι αυτή ακριβώς η ταυτότητα τις καθιστά μοναδικές, καθώς διαθέτουν το δικό τους οικογενειακό αλλά και κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν ικανότητες, ταλέντα και αδυναμίες, όπως επίσης ενδιαφέροντα και ανησυχίες. Οι κούκλες μεταφέρουν μια ιστορία, μέσα από την οποία εισάγονται θέματα ή ανοιχτά προβλήματα που φτιάχνονται για κάθε κούκλα και αντικατοπτρίζουν κοινωνικά ζητήματα όπως τον ρατσισμό, το φύλο, τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, τη φτώχεια, ασθένειες όπως το AIDS, ζητήματα για παιδιά με μειωμένες ικανότητες και ειδικές ανάγκες, συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών ή προβλήματα συμπεριφοράς (Καζέλα, 2018). Μέσα από την ανάπτυξη των ιστοριών τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα

συναισθήματά τους, σχετικά με τις προκαταλήψεις, τη διαφορετικότητα έτσι όπως μεταφέρεται από την κούκλα αλλά ταυτόχρονα μέσα από την επεξεργασία των ιστοριών μπορούν να αποβάλλουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, συμπεριφορές και στάσεις (Brown, 2002).

Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία αυτή καλούνται να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις που τίθενται από την κούκλα, κάνοντας χρήση του διαλόγου και αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους. Οι προβληματικές καταστάσεις είναι ιστορίες και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβούν σε κάθε παιδί και γι' αυτό το λόγο είναι και αληθοφανείς σε αυτά (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008). Μέσα σ' αυτό το ασφαλές περιβάλλον που αναπτύσσεται, τα παιδιά μιλούν και εκφράζουν τις δικές τους ταυτότητες, εμπειρίες και συναισθήματα και ταυτόχρονα προσπαθούν να βοηθήσουν την κούκλα να βρει λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Η διαδικασία ενσυναίσθησης και παροχής συμβουλών φαίνεται να ενδυναμώνει τα παιδιά και να τα βοηθά να υιοθετήσουν ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές στην καθημερινή τους ζωή (Brown, 2001).

Τι ακριβώς επιδιώκεται μέσω της μεθόδου αυτής; Βασικοί στόχοι είναι να αποκτήσει κάθε παιδί την ανάπτυξη του σεβασμού και της αυτοεκτίμησης, την ενσυναισθητική αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα, την κριτική σκέψη και επίλυση των ζητημάτων που αφορούν την προκατάληψη και τέλος τη δυνατότητα να υποστηρίξει τον εαυτό του και τους άλλους, αντιμετωπίζοντας την αδικία (Smith, 2009).

- 1.** Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας των Persona Dolls προτείνεται να υλοποιείται μέσα από τέσσερις βασικές φάσεις (Brown, 2001):
- 2.** Χτίσιμο σχέσης μεταξύ Παιδιών και Persona Dolls.
- 3.** Εισαγωγή θεμάτων σχετικών με τη δικαιοσύνη και ισότητα, μέσα από ιστορίες που βιώνει η κούκλα.
- 4.** Αναγνώριση των συναισθημάτων της κούκλας, έκφραση συναισθημάτων των παιδιών και σκέψεων για το πρόβλημά της, αναγνώριση δικών τους προβλημάτων που πιθανόν να σχετίζονται με το πρόβλημα της κούκλας και ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
- 5.** Φάση θέσης του προβλήματος: Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στάσεων ακτιβισμού και υπεράσπισης των δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με την Brown (2001), οι Persona Dolls συνήθως επισκέπτονται την τάξη-ομάδα και είναι σημαντικό τα παιδιά να αναπτύξουν αρχικά σχέση με την κούκλα, κάτι που θα γίνει μέσα από την επαφή και τη συζήτηση με την κούκλα, όπου θα τους δοθεί η δυνατότητα να εν-

τοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μαζί της και να αναπτυχθεί σταδιακά μια σχέση φιλίας μεταξύ παιδιών και κούκλας (Rotondo-Bisson, 2012).

Μία ακόμα σχετική πρόταση για την εισαγωγή των Persona Dolls προτείνεται από την Whitney (Stephan & Vogt, 2004), η οποία υλοποιείται μέσα από πέντε βήματα. Αρχικά τα παιδιά γνωρίζουν την κούκλα και καλούνται να σκεφτούν για τη ζωή της, στη συνέχεια μέσα από την ιστορία της εντοπίζουν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της, ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της κάθε ιστορίας, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν διαδικασίες και δεξιότητες ενσυναίσθησης και τέλος προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα της κούκλας.

Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή της Μεθοδολογίας των Persona Dolls

Αποτελέσματα ερευνών που έγιναν από την Brown (2008, 2009) αναφορικά με τη χρήση της μεθοδολογίας των Persona Dolls και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που την χρησιμοποίησαν έδειξαν ότι οι δάσκαλοι αρχικά ήταν διστακτικοί να χρησιμοποιήσουν τις κούκλες για την προσέγγιση ζητημάτων για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Επίσης, αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι αρχικά ένιωθαν έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς τη χρήση της και δήλωσαν ότι ήθελαν επιπρόσθετη στήριξη μετά τη βασική τους εκπαίδευση. Τα θέματα που προτιμούσαν οι ίδιοι να επεξεργαστούν αφορούσαν σενάρια συναισθηματικής ανάπτυξης ή συμπεριφορών καθώς και ζητήματα ομοφοβίας, μετανάστευσης, διακρίσεων λόγω ηλικίας και κοινωνικά προβλήματα. Όσον αφορά τη στάση των παιδιών απέναντι στις κούκλες πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά ήταν αυθόρμητα στις απαντήσεις τους και έδειξαν συμπάθεια σ' αυτές. Σημαντικό ήταν το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν τα παιδιά για να υποστηρίξουν τις κούκλες, την προσφορά βοήθειας και πρότασης στρατηγικών στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Η Carol Smith (2009, 2013) πραγματοποίησε σειρά ερευνών στην Νότια Αφρική, εφαρμόζοντας τη μέθοδο αυτή σε μικρά παιδιά και αξιολογώντας τις δράσεις με ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες αφορούσαν ζητήματα όπως τον ρατσισμό, τη ξενοφοβία, τον πολιτισμό, την πίστη, τη γλώσσα, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη φτώχεια, τη κατάχρηση, την αναπηρία, τον ιό HIV και το AIDS, το στίγμα, τη διαφορετικότητα, την ένταξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ενθουσιάστηκαν με τις κούκλες,

ανέπτυξαν φιλικά συναισθήματα μ' αυτές, μιλούσαν μαζί τους και ήθελαν να τις βοηθήσουν, ένιωθαν χαρούμενα και χαμογελούσαν, ήθελαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες γι' αυτές, να τις αγγίξουν, να τις αγκαλιάσουν, να τις φιλήσουν, ανησυχούσαν για αυτές και εκδήλωσαν την επιθυμία να τους επισκέπτονται συχνά (Smith, 2009). Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (63%) ανέφερε πως η ατμόσφαιρα της τάξης ήταν διαφορετική όταν χρησιμοποιούσαν την κούκλα και ότι οι κούκλες βοήθησαν τα παιδιά στην έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων (Smith, 2013). Πρόσθεσαν ακόμη ότι, ενώ τα παιδιά πολλές φορές διστάζουν να μιλήσουν και εκφραστούν στους ενήλικες, με τις κούκλες η διαδικασία αυτή ήταν πολύ πιο εύκολη, ακόμα και όταν επρόκειτο να αναφερθούν σε θέματα προσωπικά και οικογενειακές καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ακόμα ότι τα παιδιά ένιωθαν ανακούφιση, επειδή μοιράζονταν τα προβλήματά τους με την κούκλα και τα υπόλοιπα παιδιά, αισθάνονταν ότι δεν ήταν μόνα τους και πως υπάρχουν και άλλοι που έχουν τα ίδια προβλήματα.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα χρήση της μεθοδολογίας των Persona Dolls έχει πραγματοποιηθεί σε μεμονωμένες περιπτώσεις (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008· Dimitriadi, 2013, 2014· Χρίστου, 2016, Konstantoni, 2009· Λιόλιου, 2011) και κάτω από ειδικές συνθήκες εφαρμογής της σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης (3-6 χρονών).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η συμμετοχή του ελληνικού δημοτικού σχολείου Παλαικάστρου από τη Σητεία της Κρήτης, στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ 2015-2018, με τίτλο *"EveryChildisSpecial"*. Στο πρόγραμμα αυτό, που ήταν τριετούς διάρκειας (2015-2018), συμμετείχαν 9 ευρωπαϊκές χώρες, η Εσθονία, Βουλγαρία, Πολωνία, Τσεχία, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Τουρκία και Ελλάδα. Το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μεθοδολογία των Persona Dolls και στη συνέχεια την εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας. Τα αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματος φαίνεται να ήταν εξόχως ενθαρρυντικά με έμφαση στην ιδιαίτερα θερμή υποδοχή και αποδοχή της κούκλας από τα παιδιά, στη συμβολή της στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, στη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και γενικότερα στην ανάδειξη της κούκλας persona σε ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων (Καζέλα, 2018).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θετικών αποτελεσμάτων από τη διεθνή εφαρμογή της μεθοδολογίας και έχοντας υπόψιν το ερευνητικό κενό ως προς την εφαρμογή της σε ένα ευρύτερο επίπεδο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποφασίστηκε η υλοποίηση ενός προγράμματος εφαρμογής της σε ένα μεγαλύτερο δείγμα σχολικών μονάδων και ειδικότερα σε νηπιαγωγεία της χώρας μας. Για τον σκοπό αυτό και στο πλαίσιο των καθηκόντων της σχολικής συμβούλου, αναφορικά με την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, σχεδιάστηκε ένα Πρόγραμμα εκπαίδευσης και εφαρμογής της μεθοδολογίας που είχε τη μορφή έρευνας δράσης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά και προαιρετικά, τη σχολική χρονιά 2017-2018, σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής και Ν. Αιγαίου και είχε διάρκεια 6 μηνών (Ιανουάριος-Ιούνιος).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σκοπός

Βασικός σκοπός ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του Προγράμματος για την εφαρμογή της μεθοδολογίας των Persona Dolls στο νηπιαγωγείο.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 40 νηπιαγωγοί από την 56^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής στη Δυτική Αττική και το Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Δημιουργία» από την 46^η Περιφέρεια Δωδεκανήσου.

Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάπτυξη της έρευνας δράσης ήταν το ημερολόγιο νηπιαγωγού, ημερολόγιο του «κριτικού φίλου», πρωτόκολλα καταγραφής και παρακολούθησης των δράσεων, βιντεοσκοπημένες δράσεις και φωτογραφικό υλικό. Επιπλέον, για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ομαδικές συζητήσεις-συνεντεύξεις με τα παιδιά, ερωτηματολόγια προς τις νηπιαγωγούς, η έκθεση του «κριτικού φίλου», καθώς και ο φάκελος αξιολόγησης των νηπίων.

Η αρχή της έρευνας και η δημιουργία της ομάδας δράσης

Η πρώτη γνωριμία με τη μεθοδολογία των Persona Dolls έγινε μέσα από μια επιμορφωτική ημερίδα διάρκειας 4 ωρών, στην οποία συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν την πραγματοποίηση της ημερίδας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τη μεθοδολογία των Persona Dolls. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών δύο δήλωσαν ότι γνώριζαν. Ωστόσο, στις διευκρινιστικές ερωτήσεις διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ταύτιζαν τις κούκλες persona με την «κούκλα muppet» της τάξης. Στη συνέχεια, απαντώντας στη σχετική πρόσκληση εφαρμογής του προαιρετικού προγράμματος που εστάλη σε όλα τα νηπιαγωγεία, 40 εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής. Η ομάδα των σαράντα εκπαιδευτικών επιμερίστηκε σε τέσσερις ομάδες με κριτήριο τη γεωγραφική θέση (Μέγαρα, Ελευσίνα, Άνω Λιόσια, Ρόδος), έτσι ώστε να επιτυγχάνεται εύκολα η επικοινωνία μεταξύ των μελών, η ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Η σχολική σύμβουλος ανέλαβε τον ρόλο του «κριτικού φίλου».

Για την αποσαφήνιση της κατάστασης, προκειμένου να απαντηθούν ερωτήματα και απορίες των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η θεωρητική κατάρτιση τους στη μεθοδολογία, ακολούθησε επιπλέον επιμόρφωση και παροχή επιμορφωτικού υλικού που συνίστατο σε άρθρα, ιστοσελίδες με σχετικό υλικό, βιντεοσκοπημένες δράσεις. Τα μέλη των ομάδων προέβησαν σε αναζήτηση σχετικού, το οποίο ανταλλάξαν μεταξύ τους ενισχύοντας την αυτομόρφωσή τους.

Σχεδιασμός του προγράμματος

Μετά τη σχετική επιμόρφωση τα μέλη των ομάδων προέβησαν στην προετοιμασία πριν την εφαρμογή του προγράμματος που αφορούσε την αναζήτηση του θέματος επεξεργασίας μέσω της κούκλας, την επιλογή της κούκλας persona και την ιστορία της. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών άντλησε τα θέματα επεξεργασίας από την ομάδα της τάξης και σε λίγες περιπτώσεις από ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα. Τα ζητήματα που επέλεξαν να επεξεργαστούν αφορούσαν φυλετικές διακρίσεις (παιδιά ρομά), εθνοτικές (αλλοπαδά), διακρίσεις λόγω εξωτερικών χαρακτηριστικών (ύψος, βάρος), προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών (επιθετικά, παραβατική συμπεριφορά), και συναισθηματικών δυσκολιών (ντροπαλιά, δειλά, άγχος αποχωρισμού). Κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε προέβη στο σχεδιασμό της παρέμβασης που περιλάμβανε συγκεκριμένους στόχους, την ταυτότητα και ιστο-

ρία της κούκλας καθώς και τις δραστηριότητες ανάπτυξης της παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις είτε συμπεριλήφθηκαν σε ευρύτερες σχετικές θεματικές ενότητες είτε αποτέλεσαν αυτόνομες δράσεις επικεντρωμένες σε ένα θέμα διαφορετικότητας ή προβληματικής συμπεριφοράς. Στην τελευταία συνάντηση των ομάδων πριν την εφαρμογή τα μέλη παρουσίασαν τον σχεδιασμό τους, τις κούκλες που επέλεξαν, την ταυτότητα και την ιστορία τους, αντάλλαξαν ιδέες, προτάσεις και πρακτικές.

Βασικός σκοπός των προγραμμάτων που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, καλλιεργώντας τον σεβασμό στο διαφορετικό, τον σεβασμό στον συνάνθρωπο, τη δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ειδικότεροι στόχοι ήταν:

- α.** Να σέβονται και να εκτιμούν ατομικές, φυσικές, πολιτισμικές διαφορές και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων.
- β.** Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται διαφορετικές πρακτικές και συνήθειες των άλλων παιδιών.
- γ.** Να αναπτύξουν τον σεβασμό, την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθητική αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα.
- δ.** Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα επίλυσης ζητημάτων που αφορούν την προκατάληψη.
- ε.** Να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και υποστήριξης του εαυτού τους αλλά και των άλλων παιδιών
- στ.** Να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα άτομα είναι ίσα.

Εφαρμογή του Προγράμματος

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος οι νηπιαγωγοί παρακολουθούσαν την πορεία των σχεδιασμών τους και, έχοντας ως αφετηρία την αναστοχαστική μέθοδο, στοχάζονταν πάνω στις διδακτικές πρακτικές τους για να τις προσεγγίσουν με νέους και διαφορετικούς τρόπους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, με έμφαση στην αξιοποίηση του Πρωτοκόλλου Καταγραφής και Παρακολούθησης των Δράσεων, όπου οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν τα θετικά σημεία, τις δυσκολίες που συναντούσαν και τις πρακτικές που αξιοποιούσαν για την υπέρβαση των δυσκολιών. Επίσης, αξιοποιήθηκε το Ημερολόγιο Νηπιαγωγού, το Ημερολόγιο του «κριτικού φίλου», βιντεοσκοπημένες δράσεις καθώς και φωτογραφικό υλικό. Η ομάδα πραγματοποιούσε συναντήσεις ανά μήνα

περίπου, όπου κάθε μέλος, νηπιαγωγοί και κριτικός φίλος, παρουσίαζαν την έκθεσή τους, συζητούσαν, αντάλλασσαν ιδέες και κατέθεταν προτάσεις και νέες στρατηγικές για επίλυση προβλημάτων, για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών και τροποποίησης του προγράμματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας και ομάδας παιδιών.

Δραστηριότητες ολοκλήρωσης

Οι δραστηριότητες ολοκλήρωσης περιλάμβαναν τη διοργάνωση ανοιχτής Ημερίδας στην Αττική προς όλους τους ενδιαφερόμενους, εκδηλώσεις παρουσίασης στους γονείς και ημερίδες διάχυσης που οργανώθηκαν σε συνεργασία με διάφορους φορείς σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών, όπως ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά, ερωτηματολόγια προς τις νηπιαγωγούς, τελική έκθεση του κριτικού φίλου, υλικό από το φάκελο των προγραμμάτων και υλικό από τους ατομικούς φακέλους αξιολόγησης των νηπίων.

Από τη μελέτη των καταγραφών που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και αφορούσαν τις συζητήσεις που αναπτύχθηκαν με τα παιδιά μετά το πέρας των δράσεων διαπιστώθηκε ένα έντονο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κούκλες, γεγονός που εκφράστηκε με πολλαπλούς τρόπους (Smith, 2009). Η πλειοψηφία των παιδιών φάνηκε να αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς με την κούκλα, για την οποία εξέφραζαν συναισθήματα αγάπης, τρυφερότητας και αλληλοβοήθειας, καθώς και την επιθυμία να την ξαναδούν. Επίσης, αρκετά παιδιά ετοιμάζαν διάφορα δώρα και περίμεναν να έρθει για να της τα χαρίσουν. Στο ερώτημα αν θα ήθελαν να έρθει και άλλο παιδί σαν την κούκλα που γνώρισαν, τα περισσότερα είπαν ότι θέλουν, αλλά θα ήθελαν οπωσδήποτε να ξαναδούν το «παιδί» που ήδη ήρθε στην τάξη τους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε διευκρινιστικές ερωτήσεις που έγιναν, σχετικά με τις κούκλες και την αναγνώρισή τους ως μη έμψυχα όντα, φάνηκε ότι τα παιδιά παρόλο που γνώριζαν ότι ήταν κούκλες, ωστόσο εξέφραζαν συναισθήματα και συμπεριφορές σαν να ήταν «αληθινές», σαν να ήταν «παιδιά». Σημαντική διαπίστωση αφορούσε την ταύτιση των παιδιών και τη συναισθηματική τους σύνδεση με τις κούκλες, που εκφραζόταν με όμορφα λόγια, με ένα συνεχές νοιάξιμο, με

εκδήλωση τρυφερότητας και αγάπης, με πράξεις συμπαράστασης και βοήθειας.

Η μελέτη των ερωτηματολογίων των νηπιαγωγών ανέδειξε τον μεγάλο ενθουσιασμό που έδειξαν τα παιδιά για τις κούκλες, την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ παιδιών και κούκλας, την έκφραση έντονης επιθυμίας να τη βλέπουν και να συνομιλούν μαζί της, να την αγκαλιάζουν και να τη φιλούν, καθώς και την έκφραση επιθυμίας για την παροχή βοήθειας στη δυσκολία που αντιμετώπιζε, γεγονός που συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών της Smith, (2009, 2013). Επίσης, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στα σχόλιά τους στις περιπτώσεις συνεσταλμένων και ντροπαλών παιδιών (Smith, 2013) που εκδήλωσαν πολλές φορές την επιθυμία να μιλήσουν και να υποστηρίξουν την κούκλα, γεγονός που δεν συνέβαινε υπό άλλες διδακτικές συνθήκες. Ειδική αναφορά γίνεται σε δύο περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες (φάσμα αυτισμού) και στην ιδιαίτερη σύνδεσή τους με την κούκλα. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι τα παιδιά αυτά στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων σπάνια εξέφραζαν την επιθυμία να μιλήσουν, ωστόσο όταν η κούκλα επισκεπτόταν την τάξη τα παιδιά συνεχώς παρενέβαιναν, είχαν έντονη διάθεση και επιθυμία να μιλήσουν και να έρθουν σε επαφή με την κούκλα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην αλλαγή κλίματος στην τάξη, καθώς και στις αλλαγές που παρατήρησαν να συμβαίνουν στη συμπεριφορά των παιδιών στα θέματα που επεξεργάζονταν. Η επεξεργασία των ιστοριών της κούκλας βοήθησε σημαντικά, όπως ανέφεραν, στη μείωση των προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα που προσέγγισαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επέκτειναν τις δράσεις και ανέπτυξαν συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον αλλά και μεγαλύτερες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Στην ερώτηση αν θα χρησιμοποιούσαν ξανά τη μεθοδολογία αυτή, η πλειοψηφία εκφράστηκε θετικά. Στο ερώτημα που αφορούσε τις δυσκολίες που συνάντησαν, εστίασαν κυρίως στην έλλειψη οικονομικής υποστήριξης για την κατασκευή της κούκλας καθώς και στην ανάγκη υποστήριξής τους από τη σχολική σύμβουλο, κυρίως στα αρχικό στάδιο εφαρμογής του προγράμματος (Brown, 2008, 2009), γεγονός που τους βοήθησε σημαντικά στην εφαρμογή της μεθοδολογίας.

Η μελέτη της έκθεσης του κριτικού φίλου εστιάζει στον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για τη νέα μεθοδολογία, στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, και υιοθέτηση συνεργατικών μορφών ερ-

γασίας και εμπλουτισμό των διδακτικών τους πρακτικών. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη συμβολή του υποστηρικτικού πλαισίου της ομάδας δράσης που τους παρείχε τη δυνατότητα να μοιραστούν ιδέες, εμπειρίες και πρακτικές και να δημιουργήσουν σχέσεις αλληλεξάρτησης, αλληλοεπικοινωνίας και εμπιστοσύνης, καθώς και στη θετική συμβολή του κριτικού φίλου, που στη περίπτωση αυτή, διέθετε όπως αναφέρθηκαν τις γνώσεις και την εμπειρία για την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η μελέτη των φακέλων του προγράμματος ανέδειξε εργασίες των παιδιών, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από δημιουργικότητα, ευρηματικότητα, φαντασία και έκφραση θετικών συναισθημάτων προς τις κούκλες. Τα σχόλια που συνόδευαν τις εργασίες αντικατόπτριζαν τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν τα παιδιά μέσα από αυτό το πρόγραμμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι εκφράστηκαν θετικά για την έκβαση του προγράμματος και την επίτευξη των στόχων των επιμέρους προγραμμάτων-παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και αφορούσαν κυρίως θέματα διαφορετικότητας και προβλημάτων συμπεριφοράς. Η μεθοδολογία των *Persona Dolls* φάνηκε να κερδίζει το ενδιαφέρον και την αγάπη των εκπαιδευτικών που τη χρησιμοποίησαν και την αξιολόγησαν ως ένα ακόμα ξεχωριστό εργαλείο στην προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας.

Ωστόσο, δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε με σιγουριά ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα υιοθέτησαν και εδραίωσαν αξίες και συμπεριφορές τις οποίες θα υιοθετήσουν και στη μετέπειτα ζωή τους. Είναι πολύ σημαντικό τα θέματα αυτά να γίνονται αντικείμενο συνεχούς επεξεργασίας και να προσεγγίζονται κάθε φορά με έναν τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών στην οποία απευθυνόμαστε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρούμε ότι η κούκλα, ο τρόπος εισαγωγής της, καθώς και όλη η διαδικασία ανάπτυξης της μεθοδολογίας ανταποκρινόταν εξαιρετικά στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών, γεγονός που αναδείχθηκε τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Επίσης είναι σημαντικό η επεξεργασία των θεμάτων αυτών να έχει συνέχεια και στο ευρύτερο οικοσύστημα των παιδιών, οικογενειακό και κοινωνικό. Γι' αυτό

προτείνεται να συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα δράσεις σε συνεργασία με τους γονείς αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη αξιών και στάσεων δεν είναι ένα εγχείρημα συγκεκριμένης διάρκειας. Είναι μια διαδικασία διαρκής, συνεχής που ενδείκνυται να ξεκινά από την πολύ μικρή ηλικία και να συνεχίζεται σε όλη τη ζωή. Ωστόσο, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά μέσα από αυτή την εμπειρία ευαισθητοποιήθηκαν και ανέπτυξαν μια θετική στάση απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας. Ακόμα πιο σημαντικό ήταν ότι η μεθοδολογία αυτή ακούμπησε στα βιώματα και στην καρδιά των παιδιών, με την κούκλα να κυριαρχεί σε κάθε δράση και να δημιουργεί μοναδικές και ξεχωριστές εμπειρίες στα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βίτσου Μ., Αγτζίδου, Α. (2008). *Persona Dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Στο: Δ.Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 275-282). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bozalek, V., & Smith, C. (2010). Using persona Dolls as an antio-oppressive technique in the South African social work curriculum. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 46 (3).
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination, Persona Dolls in action*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Brown, B. (2002). The Power of Persona Dolls (Supplemental material, loose-leaf pages). *Practical Preschool*, 31, 13-14
- Brown, B. (2008). *Equality in action: a way forward with Persona Dolls*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Brown, B. (2009). *Equality in practice with Persona Doll Training*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.personadoll-training.org>
- Derman-Sparks, L. (1992). Reaching potentials through anti-bias multicultural curriculum. In: S. Bredekamp & T. Rosegrant (eds), *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dimitriadi, S., Kollara, S., Deliginanni, A. & Michali, M. (2013). *Introducing Persona Dolls To the Preschool Classroom*. 18th APPAC International Conference. Athens. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2021 από https://www.academia.edu/21694871/Introducing_Persona_Dolls_to_the_Pre-school_classroom
- Dimitriadi, S. (2014). Inclusionary Education in Early Years through the Use of Persona Dolls: A case from Greece. In: S. Dimitriadi (Ed). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education* (pp. 61-85). New Delhi: SAGE. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2021 από https://www.academia.edu/30554619/Inclusionary_Education_in_Early_Years_Through_the_Use_of_Persona_Dolls_A_Case_from_Greece
- Etienne, R., Verkest, H., Kerem, E.A & Meciar, M. (2008). *Developing practice-based research with Persona Dolls for social and emotional development in early childhood*. London: Children Identity and Citizenship in Europe (CiCe).

- Hyder, T. & Jarrett, M. & Sutton, F. (2000). *Anti-Bias Approaches in the early years*. London: Save the children.
- Jones, K., & Mules, R. (1997). *Persona Dolls: Anti-bias in action*. Sydney, Australia: Lady Gowrie Child Centre.
- Καζέλα, Κ. (2018). *Persona Dolls: Μια Καινοτόμος Μεθοδολογία για την Προσέγγιση της Διαφορετικότητας, του Προσφυγικού Ζητήματος, την Πρόληψη της Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ρέθυμνο: Εκπαιδευτικό Δίκτυο.
- Konstantoni, K. (2009). 'Why do you think nobody wants to play with Emma?': Persona Dolls, participatory methods and methodological issues in researching young children's views on exclusion. *Paper presented at the ninth Conference of European Sociological Association*. Lisbon (2-5 September).
- Λιόλιου, Ε. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου Personadoll*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2021 από <https://core.ac.uk/download/pdf/132821442.pdf>
- MacNaughton, G. (1999). Changing attitudes with Persona Dolls. *Keynote address presented at the Persona Doll Project Conference*, London.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early Childhood education and care*. Sage Publications.
- Persona Doll Training, (2011). *Understanding bullying: Understanding children who are bullied and challenging those who bully*. London: Persona doll Traininig
- Pagett, S. (2005). Persona Dolls: Hello Dolly! *Nursery World*, 105 (4000), 19.
- Rotondo-Bisson, J. (2012). *Story Telling with Persona Dolls*. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2021 από https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_personaDolls_english.pdf
- Smith, C. (2009). *Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers* (Μεταπτυχιακή εργασία, University of Cape Town, South Africa). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από http://pdt.org.za/images/resources/PERSONA_DOLL_dissertation_C1_Smith_.pdf
- Smith, C. (2013). Using Persona Dolls to Learn Empathy, Unlearn Prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(3), 23-32.
- Stephan, W. & Vogt, P. (2004). *New Education Programs for Improving Intergroup relations. Theory, research and practice*. York: Teachers Colleges Press.
- Taus, K. (1987). *Teachers as storytellers for justice*. Unpublished doctoral dissertation, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.
- Χρίστου, Α. (2016). *Η Μέθοδος της PERSONA DOLL ως εργαλείο περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών άλλων χωρών από τους Έλληνες συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/285974/files/GRI-2016-17875.pdf>

Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας Γλωσσικού Μαθήματος

Αικατερίνη Καλύβα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΚΕΣΥ Κορινθίας.

✉ aikkaliva@gmail.com – aikalyva@sch.gr

Περίληψη

Η συμπερίληψη (*inclusion*) τόσο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά, κοινωνικά περιβάλλοντα, συνεχίζει να αποτελεί μέχρι σήμερα μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, η επιτυχής πρόσβαση όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής τους τάξης, προϋποθέτει προσαρμογές στους διδακτικούς στόχους, στα μέσα και στην μεθοδολογία σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του, τις κοινωνικοσυναίσθηματικές του ανάγκες, την μαθησιακή του ετοιμότητα, την πολιτισμική του κουλτούρα. Σύμφωνα και με τα παραπάνω, παρουσιάζεται γλωσσικό μάθημα της Γ' τάξης Δημοτικού, με διαφοροποίηση-προσαρμογή των στόχων, του περιεχομένου, της μεθοδολογίας, των δραστηριοτήτων, του υλικού σύμφωνα με το ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, οικοδομούν τη γνώση τους με τα υποστηρικτικά μέσα που τους παρέχονται, ώστε σταδιακά να γίνονται ανεξάρτητοι, ενεργοί πολίτες με δημιουργική και κριτική σκέψη.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Διαφοροποιημένη
Διδασκαλία,
Μαθησιακή
Ετοιμότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην ευρεία αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994), η οποία αποτελεί τη βάση για τη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για όλους τους μαθητές σε όλους τους τομείς της ζωής τους (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο, κάθε παιδί έχει το αναφαίρετο δικαίωμα της εκπαίδευσης στο σχολείο της γειτονιάς του, ώστε να μη βιώνει σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό, γι' αυτό το λόγο το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά και στις ικανότητές του. Επίσης, η UNESCO, 2004, υποστήριξε ότι τα σχολεία θα πρέπει να δέχονται παιδιά ανεξάρτητα από την φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση και γι' αυτό δεν αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές -σχολικές κοινότητες, εθνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές μειονότητες ή άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες. Συνεπώς, η πρόσβαση όλων των παιδιών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προϋποθέτει την αλλαγή στάσης και κουλτούρας, ώστε να είναι εφικτή η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και εκπαιδευτική πράξη ουσιαστικά και όχι μόνο χωροταξικά (UNESCO 2009).

Συμπεριληπτικό σχολείο

Οι Sebba και Ainscow (1996) αναφέρουν πως η Συμπερίληψη είναι μια διαδικασία αναμόρφωσης – αλλαγής του σχολείου ως σύστημα (προσαρμογή προγράμματος, μεθόδων, τεχνικών, διαδικασίας, αξιολόγησης), η οποία εμπλουτίζει την μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών. Ένα «Σχολείο για όλους» προϋποθέτει την αλλαγή της «σχολικής κουλτούρας» («κινούμενες κουλτούρες») που θα ενστερνιστούν και τα νέα μέλη, τις πολιτικές συμπερίληψης (αμοιβαίο συμβόλαιο, οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου) και τις πρακτικές συμπερίληψης (διαφοροποιημένες, στόχους, στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές, εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης). Το «κλειδί» για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης είναι η συνεργασία (collaboration) όλης της σχολικής μονάδας, ο συντονισμένος σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων για ένα κοινό στόχο (Friend & Cook, 1992a). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν προταθεί ποικίλα μοντέλα εκπαίδευσης στα πλαίσια της συμπερίληψης (Σούλης, 2008) όπως η «Κοινωνία της Μάθησης» («Community for Learning»), «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» («Adapti-

ve Learning Environments Model» - ALEM), «Επιτυχία για Όλους» («Success for All»), «Αρχάριοι και Προχωρημένοι Μαθητές» («Roots and Wings»), «20/20 Ανάλυση» («20/20 Analysis: A tool for instructional planning»), «Τάξη μέσα στην Τάξη» («Class within a Class Model»).

Η επιτυχία, βέβαια, της συμπερίληψης εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η συμφωνία για τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και η ουσιαστική υιοθέτηση από όλους τους εκπαιδευτικούς της βασικής αρχής κατά του διαχωρισμού διαπολιτισμικής, γενικής, ειδικής, ή άλλης αγωγής, προσαρμογή της ύλης, η υποστήριξη από τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η συμπερίληψη αποτελεί ένα πεδίο «προκλήσεων» και κυρίως επιχειρείται από καινοτόμους εκπαιδευτικούς, ως μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up), ελπίζοντας να επηρεάσει μεσοπρόθεσμα τη σχολική κουλτούρα και τις πολιτικές της συμπερίληψης.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, είναι μια παιδοκεντρική προσέγγιση, μια έμπρακτη εφαρμογή ενός «σχολείου για όλους», η οποία λαμβάνει υπόψη της το ατομικό-προσωπικό προφίλ μάθησης, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες και ανάγκες του μαθητή. Η διαφοροποίηση – προσαρμογή δεν αποτελεί μια ξεχωριστή μέθοδο, ή στρατηγική, αλλά μια καλά σχεδιασμένη διαδικασία που αξιοποιεί κάθε δυνατή διδακτική προσέγγιση, τεχνική, διδακτικά υλικά και μέσα, ώστε να εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, την αποτελεσματική μάθηση και την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητες του (Tomlinson, 2010). Συνεπώς, εκτός από την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, της αξιολόγησης, απαιτείται η επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η συναισθηματική ενδυνάμωση του μαθητή, ώστε να εξελιχθεί σε έναν αυτόνομο, ανεξάρτητο ενεργό πολίτη.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία από τη μια προϋποθέτει πολύ καλή οργάνωση και προγραμματισμό, από την άλλη πρέπει να είναι μια διαδικασία ευέλικτη και αντανακλαστική, μια ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας, όχι ποσοτική προσαρμογή. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας θα πρέπει να έχει δυο βασικούς άξονες, τον μαθητή και το

αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφορικά με τον μαθητή, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας γίνεται ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, από το σημείο που είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει, τα ενδιαφέροντα του και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (συνθετική, αναλυτική σκέψη, κιναισθητικό, οπτικό, ακουστικό προφίλ) (Tomlinson, et al, 2003). Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, αφορά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, δηλαδή το «πώς», τον τρόπο με τον οποίο καλούνται οι μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στο «τι» διδάσκονται. Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές, όπως η εννοιοκεντρική διδασκαλία, η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών, τα μαθησιακά συμβόλαια, η πρόσβαση στο υλικό μέσω πολλαπλών τρόπων υποστήριξης (μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές, υπογραμμίσεις κτλ.). Για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας αφορά τους τρόπους, τις δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν στο μαθησιακό «γίνεσθαι» λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους (Tomlinson & Imbeau, 2010). Μερικές τέτοιες τεχνικές είναι το ημερολόγιο μάθησης, ημερολόγιο εργασιών, οι γραφικοί οργανωτές, κέντρα ενδιαφέροντος, κατασκευή μακέτας, παιχνίδι ρόλων, διδασκαλία σε επίπεδα. Τέλος, για τη διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος (πως δείχνει ο μαθητής τι έμαθε) αφορά την αξιολόγηση του μαθητή, την προσωπική σφραγίδα του μαθητή και μας ενημερώνει για την πρόοδο του. Σύμφωνα με τη Tomlinson (2005), εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών, αξιοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τραγούδια, διαφήμιση, παντομίμα, δραματοποίηση, ζωγραφιές, σχέδια, ερωτηματολόγια, έκθεση φωτογραφίας και άλλοι παρόμοιοι, ανάλογα με το προφίλ του μαθητή.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, παρουσιάζεται στο γλωσσικό μάθημα της Γ' τάξης του δημοτικού, το κεφάλαιο: «Η πόλη χάθηκε στο χιόνι» της έβδομης ενότητας με τίτλο «Πολιτείες ντυμένες στα λευκά», με διαφοροποίηση, προσαρμογή των στόχων, του περιεχομένου, της μεθοδολογίας, των δραστηριοτήτων, του υλικού σύμφωνα με το ακαδημαϊκό, συναισθηματικό, και κοινωνικό προφίλ των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Αξιοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας και διδαχτικές τεχνικές συνδυαστικά, με πρωταρχικό στόχο την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, συνδυάζονται η θεωρία της παραδειγματικής διδασκαλίας

και εικονικής αναπαράστασης, οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης καθώς αξιοποιούνται εικονικά, ακουστικά, κιναισθητικά και κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, ώστε να διευκολύνεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπρόσθετα, αξιοποιείται η βασική αρχή της κοινωνικοπολιτισμικής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της θεωρίας του Vygotsky, καθώς η μάθηση προκύπτει από την κοινωνική διάδραση με τους εκπαιδευτικούς, τους «ικανούς» συνομηλίκους, στις ομάδες εργασίας (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Σε κάποιες δραστηριότητες απαιτείται η μίμηση προτύπου, ενώ παράλληλα οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους διδακτικούς στόχους της ενότητας και τους προκαταβολικούς οργανωτές σύμφωνα με τη θεωρία του Ausubul (Κολιάδης, 2007· Τριλιανός, 2000· Woolfolk, 2007).

Προ-διδακτικές ενέργειες

Προβαίνουμε σε προδιδακτικές ενέργειες τόσο για την καλλιέργεια όσο και την ενίσχυση θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος αναδεικνύοντας τα θετικά στοιχεία της διαφορετικότητας, διατίθεται αρκετός χρόνος, υποστηρικτικά μέσα για να συμμετέχουν και οι αλλόγλωσσοι μαθητές και ενισχύεται η καλλιέργεια φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των μαθητών ρομά ή άλλων, με μεταναστευτικό ή προσφυγικό προφίλ, οργανώνοντας δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Αξιοποιείται το κοινωνιόγραμμα για να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των μαθητών και ανάλογα να φτιάξουμε τις ομάδες, έτσι ώστε, τόσο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και οι μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα να ωφεληθούν κατά τη διδακτική πράξη και να νιώθουν ευχαρίστηση. Συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προβλέπεται να μην απομονώνονται, τόσο χωροταξικά όσο και συναισθηματικά, καθώς είναι μέλη στις ομάδες που «ταιριάζουν» σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα έτσι ώστε να καλλιεργείται η κατανόηση, συνεργασία και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Συμπληρωματικά, ο εκπαιδευτικός, ενδέχεται να επιλέγει δραστηριότητες όπως η προβολή μιας ταινίας για τη διαφορετικότητα, οργάνωση εκδηλώσεων, θεατρικών έργων, ανάληψη περιβαλλοντικών πρωτοβουλιών και άλλα.

Διδακτικοί Στόχοι

Η επιλογή των διδακτικών στόχων σχεδιάζονται σύμφωνα με τους στόχους της διδακτικής ενότητας, τις ανάγκες, τη μαθησιακή ετοιμότητα

τητα, μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης, που επιθυμούμε να στηρίξουμε, δίνοντας τους την ευκαιρία και την κατάλληλη υποστήριξη για «πρόσβαση» στο διδακτικό «γίνεσθαι». Οι διδακτικοί στόχοι για την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου, είναι: οι μαθητές να είναι ικανοί να διαβάζουν σιωπηρά και αυτόνομα με ρυθμό και χρωματισμό μικρό κείμενο, να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο του κειμένου από τις εξωτερικές ενδείξεις (εικόνες, τίτλος, πλαγιότιτλοι, έντονα γράμματα), να κατανοούν τις πληροφορίες του κειμένου, να εκτελούν τις δραστηριότητες κατανόησης του περιεχομένου χωρίς βοήθεια ή με υποστήριξη από «οπτικοποιημένο» υλικό. Οι διδακτικοί στόχοι για τη δομή των αφηγηματικών κειμένων, είναι: οι μαθητές να είναι ικανοί να ανακαλούν, να αναγνωρίζουν και να καταγράφουν τα στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων, όπως τον τόπο, χρόνο ήρωα και άλλα πρόσωπα του κειμένου, συναισθήματα, τη σειρά των γεγονότων. Αναφορικά με το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν, διακρίνουν, καταγράφουν ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο.

Προσέλευση ενδιαφέροντος – Προσανατολισμός στο περιεχόμενο μαθήματος

Από προηγούμενη μέρα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγκεντρώσουν οπτικό υλικό ή άλλου είδους υλικό, σε προκαθορισμένη θέση στο χώρο τάξης που θα το αξιοποιήσουν και θα το επεξεργαστούν. Στα κέντρα μάθησης, ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει από την προηγούμενη μέρα διαβαθμισμένες εργασίες σε χρωματιστά έντυπα ή με κάποιο διακριτικό σχέδιο που έχει προαποφασιστεί με τα συμβόλαια μάθησης, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν σε ποιο βαθμό δυσκολίας εργάζονται (για παράδειγμα, οι αρχάριοι «δουλεύουν» τα κίτρινα φύλλα εργασίας, το μεσαίο επίπεδο τα πράσινα και οι προχωρημένοι τα μπλε φύλλα εργασίας). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν μερικές αρχικές υποθέσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος και να εξετάσουν διερευνητικά τον τίτλο και τις εικόνες. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να διδάξει στα παιδιά τη στρατηγική που πρέπει να εφαρμόζουν πριν διαβάσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Τους καθοδηγεί «βήμα – βήμα» για τις ερωτήσεις που πρέπει να κάνουν στον εαυτό τους και προσπαθούν να τις απαντήσουν από τον τίτλο, παρατηρώντας την εικόνα. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τον εαυτό του με γαλόφωνα και χρησιμοποιεί την τεχνική της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης για να διδάξει τεχνικές για να «ξεκλειδώνουν» οι μαθητές, το περιεχόμενο του κειμένου, παρατηρώντας εικόνες, τίτλο, λέξεις κλειδιά,

τον ήρωα του κειμένου. Συμπληρωματικά, αξιοποιεί και οπτικό υλικό με νύξεις, ώστε οι μαθητές να θυμούνται, τι παρατηρούν κάθε φορά, πριν την ανάγνωση του κειμένου. Σταδιακά, οικοδομούν τη γνώση και επεξεργάζονται λεκτικά, οπτικά, ακουστικά ερεθίσματα για να φτάσουν στη γενική γνώση. Πιθανά ερωτήματα που επεξεργάζονται τα μέλη των ομάδων είναι, «Ποιος είναι ο ήρωας;» (βλέπω την εικόνα, άντρας), «Πού πιθανόν βρίσκεται;» (πόλη, χωριό), «Τι ώρα μπορεί να είναι;» (πρωί, βράδυ).

Ασφαλώς, ο σχολιασμός της εικόνας του βιβλίου και άλλων εικόνων που έχουν επιλεγεί (όπως στην **Εικόνα 1**), η ανάγνωση του τίτλου του μαθήματος αποτελούν μια πρώτη αφορμή για συζήτηση τόσο μεταξύ των μελών της ομάδας όσο και για ανακοινώσεις που θα κάνουν και στις υπόλοιπες ομάδες. Ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να έχει ετοιμάσει μερικά μετεωρολογικά δελτία καιρού, κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση οπτικοακουστικού ψηφιακού υλικού (όπως στην Εικόνα 1). Οι μαθητές περιγράφουν και σχολιάζουν τα όσα παρουσιάζονται, ώστε να προετοιμάζονται τόσο συναισθηματικά όσο και γλωσσικά για το θέμα της ενότητας που αφορά «καιρικές συνθήκες». Η αξιοποίηση κατάλληλου ψηφιακού υλικού ενεργοποιεί τη συμμετοχή, διευκολύνει την πρόσκτηση της γνώσης και ενισχύει τη μνήμη, ώστε οι μαθητές να κατασκευάζουν μια νοητική αναπαράσταση για το περιεχόμενο του μαθήματος και να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στο περιεχόμενο της ενότητας. Οι ομάδες των μαθητών συζητούν και παρουσιάζουν τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες από παρόμοια βιώματα, με δραματοποίηση, παντομίμα, ζωγραφιά, κολάζ φωτογραφιών.



Εικόνα 1 | Διαφοροποιημένες δραστηριότητες

Διαφοροποίηση του περιεχομένου του κειμένου

Πριν την μεγαλόφωνη ανάγνωση του περιεχομένου του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, καταγράφονται από τις ομάδες οι άγνωστες λέξεις που πιθανόν θα εμποδίσουν την καλύτερη κατανόηση του κειμένου, εξηγούνται, δίνονται παραδείγματα, δραματοποιούνται και γενικότερα αξιοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα για την εξοικείωση με αυτές. Συμπληρωματικά, καταγράφονται στην ολομέλεια της τάξης και διαβάζονται προκαταβολικά (ενδεχομένως από τον πίνακα), ώστε τα παιδιά να έχουν προετοιμαστεί και να τις διαβάσουν μετά χωρίς δυσκολία. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και οι ομάδες καλούνται να βρουν τον αφηγητή, ρωτιούνται «πού τον λέει» (το όνομα του αφηγητή), κυκλώνουν το όνομά του (οι μαθητές μαθαίνουν με την επανάληψη σε κάθε κείμενο πως το όνομα του αφηγητή είναι κάτω από το κείμενο). Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των παιδιών να συζητήσουν χαμηλόφωνα και η κάθε μια ομάδα να καταγράψει μια πρόταση – πληροφορία που έχουν από το κείμενο. Γίνεται καταιγισμός ιδεών, κάθε ομάδα προτείνει και ο δάσκαλος, εμμέσως, παρέχοντας «νύξεις», τους βοηθάει να διατυπώσουν τις πιο κατάλληλες προτάσεις, που καταγράφονται στον πίνακα ανακατεμένες (αργότερα, κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, οι μαθητές θα τις βάλουν σε χρονική ακολουθία).

Διαφοροποίηση - Προσαρμογή του αρχικού κειμένου

Το κείμενο «Η πόλη χάθηκε στο χιόνι» προσαρμόζεται στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών που δυσκολεύονται τόσο στην ανάγνωση όσο και στην κατανόηση του αρχικού κειμένου (δημιουργείται κείμενο μικρής έκτασης με πιο εύκολο λεξιλόγιο και απλή σύνταξη των προτάσεων), χωρίς όμως να τροποποιηθούν οι πληροφορίες, έννοιες, δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης, που θα είναι ίδιες για όλους τους μαθητές, ακόμη και για του μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τους αλλόγλωσσους. Αξιοποιείται η έντονη γραφή σε λέξεις κλειδιά, συνδυάζονται και με εικόνες που καθοδηγούν στο περιεχόμενο του κειμένου, όπως φαίνεται και στην **Εικόνα 2** και απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης: ποιος, που, πότε, τι, πώς.

Συνδυαστικά αξιοποιείται και ακουστικό υλικό, ώστε ο μαθητής να το αξιοποιεί σε κάθε ευκαιρία. Ασφαλώς με την ακουστική, οπτική επεξεργασία του κειμένου, οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση ή στη γλωσσική κατανόηση, θα έχουν οικοδομήσει τα κατάλληλα γνωστικά σχήματα για το περιεχόμενο του μαθήματος.

Διαφοροποίηση του περιεχομένου

- Ο **Μαρκο-βάλντο** ξύπνησε το **πρωί**.
- Άνοιξε το παράθυρό του και είδε την **πόλη** χιονισμένη.
- Η πόλη ήταν **κατάλευκη**.
- Ο Μαρκο-βάλντο πήγε στη δουλειά με τα **πόδια**. Τα πόδια του **βούλιαζαν στο χιόνι** αλλά όμως του άρεσε πολύ να περπατάει.
- Μόλις έφτασε στην δουλειά του είδε τον **αποθηκάριο**.
- Ο αποθηκάριος έδωσε στο Μαρκο-βάλντο ένα **φτυάρι** για να καθαρίσει το χιόνι.
- Ο Μαρκο-βάλντο καθάρισε το χιόνι με **χαρά**.



Εικόνα 2 |
Διαφοροποίηση
του Περιεχομένου.

Σιωπηρή ανάγνωση των μαθητών και «ξεκλείδωμα» του κειμένου

Πριν τη σιωπηρή ανάγνωση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρότυπο προς μίμηση και καθοδηγεί όλους τους μαθητές για το πώς διαβάζουν ένα κείμενο. Συμφωνεί (μαθητικό σύμβολο) με τους μαθητές πως πρέπει, πρώτα μόνοι τους να βρουν, να υπογραμμίσουν και στη συνέχεια να συζητήσουν με τις ομάδες τους το «πότε», «πού», «ποιος», «ποιοι», «πώς», «τι» (αναλογιστική εξάσκηση των μαθητών αναφορικά με την πορεία των ενεργειών τους).

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας την τεχνική της λεκτικής αυτο-καθοδήγησης (Meichenbaum, 1979), συνομιλεί με το εαυτό του φωναχτά (think aloud) περιγράφοντας λεκτικά τις σκέψεις και τις ενέργειές του για το πώς διαβάζουμε ένα κείμενο παράγραφο-παράγραφο. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να διαβάζουν το κείμενο διερευνητικά πρόταση - πρόταση και να μελετούν ταυτόχρονα τις ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου. Οι ομάδες των μαθητών τεκμηριώνουν τις απαντήσεις με λέξεις του κειμένου, υπογραμμίζουν τις λέξεις που απαντούν και παραφράζουν με δικά τους λόγια τις απαντήσεις. Παράλληλα προσπαθούν να απαντήσουν στις προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι μαθητές που δυσκολεύονται να απαντήσουν τις ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου, υποστηρίζονται με προκαθορισμένες απαντήσεις, όπως φαίνεται στην **Εικόνα 3**.

Αυτές θα τις ταυτίζουν με τις κατάλληλες ερωτήσεις, είτε με το να συμπληρώσουν μια ή δυο λέξεις ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, ή να ταυτίζουν τις απαντήσεις με τα αντίστοιχα χρώματα, με ημιτελείς ερωτήσεις και απαντήσεις, ανάλογα τις δυνατότητες τους.



Εικόνα 3 | Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Διαφοροποιημένο λεξιλόγιο

Οι μαθητές καταγράφουν τις άγνωστες λέξεις και αναζητούν την κατάλληλη νύξη εντός του κειμένου, που ενδεχομένως θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, ή να υποθέσουν τη σημασία της, καταγράφουν τις υποθέσεις και δοκιμάζουν να διαβάσουν το κείμενο. Ασφαλώς, αξιοποιούνται τα ψηφιακά ή έντυπα λεξικά της τάξης για την ερμηνεία των λέξεων και για να επιτύχουν σύνθεση ή ανάλυση λέξεων όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 4 | Διαφοροποιημένο λεξιλόγιο.

Ανάλογα με τη δυσκολία των μαθητών στην επεξεργασία της ελληνικής γραπτής ή προφορικής γλώσσας, επεξεργάζονται διαφορετική ομάδα λέξεων και κάποιοι μαθητές να φτιάχνουν σύνθετες λέξεις με οπτικοποιημένο υλικό, όπως στην Εικόνα 4. Ο εκπαιδευτικός, ενδεχομένως, να παροτρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια «ρίμα» για το όνομα Μαρκοβάλντο, όπως «Μάρκο, Μάρκο – βάλ’ το, βάλ’ το το πόδι σου στο χιόνι, βάλ’ το και ας παγώνει».

Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τη «δομή της αφήγησης»

Οι ομάδες των μαθητών έχουν ήδη επεξεργαστεί και «ξεκλειδώσει» το κείμενο με τις δραστηριότητες της κατανόησης, καθώς αναζητήσαν αρκετά στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων, όπως τον ήρωα, τα άλλα πρόσωπα, το χώρο και το χρόνο, τη διαδοχή των γεγονότων. Μετά βάζουν τα γεγονότα σε σωστή χρονολογική σειρά και καθοδηγούνται βήμα-βήμα να διαρθρώνουν τα στοιχεία μιας ιστορίας. Οι μαθητές υποστηρίζονται με οπτικές νύξεις, ώστε να επιτυγχάνουν σε κατάλληλη χρονική σειρά τα γεγονότα της αφήγησης, όπως φαίνεται στην **Εικόνα 5**.

Καθοδηγούνται με έγχρωμα καρτελάκια, μνημονικές εικόνες, οδηγούς μελέτης, ώστε να μην ξεχνούν στα στοιχεία που πρέπει να αναφέρονται σε αφηγηματικά κείμενα, ώστε να κατακτούν τη γνώση με αυτόνομο και ενεργό τρόπο.

Εικόνα 5 | Διαβαθμισμένα βοηθητικά στηρίγματα.

Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για τα γραμματικά φαινόμενα

Οι ομάδες των μαθητών παίζουν ρόλους και προσποιούνται πως είναι ο Μάρκο - βάλντο, παρουσιάζουν την ιστορία σαν να εξελίσσεται τώρα, αξιοποιώντας ρήματα που δείχνουν το «τώρα», δηλαδή στο παρόν και άλλοτε στο «χθες», δηλαδή στο παρελθόν. Με το πέρασ αυτής της δραστηριότητας, οι ομάδες καταγράφουν τα ρήματα του κειμένου στο «τώρα» και στο «χθες» σε καρτελάκια, ώστε να τα αξιοποιούν για διάφορα δραματοποιημένα παιχνίδια. Παράλληλα, αξιοποιούνται και οπτικές βοηθητικές νύξεις, για τις μετατροπές των ρημάτων, με χρώματα, όπως φαίνεται στην **Εικόνα 6**.

**Διαβαθμισμένα στηρίγματα αξιοποιώντας
συνδυαστικά τη
δραματοποίηση, βιώματα, εμπλοκή συνομηλίκων, οπτικό –
ακουστικό υλικό, υπογραμμίσεις με χρώματα**

Παιδιά μπερδεύτηκαν οι ενέργειες μου . Ελάτε να τις ξεμπερδέψετε
στο «Παρόν» και το «Παρόν». Κάντε και εσείς το ίδιο με μένα.

**Περπάτησα, βουλιάζω, περπατώ,
σκούπισα, σκουπίζω, βούλιαξα**

Παλιά-παρελθόν- Αόριστος	Τώρα - παρόν- Ενεστώτας
-----	-----



Εικόνα 6 | Διαβαθμισμένα στηρίγματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή (2007) και τις αρχές που διέπουν τη συνεκπαίδευση (συμπερίληψη), οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται για να παρέχουν πληροφορίες και να προάγουν τη μάθηση όλων των μαθητών, είναι συμπληρωματικές, τροφοδοτούν η μία την άλλη, στοχεύουν στην αναγνώριση και αποδοχή της ατομικής μαθησιακής προόδου, προάγουν την επιτυχή συμπερίληψη. Οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους έργα, ομαδικά ή και ατομικά και δημιουργείται ο φάκελος δειγμάτων εργασίας (portfolio). Αυτά περιλαμβάνουν βιβλιαράκια με τα γεγονότα της ιστορίας, κρίσεις και συναισθήματα των μαθητών για τους ήρωες της ιστορίας, προσωπικές εμπειρίες από άσχημες καιρικές συνθήκες.

Η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης και αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος με σεβασμό στην διαφορετικότητα και στον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή, σύμφωνα με τα πρότυπα της πολλαπλής νοημοσύνης, καθώς επίσης και το πολιτισμικό, γλωσσικό υπόβαθρό τους. Η συνεχής, αποτελεσματική συνεργασία της σχολικής κοινότητας καθορίζει την επιτυχία της διαφοροποίησης, ώστε να παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη και ανάδειξη των ικανοτήτων και ταλέντων όλων των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν σε ενεργούς και αυτόνομους πολίτες με κριτική και δημιουργική σκέψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- European Agency for Development in Special Needs Education, (2009). Key principles for promoting quality in inclusive education: recommendations for policy makers. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης. Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής Εφαρμογής*. Ανακτήθηκε στις 12-11-20 https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment_EL.pdf
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση, Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Ανακτήθηκε στις 10-11-20 <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/key-principles-EL.pdf>
- Friend, M. & Cook, L. (1992a). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ'. Αυτοέκδοση
- Meichenbaum, D. (1979). *Cognitive-Behavior Modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Sebba J., και Ainscow M., (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1):5-18.

- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την Έρευνα στην Πράξη-Παιδαγωγική της Ένταξης*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, A. & Imbeau, M.(2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: ASCD.
- Tomlinson et al, (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3):119-145.
- Tomlinson, C., A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, τ. Α'. Αυτοέκδοση.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Access and Quality*, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 Ανακτήθηκε στις 20-12-20 από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Composed and printed in the workshops of UNESCO, France.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational and Cultural Organization.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. (Ελληνική έκδοση του βιβλίου Educational Psychology. New York: Pearson. Επιμ. Ε. Μακρή- Μπότσαρη).

Το Μαθητικό Ραδιόφωνο «Από τα Παιδιά για τα Παιδιά» ως Μέθοδος και Τεχνική στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης

Νικόλαος Καμήλος

ΣΕΕ ΠΕ 70, Οργανωτικός Συντονιστής 4ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής. ✉ nikkamilos@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιοποίηση του μαθητικού ραδιοφώνου από μαθητές και εκπαιδευτικούς εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του ρόλου της παιδείας στα Μέσα και της παιδείας στην Πληροφορία (Μιντιακός και Πληροφοριακός Εγγραμματισμός). Η παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών και μηνυμάτων που γίνονται «από τα παιδιά για τα παιδιά» οφείλει να λάβει υπόψη της τις εξελίξεις στη μορφή και στα πλαίσια της επικοινωνίας, ώστε να προετοιμάσει κατάλληλα τα παιδιά και να δώσει, εκτός των άλλων, σε όλα τις ίδιες ευκαιρίες να συμμετάσχουν ενεργά στις κοινωνικές επικοινωνιακές πρακτικές της σύγχρονης εποχής. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τους μαθητές με τα κατάλληλα μέσα ώστε να επιτελούν οι ίδιοι τη λειτουργία του μαθητικού ραδιοφώνου με κύριους άξονες: τη μεγιστοποίηση της αποδοχής και της ενεργούς συμμετοχής, την ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας αλλά και την αποδοχή της μοναδικότητας. Οι μαθητές/τριες επίσης θα αναπτύξουν την κριτική σκέψη, θα αξιοποιήσουν τις αρχές της δημιουργικής γραφής, θα αναπτύξουν ικανότητες διαχείρισης χρόνου και υπευθυνότητας και θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε θέματα ψηφιακού και οπτικοακουστικού γραμματισμού κ.ά Η πρακτική αυτή αξιοποίησης του διαθεματικού, διαπολιτι-



Λέξεις κλειδιά

Μαθητικό
Ραδιόφωνο,
Εγγραμματισμός,
Συνεργασία,
Αποδοχή

σμικού μαθητικού ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί πλαίσιο συνεργασίας και αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα δίνοντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν το σχολείο όχι ως έναν πεδίο απλής μεταφοράς γνώσεων αλλά ως συμμετοχικό χώρο έκφρασης και δημιουργικότητας. Τα παιδιά δημιουργούν, επινοούν, συνειδητοποιούν τον «πραγματικό κόσμο» για να ενταχθούν σε αυτόν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή που η ανάγκη προώθησης του γραμματισμού στα Μέσα είναι πλέον επιβεβλημένη φαίνεται όλο και μεγαλύτερη η ανάγκη προσέγγισης της γνώσης, μέσω καινοτόμων δράσεων και σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων και την αξιοποίησή τους ως μέθοδος και τεχνική στη συμπερίληψη. Στην ψηφιακή εκπαίδευση είναι επιτακτική η ανάγκη αξιοποίησης του δυναμικού που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία και της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων για όλους. Η αξιοποίησή του ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί με άξονα έναν ευρύτερο ορισμό της συμπερίληψης, ο οποίος επεκτείνεται πέρα από τις μαθησιακές δυσκολίες, την αναπηρία ή τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Εντάσσεται στο πλαίσιο εξερεύνησης διαφορετικών τρόπων γνώσης, μέσω διαφορετικών τρόπων δράσης, με στόχο διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης (Holmes, et al. 2011).

Η ψηφιακή τεχνολογία και ειδικότερα το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο, όταν χρησιμοποιείται επιδέξια, ισότιμα και αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να στηρίξει πλήρως την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους τους εκπαιδευόμενους. Δύναται να διευκολύνει μια πιο εξατομικευμένη και ευέλικτη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της εκπαίδευσης. Η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό και ελκυστικό εργαλείο για τη συνεργατική και δημιουργική μάθηση. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν πρόσβαση, να δημιουργήσουν και να ανταλλάξουν ψηφιακό περιεχόμενο, ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Μπορεί επίσης να καταστήσει δυνατή την πραγματοποίηση της μάθησης εκτός της σχολικής τάξης, παρέχοντας μεγαλύτερη ελευθερία από τους περιορισμούς που συνεπάγονται η φυσική τοποθεσία και το χρονοδιάγραμμα. Η μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται

διαδικτυακά ή με μικτό τρόπο παρακολούθησης σε χρόνο και τόπο και με τον ρυθμό που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου.

Ο τύπος και ο σχεδιασμός των τεχνολογικών εργαλείων και πλατφορμών, καθώς και η ψηφιακή παιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιείται, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη συμπερίληψη ή στον αποκλεισμό των ατόμων από τη διαδικασία μάθησης. Για παράδειγμα, οι μαθητές με αναπηρία χρειάζονται πλήρως προσβάσιμα εργαλεία για να μπορέσουν να επωφεληθούν από τον ψηφιακό μετασχηματισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η κρίση της νόσου COVID-19 ανέδειξε τους καθοριστικούς παράγοντες προώθησης της αποτελεσματικής ψηφιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης: συνδεσιμότητα και κατάλληλος ψηφιακός εξοπλισμός για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές που νιώθουν σιγουριά και διαθέτουν δεξιότητες στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους και της προσαρμοσμένης παιδαγωγικής προσέγγισης, ηγεσία· συνεργασία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Η ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χρήση του μαθητικού ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει από την ανάγκη καλλιέργειας του μιντιακού και πληροφορικού γραμματισμού (Buckingham, 2008) στους νέους. Η αξιοποίησή του και ειδικότερα ως τεχνική και μέθοδος συμπερίληψης ενδείκνυται, γιατί εκτός των άλλων, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες, σε όλους τους τύπους μάθησης, βοηθά στο να αποκτήσουν οι μαθητές σεβασμό στη διαφορετικότητα, συντελεί στην άρση των προκαταλήψεων, προωθεί τη συνεργατικότητα μέσα στο πλαίσιο προσαρμογής και ενσωμάτωσης των μαθημάτων στο οποίο ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του εμπυχωτή.

Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, κάθε παιδί έχει το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα να κατακτήσει τη γνώση στο σχολείο της γειτονιάς του, ενώ η εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητές, αλλά τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και οποιονδήποτε σχετίζεται με τον χώρο της εκπαίδευσης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Έτσι, κάθε άποψη

είναι εξίσου σημαντική και θα πρέπει να την λαμβάνουν υπόψη όσοι σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Επιχειρώντας μια πιο αναλυτική προσέγγιση των παραπάνω και αξιοποιώντας τις έρευνες που έχουν μέχρι στιγμής γίνει για την αξιοποίηση του μαθητικού ραδιοφώνου στην τάξη διαπιστώνουμε ότι το μαθητικό ραδιόφωνο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων (Γενιτζές & Τούλιου, 2015· Τούλιου, 2016· Γενιτζές, 2017). Μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από το Νηπιαγωγείο μέχρι και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και απ' όλες τις δομές εκπαίδευσης. Μπορεί, δηλαδή, να αξιοποιηθεί και να προσαρμοστεί η χρήση και η αξιοποίησή του ανάλογα με το ηλικιακό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι μαθητές του σχολείου δύναται να συγκροτηθούν σε ομάδες (Ηχολήπτες, Τεχνικοί, Εκφωνητές, Παρουσιαστές, Συντάκτες, Ομάδα προώθησης εκπομπής κ.ά.) αναλαμβάνοντας ο καθένας το ρόλο που θεωρεί ότι ταιριάζει στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Η δυνατότητα εναλλαγής ρόλων δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να ανακαλύψουν νέες κλίσεις και δεξιότητες που ενδεχομένως να ακολουθήσουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Το ραδιόφωνο είναι ένα μέσο εύχρηστο, ευέλικτο, διαδικτυακό και μπορεί να αξιοποιηθεί στην διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Δεν απαιτεί μεγάλη υλικοτεχνική υποδομή, οι ηχογραφήσεις μπορούν να γίνουν ακόμη και με απλές ψηφιακές μηχανές (π.χ. κινητό τηλέφωνο) και με προγράμματα επεξεργασίας ήχου (π.χ. Audacity). Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, καθοδηγούμενοι αλλά και αυτενεργώντας θα μάθουν να αναζητούν στο διαδίκτυο λογισμικά (software) που μπορούν να τους βοηθήσουν να αποθηκεύσουν ήχο και μουσική στους Η/Υ τους και να τα επεξεργαστούν. Θα εξοικειωθούν με το περιβάλλον ενός προγράμματος επεξεργασίας ήχου και θα μάθουν να χρησιμοποιούν τα σημαντικότερα εργαλεία αρχικά σε βασικό επίπεδο.

Ανταποκρίνεται σε όλους τους τύπους μάθησης

Το μαθητικό ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη ανταποκρίνεται σε όλους τους τύπους μάθησης. Οι προσεγγίσεις στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ επίσης αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια μαθησιακή εμπειρία (Klein, 2003). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τις προτιμήσεις, τις συνήθειες και τις επιλο-

γές τους απέναντι σε διαφορετικές μορφές παρουσίασης του περιεχομένου της μάθησης ή και οργάνωσης της διαδικασίας της μάθησης. Οι εισηγητές αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν διδάσκονται διαμέσου των μαθησιακών τους στυλ.

Η παραγωγή μιας ραδιοφωνικής εκπομπής ανταποκρίνεται στις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, διότι απαιτεί από τους μαθητές ή ομάδα μαθητών να ανταποκριθούν σε πολλούς ρόλους όπως του συντάκτη, του επιμελητή της μουσικής, του ηχολήπτη, του επιμελητή της αφίσας κ.ά. Μπορεί να υποστηρίξει τα είδη μάθησης που απαιτούν από τον ακροατή να σκέφτεται, να διερευνά, να αναλύει και να αναπτύσσει εννοιολογικά πλαίσια. Αναπτύσσονται κατά συνέπεια πολλές δεξιότητες για να διδάξουμε ως εκπαιδευτικοί και με διαφορετικούς τρόπους.

Κατά την παραγωγή του «έργου» οι μαθητές φέρνουν τις δικές τους ιδέες, πεποιθήσεις, γνώμες, στάσεις, κίνητρα, δεξιότητες και προηγούμενη γνώση. Επίσης κουβαλάνε μαζί τους τις στρατηγικές και τεχνικές που έχουν μάθει για να κάνουν τη μάθησή τους πιο αποτελεσματική. Μέσω της διαδικασίας παραγωγής των δικών τους εκπομπών μπορούν οι μαθητές να μη μπορούν να αλλάξουν το μαθησιακό τους ύψος αλλά μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές για να γίνουν όσο πιο αποτελεσματικοί μπορούν σε μια μαθησιακή κατάσταση (Riding & Sadler-Smith, 1997).

Η θεματολογία ανταποκρίνεται και προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και στις κλίσεις των μαθητών προωθώντας τους μαθητές να αφηγούνται ιστορίες, οι οποίες οδηγούν σε συζητήσεις σχετικά με την πραγματική ζωή και τις εμπειρίες. Οι εκφωνούμενες λέξεις εκφράζουν τη στάση, το συναίσθημα, το χρώμα και την ενέργεια (Maskow, 2000). Μπορούν επίσης να πείσουν, να πείσουν, να ενθουσιάσουν τη φαντασία και να επικεντρώσουν τις δύσκολες αντιλήψεις.

Οι μαθητές παράγουν πρωτότυπο γραπτό και προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας κριτικά διάφορες πηγές. Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, αξιοποιούνται οι αρχές της δημιουργικής γραφής. Στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας δύναται επίτευξη και προσαρμογή των διδακτικών στόχων όπως ο μετασχηματισμός ενός κειμενικού είδους σε άλλο είδος κειμένου. Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν μια ραδιοφωνική εκπομπή εξοικειώνονται με αντικείμενα όπως η επεξεργασία ήχου, τα πολυμέσα και η ακουστική. Εκπαιδευτικοί της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών δείχνουν να χρησιμοποιούν με θετικό τρόπο το εργαλείο αυτό αφού πολλές φορές οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν ιστορίες ή παραμύθια ή έστω

να χρωματίζουν θεατρικά τη φωνή τους την ώρα τη εκφώνησης, αλλά και να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους στα εικαστικά ώστε να ετοιμάζουν αφίσες που να προωθούν τις εκπομπές τους στο διαδίκτυο αλλά και στον χώρο του σχολείου τους (Γενιτζές, 2017). Στη διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών φαίνεται να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο καθώς υπάρχει πλέον η δυνατότητα συνεργασίας και επικοινωνίας και κοινής δράσης με άλλα σχολεία ευρωπαϊκών χωρών. Σημαντική είναι επίσης η αξιοποίησή του σε διαθεματικές προσεγγίσεις καθώς θέματα κοινωνιολογικά, πολιτικής αγωγής, θρησκευτικά, ιστορικά μπορούν να αξιοποιηθούν για παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού.

Πρωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα

Η αξιοποίηση του μαθητικού ραδιοφώνου στην τάξη υποστηρίζει τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι δάσκαλοι και οι μαθητές αγκαλιάζουν και αποδέχονται τις προκλήσεις και τα οφέλη της διαφορετικότητας. Διαμορφώνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κλίμα αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές και για τον καθένα ξεχωριστά στο σχολείο.

Κάθε μαθητής, ως μέλος της ραδιοφωνικής ομάδας, αισθάνεται αγαπητός και αποδεκτός κυρίως από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από τους συμμαθητές τους. Ακόμη και τα λάθη που ενδεχομένως πραγματοποιηθούν κατά την ηχογράφηση μιας εκπομπής, γίνονται βιωματικά παραδείγματα. Ο μαθητής δεν διστάζει να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν φοβάται την κοροϊδία και την απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές για τα πιθανά λάθη και τις αστοχίες του (Ματσαγγούρας, 2000), δεν γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Ανάλογα, και ο ίδιος σέβεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των συμμαθητών του, αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους σε ποικίλους τομείς, αναγνωρίζει την προσωπικότητά τους, συμμετέχει και συνεργάζεται μαζί τους σε ποικίλες δραστηριότητες και καταστάσεις της σχολικής ζωής.

Το κάθε παιδί μέσα στη δική του ραδιοφωνική ομάδα, που συχνά φέρει και ένα ευφάνταστο όνομα, νιώθει ασφαλές μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανεξαρτήτως αναπηρίας, πολιτισμικής ετερότητας, χρώματος, πίστης και σεξουαλικού προσανατολισμού. Η ασφάλεια είναι απόρροια της αποδοχής του από τους άλλους. Πρωθείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τα διαχειριστική ευελιξία που θεωρούνται σημαντικά συστατικά στοιχεία για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Η συνεργασία που δύναται να αναπτυχθεί ακόμη και

διαδικτυακά με αντίστοιχες ραδιοφωνικές ομάδες από την Ελλάδα και την Κύπρο τίθεται στη βάση της συμπερίληψης και αφορά όλη την κοινωνία μέρος της οποίας αποτελεί και το σχολείο. Οι μαθητές δύναται να αναμεταδώσουν διαδικτυακά τα έργα τους μέσω της πλατφόρμας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και σε συνεργασία με το “European School Radio – Το Πρώτο Μαθητικό Ραδιόφωνο” δημιουργώντας έτσι μια μεγάλη ραδιοφωνική «φαντασική κοινότητα».

Η ένταξη του μαθητικού ραδιοφώνου στην τάξη έχει στόχο την ανάπτυξη πρακτικών και κουλτούρας στα εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό να μπορούν να ανταπεξέρχονται στην ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα. Οι μαθητές με βιωματικό τρόπο αντιλαμβάνονται πως η διαφορετικότητα δεν θεωρείται πρόβλημα αλλά ευκαιρία μάθησης, ενώ η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι μια αέναη προσπάθεια και όχι ένας τελικός στόχος, που πρέπει να επιτευχθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, επειδή πρόκειται για μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία καλεί τα σχολεία να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Γεροσίμου, 2013· Στασινός, 2016)

Συντελεί στην άρση προκαταλήψεων

Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών εκπομπών ή μηνυμάτων μπορούν να προσαρμοστούν στη δομή και στην οργάνωση των περιεχομένων της σχολικής γνώσης τόσο στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, όσο και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό της προσαρμογής, ενσωμάτωσης και διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του εμψυχωτή.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν οι ίδιοι να δημιουργήσουν την πληροφορία, ώστε να επαναχρησιμοποιηθεί και από άλλα σχολεία χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Οι εκπομπές τους είναι διαθέσιμες σε αρχεία podcast, προσβάσιμες και διαθέσιμες για εκπαιδευτικούς και μαθητές οποιαδήποτε στιγμή. Η δυνατότητα αναζήτησης ανάλογα με το θεματικό τους περιεχόμενο ή με την βαθμίδα εκπαίδευσης διευκολύνει την πρόσβαση στην πληροφορία και την αξιοποίησή της. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον όγκο των πληροφοριών και τον κρίνουν πριν τον αξιοποιήσουν. Παράλληλα αποκτούν ικανότητες διαχείρισης χρόνου και υπευθυνότητας και βελτιώνουν των δεξιότητές τους σε θέματα ψηφιακού και οπτικοακουστικού γραμματισμού κ.ά.

Η διαδικασία παραγωγής ακόμη και ενός καταστροφή δίνει σύντομο ραδιοφωνικού μηνύματος π.χ. για την οικολογική στη δυνατότη-

τα στους μαθητές να βιώσουν συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς, αγάπη, ελπίδας, αισιοδοξίας, ισότητας, σεβασμού της διαφορετικότητας. Οι μαθητές μέσω του ραδιοφώνου αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, δηλαδή μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η εκτίμηση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί ως προς την υλοποίηση δραστηριοτήτων, εκτός των γνωστικών στόχων αναλυτικού προγράμματος σπουδών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν δυνατότητες καλλιέργειας της μεταγνώσης.

Οι συμμετέχοντες στη ραδιοφωνική ομάδα μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες και αξιολογούν τις πηγές που εντοπίζουν, οικοδομούν νέα γνώση και την εκφράζουν υπεύθυνα μέσω του ραδιοφώνου. Αποκτούν δεξιότητες ως προς την ορθή αξιοποίηση των ηλεκτρονικών πηγών από τις οποίες προέρχεται η ενημέρωση και αναπτύσσουν κριτική σκέψη ώστε να είναι σε θέση να κρίνουν τις πληροφορίες που δέχονται. Αποκτούν δηλαδή νέα στάση και συμπεριφορά απέναντι στην είδηση και την πληροφόρηση σύμφωνα με τον κώδικα της δεοντολογίας των ΜΜΕ.

Η αξιοποίηση του μαθητικού ραδιοφώνου στην τάξη, εμπλουτίζει και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας, ενισχύοντας ιδιαίτερα την κριτική σκέψη και καταστρώντας την τάξη έναν δημοκρατικότερο χώρο και πιο απολαυστικό (Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017).

Πρωθεί τη συνεργατικότητα

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη της μάθησης αποτελεί το κλίμα, μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και η δημιουργία συνθηκών, με σκοπό ο μαθητής να παρακινηθεί ώστε να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, προάγοντας ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές του.

Το μαθητικό ραδιόφωνο αξιοποιείται εύκολα στην ψηφιακή εκπαίδευση χωρίς να χάσει το ενδιαφέρον του, την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του αξία και καταφέρνει να συνδέει την πραγματικότητα με τη φαντασία. Ξεπερνά τεχνολογικά όρια και φραγμούς του κλασικού μέσου και επιτρέπει τόσο τη συνεργασία όσο και την αμφίδρομη επικοινωνία ακόμη και μέσω των προσφερόμενων δικτυώσεων και κοινωνικών δικτύων.

Στην Ελλάδα, από το 2009 δημιουργήθηκε ένα δίκτυο σχολείων πανελληνίας εμβέλειας, του οποίου τα μέλη δημιουργούν ραδιοφωνικές εκπομπές και μεταδίδονται στο διαδικτυακό ραδιόφωνο «Euro-

pean School Radio, Το Πρώτο Μαθητικό Ραδιόφωνο» (<http://europeanschoolradio.eu/el>). Αναπτύχθηκε ως δράση στα πλαίσια καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων από τα σπλάχνα της εκπαίδευσης και εντάσσεται σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία θέλει τον μαθητή να βλέπει το σχολείο ως χώρο δημιουργίας και έκφρασης. Το Μαθητικό Διαδικτυακό Ραδιόφωνο έχει ως σκοπό να προβάλλει τις ιδέες, τις δημιουργίες, τις ανησυχίες της μαθητικής κοινότητας και να τις επικοινωνεί με το σήμερα, ενισχύοντας τους μαθητές με τα μέσα ώστε να επιτελούν οι ίδιοι τη λειτουργία του μαθητικού ραδιοφώνου. Αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό συμβάλλοντας παράλληλα και στην Δικτύωση Σχολείου – Κοινωνίας (Γενιτζές & Τούλιου, 2016).

Πρωθείται η συνεργασία, καθώς η παραγωγή ραδιοφωνικών εκπομπών και μηνυμάτων περιλαμβάνει την επεξεργασία, την ανάρτηση, την αξιολόγηση, την αυτοκριτική και την κριτική από την ίδια την ομάδα αλλά και από άλλους χρήστες. Εντάσσει τους συμμετέχοντες σε μια κοινωνική διαδικασία και κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς θα έρθουν σε επαφή όχι μόνο με την ομάδα τους αλλά και με μέλη άλλων ομάδων. Κατά συνέπεια διευκολύνεται η πολιτισμική ένταξη, κοινωνικοποίηση και αγωγή τους καθώς παράγουν τα δικά τους σχέδια δράσης πάνω στα ενδιαφέροντά τους (Kron & Σοφός, 2007) και παράλληλα καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, επίτευξης στόχων της ομάδας και διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής συμπεριληπτικής παιδαγωγικής δεν περιλαμβάνει μόνο την επέκταση των γνώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και την κινητοποίησή τους ώστε να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Με άλλα λόγια, «να γνωρίζουν», «να πράττουν» και «να πιστεύουν». Κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων που υποστηρίζουν το σχολείο και συντελούν στην ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής της συμπερίληψης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός. Ενισχύει τους μαθητές με τα κατάλληλα μέσα ώστε να επιτελούν οι ίδιοι τη λειτουργία του μαθητικού ραδιοφώνου με κύριους άξονες: τη μεγιστοποίηση της αποδοχής και της ενεργούς συμμετοχής, την ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας αλλά και την αποδοχή της μοναδικότητας. Αξιοποιεί και τις δυνατότη-

τες των ΤΠΕ για να σχεδιάσει, να οργανώσει, να επεξεργαστεί και να αναλύσει τα δεδομένα του έργου που σχεδιάζει με τους μαθητές του, στο πλαίσιο μιας ενεργητικής και ομαδοσυνεργατικής διδακτικής διαδικασίας.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ένταξης του μαθητικού ραδιοφώνου και προώθησης της συμπερίληψης, καλούνται να αναπτύξουν ποικίλες προσεγγίσεις, να λειτουργήσουν σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό και νέες εκπαιδευτικές μεθόδους για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και για το λόγο αυτό χρειάζονται ολοκληρωμένη και συνεχή υποστήριξη στο έργο τους, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και εκτός αυτής με συνεχείς επιμορφώσεις.

Τρόπος οργάνωσης των εργαστηρίων

Λαμβάνοντας υπόψη μας πως η κοινότητα της τάξης παρουσιάζει αναγκαστικά ποικιλομορφία και αποτελείται από άτομα που διαφέρουν με πολλούς τρόπους και μπορεί να χρειάζονται διαφορετικές μορφές υποστήριξης σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, τα εργαστήρια πρέπει να είναι οργανωμένα με βάση τη συμπερίληψη. Επομένως, θα πρέπει η κύρια ομάδα να συμπεριλάβει τους μαθητές που επιθυμούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που θα συνεργαστούν και τους γονείς και κηδεμόνες που δρουν υποστηρικτικά στο πρόγραμμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε υποομάδες ανάλογα με τη ενδιαφέροντα τους, τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους και τη δυναμική της ομάδας. Η διαδικασία εξελίσσεται μέσα στην τάξη και χρησιμοποιούνται απλά μέσα ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου με διαθεματικές κυρίως προσεγγίσεις με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα.

Χρησιμοποιούνται ποικίλες πηγές, όπως κείμενα, εικόνες, ζωγραφιές, ήχος, ταινίες, διαγράμματα, γραπτές εργασίες κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό δεν μας ενδιαφέρει η απλή μεταφορά γνώσεων αλλά να μπορούν οι ίδιοι μαθητές, αξιοποιώντας και τη φαντασία τους να δημιουργούν, γι' αυτό προτείνεται σύνδεση του εργαστηρίου με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Δυσκολίες – προβλήματα

Αρκετοί παράγοντες εμποδίζουν την προώθηση και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου του μαθητικού ραδιοφώνου. Κυριότεροι είναι η οργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης με μεγαλύτερη δυσκολία το

εφαρμοζόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα, που δεν δίνει μεγάλες δυνατότητες ευελιξίας και τα σχολικά εγχειρίδια που περιέχουν μεγάλο όγκο ύλης, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν ταχύτατους ρυθμούς μάθησης. Δεν λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού, τις ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και ικανότητές τους, οξύνοντας έτσι τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, έχουν σημαντική δράση στην παρεμπόδιση της ανάπτυξης της συμπερίληψης. Ο σημερινός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός, ιδιαίτερος κατά την περίοδο της πανδημίας και κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλοι παράγοντες είναι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης του εγγραμμιασμού των μέσων στην εκπαίδευση, η έλλειψη διεπιστημονικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος, στάσεις που δεν ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η μη επαρκής χρηματοδότηση για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, η μη παροχή ίσων ευκαιριών (Kyriazopoulou & Weber, 2009).

Επιπροσθέτως, η γενικότερα κουλτούρα του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην αξιοποίηση και χρήση του μαθητικού ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδέχεται οι απόψεις της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο να αποτελέσουν φραγμό για έναν εκπαιδευτικό που θέλει να εφαρμόσει νέες πρακτικές και σύγχρονες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνονται από τη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και να εξαντλούν τη διδασκαλία τους στην πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το μαθητικό ραδιόφωνο «από παιδιά για παιδιά» μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέθοδος και τεχνική στο ευρύτερο πλαίσιο της συμπερίληψης. Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και στο σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου, ενώ παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτή, δημιουργώντας έτσι μια «Εκπαίδευση για όλους» και ένα «Σχολείο για όλους». Στη διαδικασία παραγωγής ραδιοφωνικών εκπομπών και μηνυμάτων είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των μαθητών με την αποδοχή του διαφορετικού, εστιάζοντας στην τροποποίηση του συγκεκριμένου της σχολικής εκπαίδευσης και όχι του ίδιου του μαθητή. Οι μαθητές, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία, αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες με τελικό αποτέλεσμα, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική τους ένταξη.

Η πρακτική αξιοποίησης του διαθεματικού, διαπολιτισμικού μαθητικού ραδιοφώνου δημιουργεί πλαίσιο συνεργασίας και αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, δίνοντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν το σχολείο όχι ως ένα πεδίο απλής μεταφοράς γνώσεων αλλά ως συμμετοχικό χώρο έκφρασης και δημιουργικότητας. Τα παιδιά δημιουργούν, επινοούν, συνειδητοποιούν τον «πραγματικό κόσμο», για να ενταχθούν σε αυτόν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 341-355). Αθήνα: Διάδραση.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενιτζές, Α. (2017). *Ραδιόφωνο και εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του European School Radio στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2020 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21270>
- Γενιτζές, Α., & Τούλιου Ε. (2015). *Η αξιολόγηση του E.S.R. από εκπαιδευτικούς και μαθητές*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2020 από <https://goo.gl/eFoa92>
- Γενιτζές, Α., & Τούλιου, Ε. (2016). Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ρόλου του ραδιοφώνου. Στο: Ι. Σαλονικίδης & Ε. Κολτσάκης (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας* (σσ. 219-230). Ανακτήθηκε 4 Δεκεμβρίου 2020 από http://4syn-thess2016.ekped.gr/wp-content/uploads/2016/04/vol2_198-219-230.pdf
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι.Μ Παναγιωτόπουλου*, 51, 24-29.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών, Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027), Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Holmes, T., Blackmore, E., Hawkins, R., & Wakeford, T. (2011). *Common Cause Handbook*. Machynlleth: Public Interest, Research Centre.
- Ιορδανίδου, Σ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). «Εκπαίδευση στα Μέσα» και «Ψηφιακός Εγγραμματισμός»: Διερευνώντας τη Συγχώνευση του Πεδίου της Επικοινωνίας και των Μέσων ενημέρωσης με τις Επιστήμες της Αγωγής. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών. Στο: Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 139-175). Αθήνα: Διάδραση.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular represen-

- tations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-81.
- Kron, F., & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/274252483_Development_of_a_set_of_indicators_-_for_inclusive_education_in_Europe
- Maskow, M. (2000). Radio as a learning technology. *New directions for adult & continuing education* (88), 59-68.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Riding, R.J., & Sadler-Smith, E. (1997). Cognitive Style and Learning Strategies: some Implications for Training Design. *International Journal of Training and Development*, 1:3, 199-206.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τούλιου, Ε. (2016). *Απολογισμός εκπαιδευτικού προγράμματος "Κάνω ραδιόφωνο στο European School Radio 2015-16"*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.european-schoolradio.eu/blog/resultsateiedu1>

Συνοδοιπόροι στο Ταξίδι της Ζωής και της Μάθησης: Μια Πρόταση Επιμορφωτικής Δράσης για Εκπαιδευτικούς που Διδάσκουν σε Τάξεις με Πρόσφυγες Μαθητές

Ιγνάτιος Καράμηνας

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ70. ✉ ikaraminas@gmail.com

Περίληψη

Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και ασφαλώς κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων στην Ελλάδα ανηλίκων προσφύγων υπήρξε από τις αρχές του 2016 βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Παρόλα αυτά, η Έκθεση Αποτίμησης του Υ.ΠΑΙ.Θ. για το έτος 2016-2017 αλλά και αργότερα εντοπίζει λάθη και παραλείψεις, ανακολουθίες και αρκετές δυσκολίες. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) επισημαίνεται η απουσία ειδικών κριτηρίων στις διαδικασίες πρόσληψης, η συνεχής εναλλαγή τους σε σχολικές μονάδες λόγω, αναβάθμισης από μειωμένο σε πλήρες εργασιακό ωράριο, αλλά και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και υποστήριξής τους για την επιτυχία του παιδαγωγικού τους έργου. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τις Δ.Υ.Ε.Π. είναι αποκλειστικά αναπληρωτές - χωρίς να απαιτούνται ειδικά προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας, προϋπηρεσία σε ανάλογες δομές, εξειδικευμένη επιμόρφωση κ.ά.)- είναι απολύτως αναγκαία η παιδαγωγική και διδακτική τους υποστήριξη, ώστε να επιτελούν δημιουρ-



Λέξεις κλειδιά

Πρόσφυγες
Μαθητές, Δ.Υ.Ε.Π.,
Τ.Υ., Επιμόρφωση

γικά το πολυσύνθετο και απαιτητικό τους έργο. Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες αυτές, θα παρουσιάσουμε μια πρόταση επιμορφωτικής δράσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.), με βασικό στόχο την ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν εποικοδομητικά σε ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον με πρόσφυγες μαθητές. Η προτεινόμενη δράση υλοποιείται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης που ανήκουν οι μαθητές αυτοί, ώστε να οικοδομείται στην πράξη το σχολείο της συμπερίληψης, το σχολείο για όλους τους μαθητές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό έτος που διανύουμε συμπληρώνεται μια πενταετία από το 2015, που κορυφώθηκε το προσφυγικό ζήτημα και κατ' επέκταση η αναγκαιότητα και για την οργανωμένη εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση αυτή υποστηρίχθηκε αρχικά από τις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)^[1] και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα με περιορισμένη, όπου κρίνεται απαραίτητο, λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και κυρίως με την επέκταση ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών.

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται στις Τ.Υ. και τις Δ.Υ.Ε.Π. είναι αποκλειστικά αναπληρωτές –χωρίς να απαιτούνται ειδικά προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας, προϋπηρεσία σε ανάλογες δομές, εξειδικευμένη επιμόρφωση κ.ά.)^[2]– είναι απολύτως αναγκαία η παιδαγωγική και διδακτική τους υποστήριξη, ώστε να επιτελούν δημιουργικά το πολυσύνθετο και απαιτητικό τους έργο (βλ. και Φουστέρης, 2018).

Πέραν τούτου όμως, είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί μας είτε υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με προσφυγικό/μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό είτε σε «αμιγείς» γλωσσο-πολιτισμικά σχολικές τάξεις, έχουν ανάγκη υποστήριξης στο έργο τους με όρους σύγχρονων ενδυναμωτικών παραγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών πρακτικών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Κι αυτό καθώς η σύγχρονη scho-

^[1] ΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ, κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

^[2] ΥΠΠΕΘ (2017). Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων.

λική τάξη έχει πλέον πολυπολιτισμική μορφή και μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και δυνατότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες αυτές, περιγράφεται στη συνέχεια μια πρόταση επιμορφωτικής δράσης^[3] στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)^[4], με βασικό στόχο την ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν εποικοδομητικά σε ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης και με πρόσφυγες μαθητές. Η προτεινόμενη δράση υλοποιείται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης που ανήκουν οι μαθητές αυτοί, ώστε να οικοδομείται στην πράξη το σχολείο της συμπερίληψης, το σχολείο για όλους τους μαθητές (βλ. και Παπαγιάννη & Κασιάρου, 2007· Καράμηνας, 2017· Φουστέρης, 2018· Καράμηνας, 2019).

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η προτεινόμενη επιμορφωτική δράση ενδείκνυται για αξιοποίηση από τους Σ.Ε.Ε. στο πλαίσιο του επιμορφωτικού τους ρόλου όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις Τ.Υ. και στις Δ.Υ.Ε.Π. αλλά και για όλους τους εκπαιδευτικούς που οι Σ.Ε.Ε. υποστηρίζουν παιδαγωγικά και επιστημονικά και στις τάξεις που διδάσκουν φοιτούν πλέον και πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες.

Επομένως, επιμορφωτής είναι ο Σ.Ε.Ε. και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, που προτείνεται –με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων– να είναι 20 έως 25. Η διάρκεια της επιμόρφωσης αυτής έχει σχεδιαστεί για 2 διδακτικές ώρες και 10' αλλά εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος μπορεί να διεξαχθεί σε 3 διδακτικές. Ακόμη, είναι σημαντικό, ο επιμορφωτής να έχει προετοιμάσει σε εκτυπώσιμη μορφή τα Φύλλα Εργασίας που θα διανεμηθούν στις Ομάδες Εργασίας των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης.

^[3] Η εργασία αυτή σε μια πρώτη μορφή επεξεργασίας αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ <https://teachers4europe.eu/el/> «Teachers 4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture (T4E)». Η σημερινή της μορφή αποτελεί προϊόν εποικοδομητικού αναστοχασμού με εμπλουτισμένη διαμόρφωση τόσο του περιεχομένου όσο και της μεθοδολογίας εφαρμογής της ως προτεινόμενη επιμορφωτική δράση.

^[4] ΥΑ 158733/ΓΔ4/2018. Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου».

Σκοπός της προτεινόμενης επιμορφωτικής δράσης είναι η ψυχική ενδυνάμωση και η παιδαγωγική ενίσχυση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε Τ.Υ. και Δ.Υ.Ε.Π. ώστε να είναι ικανοί:

- ❖ Να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να υλοποιούν σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές αλλά και
- ❖ Να υποστηρίζουν αποτελεσματικά το σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους που διευρύνεται πλέον και με πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες.

Οι επιδιωκόμενοι Εκπαιδευτικοί Στόχοι της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης είναι:

- ❖ Η ενδυνάμωση της ικανότητας να παρουσιάζει κανείς τον εαυτό του και τους άλλους στην ομάδα.
- ❖ Η ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης μέσω της ανάκλησης εμπειριών και συναισθημάτων, μέσω σκέψεων και μέσω της λήψης απόφασης.
- ❖ Η καλλιέργεια/ενίσχυση ικανοτήτων επικοινωνίας σε ένα αυθεντικό μαθησιακό πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και αλληλοαποδοχής.
- ❖ Η ανάπτυξη συνεργατικών ικανοτήτων και η εμπέδωση της σπουδαιότητας της ομαδικής επεξεργασίας σύνθετων παιδαγωγικών/διδακτικών προβλημάτων.
- ❖ Η ενίσχυση της δεξιότητας της ενσυναίσθησης (να έρχονται οι εκπαιδευόμενοι στη θέση του άλλου, ειδικά του πρόσφυγα μαθητή/μαθήτριας).
- ❖ Η ανάπτυξη της κριτικής και συνδυαστικής σκέψης για εστιασμένη επεξεργασία σύνθετων προβλημάτων.
- ❖ Η καλλιέργεια αναστοχαστικής σκέψης με στόχο την ευελιξία στην διαχείριση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων.
- ❖ Η καλλιέργεια της ικανότητας εικαστικής ή δραματοποιημένης αναπαράστασης προσδοκιών, συναισθημάτων, σκέψεων και αποφάσεων.

Για την επιτυχή έκβαση της εν λόγω επιμορφωτικής δράσης είναι αναγκαία αρχικά η διαμόρφωση της αίθουσας που θα διεξαχθεί η επιμόρφωση. Για το λόγο αυτό επιδιώκεται η εξεύρεση άνετου χώρου και η τοποθέτηση στο κέντρο της αίθουσας μόνο των καθισμάτων σε κυκλική διάταξη. Επιπλέον, λαμβάνεται μέριμνα για διαθεσιμότητα Πίνακα μαρκαδόρου, υπολογιστή με βιντεοπροβολέα και οθόνη προβολής και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Σχετικά με τα απαιτούμενα υλικά γίνεται εκ των προτέρων σχετική προετοιμασία ώστε να είναι διαθέσιμα από την αρχή της επιμορφωτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή, θα χρειαστούν μαρκαδόροι

για τον Πίνακα, μαρκαδόροι και λαδομπογιές ή ξυλομπογιές, χαρτί Α3 και Α4, χαρτί σε διάφορα χρώματα, στυλό, μολύβια, κόλλες stick αλλά και πανιά υφασμάτινα και ενδεχομένως υλικά που είναι διαθέσιμα στον χώρο της επιμόρφωσης.

ΣΤΑΔΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η επιμορφωτική δράση εξελίσσεται σε 5 Στάδια, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια, ενώ στο τέλος παρατίθεται Παράρτημα με τα 3 Φύλλα Εργασίας.

Στάδιο 1^ο [10 λεπτά] – Ολομέλεια και ζεύγη

Ο επιμορφωτής καλωσορίζει τους εκπαιδευόμενους και τους προτρέπει να καθίσουν όπου επιθυμούν στις καρέκλες που είναι τοποθετημένες σε κυκλική διάταξη στην αίθουσα της επιμόρφωσης. Κατόπιν, συστήνεται στην ομάδα και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συνομιλήσουν ανά ζεύγη τυχαία, όπως έχουν καθίσει, και να πουν λίγα λόγια ο ένας στον άλλο για τον εαυτό τους (όνομα, ειδικότητα, προϋπηρεσία, προσδοκίες από την επιμορφωτική δράση). Στη συνέχεια κάθε μέλος παρουσιάζει το ταίρι του στην Ολομέλεια.

Στάδιο 2^ο [5 λεπτά] – Ολομέλεια

Κατά το Στάδιο αυτό ο επιμορφωτής αναδεικνύει συνοπτικά τις προσδοκίες της ομάδας εκπαιδευομένων, παρουσιάζει την προτεινόμενη δράση και προσδιορίζει εστιασμένα το πλαίσιο εξέλιξης της επιμορφωτικής συνάντησης. Τα μέλη της ομάδας-ολομέλειας δεσμεύονται για την ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν και ξεκινά η συμμετοχή στην βιωματική δραστηριότητα.

Στάδιο 3^ο [20 λεπτά] – Ολομέλεια

Ο επιμορφωτής αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική «Καταιγισμός Ιδεών» αναγράφει/προβάλλει στον Πίνακα και ρωτά τους εκπαιδευόμενους τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούνε τη φράση «πρόσφυγας μαθητής/μαθήτρια». Ακολουθεί η καταγραφή όλων των προτεινόμενων απαντήσεων στον Πίνακα. Ο επιμορφωτής ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες να απαντήσουν κι επαναλαμβάνει χωρίς να σχολιάζει όσα αναφέρονται κάθε φορά.

Παρακάτω παρατίθενται (βλ. **Πίνακας 1**) ενδεικτικές απαντήσεις (λέξεις-φράσεις) που αναμένεται να αναδειχθούν και οι οποίες έχουν καταγραφεί από την πιλοτική εφαρμογή της εν λόγω επιμορφωτικής

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Στάδιο 3ο-Ενδεικτικές Απαντήσεις (λέξεις-φράσεις)

Πόνος	ΜΚΟ	ΤΥ/ΔΥΕΠ	Ανθρωπιά
Δυστυχία	Εθελοντικές ομάδες	Χώρα υποδοχής	Ύπατη Αρμοστέια
Λέμβος	Κέντρο Φιλοξενίας	Προσφύγων διωγμός	UNICEF
Άσυλο	Σχολείο	Άδεια παραμονής	Πόλεμος
Διακινητές	Τάξεις Υποδοχής	Ξεριζωμός	Μεταναστευτικές ροές

δράσης στην εκπαιδευτική μας περιφέρεια ως Σ.Ε.Ε. Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση του επιμορφωτή προκύπτει από την ομάδα των εκπαιδευόμενων κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε θεματικές ενότητες για περαιτέρω πιο εστιασμένη επεξεργασία των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση. Ενδεικτική κατηγοριοποίηση μπορεί να είναι οι θεματικές: «Συνθήκες επιβίωσης, ανθρωπιστική κρίση», «Ανθρώπινα δικαιώματα» και «Φοίτηση στο σχολείο-δυσκολίες προσαρμογής».

Στάδιο 4^ο [50 λεπτά] - Εργασία σε ομάδες

Στο Στάδιο αυτό ο επιμορφωτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συγκροτήσουν όπως επιθυμούν 4-5 ομάδες των 5 ατόμων η καθεμιά. Στο πλαίσιο αυτό τους εξηγεί ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι με βάση όσα έχουν συζητήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Τους περιγράφει συνοπτικά τους όρους της εκπαιδευτικής τεχνικής «Παιχνίδι ρόλων» και τους διανέμει τυχαία τα 3 Φύλλα Εργασίας (βλ. Παράρτημα) με διαφορετικό περιεχόμενο το καθένα διευκρινίζοντας ότι ενδέχεται να πάρουν το ίδιο Φύλλο Εργασίας περισσότερες από μια ομάδες. Επιπλέον, ζητά από τα μέλη κάθε ομάδας να αναλάβουν ρόλους (συντονιστής, γραμματέας, δύο-τρεις εκπρόσωποι στην ολομέλεια) και να επιλέξουν ένα όνομα που τους εκφράζει για την ομάδα τους (10 λεπτά). Οι ομάδες προετοιμάζονται με βάση το Φύλλο Εργασίας που έχουν πάρει (20 λεπτά). Στη συνέχεια παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της διερεύνησης τους με τον τρόπο που έχουν επιλέξει (20 λεπτά). Μετά από κάθε παρουσίαση ακολουθεί σύντομη συζήτηση.

Στάδιο 5^ο [15 λεπτά] – Ολομέλεια

Ο επιμορφωτής προσκαλεί όλα τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας να αναστοχαστούν ατομικά για την δραστηριότητα που συμμετείχαν και να κρατήσουν σημειώσεις για να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- ❖ *Τι καινούριο μάθατε από την συμμετοχή σας στην δραστηριότητα αυτή;*

- ❖ Πώς νιώθετε συμμετέχοντας στην συγκεκριμένη βιωματική εμπειρία;
- ❖ Πιστεύετε ότι είστε έτοιμοι να αναλάβετε μια τάξη με σύνθετο μαθητικό πληθυσμό κυρίως με προσφυγές μαθητές και μαθήτριες;
- ❖ Τι δυσκολίες θα συναντήσετε και πώς θα τις διαχειριστείτε παιδαγωγικά;

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Όταν ολοκληρωθεί και το 5^ο Στάδιο της δράσης, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα σύντομο Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήματα τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής διερεύνησης. Στο Ερωτηματολόγιο (Πίνακας 2) και ειδικότερα για τις ερωτήσεις που απαιτούν απάντηση πολλαπλής επιλογής αξιοποιείται η κλίμακα τύπου Likert με την απαραίτητη επεξήγηση.

Κατά τις επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνουν οι Σ.Ε.Ε. στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους αυτό που αναδεικνύεται κάθε φορά είναι η ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για συμμετοχή σε βιωματικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, καθώς πιστεύουν ότι με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (παιχνίδι ρόλων, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης κ.ά.) υποστηρίζονται όχι μόνο μεθοδολογικά αλλά και ενισχύονται παιδαγωγικά για την άσκηση του πολυσύνθετου και απαιτητικού εκπαιδευτικού τους έργου.

Σε αυτό το πλαίσιο, η προτεινόμενη επιμορφωτική δράση, πιστεύουμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί από τον Σ.Ε.Ε. στις επιμορφωτι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Ερωτηματολόγιο Αποτίμησης Επιμορφωτικής Δράσης

Ερώτηση	Σημειώστε με (X) την απάντησή σας				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική δραστηριότητα ανταποκρίθηκε στους στόχους και στις προσδοκίες σας;					
2. Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να εργαστείτε σε μια τάξη με πρόσφυγες μαθητές με βάση την εμπειρία σου από αυτή την εκπαιδευτική δραστηριότητα;					
3. Μπορείς να αναφέρεις δυο πράγματα που σε ικανοποίησαν από τη συμμετοχή σου σε αυτή την επιμορφωτική δραστηριότητα;					
4. Μπορείς να αναφέρεις δυο πράγματα που δεν σε ικανοποίησαν ή που σε δυσκόλεψαν από τη συμμετοχή σου σε αυτή την επιμορφωτική δραστηριότητα;					

κές του δράσεις αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην Τ.Υ., στη Δ.Υ.Ε.Π. ή στην σχολική τάξη, φυσικά με τις ανάλογες προσαρμογές και ενδεχομένως τις πιθανές τροποποιήσεις ή και τις αντίστοιχες βελτιώσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Καράμηνας, Ι. (2017). *Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ως Μεταβατικό Στάδιο για την Πλήρη Ένταξη των Προσφυγόπουλων στο Ελληνικό Σχολείο*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «ΣΥΝ-ΠΟΛΙΤΕΙΑ 2017 -ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ: ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ», Αθήνα, 30 Μαρτίου και 1 Απριλίου 2017. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από <http://xeniospolis.gr/synedrio-syn-politia-2017/>
- Καράμηνας, Ι. (2019). *Η φοίτηση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο: Η εμπειρία ένταξης μέχρι σήμερα και οι προοπτικές λειτουργίας υποστηρικτικού πλαισίου συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ετερότητες: Ένταξη στη Γενική και Ειδική Αγωγή και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση». Ελευσίνα, 22,23 και 24 Νοεμβρίου 2019.
- Παπαγιάννη, Β., & Κασιάρου, Ε. (2007). *Πρόσφυγες. Διαπολιτισμικό Σχέδιο Εργασίας 2*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος Γ. (2019). *ΜΕΤΑ ΤΟ ΚΟΝΤΕΙΝΕΡ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουστέρης, Ε. (2018). *Ειδικό Επιμορφωτικό Υλικό: Υποστήριξη ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.iep.edu.gr/refugees/media/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CE%B%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82.pdf>
- ΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π., κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». ΦΕΚ 3049/ 23.09.2016. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>
- ΥΑ 158733/ΓΔ4/2018. Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. ΦΕΚ 4299/27-09-2018. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/kathikontologio_pekes.pdf
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) (2013). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) (2013). *Περάσματα: Ένα παιχνίδι ευαισθητοποίησης για τη ζωή των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.unhcr.org/gr/perasmata>
- ΥΠΠΕΘ (2017). Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο Φύλλο Εργασίας

Σενάριο:

«Είστε μαθητές προσφυγόπουλα και είναι η πρώτη μέρα φοίτησής σας στο Δημοτικό Σχολείο σε Τ.Υ. ή σε Δ.Υ.Ε.Π.».

Δραστηριότητα:

Συζητήστε μεταξύ σας και αναφερθείτε στα συναισθήματα που νιώθετε την πρώτη σας μέρα στο σχολείο και καταγράψτε σε ένα φύλλο χαρτιού τις σκέψεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ❖ *Τι περιμένετε από τους δασκάλους σας;*
- ❖ *Πώς θέλετε να σας υποδεχθούν οι συμμαθητές σας;*
- ❖ *Τι θέλετε να πείτε στους δασκάλους και στους συμμαθητές σας;*

Παρουσίαση στην Ολομέλεια:

Επιλέξτε έναν από τους παρακάτω τρόπους για να παρουσιάσετε στην Ολομέλεια την απάντησή σας στα παραπάνω ερωτήματα:

- ❖ *Δραματοποίηση σκηνής- συνομιλίας*
- ❖ *Ζωγραφική*
- ❖ *Παντομίμα*
- ❖ *Κατασκευή αφίσας με λεζάντα*

2^ο Φύλλο Εργασίας

Σενάριο:

«Είστε μαθητές ελληνόπουλα της Στ' τάξης στο Δημοτικό Σχολείο και μαθαίνετε ότι στο σχολείο σας θα έρθουν μαθητές προσφυγόπουλα να φοιτήσουν σε Τ.Υ. ή σε Δ.Υ.Ε.Π.».

Δραστηριότητα:

Συζητήστε μεταξύ σας και αναφερθείτε στα συναισθήματα που νιώθετε και καταγράψτε σε ένα φύλλο χαρτιού τις σκέψεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ❖ *Τι σκέφτεστε για τα παιδιά αυτά;*
- ❖ *Πώς θα τα υποδεχθείτε;*
- ❖ *Θα το συζητήσετε με τους γονείς σας;*

Παρουσίαση στην Ολομέλεια:

Επιλέξτε έναν από τους παρακάτω τρόπους για να παρουσιάσετε στην Ολομέλεια την απάντησή σας στα παραπάνω ερωτήματα:

- ❖ Δραματοποίηση σκηνής- συνομιλίας
- ❖ Ζωγραφική
- ❖ Παντομίμα
- ❖ Κατασκευή αφίσας με λεζάντα

3^ο Φύλλο Εργασίας

Σενάριο:

«Είστε αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και τοποθετηθήκατε σε σχολείο με Τ.Υ. ή σε Δ.Υ.Ε.Π., που φοιτούν μαθητές προσφυγόπουλα».

Δραστηριότητα:

Συζητήστε μεταξύ σας και αναφερθείτε στα συναισθήματα που νιώθετε και καταγράψτε σε ένα φύλλο χαρτιού τις σκέψεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ❖ *Τι σκέφτεστε για τα παιδιά αυτά;*
- ❖ *Είστε έτοιμοι να διδάξετε σε μια τέτοια τάξη;*
- ❖ *Πώς θα τα βοηθήσετε;*
- ❖ *Πώς θα συνεργαστείτε μεταξύ σας, με το Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου;*

Παρουσίαση στην Ολομέλεια:

Επιλέξτε έναν από τους παρακάτω τρόπους για να παρουσιάσετε στην Ολομέλεια την απάντησή σας στα παραπάνω ερωτήματα:

- ❖ Δραματοποίηση σκηνής- συνομιλίας
- ❖ Ζωγραφική
- ❖ Παντομίμα
- ❖ Κατασκευή αφίσας με λεζάντα

Από τη Συνεργασία στη Συμπερίληψη: Το παράδειγμα της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στο Πλαίσιο του «Μ.Ν.Α.Ε.»

Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ03, 3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής, ✉ kokkaliarh@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια έρευνα, που αφορά την αποτίμηση της συμβολής του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή για τα ΕΠΑ.Λ. (Μ.Ν.Α.Ε.)» στην Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά τη τριετία 2018-21 σε σχέση με την «παιδαγωγική της συμπερίληψης». Ειδικότερα, επικεντρώνουμε στον πυλώνα της «Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα Μαθηματικά» ως προς την αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών της Α' Λυκείου των Επαγγελματικών Λυκείων. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζοντας τη συμπερίληψη ως το δικαίωμα κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ίση συμμετοχή του στην τάξη των μαθηματικών και, με δεδομένα που αντλούμε από μια σειρά επιμορφώσεων σε επίπεδο μικρής κλίμακας κατά το δεύτερο έτος καθολικής εφαρμογής του προγράμματος, καταγράφουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αλλαγές που επέρχονται στην τάξη, τις απαιτήσεις της συνεργασίας και, κυρίως, την αλλαγή της στάσης του μαθητή. Παρά τις όποιες αρχικές δυσκολίες διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας του εκπαιδευτικού, που μακροπρόθεσμα συμπαρασύρει τελικά και στην αλλαγή στάσης του μαθητή του.



Λέξεις κλειδιά

Μαθηματικά στα
Επα.Λ.,
Εναλλακτική
Ενισχυτική
Διδασκαλία
Μαθηματικών,
Συμπερίληψη,
Μια Νέα Αρχή
για τα ΕΠΑ.Λ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι έκδηλο το παράπονο των εμπλεκομένων ότι δεν έχουν επιτευχθεί οι υψηλοί της στόχοι και δεν έχει καταλάβει τη θέση που της αξίζει στην εκτίμηση της κοινωνίας. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) δηλώνουν ότι εισπράττουν ενός είδους απαξίωση αδυνατώντας να προσαρμόσουν στις προηγούμενες γνώσεις και ανάγκες των μαθητών τους και να τους προσφέρουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης που τους αρμόζει το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που έχει θεσπιστεί. Από την άλλη, οι μαθητές διαμαρτύρονται ότι οι απαιτήσεις είναι δυσανάλογες των δυνατοτήτων τους, ιδιαίτερα στα μαθήματα γενικής παιδείας, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπου υπάρχει ένα χάσμα που αδυνατούν να καλύψουν, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν στο μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διαπιστώσεις αυτές επισφραγίζονται κάθε χρόνο και κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων των Πανελληνίων Εξετάσεων, όπου ειδικά στα Μαθηματικά, οι βαθμολογίες των υποψηφίων αίρουν ζητήματα στοιχειώδους μαθηματικού γραμματισμού των αποφοίτων.

Αναλογιζόμενοι το δικαίωμα κάθε μαθητή στην ισότιμη συμμετοχή στην σχολική επιτυχία, τίθεται επιτακτικά το ζήτημα του αποκλεισμού του από την τάξη των Μαθηματικών στο ΕΠΑ.Λ.. Ένας αποκλεισμός που απορρέει, σύμφωνα με τον προσανατολισμό της σύγχρονης μαθηματικής εκπαίδευσης, από το γεγονός ότι 'για να μπορέσουν οι μαθητές να αποδώσουν νόημα στα μαθηματικά, θα πρέπει να τα αντιληφθούν και να τα χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων, με αυτοπεποίθηση και συναίσθηση των προκλήσεων και των απολαύσεων που προσφέρει η ενασχόληση με αυτά' (Σακονίδης, 2007:15). Επακόλουθα, μέχρι να βρεθεί η οδός που θα οδηγήσει τους μαθητές στη συνάντηση με αυτές τις προκλήσεις και τις απολαύσεις, προβάλλει επιτακτικά, επιζητώντας λύση, το πρόβλημα της συμπερίληψης στην τάξη των Μαθηματικών, που φέρνει σε αδιέξοδο τόσο τον μαθητή, όσο και τον εκπαιδευτικό.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναζητηθεί λύσεις για τα προαναφερθέντα, ξεχωριστά, αλλά και στο πλαίσιο μιας συνολικής αντιμετώπισης των προβλημάτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σχετικά με το τελευταίο έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλες προτάσεις, από απλές παρεμβάσεις έως και άκρως ρηξικέλευθες, όπως για παράδειγμα η καθιέρωση ενός ενιαίου τύπου Λυκείου που θα εί-

ναι πιο κοντά στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, ενσωματώνοντας στη δομή του και την επαγγελματική διάσταση της Εκπαίδευσης (Πάγκαλος, 2016).

Από την πλευρά της η Πολιτεία προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα όλο και αυξανόμενα προβλήματα του Επαγγελματικού Λυκείου αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις προτάσεις των συντελεστών του. Σε μια προσπάθεια 'από κάτω προς τα πάνω' παρέμβασης το 2017 ξεκίνησε πιλοτικά σε εννέα ΕΠΑ.Λ. και από το 2018 εφαρμόστηκε καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας η Πράξη «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.», που εντάχθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», ένα πρόγραμμα τριετούς ισχύος, που εξασφάλισε μια παράταση μέχρι το 2023.

Σε αυτή την εργασία επιδιώκεται να καταγραφούν τα πρώτα αποτελέσματα ως προς την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Μαθηματικών, ενός από τους πυλώνες του παραπάνω προγράμματος, μετά την πρώτη εφαρμογή του.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Επιχειρώντας να φωτίσουμε τις συνθήκες υπό τις οποίες σχεδιάστηκε και υλοποιείται το παραπάνω πρόγραμμα ξεκινάμε από την αρχική διαπίστωση ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται συχνά ως ο «φτωχός συγγενής» του εκπαιδευτικού συστήματος που μόλις το 30% των αποφοίτων Γυμνασίου την επιλέγει (Λακασάς, 2020). Αντίστοιχα, αλλά όχι αναλογικά, περιορισμένης έκτασης -σε σχέση με τη αντίστοιχη για τους άλλους τύπους σχολείων- είναι και η έρευνα στην Επαγγελματική, και δη στη Μαθηματική, Εκπαίδευση των Επα.Λ.. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια καταγράφονται στοιχεία σε εργασίες ανθρώπων που υπηρετούν και αφουγκράζονται με ευαισθησία την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αυτά θα αξιοποιηθούν για να οριστεί το πλαίσιο της έρευνάς μας, που προσπαθεί να ακουμπήσει το πρόβλημα της συμπερίληψης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με την εφαρμογή της Ενισχυτικής Εναλλακτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ) στο πλαίσιο του Μ.Ν.Α.Ε. και να απαντήσει στο ερώτημα: **‘Πόσο συμβάλλει η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη του μαθητή στο μάθημα των Μαθηματικών Α Λυκείου του Επα.Λ.’.**

Τα Λύκεια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τα Μαθηματικά

Τα Επαγγελματικά Λύκεια (Επα. Λ), που μαζί με τα Γενικά Λύκεια

αποτελούν τη μη Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ιδρύθηκαν το 2006 (παρ.3.άρθρο8, Νόμος 3475/2006 στο ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006) και, μετά την παρέμβαση του 2013 (Κεφάλαιο Β Νόμος 4186/2013 στο ΦΕΚ 193/17-09-2013) και την αλλαγή του 2015 (Νόμο 4327/15 στο ΦΕΚ 50 Α/14-05-15)., πήραν την μορφή της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που ισχύει ως σήμερα στην Ελλάδα. Από μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές Λυκείων, το Επα.Λ. φαίνεται να έχει μια πιο απαιτητική αποστολή, αφού συνδυάζει την παροχή στους μαθητές του γενικής ανθρωπιστικής παιδείας, αλλά και εφοδίων για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς την προετοιμασία τους για την άσκηση ενός επαγγέλματος (Πάγκαλος, 2016). Εν τούτοις, η ελκυστικότητα του ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο δεν αυξάνεται στη συνείδηση της κοινωνίας, γεγονός για το οποίο επιχειρούνται να αποδοθούν ποικίλες ερμηνείες (περισσότερα στο Σηηλίδης, 2018). Στο πλαίσιο των δικών μας ενδιαφερόντων στεκόμαστε μόνο στην προσπάθεια ερμηνείας της αποτυχίας των μαθητών στα Μαθηματικά, που είναι ένα μάθημα Γενικής Παιδείας υποχρεωτικό και στις τρεις τάξεις. Στην Γ Λυκείου, μάλιστα, όλοι οι μαθητές που δίνουν Πανελλαδικές Εξετάσεις εξετάζονται υποχρεωτικά στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα, καθώς και σε δύο μαθήματα ειδικότητας, που συχνά απαιτούν μαθηματικές γνώσεις. Επικεντρώνοντας στην Α Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται εβδομαδιαίως τρεις ώρες Άλγεβρα από κοινά βιβλία με αυτά του Γενικού Λυκείου, με παρόμοιες οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης και χωρίς σύνδεση με τα μαθήματα ειδικότητας που ακολουθούν. Η διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στη Γεωμετρία, που διδάσκεται και αυτή από το ίδιο βιβλίο, αλλά κατά μία ώρα λιγότερο και καλύπτει μικρότερη ύλη. Ποια είναι τα σημεία, λοιπόν, που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να αναδειχτεί το είδος των διορθωτικών παρεμβάσεων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση αυτής της αποτυχίας;

Αντλώντας στοιχεία από τη διεθνή έρευνα για τα Μαθηματικά στην Επαγγελματική Εκπαίδευση αναδεικνύονται αντίστοιχα προβλήματα με αυτά των ελληνικών σχολείων. Καταγράφοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών σε αντίστοιχα προγράμματα στο επαγγελματικό σχολείο επισημαίνονται:

- 1.** Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (κατάρτιση και υλοποίηση), κυρίως ως προς τον προβληματισμό για τη διαφοροποίησή του από το αντίστοιχο του γενικού λυκείου και την επικέντρωσή του στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή της επαγγελματικής εκπαίδευσης)

2. Ο μαθητής και οι προηγούμενες γνώσεις του
3. Ο εκπαιδευτικός των μαθηματικών
4. Ο εκπαιδευτικός των ειδικοτήτων, κυρίως από την άποψη της έλλειψης συνεργασίας και χάραξης κοινής στρατηγικής με τον συνάδελφό του μαθηματικό για την αξιοποίηση των “κρυμμένων” ή «εκτεθειμένων» Μαθηματικών στα μαθήματα ειδικότητας (Lindberg, 2007, όπως παρατίθεται στο Σπηλίδης, 2018).

Θα επικεντρωθούμε στον δεύτερο και τρίτο παράγοντα, θεωρώντας δεδομένο τον πρώτο που προϋποθέτει θεσμικές αλλαγές. Μέχρι αυτές να υλοποιηθούν η διαφοροποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος εναπόκειται στη συνεργασία των δύο διδασκόντων τα Μαθηματικά. Ελλείψει θεσμικών συνεργασιών μεταξύ των ειδικοτήτων οι ίδιοι καλούνται να παρέμβουν διορθωτικά και στον τέταρτο παράγοντα επιδιώκοντας ευρύτερες συνεργασίες με τους συναδέλφους τους στο σχολείο.

Ο μαθητής του Επα.Λ.

Με δεδομένη την προαναφερόμενη αρνητική άποψη που έχει η κοινωνία για το Επα.Λ., είναι εύλογη η απροθυμία των οικογενειών να στείλουν τα παιδιά τους σε αυτό, που γίνεται εντονότερη όταν πρόκειται για κορίτσια. Το Επα.Λ. καταγράφεται ότι προσελκύει μαθητές, κατά ένα μεγάλο μέρος, χαμηλής κοινωνικής, οικονομικής και μορφωτικής προέλευσης, αρκετούς που εργάζονται παράλληλα με το σχολείο, αυτούς που σε μεγάλο βαθμό δεν έχουν τη στήριξη της οικογένειάς τους στη σχολική μάθηση και, στην πλειοψηφία τους, εκείνους που χαρακτηρίζονται από χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά και έλλειψη μαθητικής κουλτούρας ή και με χρονική καθυστέρηση στη σχολική εξέλιξη (Διπλαχειλή κ.ά., 2020). Ικανός αριθμός μαθητών, επίσης, αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, συχνά ειδικής μορφής που πολλές φορές δεν έχουν διαγνωστεί από ειδικούς και πολλοί έχουν ουσιώδη γνωστικά κενά (Καπετανιάς, 2016). Σε υψηλό ποσοστό χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω της συσσωρευμένης σχολικής αποτυχίας που έχουν υποστεί και περιορισμένες φιλοδοξίες.

Συνοπτικά, διακρίνονται τρεις κατηγορίες μαθητών που επιλέγουν το Επα.Λ. (Πάγκαλος, 2011):

- ❖ όσων επιθυμούν πραγματικά να ασκήσουν το επάγγελμα σε κάποια ειδικότητα
- ❖ όσων έχουν βάλει ως απώτερο στόχο την εισαγωγή τους σε κάποιο

Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και κρίνουν ότι θα το επιτύχουν ευκολότερα από το Επα.Λ.

- ❖ όσων έχουν χαμηλές προσδοκίες, οι επονομαζόμενοι «αδύνατοι» μαθητές, συχνά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –διαγνωσμένες ή μη–, με χαρακτηριστικά όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω και μοναδικό στόχο να πάρουν ένα απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τελευταία είναι και η πολυπληθέστερη ομάδα.

Ιδιαίτερα, οι μαθητές προσέρχονται στην τάξη των Μαθηματικών εν γένει με αρνητικές προδιαθέσεις που υποθάλπονται από:

- ❖ την σχολική αποτυχία, με δεδομένο ότι η τρέχουσα πρακτική και σχολική ηθική θεωρεί τους επαρκείς στα Μαθηματικά ως «ικανούς να φοιτήσουν στο Γενικό Λύκειο», θεωρώντας και προβλέποντας ό,τι άλλο ως «αποτυχία» και, όχι ανεξάρτητα,
- ❖ τον ακαδημαϊκό και με εμφανή απόσταση από τα «πραγματικά», αλλά και, ειδικότερα, τα «τεχνικά» προβλήματα, χαρακτήρα της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, ήδη στο Γυμνάσιο (Μαυρογιάννης κ.ά., 2017).

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Μαθηματικά στο Επα.Λ.

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Μαθηματικά στο Επα.Λ. βρίσκεται να εργάζεται σε αυτό με παρόμοια με αυτήν της κοινωνίας προκατάληψη προς αυτό και σπάνια από επιλογή. Καλύπτει την ανάγκη του για θέση εργασίας ή για μια οργανική θέση και λίγα γνωρίζει, αν δεν έχει τύχει να τελειώσει και ο ίδιος Επαγγελματική Εκπαίδευση, που συνήθως δεν έχει, για την κατάσταση που επικρατεί στα Επα.Λ. Από τις πρώτες ημέρες τον περιμένουν μια σειρά εκπλήξεων:

- ❖ το προφίλ των μαθητών, όπως έχει περιγραφεί παραπάνω
- ❖ η διαφορετική αντιμετώπιση, επί το αρνητικότερον, από πλευράς των μαθητών των εκπαιδευτικών των μαθημάτων γενικής παιδείας σε σχέση με τους συναδέλφους τους της ειδικότητας
- ❖ η ανακολουθία των διδακτικών στόχων και του περιεχομένου σπουδών με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών
- ❖ η γνωστική ανομοιομορφία της τάξης.

Αποτέλεσμα αυτών η απογοήτευση που θα τον οδηγήσει ή στην αλλαγή τύπου σχολείου, ή στην εγκατάλειψη ουσιαστικής απόπειρας κινητοποίησης των μαθητών του. Τότε αντιμετωπίζεται, συχνά άδικα, ως «παραιτημένος», ή ότι καταβάλλει μια «δονκιχωτική» πεισματική προσπάθεια, κυρίως όμως επικεντρωμένης στους ελάχιστους μαθη-

τές που ανταποκρίνονται. Η αποζημίωση του κόπου του δεν επιφέρει συχνά την ικανοποίηση που επιζητεί και σε αυτό έρχεται να προστεθεί η απογοήτευση από την κριτική συναδέλφων του άλλων ειδικοτήτων ότι οι μαθητές του αγνοούν βασικές μαθηματικές έννοιες που απαιτούνται για το μάθημά τους.

Οι εκκλήσεις του για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και των εγχειριδίων δεν εισακούονται και υπό το βάρος όλων αυτών των πιέσεων καταφεύγει στην υιοθέτηση απόψεων απορριπτικών για τους μαθητές του, ή στην πρόταση λύσεων, όπως για παράδειγμα χωρισμού των τμημάτων ανάλογα με την επίδοση, παραβλέποντας τη σφοδρή κριτική που έχουν δεχτεί σε χώρες που εφαρμόζονται (Boaler, 2000).

Το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή για τα Επαγγελματικά Λύκεια

Μετά από μια μακρόχρονη κριτική και προβληματισμό για τα συσσωρευμένα προβλήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το 2017 επιχειρείται μια πολυεπίπεδη τομή, το πρόγραμμα «Μια Νέα αρχή για το Επα.Λ.» που αφορά την Α' Λυκείου. Σχεδιάστηκε αξιοποιώντας επιτυχημένες «καινοτόμες» δράσεις που είχαν υλοποιηθεί από εκπαιδευτικούς σε σχολεία κατά καιρούς και, αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2017-18 σε εννέα Επα.Λ., από την επόμενη χρονιά επεκτάθηκε ανά τη χώρα. Οι δράσεις που το αποτελούν είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Το πρόγραμμα Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ) στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και στα «**Μαθηματικά**».
- ❖ Η παρέμβαση ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) με πρόσληψη ψυχολόγων
- ❖ Ο θεσμός του Συμβούλου-Καθηγητή
- ❖ Η δημιουργία και υλοποίηση «Σχεδίων Δράσεων»
- ❖ Ο εξοπλισμός με υποδομές τηλεδιάσκεψης, ώστε να διευκολυνθεί
- ❖ Η Δικτύωση των σχολείων μέσα από πλατφόρμες επικοινωνίας και, τέλος
- ❖ **Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**, την οποία ανέλαβε να υλοποιήσει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως τελικός δικαιούχος της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υλοποίηση της Επιμόρφωσης» και αφορούσε:

A. τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται:

α. στην **Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία**,

β. στον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, προς υποστήριξη της σχολικής ένταξης, επίδοσης και δραστηριότητας των μαθητών και

- Β.** τους Ψυχολόγους που τοποθετούνται σε ΕΠΑ.Λ., για την υποστήριξη μαθητών, εκπαιδευτικών και Συμβούλων Καθηγητών, αλλά και, εν γένει, του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Η συνδιδασκαλία

Με την ΕΕΔ εισάγεται στα Μαθηματικά της Α Λυκείου η συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν την ‘αδιαφορία’ των μαθητών προς το μάθημα. Μέχρι τότε, η συνδιδασκαλία στα σχολεία της Ελλάδας ήταν γνωστή, είτε από την παράλληλη στήριξη σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είτε από τα εργαστηριακά μαθήματα, κυρίως των ΕΠΑ.Λ.. Στην περίπτωση, όμως, της ΕΕΔ στα Μαθηματικά φαινόταν μια διαφορετική λογική στο σχεδιασμό. Αντλώντας μεν παραδείγματα από πρακτικές στην Ενταξιακή Ειδική Αγωγή (Cook & Friend, 2010 και Al Nasir, 2017) και από προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά την εποπτεία μέντορα σε φοιτητή που έκανε την πρακτική (διδασκτική) του άσκηση (Badiali & Titus, 2010), σχεδιάζεται η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών ‘για να σχεδιάσουν από κοινού τη διδασκαλία, να διδάξουν σε ομότιμο ρόλο στον ίδιο φυσικό χώρο και να καθοδηγήσουν και να αξιολογήσουν μία διαφορετική, ανάμεικτη ομάδα μαθητών, τροποποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ή και το διδακτικό υλικό, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών’ (Στράντζαλος, 2018).

Οι επιμορφώσεις

Οι προβλεπόμενες κεντρικές επιμορφώσεις από το Ι.Ε.Π. άργησαν να υλοποιηθούν. Μέχρι τη στιγμή που γράφεται αυτή η εργασία έχει ολοκληρωθεί μόνον η επιμόρφωση των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών (Μαυρογιάννης, 2020). Άλλες επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν ήταν οι κεντρικά σχεδιασμένες από την αντίστοιχη ομάδα του Υ.ΠΑΙ.Θ. και απευθύνονταν σε στελέχη της εκπαίδευσης. Το κενό ανέλαβαν, σε εθελοντική βάση, να αναπληρώσουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) επιστημονικής ευθύνης Φιλολόγων και Μαθηματικών σε συνεργασία με μέλη της Ομάδας Εμπειρογνομώνων και των πιλοτικών σχολείων. Στο 3^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Αττικής το 2018-19 υλοποιήθηκε κοινή επιμόρφωση για τους φιλολόγους και τους μαθηματικούς με κύρια θέματα το πλαίσιο της συνδιδασκαλίας (Χρονοπούλου, 2018) και τις πρακτικές της στην τάξη των Μαθηματικών (Στράντζαλος, 2018). Στο περιθώριο αυτής της δράσης καταγράψαμε για ένα χρόνο τις πρακτι-

κές των εκπαιδευτικών (ως προς τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που χρησιμοποίησαν) και τις απόψεις τους για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που διέκριναν για τους ίδιους και τους μαθητές τους (Κοκκαλιάρη, 2019). Κατά το σχολικό έτος 2019-20, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν πέντε επιμορφώσεις που απευθύνονταν σε μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών και εκτός ορίου του 3^{ου} Π.Ε.Κ.Ε.Σ. για να δοθεί η ευκαιρία της σύγκρισης. Το θέμα αυτών των επιμορφώσεων ήταν σε γενικές γραμμές παρόμοιο με του προηγούμενου έτους αλλά με πιο συγκεκριμένους στόχους. Η ουσιαστική διαφορά έγκειτο στο βάρος που δόθηκε στα βιωματικά εργαστήρια και στην επιδίωξη της ταυτόχρονης παρουσίας και των δύο εκπαιδευτικών. Στο βιωματικό εργαστήριο οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού καλούντο να υλοποιήσουν μια δραστηριότητα και με βάση αυτή να σχεδιάσουν μια διδακτική τους παρέμβαση που απευθυνόταν στην τάξη τους με ζητούμενο την εμπλοκή όλων των μαθητών τους. Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών αυτών παρεμβάσεων, αλλά και της μετέπειτα επικοινωνίας μας έγινε η συλλογή των δεδομένων αυτής της έρευνας, που αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σε προηγούμενη έρευνα, είχαμε συγκεντρώσει στοιχεία για μια διαφαινόμενη δυσπιστία των εκπαιδευτικών, παρά τις θετικές εκφρασμένες τους απόψεις, στο κατά πόσον μπορεί η συνδιδασκαλία να μεταβάλει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Μαθηματικών και να επιφέρει βελτίωση στην επίδοσή τους. Με μια δεύτερη ανάγνωση των μοντέλων συνδιδασκαλίας που είχαν αναφέρει ότι είχαν επιλέξει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, διαπιστώναμε ότι έβλεπαν την συνδιδασκαλία κυρίως ως έναν τρόπο καλύτερης διαχείρισης της τάξης (δεν μπορούν οι μαθητές να κάνουν φασαρία), μια ευκαιρία για εξατομικευμένη διδασκαλία (του το εξήγησε πολλές φορές) και όφελος στην κατεύθυνση του λιγότερου φόρτου δικής τους εργασίας (μοιραζόμαστε τις δουλειές). Από την άλλη, υποστήριζαν ότι δεν είχαν κατανοήσει τις διαφορές των έξι μοντέλων και τους ρόλους του κάθε εκπαιδευτικού ανά περίπτωση. Σε συζητήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους είχε διαφανεί μια ταύτιση με την εξατομικευμένη διδασκαλία και σχετικά με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού, ως μια ευκαιρία για καλύτερη επιτήρηση και περισσότερες εξηγήσεις. Εν ολίγοις, δεν έβλεπαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στις πρακτικές τους, ούτε

σημαντικές αποκλίσεις στην εμπλοκή των μαθητών τους. Επίσης, στο πλαίσιο γενικότερων παραπόνων σχετικών με την ενημέρωση-επιμόρφωσή τους, εξέφρασαν την επιθυμία σε μελλοντική επιμόρφωση να συμμετέχουν μαζί με τον «δεύτερο» εκπαιδευτικό (σε κάποια σχολεία από παρανόηση είχαν ειδοποιηθεί μόνον οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί) και να τους δοθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Ήδη από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι επανασχεδιάσαμε τις επιμορφώσεις του επόμενου έτους αξιοποιώντας την έρευνα δράσης ως μέθοδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε, εγκαταλείποντας το ρόλο του παθητικού εκτελεστή των αλλαγών, να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως ερευνητές του εκπαιδευτικού τους έργου και να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο δικό τους περιβάλλον με καινοτόμο σκέψη και δράση (Αυγητίδου, 2005). Για να μπορέσουμε να έχουμε πιο αξιόπιστα δεδομένα, άρα και συμπεράσματα, ως προς τη συμβολή της συνδιδασκαλίας, με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει στη συμπερίληψη των μαθητών, καλέσαμε ταυτόχρονα με την τοποθέτηση των «δεύτερων» (αναπληρωτών) εκπαιδευτικών και τους δύο μαζί σε ενημερωτικές επιμορφώσεις, όπως περιγράφονται στην επόμενη ενότητα. Συμμετείχαμε σε όλη τη διαδικασία και με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης καταγράψαμε λεπτομερώς από την αρχή, κρατώντας όποτε κρίναμε απαραίτητο πρόχειρες σημειώσεις, τις οποίες εμπλουτίζαμε με όσες είχαμε συγκρατήσει «από μνήμης» μετά το πέρας των επιμορφώσεων. Εστίασαμε κυρίως σε εκπαιδευτικούς που είχαμε συναντήσει και συζητήσει κατά το προηγούμενο έτος, προσπαθώντας να διερευνήσουμε αρχικά, αλλά και μετά την επιμόρφωση, ενδεχόμενες ομοιότητες και διαφορές στις στάσεις του και στις πεποιθήσεις του σχετικές με την συνεργασία και την εμπλοκή των μαθητών του κατά τη συνδιδασκαλία μετά από ένα χρόνο εμπειρία. Πολύτιμες αποδείχτηκαν οι προτάσεις που οι ίδιοι διατύπωσαν γραπτώς παρεμβαίνοντας κατά βούληση από κοινού στη δραστηριότητα που τους είχε δοθεί και σχεδιάζοντας το δικό τους αντίστοιχο μάθημα εστιασμένο στους μαθητές της δικής τους τάξης.

Τέλος βοηθητικά ήταν και ανοιχτού τύπου ερωτήματα, ίδια με την προηγούμενη φορά, που είχαμε θέσει στο «ερωτηματολόγιο» της πρόσκλησης. Επιχειρήσαμε μια συγκριτική έρευνα (Bryman, 2008) για τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες παρόλο που γνωρίζαμε τον κίνδυνο εξαγωγής λανθασμένων αποτελεσμάτων σε αντίστοιχες έρευνες (Kokkaliari, 2011). Για να μικρύνουμε το σφάλμα καταγράψαμε τα πρώτα συμπεράσματα και κατά τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς στις επιμορφώσεις που ακολουθούσαν ερευνούσαμε κατά πόσο επαληθεύοντο ή όχι.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ

Στην προσπάθειά μας να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τις απόψεις τους (Swain&Swan, 2009) για τη συνεργασία με τον συν-διδάσκοντα, αλλά και τις προσδοκίες τους από αυτήν, για τις διδακτικές πρακτικές που αποφασίζουν από κοινού ή μη και κατά πόσον αυτές ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν, όπως και για τις προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν για τους μαθητές τους και σε ποιο βαθμό αυτές προσδιορίζουν την επίδοσή τους, σχεδιάσαμε τις επόμενες επιμορφώσεις:

- ❖ σε μικρή κλίμακα 2-3 σχολείων
- ❖ επικεντρώσαμε στο βιωματικό εργαστήριο
- ❖ και δώσαμε
- ❖ σε μας το ρόλο των εκπαιδευτικών που συν-διδάσκουν
- ❖ στους εκπαιδευτικούς το ρόλο των μαθητών, που αλληλεπιδρούν, εργαζόμενοι σε ομάδες που επέλεγαν οι ίδιοι, υλοποιώντας
- ❖ μια μαθηματική εργασία πολλαπλών αναπαραστάσεων, εισαγωγική-διαμορφωτικής αξιολόγησης από την ύλη της Α Λυκείου (Swan, 2009)

$\frac{a+6}{3}$	$3a^2$	Ύψωσε το α στο τετράγωνο και πολλαπλασίασε με 3 Ή Τριπλασίασε το τετράγωνο του α	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td>21</td><td>24</td><td>27</td><td>30</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση	21	24	27	30						
α	1	2	3	4															
απάντηση	21	24	27	30															
$3a+18$	$3a+6$	Πρόσθεσε 6 στο α και πολλαπλασίασε με 3	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td>7</td><td></td><td>3</td><td>10</td></tr> <tr><td></td><td>3</td><td></td><td></td><td>3</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση	7		3	10		3			3	
α	1	2	3	4															
απάντηση	7		3	10															
	3			3															
$3(a+2)$	$\frac{a}{3}+6$	Πρόσθεσε 6 στο α και διάρισε με 3	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td>9</td><td>12</td><td></td><td>48</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση	9	12		48						
α	1	2	3	4															
απάντηση	9	12		48															
$(3a)^2$	$(a+6)^2$	Διάρρισε το α με 3 και πρόσθεσε 2	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση										
α	1	2	3	4															
απάντηση																			
$a^2+12a+36$	$\frac{a}{3}+2$	Πρόσθεσε 6 στο α και ύψωσε στο τετράγωνο Ή (πες το αλλιώς)	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td></td><td>64</td><td></td><td>100</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση		64		100						
α	1	2	3	4															
απάντηση		64		100															
a^2+6	Πρόσθεσε 2 στο α και πολλαπλασίασε με 2	Πολλαπλασίασε με 9 το τετράγωνο του α	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td>7</td><td></td><td>15</td><td>22</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση	7		15	22						
α	1	2	3	4															
απάντηση	7		15	22															
a^2+6^2	Πολλαπλασίασε το α με 2 και πρόσθεσε 18	Πολλαπλασίασε το α με 3 και πρόσθεσε 6	<table border="1"> <tr><td>α</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>απάντηση</td><td></td><td></td><td>81</td><td>144</td></tr> </table>	α	1	2	3	4	απάντηση			81	144						
α	1	2	3	4															
απάντηση			81	144															

ΕΙΚΟΝΑ 1 | Μια δραστηριότητα με πολλαπλές αναπαραστάσεις (Swan, 2009).

Η παραπάνω καρτέλα δόθηκε σε κάθε ομάδα με ένα χαρτόνι, ψαλίδι και κόλλα και τους συζητήθηκε να κολλήσουν σε οριζόντια ευθεία την έκφραση κάθε μαθηματικής ισοδύναμης αναπαράστασης (π.χ. αλγεβρική μορφή, λεκτική, πίνακα τιμών, γεωμετρική αναπαράσταση) και όποια δεν υπήρχε να συμπληρωνόταν στον κενό χώρο. Ταυτόχρονα είχε δοθεί ένα λευκό χαρτί σε κάθε ομάδα για να σημειώνει ποιο μοντέλο συνδιδασκαλίας παρατηρούσε ότι υιοθετούσαμε, εμείς ως εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Όταν μια ομάδα ολοκλήρωνε, τοποθετούσε στον τοίχο το χαρτόνι δίνοντας ένα όνομα της αρεσκείας της. Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωναν, ένα μέλος αναλάμβανε να εξηγήσει τι στρατηγικές επίλυσης είχε επιλέξει η ομάδα του. Κατόπιν, η συζήτηση επικεντρώθηκε στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της εργασίας που είχε δοθεί, καθώς και βελτιωτικές παρεμβάσεις στα αδύναμα σημεία της εργασίας, αλλά και στο ρόλο των συν-διδασκόντων καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου.

Στην τελική φάση ανά δύο σχεδίαζαν μια αντίστοιχη δική τους παρέμβαση αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις τους και προσαρμόζοντάς της στο δικό τους εκπαιδευτικό ύφος και μαθησιακό στυλ των μαθητών τους. Κατέγραφαν και παρουσίαζαν την προστιθέμενη αξία των επιλογών τους στην κινητοποίηση των μαθητών τους.

$\frac{a+6}{3}$	$3a^2$	Ύψωσε το a στο τετράγωνο και πολλαπλασίασε με 3 Ή Τριπλασίασε το τετράγωνο του a	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td>21</td> <td>24</td> <td>27</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση	21	24	27	30						
a	1	2	3	4															
απάντηση	21	24	27	30															
$3a+18$	$3a+6$	Πρόσθεσε 6 στο a και πολλαπλασίασε με 3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td>7</td> <td></td> <td>10</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3</td> <td>3</td> <td>3</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση	7		10			3	3	3		
a	1	2	3	4															
απάντηση	7		10																
	3	3	3																
$3(a+2)$	$\frac{a}{3}+6$	Πρόσθεσε 6 στο a και διάφρασε με 3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td>9</td> <td>12</td> <td>15</td> <td>18</td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση	9	12	15	18						
a	1	2	3	4															
απάντηση	9	12	15	18															
$(3a)^2$	$(a+6)^2$	Διάφρασε το a με 3 και πρόσθεσε 2	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση										
a	1	2	3	4															
απάντηση																			
$a^2+12a+36$	$\frac{a}{3}+2$	Πρόσθεσε 6 στο a και ύψωσε στο τετράγωνο Ή (πες το αλλιώς)	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td></td> <td>64</td> <td></td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση		64		100						
a	1	2	3	4															
απάντηση		64		100															
a^2+6	Πρόσθεσε 2 στο a και πολλαπλασίασε με 2	Πολλαπλασίασε με 9 το τετράγωνο του a	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td>7</td> <td></td> <td>15</td> <td>22</td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση	7		15	22						
a	1	2	3	4															
απάντηση	7		15	22															
a^2+6^2	Πολλαπλασίασε το a με 2 και πρόσθεσε 18	Πολλαπλασίασε το a με 3 και πρόσθεσε 6	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>απάντηση</td> <td></td> <td></td> <td>81</td> <td>144</td> </tr> </tbody> </table>	a	1	2	3	4	απάντηση			81	144						
a	1	2	3	4															
απάντηση			81	144															

Η τεταρτη στηλη λειτουργεί ως επαλήθευση των ίσων αλγεβρικών παραστάσεων.

Η τρίτη ως ένα μάθημα γλώσσας για όλους.

Επί πλέον είναι φανερό ότι ενθαρρύνεται η διαφοροποιημένη προσέγγιση, αν όχι επιβάλλεται, στην προσπάθεια των ομάδων να κάνουν την εργασία

ΕΙΚΟΝΑ 2 | Παιδαγωγικές παρατηρήσεις από τον Θανάση Στράντζαλο.

ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοποιήσαμε όλο το παραπάνω υλικό και αυτό που προστέθηκε από μελλοντικές συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του ρόλου μας ως Σ.Ε.Ε. (Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου).

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων, αλλά και του υπόλοιπου υλικού που συγκεντρώθηκε, διαπιστώσαμε:

Μια θετικότερη στάση ως προς την αξία της συνδιδασκαλίας, συσχετιζόμενη ως ένα βαθμό με την εμπειρία του προηγούμενου έτους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετικές εμπειρίες από την προηγούμενη χρονιά υποδέχτηκαν πιο θερμά τους συναδέλφους τους. Όμως και οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι προσδοκούσαν την τοποθέτηση των αναπληρωτών, διαμαρτυρήθηκαν δε για τη χρονική καθυστέρηση. Αυτό επιβεβαιώθηκε και κατά την επιμόρφωση, που σύστηναν με χαρά τον συνεργάτη τους και δήλωναν πιο έτοιμοι για συνεργασία. Αυτό φάνηκε να συνέβαλε και στην καλή προσαρμογή των νεοπροσληφθέντων, ακόμα κι αυτών που δεν είχαν απασχοληθεί στην ΕΕΔ την προηγούμενη χρονιά. Η εμπειρία του συνεργάτη τους έμοιαζε να τους μεταδίδει μια αυτοπεποίθηση. Στις προτάσεις που παρέθεσαν τρόπους κινητοποίησης για τους μαθητές τους, ιδιαίτερα για όσους είχαν δυσκολίες, αξιοποιώντας τα διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας. Ήταν και μια διαπίστωση που μετέφεραν και από την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς ότι η παρουσία δύο εκπαιδευτικών εξασφαλίζει τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών. Από τη δική τους συνεργασία, αλλά και από τις προσεγγίσεις των άλλων διέκριναν τους πολλαπλούς τρόπους στρατηγικών επίλυσης και την ανάγκη να απευθυνθούν διαφοροποιημένα στους μαθητές τους. Επίσης, αξιοποιώντας τη δραστηριότητα με τις πολλαπλές αναπαραστάσεις σε συνδυασμό με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν στη δυνατότητα συμμετοχής μαθητών με προσφυγικό παρελθόν ή με δυσλεξία, που θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν και να αξιοποιήσουν την οπτική αναπαράσταση ή τον πίνακα τιμών. Τελευταία, αλλά όχι μικρότερης σημασίας, επισημάνθηκε ότι από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών οι μαθητές εμπνέονται και μαθαίνουν να συνεργάζονται με σεβασμό με τους συμμαθητές τους.

Μια παρόμοια στάση σε σχέση με τα μοντέλα που είχαν πρόθεση να χρησιμοποιήσουν.

Η περυσινή τους εμπειρία έμοιαζε να είχε χαράξει ένα δρόμο γνωστό που είχαν την πρόθεση να αναπαράγουν, χωρίς να υπολογίζουν ότι η αλληλεπίδρασή τους με τον νέο συν-διδάσκοντα μπορεί να έδινε νέες δυνατότητες. Κατά τη διάρκεια, όμως, του εργαστηρίου και στη

συζήτηση που ακολούθησε, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την πρόθεση **να χρησιμοποιήσουν κι άλλα μοντέλα συνδιδασκαλίας**, προς όφελος των μαθητών τους που ανακάλυψαν την αξιοποίησή τους κατά τη βιωματικής προσέγγιση και κατά τη συζήτηση που ακολούθησε

Μια ανάλογη στερεοτυπική στάση είχαν και σε σχέση με τις προσδοκίες τους για την αλλαγή στάσης των μαθητών τους είχε καταγραφεί αρχικά στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Φαίνεται ότι η ταξινόμηση σε «αδύνατους» ή «καλύτερης επίδοσης» μαθητές είναι ισχυρή στους εκπαιδευτικούς, που δεν την συναρτούν εύκολα με αλλαγές των εξωγενών παραγόντων. Οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά δεν είχαν θεωρηθεί αξιολογικές. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, όμως, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι **η συμμετοχή τους στη μαθηματική δραστηριότητα** τους επεφύλαξε μια έμπρακτη απόδειξη για την πολυμορφία προσεγγίσεων και χειρισμών από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαπίστωση τους οδήγησε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ελεύθερης έκφρασης του καθενός, να επιχειρηματολογήσουν για τη σπουδαιότητα, αλλά και τη δυνατότητα αξιοποίησης, κατά τη διδασκαλία των πολλαπλών αναπαραστάσεων στα Μαθηματικά ως κίνητρο στην εμπλοκή περισσοτέρων μαθητών, που διευκολύνεται από την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη. Ως παράδειγμα αναφέρθηκε και η υλοποίηση **δραστηριοτήτων ομαδοσυνεργατικού σχεδιασμού** που υλοποιούνται ευκολότερα από δύο εκπαιδευτικούς, όπως και **η ανάπτυξη διαλόγου** μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και όλων των μελών της τάξης.

Εκφράστηκαν όμως και αντίθετες απόψεις για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων στη δική τους τάξη για δύο κυρίως λόγους:

- ❖ η παιγνιώδης μορφή που οι μαθητές του ΕΠΑ.Λ. θα γελοιοποιήσουν
- ❖ ο χρόνος που απαιτείται και η ανησυχία ότι τα παιδιά που έχουν καλή επίδοση στα μαθηματικά «θα μείνουν πίσω στην ύλη». Παρ' όλα αυτά, παραδέχτηκαν ότι και οι «καλοί» μαθητές είχαν να κερδίσουν από μια τέτοια δραστηριότητα, που ανοίγει δρόμους συμμετοχής κάποιων «αδύνατων» μαθητών.

Αντιρρήσεις εκφράστηκαν και για τη συμβολή της συνδιδασκαλίας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κυριότερη αφορούσε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην πράξη από τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία, τις διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών κι άλλων αντίστοιχων παραγόντων των δύο εκπαιδευτικών. Τέτοιοι λόγοι δυσχεραίνουν τη συνεργασία και

ενίστε μεταφέρουν στους μαθητές τις αντιθέσεις, δρώντας επιβαρυντικά για το κλίμα της τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η Ενισχυτική Εναλλακτική Διδασκαλία-Συνδιδασκαλία σχεδιάστηκε για να επιφέρει αλλαγές στην Α΄ τάξη Λυκείου στα μαθηματικά:

- Να απομακρύνει την ανασφάλεια του μαθητή για όποια απορία του, έχοντας τη δυνατότητα να την εκθέσει προσωπικά στον εκπαιδευτικό, που με τη σειρά του θα την αξιοποιήσει χωρίς να εκτεθεί ο μαθητής
- Να καλύψει γνωστικά κενά του μαθητή χωρίς να διακοπεί η ροή παρακολούθησης των υπολοίπων
- Να απευθύνεται το μάθημα σε περισσότερους μαθητές λόγω των δύο διαφορετικών προσωπικοτήτων και διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών (Στράντζαλος, 2018).

Τέλος, να μεταφέρει μια κουλτούρα συνεργατικής και ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, με δύο εκπαιδευτικούς που θέτουν τη βάση συνεργασίας τους και απευθύνονται στους μαθητές τους χωρίς εξαιρέσεις, περνώντας από τη συνεργασία στη συμπερίληψη, αλλά και στη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που θα διευρύνει τη συμπερίληψη μαθητών με έφεση στην ειδικότητα.

Όπως σε κάθε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα, ειδικά αυτές που αφορούν πάνω από έναν, έτσι και στη συνδιδασκαλία υποβόσκουν διάφοροι κίνδυνοι για την επιτυχή έκβαση. Η απάντηση στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών θα μπορούσε να είναι η (αυτό)επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε μια βάση 'έρευνας δράσης'. Με όπλα την παρατήρηση και ερμηνεία ενός προβλήματος, να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται ένα πλάνο δράσης και με στοχασμό επί της εφαρμογής να αναθεωρείται και να αναπροσαρμόζεται σε νέα δεδομένα είτε η ερμηνεία είτε το πλάνο δράσης (Μπαγάκης, 2005). Μαγικές ετοιμοπαράδοτες λύσεις σε ανθρώπινες δραστηριότητες όπως είναι η μάθηση και η διδασκαλία, πόσο μάλλον η συνεργασία, ευτυχώς (;) δεν υπάρχουν.

Το Μ.Ν.Α. Ε. δεν ήρθε ως αυτοσκοπός ή αυθεντία. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του δείχνει τον δρόμο προς μια απαίτηση συντονισμένων αλλαγών στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Τις αλλαγές αυτές η Πολιτεία μπορεί να τις αναζητήσει σε πράγματα που συμβαίνουν ήδη στα σχολεία και κυκλοφορούν ως βελτιωτικές παρεμβάσεις στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύουν ότι, παρά την αντίσταση στην αλλαγή που τους διακρίνει, κάνουν άλματα αξιοποίησης ανάλογων αλλαγών που αναδεικνύονται από συναδέλφους τους επιτυχημένες προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δρόμος, είναι μακρύς... Και οι καιροί ου μενετοί!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η Έρευνα Δράσης ως Μέθοδος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Έρευνα: Ένα Παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39-56,
- Badiali, B. & Titus, N.E. (2010). Co-teaching: Enhancing student learning through mentor-in-tern part-nerships. *School-University Partnerships*, 4, 2.
- Boaler, J. (2000). *Students' Experiences of Ability Grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure*. Jo Boaler. Stanford University, California
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Cook & Friend (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9-27
- Διπλαχειλή, Α., Λουκή, Μ., Αναγνωστόπουλος, Δ., & Παπαλεωνίδα, Π. (2020). Γνωρίζω τους συμμαθητές μου. *Open Schools Journal for Open Science*, 3(6). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openschoolsjournal/article/view/24299>
- Καπετανάς, Ε. (2016). *Πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών του Λυκείου για τα μαθηματικά, παράγοντες που τις διαμορφώνουν και σύνδεσή τους με τη μαθηματική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37884>
- Κοκκαλιάρη, Μ. (2019). *Η συνδιδασκαλία-εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία στα μαθηματικά στο πλαίσιο της Μ.Ν.Α.Ε.: Άνοιξη ή Αλκυονίδες μέρες; Πρακτικά Συνέδριου Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Α. Υλοποίηση της Επιμόρφωσης: "Αποτίμηση, Δυνατότητες, Προοπτικές"* (σσ. 45-56). Καλλιθέα: Ι.Ε.Π.
- Kokkaliari, M. (2011). *In which ways do mathematics teachers expect homework to contribute to their students' achievement and what is their parents'/carers' role? A comparison study of English and Greek post compulsory mathematics teachers' Assignment in 'Practical Research' MA in Mathematics Education I.O.E. (ex. University of London) UCL* Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.academia.edu/8949813/In_which_ways_do_mathematics_teachers_expect_homework_to_contribute_to_their_students_achievement_and_what_is_their_parents_carers_role_A_comparison_study_of_English_and_Greek_post_compulsory_mathematics_teachers
- Λακασάς, Α. (2020). *Η επαγγελματική εκπαίδευση αλλάζει, άρθρο στην εφημερίδα 'Η Καθημερινή'* 22-09-2020 Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.kathimerini.gr/society/561085456/i-epaggelmatiki-ekpaideysi-allazei/>
- Μαυρογιάννης, Ν. (2020). *Η συνδιδασκαλία Μαθηματικών στη Μ.Ν.Α.Ε. (Σημειώσεις για τις παρουσιάσεις επιμόρφωσης και τα εργαστήρια)* Ν.Σ.. Επιμόρφωση Επιμορφωτών Ι.Ε.Π. Μάρτιος-Απρίλιος-Μάϊος 2020
- Μαυρογιάννης, Ν., Στράντζαλος, Α. & Ιωάννου, Σ., (2017). *Θεματικό εργαστήριο για τα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Α. Διάγραμμα εργασίας στο Κατανοώντας το Κείμενο' Ι.Ε.Π. Αποτίμηση, Δυνατότητες, Προοπτικές Πρακτικά Συνέδριου «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΑ-Υλοποίηση της Επιμόρφωσης»* Σάββατο, 30/11/2019 στην Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελματιών που διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Nassir, A., & Nassir, M. (2017). *Current practices of co-teaching in an elementary inclusive school: Moving toward effective co-teaching relationship*. Dissertations and Theses @ UNI. 367. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://scholarworks.uni.edu/etd/367>
- Πάγκαλος, Σ. (2011). *Το κύρος της ΔΤΕΕ κι οι μαθητές που την επιλέγουν*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.esos.gr/arhtra/mathites/eidhseis-lykeio/to-kyros-ths-dtee-kai-oi-mauhtes-poy-thn-epilegoyh>
- Πάγκαλος, Σ. (2016). *Πρόταση για την αναδιοργάνωση της τεχνικής - επαγγελματικής*

- εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 <http://www.esos.gr/arthra/42064/pro-tasi-gia-tin-anadiorganosi-tis-tehnikis-epaggelmatikis-ekpaideysis>.
- Σακονίδης, Χ. (2007). *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*. Κλειδιά και Αντικλείδια. ΥΠΕΠΘ, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=897&bitstream=897_01#page/2/mode/1up
- Swain, M., & Swan, J. (2007) *Thinking through Mathematics*. Research report NRDC Institute of Education.
- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 217-237. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/225798637_The_impact_of_task-based_professional_development_on_teachers'_practices_and_beliefs_A_design_research_study.
- Σπηλίδης, Κ. (2018). *Μαθηματικά μεταξύ του προγράμματος σπουδών και εφαρμογών τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ.
- Στράντζαλος, Α. (2018) *Σενάρια (συν)διδασκαλίας μαθηματικών ΕΠΑ.Λ. στο πλαίσιο της δράσης 'Μ.Ν.Α.Ε.'*. Ι.Ε.Π.
- Ταμιχτσής, Γ. (2016). *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών – μαθητριών Γυμνασίων και Λυκείων της Αθήνας. Ο ρόλος του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών & Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37980>
- ΦΕΚ 3622/24-08-2018 *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2018-2019*.
- Χρονοπούλου, Α. (2018). *Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://drive.google.com/file/d/1coaBuKMixpr7t2S6WT16NI77-kHaGZg7/view>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πολλά τα ευχαριστώ, που οφείλω και οφείλουμε για το ΜΝΑΕ, αλλά, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, θα ήθελα να περιοριστώ πρώτα από όλα στους Συναδέλφους Εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Μαθηματικά στα Επαγγελματικά Λύκεια για την εμπιστοσύνη τους να μοιραστούν μαζί μας τις έγνοιες τους στον *Θανάση Στράντζαλο*, για όλη τη συνεργασία, αλλά κυρίως γιατί ήταν αυτός που μου πρωτομίλησε με πάθος για το ΜΝΑΕ στον *Νίκο Μαυρογιάννη* για την άψογη και υποστηρικτική συνεργασία μας στο Συνέδριο του ΙΕΠ. Κυρίως, όμως, στον *Χάρι Ορφανό*, που μου ξεδίπλωσε με τόση ευαισθησία τον, λίγο γνώριμο σε μένα, κόσμο του Επα.Λ. και ακούραστα στήριξε τόσες επιμορφώσεις για το θέμα, τη *Δήμητρα Σωτηροπούλου* και τον *Κώστα Μάλαμα* για τη δραστήρια ομάδα μας. Αλλά και την *Θεά Τύχη*, για την ευμάρεια και τον πλούτο των εμπειριών που απέκτησα, ως Υπεύθυνη του 3^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, για την εφαρμογή του προγράμματος Μ.Ν.Α.Ε. *Δημήτρη Αργύρη* κι εσένα, για την εμπιστοσύνη στην επιμόρφωση της Ραφήνας.

Μαθηματικά για Όλους στην Ε΄ Δημοτικού: Από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Αντιστρόφως

Μαγδαληνή Κοκκαλιάρη¹ Ελένη Λυμπεροπούλου²

1. Σ.Ε.Ε κλάδου Μαθηματικών ΠΕ03, 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ 2syn03-at3@sch.gr

2. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ03, 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Αττικής, ✉ lelalibe@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια δράση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Ε΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου με αφορμή την εισαγωγή του νέου σχολικού εγχειριδίου από το σχολικό έτος 2018-19. Αξιοποιώντας τις οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ., όπως παρατίθενται στο αντίστοιχο διδακτικό πακέτο, υλοποιήθηκαν δύο παρεμβάσεις, που αφορούσαν από τη μία, τη σημασία της μαθηματικής δραστηριότητας στη διδακτική διαδικασία και από την άλλη, τον σχεδιασμό ενός μαθήματος από την ύλη της συγκεκριμένης τάξης. Με τη συνεργασία των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιχειρείται να καταγραφούν οι δυσκολίες, οι ευκολίες, καθώς και οι στάσεις και πεποιθήσεις, τόσο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά, όσο και των μαθητών τους, όπως οι δάσκαλοί τους τις αντιλαμβάνονται. Σκοπός της συγκεκριμένης επιμόρφωσης ήταν μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, προκειμένου να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο του σχεδιαστή και διαχειριστή μαθηματικών δραστηριοτήτων, που θα στοχεύουν στην εμπλοκή όλων, κατά το δυνατόν, των μαθητών στη



Λέξεις κλειδιά

Μαθηματική
Δραστηριότητα,
Μαθηματικά
για Όλους,
Μελέτη
μαθήματος

διδασκτική διαδικασία. Μετά από μια σειρά επιμορφώσεων κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20 στο 3ο και 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής αναδείχθηκε τόσο η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, όσο και η ανάγκη διαμόρφωσης συνθηκών για τη στενότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς όφελος και των δύο πλευρών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών βρίσκεται εδώ και χρόνια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό είναι λογικό, αφού τα Μαθηματικά, αφ' ενός μεν αποτελούν μαζί με τη Γλώσσα τα δύο βασικά μαθήματα της «Υποχρεωτικής» Εκπαίδευσης που διδάσκονται διαχρονικά σε όλα τα Εκπαιδευτικά Συστήματα ανά την Υφήλιο και αφ' ετέρου, ιδιαίτερα με την έκρηξη της τεχνολογικής ανάπτυξης, θεωρείται το μάθημα που παρέχει στον αυριανό πολίτη, καλλιεργώντας τη μαθηματική «σκέψη» και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ένα κλειδί για την εισαγωγή του στην ελίτ των σύγχρονων κοινωνιών.

Επιπλέον, όπως και οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνομολογούν, στα παιδιά αρέσουν τα μαθηματικά και επιδίδονται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχετικές δραστηριότητες. Στη τελευταία αυτή, όμως, επισήμανση έρχεται αμέσως να προστεθεί η πικρή διαπίστωση, που επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές έρευνες, ότι η αγάπη για τα μαθηματικά φθίνει όσο το παιδί προχωράει στις τάξεις. Μια πικρή διαπίστωση για ένα γεγονός την ευθύνη του οποίου, κατ' αρχήν, κανείς δεν επιθυμεί να αναλάβει, αποδίδοντάς την σε τρίτους. Και αυτή η «αμυντική» στάση συχνά πηγάζει από το βάρος που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, αναλογιζόμενος ότι «η διδασκαλία συμβάλλει στη ρύθμιση της δράσης των μαθητών, των πλαισίων σκέψης τους και των δυνατοτήτων συμμετοχής ή αποκλεισμού τους από το κοινωνικό γίγνεσθαι» (Σακονίδης, 2015:54). Πόσο μάλλον που η διδασκαλία του μαθηματικού περιεχομένου, όπως αυτό καθορίζεται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού-μαθητή, διαμορφώνονται από μια σειρά παράγοντες που υπερβαίνουν τον μικρόκοσμο της τάξης, συνήθως, ερήμην του εκπαιδευτικού.

Οι παράγοντες αυτοί είναι στο επίκεντρο της έρευνας στη Διδακτική των Μαθηματικών, που τις τελευταίες δεκαετίες, πιεσμένη από τις ανησυχίες ότι οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσω των

σχολικών μαθηματικών (Lerman, 2006), έχει στραφεί σε μια κοινωνικο-πολιτική ανάλυση της μαθηματικής εκπαίδευσης, ερευνώντας κάθε πτυχή του πολυσύνθετου αυτού μακρόκοσμου.

Στο πλαίσιο ενός συνεδρίου για το ‘Σχολείο της συμπερίληψης’ αντιμετωπίζουμε τη συμπερίληψη ως το δικαίωμα κάθε μαθητή στη σχολική διαδικασία και συγκεκριμένα στην ίση συμμετοχή του στην τάξη των μαθηματικών. Μιας διαδικασίας που αποσκοπεί στην καλλιέργεια «ικανοτήτων» στο μαθητή για να κάνει μαθηματικά και όχι στην παράθεση απλών μαθηματικών πληροφοριών προς αυτόν για «να μαθαίνει τα μαθηματικά των άλλων». Έχοντας επίγνωση του σημαντικού ρόλου της ύπαρξης σχέσεων εξουσίας, **των σχολικών εργασιδίων**, αλλά και της **συνεργασίας ερευνητών-επιμορφωτών και εκπαιδευτικών στις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη των μαθηματικών**, αναζητούμε τις συνθήκες υπό τις οποίες ο εκπαιδευτικός, ενήμερος για τα παραπάνω, τάσσεται υπέρ της θέσης «**μαθηματικά για όλους**» και παρεμβαίνει στη δική του τάξη προς αυτή την κατεύθυνση, σχεδιάζοντας μαθηματικές δραστηριότητες, με τη συνεργασία των συναδέλφων του, που θα κινητοποιούν όλους τους μαθητές του, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού υποβάθρου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Πόσο εύκολο, όμως, είναι για τον εκπαιδευτικό, που αποφασίζει να κάνει μια τέτοιου είδους παρέμβαση στη διδασκαλία του, να αποδυναμώσει τους αρνητικούς και να ενισχύσει τους θετικούς παράγοντες που επιδρούν στην τάξη του; Προς ποια κατεύθυνση πρέπει να στρέφονται οι αλλαγές στην πρακτική του; Μήπως όλα είναι εύκολα στη θεωρία, αλλά στην πράξη δεν μπορούν να εφαρμοστούν;

Κάθε πρακτική εμπεριέχει πάντα μία θεωρία και κάθε θεωρία προσπαθεί να κατανοήσει μία πρακτική. Θεωρία και πρακτική δεν μπορούν παρά να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και, επομένως, για να μην είμαστε, ως εκπαιδευτικοί, ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας οφείλουμε να υιοθετήσουμε μια «παιδαγωγική αντίστασης». Η τάξη κάθε εκπαιδευτικού σίγουρα επηρεάζεται από την επιβολή της κυρίαρχης -όποιοι τύπου- ομάδας στις μειονεκτούσες, όπως αυτές διαμορφώνονται στην ευρύτερη κοινωνία, «υπάρχουν, όμως, πάντα βαθμοί ελευθερίας για τον εκπαιδευτικό να επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο ενορχηστρώνει τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Η επιλογή είναι πάντα μια προαίρεση, καθώς και μια ηθική ευθύνη και μια παιδαγωγική ευκαιρία. Ανεξάρτητα από τους θεσμικούς περιορισμούς, ο εκπαιδευτικός έχει ατομι-

κές και συλλογικές επιλογές για το πώς διαπραγματεύεται τις “ταυτότητες” με τους μαθητές του και τις κοινότητες. Τέτοιου είδους επιλογές είναι άμεσες ή έμμεσες και αναφέρουμε ενδεικτικά:

- ❖ πώς αλληλεπιδρά με τους μαθητές τους
- ❖ πώς τους εμπλέκει νοητικά
- ❖ πώς ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις τους
- ❖ πώς χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να ενισχύσει τη φαντασία
- ❖ πώς εμπλέκει τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους
- ❖ πώς αποδέχεται και αξιοποιεί τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά καθενός» (Cummins, 2009:261-262).

Και, όταν ο εκπαιδευτικός έχει τη βούληση και επιλέγει ενός είδους «παιδαγωγική της αντίστασης», πόσο είναι δυνατόν ο μαθητής του να ανταποκριθεί και να συμμετέχει; Είναι όλοι οι μαθητές ικανοί να ανταποκριθούν στα μαθηματικά; Ή προϋποτίθεται μια φυσική κλίση η οποία περιορίζει τη δυνατότητα του μαθητή να επιτύχει μια σειρά μαθηματικών στόχων και διεργασιών; Ξεκινάμε από τη θέση ότι κάθε μαθητής «έχει τον “χώρο” να αναπτύξει την επιθυμία να προβληματιστεί και να μάθει να επιστρατεύει νοητικές διεργασίες που απαντούν στα προβλήματα που του τίθενται» (Harel, 2008:894). Ο βαθμός, όμως, εμπλοκής του είναι —και οφείλει ο εκπαιδευτικός να του δίνει τη δυνατότητα να είναι (Dewey, 1938/1997)— δική του επιλογή. Ο David Tall, στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει πώς ο άνθρωπος μαθαίνει να σκέφτεται μαθηματικά από γεννήσεώς του, θεμελιώνει τρεις κόσμους προσέγγισής τους (Tall, 2008b): τον ενσάρκωμένο (embodied) και τον συμβολικό κόσμο (symbolic-proceptual), που αλληλεπιδρούν αμφίδρομα στα σχολικά μαθηματικά, μετατρέποντας την ενασχόληση με σχήματα και μετρήσεις σε διεργασίες και έννοιες και, αργότερα στηρίζουν τη μετάβαση στον αξιωματικό κόσμο (axiomatic), ο οποίος είναι τελικός προορισμός-στόχος στην πορεία της ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης. Ο μαθητής, προκειμένου να αποκτήσει μια νέα μαθηματική γνώση, επιστρατεύει:

- ❖ **τις προϋπάρχουσες (setbefore)** νοητικές ικανότητες με τις οποίες έχει γεννηθεί και ωριμάζουν καθώς το μυαλό του κάνει συνδέσεις (αναγνώριση-επανάληψη-γλώσσα)
- ❖ **τις προαπαντημένες (metbefore)** νοητικές κατασκευές που ανακαλεί από προηγούμενες εμπειρίες και επηρεάζουν τη μάθηση, παίζοντας άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό ρόλο.

Συνδέοντας τις δύο προηγούμενες νοητικές δομές συνειδητοποιούμε ότι τα μαθηματικά δεν είναι, όπως ακόμα και σήμερα αντιμετωπίζον-

ται, μια ουδέτερη γνώση, ασύνδετη με τις πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες του μαθητή. Ο τελευταίος έρχεται στην τάξη με μια προϋπάρχουσα βιωματική σχέση με αυτά, που συχνά αποκλίνει από την τυπική σχολική εκδοχή τους. Για να οικοδομήσει τη νέα γνώση πρέπει να δράσει με κάποιο κίνητρο, ατομικά και συλλογικά, αξιοποιώντας διαφορετικής μορφής εργαλεία. Το κίνητρο αυτό οφείλει να είναι εστιασμένο και προσαρμοσμένο στη βιωματική σχέση κάθε μαθητή με τα μαθηματικά, για να εξασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες στη σχολική επιτυχία (Σακονίδης, 2007).

Για να διασφαλίσει ο εκπαιδευτικός την ανταπόκριση του μαθητή του, οφείλει να διαμορφώσει σταδιακά μια «μαθηματική κουλτούρα» στην τάξη, η οποία θα είναι υποβοηθητική στον μαθητή, ώστε να μπορεί να κάνει μαθηματικά με φυσικό τρόπο και να τα σκεφτεί ως ένα αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής του ζωής, αλλάζοντας ουσιαστικά αντιλήψεις και στάσεις για αυτά (Φιλίππου, 2006). Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας προϋποθέτει μια ριζοσπαστικότερη αλλαγή στο διδακτικό συμβόλαιο που έχει με τον μαθητή του (Brousseau, 2002). Υιοθετώντας μια «παιδαγωγική της επιλογής», αντιμετωπίζει τον μαθητή ως αυτόνομη προσωπικότητα που επιλέγει τις προκλήσεις και τα πώς, τότε και με ποιον θα αλληλεπιδράσει. Του δίνει, όμως, ευκαιρίες, απεμπλώνοντας το ρόλο του ως αυτού που δίνει τις πολλές εξηγήσεις, δύσκολο για τον εκπαιδευτικό που έχει την τάση να θεωρεί «αποστολή» του την παροχή απαντήσεων. Ενθαρρύνει να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών, παρακινεί να δίνει ο ένας στον άλλο διαφορετικές εξηγήσεις, δίνει την ευκαιρία και στον «αδύναμο» μαθητή να δώσει τις δικές του εξηγήσεις και ανάγει την προσπάθεια για εξηγήσεις ως υπέρτερη αξία από την ανάγκη για έτοιμες απαντήσεις (Pijls & Dekker, 2011). Για να ενθαρρύνει ο δάσκαλος τον μαθητή να καταπιαστεί με τις ιδέες του συμμαθητή του ζητάει:

- α.** να εξηγήσει τη στρατηγική του άλλου
- β.** να συζητήσει τις διαφορές μεταξύ των ιδεών που παρουσιάστηκαν
- γ.** να κάνει προτάσεις σε συμμαθητές του αξιοποιώντας τη δουλειά άλλων
- δ.** να συνδέσει τις ιδέες του με κάποιου συμμαθητή του
- ε.** να συνεργαστεί και από κοινού να δημιουργήσει μια λύση και
- στ.** να εφαρμόσει τη στρατηγική κάποιου άλλου μαθητή (Ing κ.ά., 2015).

Ανάμεσα, όμως, στον εκπαιδευτικό και το μαθητή παρεμβάλλεται το μαθηματικό περιεχόμενο και οι τρόποι που θα επιλεγούν να κατακτη-

θεί. Η μάθηση έχει θεωρηθεί πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής την «κατασκευάζει» με τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες, ανακαλύπτοντας μόνος του την εξειδικευμένη γνώση, υποστηριζόμενος, βέβαια, από τον εκπαιδευτικό ηθικά, ψυχολογικά, υλικά και διανοητικά (Papert, 1993). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει το μαθητή σε μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων και να εκτιμήσει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τις αντιδράσεις του. Επομένως, είναι ο μόνος που έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτόν. Βοηθητικά, αλλά και δεσμευτικά, έχει στη διάθεσή του το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, το διδακτικό πακέτο. Τις τελικές αποφάσεις τις παίρνει ο ίδιος. Είναι εκπληκτικό το πώς ο μαθητής μπορεί να ενεργοποιηθεί και να ενθουσιαστεί με απλές αναπροσαρμογές των τυπικών εργασιών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το σχολικό εγχειρίδιο και να σχεδιάσει μαθηματικές δραστηριότητες (Κοκκαλιάρη & Λυμπεροπούλου, 2021) με στόχο την εμπλοκή όλων των μαθητών του. Το στοίχημα για τον εκπαιδευτικό είναι πώς θα μεγιστοποιήσει τη μάθηση ελαχιστοποιώντας τη διδασκαλία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Παρά τις εκτεταμένες έρευνες και προσπάθειες που καταβάλλονται κατά καιρούς από τους εμπλεκόμενους, όπως νέα προγράμματα σπουδών, νέα εγχειρίδια, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών κ.λπ., η σχολική επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά δε φαίνεται να βελτιώνεται. Ιδιαίτερα στην Ε' Τάξη του Δημοτικού καταγράφονται σημαντικές «απώλειες», με την έννοια της μείωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών προς τα Μαθηματικά και της συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία. Ανάλογες και μεγαλύτερες, είναι και οι απώλειες κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με αποτέλεσμα και τις κακές επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, θέμα που συγκεντρώνει τα φώτα της δημοσιότητας και το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης.

Η εκπόνηση και διάθεση στα σχολεία του διδακτικού πακέτου των Μαθηματικών της Ε Δημοτικού το Σεπτέμβριο του 2018 συνέπεσε με την Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102/12-06-2018) και την ίδρυση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Η ευτυχής συγκυρία ενός διδακτικού πακέτου που λάμβανε υπόψη του τις σύγχρονες αντιλήψεις στη Διδακτική των Μαθηματικών και μιας δομής που διευκόλυνε τη συνερ-

γασία στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κοινές δράσεις, ανοίγοντας τον δίαυλο επικοινωνίας, δεν θα μπορούσε να μείνει αναξιοποίητη.

Στο 3ο και 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής συνεργαστήκαμε Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας και Μαθηματικών (Δευτεροβάθμιας) και σχεδιάσαμε μια σειρά κοινών επιμορφώσεων που αφορούσε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας που δίδασκαν στην Ε Δημοτικού με θέμα «Διδασκαλία των μαθηματικών στην Ε Δημοτικού με το νέο σχολικό εγχειρίδιο». Αξιοποιώντας τις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, εστίασαμε, κυρίως, στις δύο βασικές αρχές που αναφέρονται στις αντίστοιχες παραγράφους:

2.3. Η Μαθηματική δραστηριότητα (Κοκκαλιάρη & Λυμπεροπούλου, 2021)

2.5. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού, που αποτελεί και το κεντρικό ερώτημα αυτής της έρευνας.

Έχοντας στα χέρια μας το νέο σχολικό εγχειρίδιο και στις ελπίδες μας τον εκπαιδευτικό, αντλούμε από την έρευνα δράσης, που «ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού», επομένως και ημών των ιδίων με το διττό μας ρόλο εκπαιδευτή-εκπαιδευτικού, «στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, μέσω της ικανότητάς του να αναλύει, να κατανοεί και να επιλύει θέματα και προβλήματα που συναντά καθημερινά στην εκπαιδευτική του πράξη». Υιοθετώντας, από τον σχεδιασμό, την υλοποίηση έως και την εξαγωγή συμπερασμάτων της δράσης μας, μια «παιδαγωγική κριτικής και αντίστασης», όπως περιγράψαμε παραπάνω, βασιστήκαμε στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς εξαιρέσεις, τους δώσαμε το λόγο και αναζητήσαμε από κοινού τους τρόπους και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Αυγητίδου, 2005).

Παίρνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, που, ως μαθητευόμενος, ερευνά και αναστοχάζεται τις δικές του πρακτικές, αλλά και των άλλων, αντλούμε δεδομένα με τη μέθοδο πρακτικής και συμμετοχής (Creswell, 2015) στο πεδίο της έρευνας δράσης. Αποφύγαμε τον πειρασμό μιας προσφιλούς μας, ως μαθηματικοί, ποσοτικής μεθόδου και καταφύγαμε στην «εθνογραφία» με συμμετοχική παρατήρηση. Βυθιστήκαμε για αρκετό χρόνο στο θέμα, κάναμε συστηματικές παρατηρήσεις στη συμπεριφορά, επικεντρώσαμε και ζητήσαμε διευκρινίσεις σε σημεία που ή αμφιβάλαμε ή δεν είχαμε κατανοήσει, ακούσαμε και συμμετείχαμε σε συζητήσεις, συγκεντρώναμε τα δεδομένα μας καταγράφοντας με λεπτομέρεια και καλλιεργώντας την κατανόηση μιας διαφορετικής κουλτούρας. Θέτοντας το ερευνητικό μας ερώ-

τημα εκ των υστέρων, υιοθετήσαμε μια μη δομημένη προσέγγιση (Bryman, 2012), με δεδομένα που αντλήθηκαν, καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων, ακόμα και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και συζητήσεων που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν, από σημειώσεις που είχαμε είτε από μνήμης είτε καταγράψει άλλοτε πρόχειρα και άλλοτε συστηματικά, μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης.

Όπως είναι ευνόητο ο ρόλος του επιμορφωτή είναι συνυφασμένος με την καταγραφή και αξιοποίηση των δεδομένων κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων ως ανατροφοδότηση και αναστοχασμό για τον επανασχεδιασμό της εργασίας του. Η εξασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας στην συλλογή και ανάλυση αυτών των δεδομένων μας απασχόλησε από τον σχεδιασμό έως την ολοκλήρωση της δράσης. Οφείλαμε να λάβουμε υπόψη μας παράγοντες που θα δυσχέραιναν το έργο μας όπως προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας προς τους μαθηματικούς της δευτεροβάθμιας, ανησυχίες για κάποιου είδους αξιολόγησή τους, δυσπιστίες για τη χρησιμότητα με δεδομένο ότι οι επιμορφώσεις στην πρωτοβάθμια είναι υποχρεωτικές, καχυποψίες για το σκοπό και τη μελλοντική χρήση των συμπερασμάτων.

Από την αρχή αναδείξαμε το ρόλο μας ως μέλη της ίδιας ομάδας. Μας απασχολούσαν παρόμοια προβλήματα και αναζητούσαμε λύσεις και για το δικό μας έργο ως εκπαιδευτικοί. Προτείναμε δραστηριότητες και στα δύο εργαστήρια, δίνοντας αρκετό χρόνο για την επεξεργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε ομάδες ή ατομικά, όπως επέλεξαν. Διευθύνουμε τη συζήτηση χωρίς να υπάρχει αξιολόγηση της μορφής σωστού-λάθους. Καταγράψαμε στον πίνακα κάθε πρόταση με το όνομα της ομάδας, που είχαν δώσει τα ίδια τα μέλη της, εξασφαλίζοντας την εμπλοκή όλων. Ακολουθούσε συζήτηση με επιχειρήματα, με ελάχιστες παρεμβάσεις δικές μας και αυτές για να εμπλουτίζεται ο διάλογος και, κυρίως, να αποφεύγονται οι γενικόλογες τοποθετήσεις εις βάρος της παρουσίας των μαθηματικών σε κάθε στάδιο.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Σχεδιάσαμε τη συγκεκριμένη δράση σύμφωνα με τις προσδοκίες που είχαμε από τους εκπαιδευτικούς προσαρμοσμένη στις δεδομένες συνθήκες.

A. Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια

Αρχικά προσπαθήσαμε να αναδείξουμε το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα ένα θέμα των Πανελλα-

δικών Εξετάσεων του 2018 που στηριζόταν σε ύλη Γεωμετρίας Β΄ Λυκείου, όπως και Β΄ Γυμνασίου και Ε΄ Δημοτικού:

Εικόνα 1 Από την Ε Δημοτικού στις Πανελλήνιες

Ως εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας θελήσαμε να αναλάβουμε την αρχική ευθύνη αυτής της αποτυχίας, που όμως, απαιτώντας γνώσεις που ο μαθητής αποκτά από την Ε΄ Δημοτικού, δε θα μπορούσε παρά να αφορά όλους. Τέθηκε, λοιπόν, το ερώτημα:

‘Τι μπορούμε να αλλάξουμε ο καθένας από την πλευρά του για να βελτιώσουμε τις επιδόσεις των μαθητών μας; Πώς θα σχεδιάζουμε μια διδασκαλία για το μήκος του κύκλου που να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού;’

Επιδιώξαμε, δηλαδή, να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης για να εκτιμήσουμε τις ευκολίες, τις δυσκολίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Παράλληλα, για να αναδείξουμε την αξία της ενεργοποίησης της μαθηματικής σκέψης και δράσης, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε μια μαθηματική πρόκληση.....

- ● ● α. άλλοτε με τη μορφή γρίφων:
- ● ● πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε μονοκονδυλιά τρεις ευθείες που διέρχονται από τα εννέα σημεία του τετραγώνου
- ● ● αριστερά

ΘΕΜΑ Γ

Έστω ένα ορθογώνιο μήκους δ π. το οποίο εμβαλίζει σε δύο τρίγωνα. Να το ένα από αυτά, μήκους x π., κατασκευάσουμε περιγράφοντας με το ίδιο κέντρο

Γ1. Να αποδείξετε ότι το εμβαδόν των εμβαδών των δύο τριγώνων δέσποει με το μέγεθος x ως εξής:

$$E(x) = \frac{(\pi + 4)x^2 - 64x + 256}{16\pi}, \quad x \in [0, \delta]$$

Μονάδες 9

Γ2. Να αποδείξετε ότι το εμβαδόν των εμβαδών των δύο τριγώνων ελαττώνεται όσο η πλευρά του περιγράφου κύκλου με το ίδιο κέντρο που εμβαλίζει.

Μονάδες 10

Γ3. Να αποδείξετε ότι υπάρχει ένας μέγιστος τρόπος με τον οποίο μπορεί να καταλήξει ο άξονας μήκους δ π. ώστε τα εμβαδόν των εμβαδών των δύο τριγώνων να είναι ίσα με $\frac{5\delta^2}{8}$.

Μονάδες 10

β. άλλοτε με τη μορφή διερεύνησης:

γράφουμε ένα τριψήφιο αριθμό της αρεσκείας σου και μετάτρεψέ τον σε εξαψήφιο ξαναγράφοντας τα ίδια τρία ψηφία δεξιά στον πρώτο. Διαιρείται με τους 7, 11 και 13. Πώς μπορούμε να το δικαιολογήσουμε;

...αφήνοντας για το τέλος την επεξεργασία των απαντήσεων, εφόσον οι εκπαιδευτικοί το επιζητούσαν.

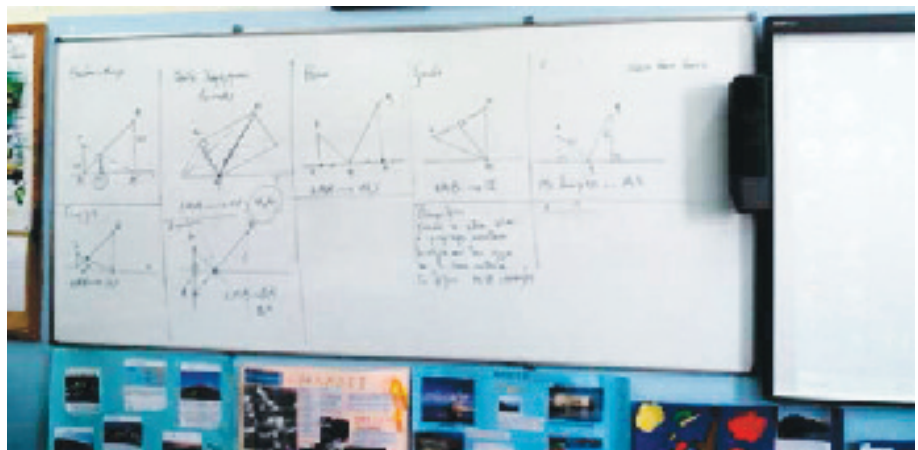
Το κύριο ζητούμενο ήταν ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας που θα στοχεύει στη συμμετοχή όλων των μαθητών, επομένως:

1. θα στηρίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες τους,
2. θα αξιοποιεί τις μεγάλες ιδέες των μαθηματικών, την ιστορία των εννοιών και την αξία των αντιπροσωπευτικών, ακραίων και επικρατούντων παραδειγμάτων (Ρολγα, 1954/1990)
3. θα τους εμπλέκει (κάνω μαθηματικά, δεν μαθαίνω μαθηματικά)
4. θα στοχεύει στο να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις έννοιες στην καθημερινότητά τους, αλλά και στο μέλλον.

Τα παραπάνω αναδείχτηκαν στις εισηγήσεις που εστίασαν στην παρουσίαση του διδακτικού πακέτου της Ε΄ Δημοτικού, στην αξία της μαθηματικής δραστηριότητας και στον σχεδιασμό ενός μαθήματος που στηρίζει μια μεγάλη ιδέα των μαθηματικών από την ενότητα «Μήκος του κύκλου».

Β. Τα εργαστήρια

Χωρισμένοι σε δύο υποομάδες όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δύο εργαστήρια που είχαν σχεδιαστεί με την ίδια μεθοδολογία.



ΕΙΚΟΝΑ 2 | Η συζήτηση για τη μαθηματική δραστηριότητα.

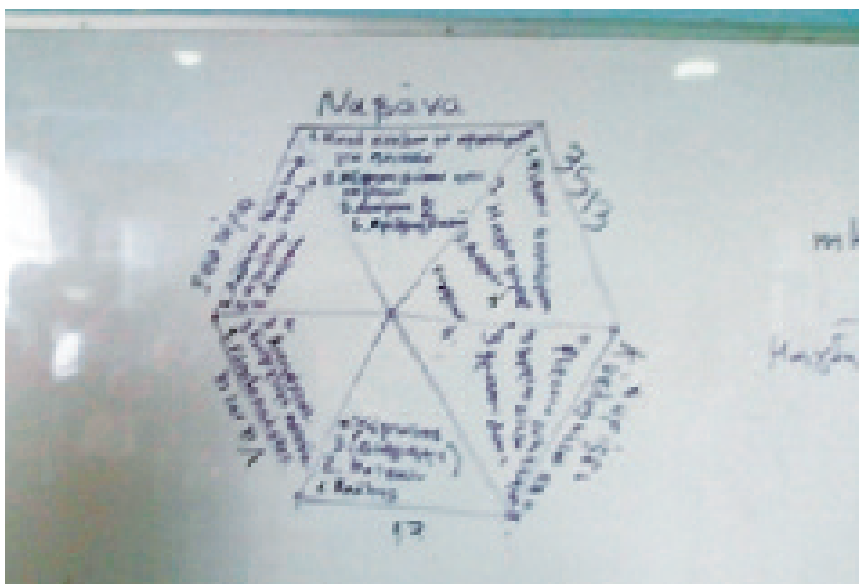
Στο πρώτο, συμμετείχαν σε μια μαθηματική δραστηριότητα παίρνοντας τον ρόλο του μαθητή (Λυμπεροπούλου - Κοκκαλιάρη, 2020).

Στο δεύτερο, **σχεδίασαν ένα σενάριο για τη διδασκαλία της ενότητας «το Μήκος του Κύκλου».**

Έχοντας στη διάθεσή τους τους πόρους και το υλικό που είχαν παρουσιάσει και συζητηθεί στις εισηγήσεις και το διδακτικό τους πακέτο, κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της τάξης του καθενός κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Κάθε ομάδα διάλεξε το όνομά της και με συζήτηση από την αρχή ως το τέλος πρότεινε το σενάριο που θα υλοποιούσε. Όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσει ανέλαβαν να παρουσιάσουν με επιχειρήματα τις προτάσεις τους βήμα-βήμα, οι οποίες καταγράφονταν στον πίνακα. Σε κάθε βήμα γινόταν συζήτηση για πλεονεκτήματα, βελτίωση αδυναμιών ή παραμέτρων που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις ιδέες και θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό στυλ του καθενός ξεχωριστά. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στα σημεία που θα μπορούσαν να παίξουν αρνητικό ρόλο στη μετέπειτα πορεία του μαθητή ως προαπαντημένες έννοιες. Ενδεικτικά, συζητήθηκε η 2^η ερώτηση από τον ‘Αναστοχασμό’ (Βιβλίο Μαθητή):

«Η Αγγελική υποστηρίζει ότι ο αριθμός π είναι 3,14 εκ. Έχει δίκιο ή όχι και γιατί;»

Η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι ο π είναι καθαρός αριθμός χωρίς μονάδες. Τότε τέθηκε το ερώτημα:



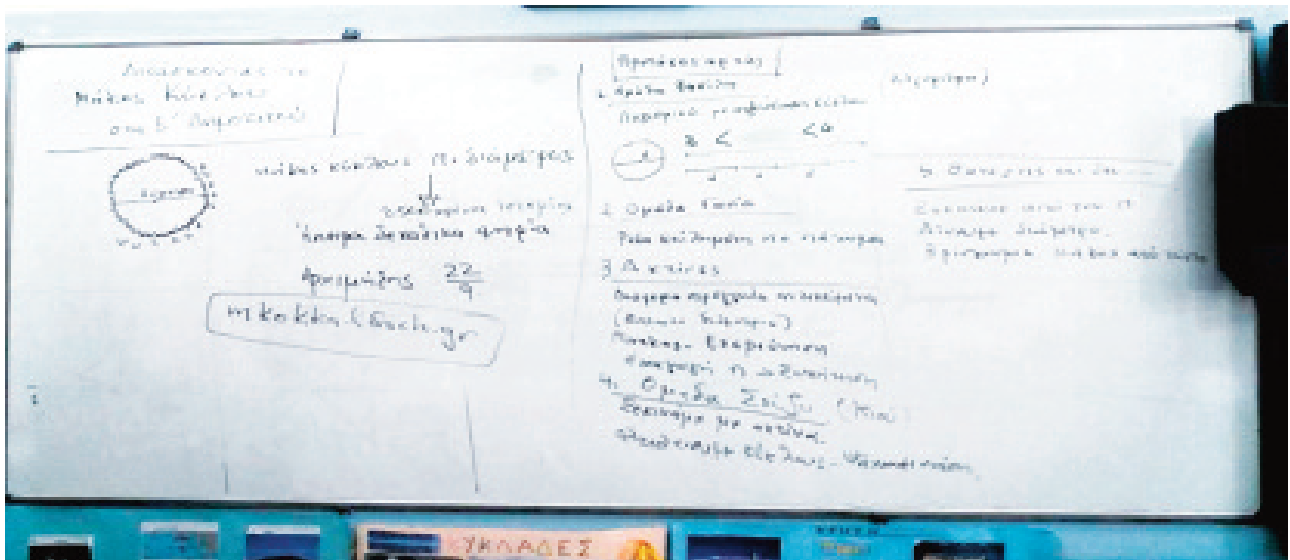
ΕΙΚΟΝΑ 3 | Η συζήτηση για τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος.

Είναι ίσος με 3,14;

Με τι παρεμβάσεις μπορεί ο μαθητής να προετοιμαστεί για τη μέτρεται γνωριμία του με την ιδιότητά του πως δεκαδικού με άπειρα μη περιοδικά ψηφία και να μη μείνει με τη στρεβλή εντύπωση, που πολλοί, ακόμα και ενήλικες, έχουν; Ο ρόλος του διευθύνοντος τη συζήτηση περιοριζόταν στην καταγραφή των προτάσεων, δεν έπαιρνε θέση χαρακτηρίζοντας κάτι σωστό ή λάθος, αλλά, με ερωτήσεις, όπου κρινόταν απαραίτητο, προσπαθούσε να διευρύνει τη συζήτηση και οι συμμετέχοντες να αποφασίσουν τη διεύρυνση, την αποδοχή ή την απόρριψη κάποιας πρότασης. Το εργαστήριο ολοκληρωνόταν με την παρουσίαση όλων των σεναρίων και την προτροπή να αναζητηθούν οι τρόποι να υλοποιηθούν οι συγκεκριμένες διδασκαλίες από τον εκπαιδευτικό στην τάξη του με τη συμμετοχή και άλλων εκπαιδευτικών, που ο ίδιος θα επέλεγε, ώστε να προχωρήσει στη δεύτερη φάση μιας μορφής Μελέτης μαθήματος (Tall, 2008b)., την ανατροφοδότηση και τον επανασχεδιασμό.

Γ. Παρουσίαση και συζήτηση στην ολομέλεια

Ολοκληρώνοντας, οι δύο ομάδες που υλοποίησαν ξεχωριστά τα εργαστήρια παρουσίασαν στην ολομέλεια τα σημεία που κρίθηκαν αξιοσημείωτα και η συζήτηση επικεντρώθηκε, αφ' ενός, στα συναισθήματα και τις στάσεις του εκπαιδευτικού που παίρνει το ρόλο του μαθητή υλοποιώντας μια μαθηματική δραστηριότητα και, αφ' ετέ-



EIKONA 4 | Συζήτηση για τα αξιοποιήσιμα σημεία του μαθήματος.

ρου, στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο σήμερα και στο κατά πόσον είναι εφικτές οι συνεργασίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή πιο διευρυμένα προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τις ανασφάλειες και δυσκολίες που νιώθει παίρνοντας το ρόλο του σχεδιαστή και διαχειριστή διδασκαλίας μέσω μαθηματικών δραστηριοτήτων.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Με τη φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών συγκεντρώσαμε τα δεδομένα που απαντούσαν στα υποερωτήματά μας:

Ευκολίες και δυσκολίες των μαθητών

Οι μαθητές, κατά κανόνα, στις μικρές ηλικίες αρχίζουν την μαθηματική τους εκπαίδευση στο σχολείο με διάθεση συμμετοχής. Αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά ως παιχνίδι, ανάλογα με το βαθμό εξοικείωσής τους με αντίστοιχα παιχνίδια στην πρώιμη ηλικία τους και επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες, ακόμα και μαθητές που θεωρούνται ‘αδύναμοι’ σε άλλα μαθήματα. Μικρός θεωρήθηκε ότι είναι ο αριθμός των μαθητών που ξεκινούν με κάποια μορφή άρνησης και αποδόθηκε σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή σε οικογενειακό περιβάλλον με τραυματικές εμπειρίες στα Μαθηματικά. Σιγά σιγά, όμως, διαπιστώθηκε, ότι αρχίζει η διαφοροποίηση ως προς την επίδοση και το ενδιαφέρον τους.

Παραδείγματα που δόθηκαν σχετικά με τις πρώτες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι όταν καλούνται:

- ❖ να προσθέσουν αριθμούς υπερβαίνοντας τη δεκάδα,
- ❖ να απομνημονεύσουν την προπαίδεια,
- ❖ να επιλύσουν προβλήματα,
- ❖ να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα κλάσματα και τους δεκαδικούς αριθμούς, κυρίως, να κάνουν πράξεις και να επιλύσουν προβλήματα με αυτά
- ❖ να απομνημονεύσουν αλγορίθμους, αλλά και τύπους.

Στις τελευταίες τάξεις συναντάμε μαθητές που έχουν αποστασιοποιηθεί από τα μαθηματικά και έχοντας διαμορφώσει μια αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα, καταλαμβάνονται από άγχος, έχουν έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους και τα αρνητικά κάποιων συναισθήματα αγγίζουν τα όρια της φοβίας (μαθηματικοφοβία).

Ευκολίες και δυσκολίες των εκπαιδευτικών

Με ανάλογο τρόπο περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί και την προσωπική τους σχέση με τα Μαθηματικά. Μικρός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δηλώνουν «έφεση», εξοικείωση ή επάρκεια: «Πάντα ήταν το αγαπημένο μου μάθημα», δηλώνουν ή σπεύδουν να στρέψουν τη συζήτηση στην ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες. Εμφανώς περισσότεροι αναφέρουν: «Δεν το έχω με τα Μαθηματικά.... Προέρχομαι από Θεωρητική Κατεύθυνση», «Τα Μαθηματικά είναι δύσκολα και απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες». Αναγνωρίζουν, όμως, όλοι ότι η ενασχόληση με αυτά, ιδιαίτερα μετά την αρχική παρότρυνση να απαντήσουν στον γρίφο ή στο ερώτημα που παραθέσαμε παραπάνω, ασκεί μια ιδιαίτερη γοητεία.

Η τελευταία διαπίστωση οδήγησε στον προβληματισμό κατά πόσον ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ή να σχεδιάσει ανάλογες δραστηριότητες και να εμπλέξει τους μαθητές του, δίνοντάς τους την ευκαιρία επιλύοντας προβλήματα να διερευνήσουν οι ίδιοι μαθηματικές ιδέες και να «κατασκευάσουν» σταδιακά τη μαθηματική τους γνώση. Πόσο μάλλον που από τις οδηγίες του Ι.Ε.Π. δίνεται η ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε κεφάλαια, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του, να αντικαταστήσει κάποια διερευνητική δραστηριότητα με μίαν εναλλακτική, που σχετίζεται π.χ. με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και να εκτιμήσει ποιες από τις στρατηγικές-τεχνικές που προτείνονται είναι καταλληλότερες για το μαθητικό δυναμικό της τάξης του.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν σε μια ενδεχόμενη προσπάθεια να αντιμετωπίσουν με σχετικό τρόπο τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους είναι:

- ❖ τα δυσαναπλήρωτα μαθησιακά «κενά» από προηγούμενες τάξεις, που συχνά χρήζουν εξατομικευμένης διδασκαλίας
- ❖ το διαφορετικό επίπεδο επίδοσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον
- ❖ η έλλειψη χρόνου και ο όγκος ύλης
- ❖ η παρέμβαση των γονέων και κηδεμόνων
- ❖ η αδυναμία του ίδιου του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στο σχεδιασμό τέτοιων δραστηριοτήτων
- ❖ η έλλειψη συνεργασιών που θα στήριζαν τον εκπαιδευτικό
- ❖ η έλλειψη στοχευμένων επιμορφώσεων

Σχεδόν όλοι, όμως, έσπευσαν να εκφράσουν την ικανοποίησή τους

από τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του μαθήματός τους και την ανυπομονησία τους να υλοποιήσουν την πρότασή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Παρά την αρχική επιφύλαξη των εκπαιδευτικών απέναντι στα μαθηματικά είναι αξιοσημείωτη η ανταπόκρισή τους και στα δύο εργαστήρια. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον συμμετείχαν και στις δύο δραστηριότητες προτείνοντας ιδέες που μας εξέπληξαν ευχάριστα, επιδεικνύοντας γνώση και επαγγελματισμό.

Ιδιαίτερα σχεδιάζοντας τη διδασκαλία τους επέδειξαν καλή γνώση των μαθητών τους και ενδιαφέρον να προτείνουν δραστηριότητες, εμπλουτισμένες με παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες αυτών. Αξιοποιώντας την τέχνη, την ιστορία, τη λογοτεχνία, την τεχνολογία, αλλά και την καθημερινότητα του μαθητή, .οι προτάσεις τους χαρακτηρίζονταν από καινοτομία και ευαισθησία στο να τους προσελκύσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Με συνεργατική διάθεση αποτολμούσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για βελτιώσεις στις προτάσεις των άλλων, να αναδείξουν τα αξιοποιήσιμα σημεία, να παρέμβουν σε σημεία που θεωρούσαν ότι θα δημιουργήσουν προβλήματα στους μαθητές. Η συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους ήταν ουσιαστική και εποικοδομητική, όπως και οι ίδιοι υποστήριζαν.

Εξέφρασαν, όμως, αντιρρήσεις για το πόσο είναι εφαρμόσιμα όλα αυτά στη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, σχετικά με την προτεινόμενη διδασκαλία με μια μαθηματική δραστηριότητα, ισχυρίστηκαν ότι μπορεί να δίνονται νέες δυνατότητες στους μαθητές, αλλά απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες από τον εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Από την άλλη απαιτείται να αφιερωθεί πολύς χρόνος για τη διδασκαλία μιας ενότητας, ειδικά όπως αυτής που βρίσκεται στο τέλος του βιβλίου και σχεδόν ποτέ δε διδάσκεται, δίνοντας προτεραιότητα στην αφομοίωση προηγούμενων, πιο σημαντικών. Πώς να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός που αγωνίζεται μόνος να αντιμετωπίσει την κάλυψη της ύλης, τις παρεμβάσεις των γονιών, τις αδυναμίες των μαθητών, αφού η συνεργασία με συναδέλφους όσο και να είναι εποικοδομητική απουσιάζει από τη σχολική πραγματικότητα!

Θέσαμε στους εκπαιδευτικούς ένα πρόβλημα που ανακύπτει καθημερινά στην τάξη τους. Δεν κάναμε το λάθος να πιστεύουμε ότι η επίλυση ενός προβλήματος είναι καθαρά μια πνευματική υπόθεση (Polya, 1954/2004). Γνωρίζουμε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο η αποφασιστικότητα και τα συναισθήματα. Αναζητούμε και τα δύο στις κοινότητες πράξης των εκπαιδευτικών. Τα περιοριστικά μέτρα λόγω της πανδημίας μας βρήκαν σε κοινές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στο Δημοτικό

και στο Γυμνάσιο. Μετά ξεκίνησε η 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση'. Γρήγορα πύκνωσαν οι φωνές διαμαρτυρίας των εκπαιδευτικών για τις νέες κοινωνικές ανισότητες που εμφανίζονται, τον αποκλεισμό μαθητών τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη χαμηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ευαισθησία υπάρχει! Αλλά, όπως ο Polya μας υπενθυμίζει: για να μάθεις να κολυμπάς, πρέπει να πέσεις στο νερό (Polya, 1954/1990). Και για να μάθεις να λύνεις προβλήματα, πρέπει να ξεκινήσεις να τα λύνεις. Τότε, μένει ένα μονοπάτι στο μυαλό σου που το ξαναχρησιμοποιείς όποτε υπάρχει ανάγκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des Mathématiques*, 1970–1990, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers January 2002, DOI: 10.1007/0-306-47211-2 ISBN: 978-0-7923-4526-8
- Bryman, A. (2012), *Social Research Methods*, Oxford University Press 4th Edition.
- Creswell, J. (2015), *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson Education, Inc 5th Edition.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.
- Harel, G. (2008). A DNR perspective on mathematics curriculum and instruction. Part II: with reference to teacher's knowledge base. *ZDM*, 40, 893-907.
- Ing, M., et al (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341–356.
- Lerman, S. (2006). Cultural psychology, anthropology, and sociology: The developing 'strong' social turn. In J. Maasz & W. Schloeglmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 171-188). Rotterdam: Sense.
- Κοκκαλιάρη, Μ., & Λυμπεροπούλου, Ε. (2021). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά: Η μαθηματική δραστηριότητα. *Πρακτικά του Πανελληνίου Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου Συμποσίου «Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης» (2021). 40 ΠΕΚΕΣ Αττικής-Αθήνα ISBN: 978-618-852519-4-0 ISBN-SET: 978-618-85219-3-3*
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Pijls, M., & Dekker, R. (2011). Students discussing their mathematical ideas: the role of the teacher. *Mathematics Education Research Journal*, 23(4), 379– 396.
- Polya, G. (1954/2004). *How to solve it*. Expanded Princeton Science Library Edition.
- Polya, G. (1954/1990). *Mathematics and Plausible Reasoning, Volume 1: Induction and Analogy in Mathematics*. Princeton University Press.
- Συλλογικό Έργο (2018), *Διδακτικό Πακέτο Μαθηματικών Ε' Δημοτικού: α. Βιβλίο*

Εκπαιδευτικού, β. Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Μαθητή, ISBN 978-960-06-5894-1 Κωδικός Βιβλίου: 0-10-021.

- Σακονίδης, Χ. (2007). *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*. ΥΠΕΠΘ 2007 <http://www.kleidiakiaantikleidia.net/book31/book31.pdf>
- Σακονίδης, Χ. (2015). Μάθηση σε σύνθετα περιβάλλοντα: Κοινωνικο-πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της μαθηματικής εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ.*
- Tall, D. O. (2008b). Using Japanese Lesson Study in Teaching Mathematics. *Scottish Mathematical Council Journal*, 38, 45-50.
- Tall, D. O. (2013). *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press, New York.
- Φιλίππου Γ, Αριστοτέλους, Ε., & Περικλέους, Χ. (2006). Αντιλήψεις των δασκάλων για τον ρόλο της γνώσης του πραγματικού κόσμου στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων. *23ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθ. Παιδείας*, ΕΜΕ, Πάτρα 2006. Πρακτικά: 109-116.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Δεν υπάρχει τίποτα πιο όμορφο από το να βρίσκεσαι με συναδέλφους σου εκπαιδευτικούς και να μοιράζεσαι τις αγωνίες σου, τους φόβους σου, την ικανοποίησή σου, με μοναδικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς κάθε μαθητή χωρίς εξαιρέσεις. Έχοντας αυτή την τύχη οφείλουμε πολλά ευχαριστώ: πρώτα από όλα στους Συναδέλφους Εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων για την εμπιστοσύνη τους σε αυτό το μοίρασμα.

Όμως τίποτα δεν θα είχε υλοποιηθεί χωρίς την άψογη συνεργασία και φιλοξενία των συναδέλφων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 και τους ευχαριστούμε εκ βάθους καρδιάς: (με χρονική σειρά συνεργασίας) του 4ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής: Άννα Ζουγανέλη και Ιωάννα Καμπούρμαλη, Χάρη Παπαδόπουλο, Νικόλαο Καμήλο, του 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής: Ιγνάτιο Καράμηνα, Νικόλαο Καρπούζη, Ιωάννη Κουφόπουλο, τους δύο τελευταίους και για την ευκαιρία που μας έδωσαν να τολμήσουμε κοινές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, που, δυστυχώς, οι περιορισμοί λόγων της πανδημίας, άφησαν ανολοκλήρωτες.

Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση του Χιούμορ στο Συμπεριληπτικό Σχολείο

Παναγιώτης Κοντογιάννης¹ Ζωή Κρόκου²

1. Κοινωνιολόγος – Συντονιστής Δομής Προστασίας Παιδιού και Εφήβου «Το Χαμόγελο του Παιδιού».

✉ Kontogiannis_panos@yahoo.com

2. Εκπαιδευτικός – Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου – 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

✉ zkrokou@yahoo.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον ελληνικών και διεθνών ερευνών σχετικά με τους μαθητές και τους τρόπους που αυτοί μαθαίνουν αυξάνεται. Η αρμονική σχέση που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή και η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση για το γνωστικό αντικείμενο είναι απαραίτητα συστατικά για μία αποτελεσματική εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή επισημαίνεται η θετική επίδραση του χιούμορ στην ψυχολογία εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και στη μεταξύ τους σχέση. Ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί ότι το χιούμορ ενδυναμώνει τη διάδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, βοηθά στην απομνημόνευση και μεγιστοποιεί τα κίνητρα και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών για το μάθημα, ενώ καθιστά τον εκπαιδευτικό ως διαμεσολαβητή της γνώσης. Η παρούσα ερευνητική εργασία καταδεικνύει το χιούμορ ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και αποσαφηνίζει τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να καταστεί σημαντικός αρωγός για μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία μάθησης. Διαφαίνεται ότι το χιούμορ είναι μία ικανοποιητική διδακτική τεχνική, όμως δεν επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να το αξιοποιήσουν συστηματικά στη διδασκαλία τους, καθώς επισημαίνουν ότι φοβούνται μη χαθεί ο έλεγχος της τάξης. Παράλληλα, επισημαίνεται το κενό στην



Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικοί,
Χιούμορ,
Συμπεριληπτικό
Σχολείο, Τεχνική,
Απόψεις

έρευνα αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τις συνιστώσες του χιούμορ στη διδακτική πρακτική.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το χιούμορ ορίζεται ως «μία κατάσταση ευθυμίας του πνεύματος, που επιδεικνύεται με ένα χαμόγελο ή γέλιο, ως απάντηση στα εξωτερικά ερεθίσματα». Αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης (1995), «χιούμορ σημαίνει αστεϊσμός, εύθυμη διάθεση που εκδηλώνεται με άκακη ειρωνεία, προκαλώντας γέλιο και διασκέδαση».

Ο Cousins (1979) εργάστηκε για πολλά χρόνια πάνω στις θεραπευτικές ιδιότητες του χιούμορ, όπως και ο Moody λίγα χρόνια νωρίτερα (1978). Ορόσημο για τη σχετική έρευνα αποτέλεσε το πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο για το Χιούμορ και το Γέλιο στο Cardiff το 1976 με πρωτοβουλία του Συλλόγου της Βρετανικής Ένωσης Ψυχολόγων. Σημαντική παρακαταθήκη αποτελεί το Εγχειρίδιο για την Έρευνα του Χιούμορ των McGhee και Goldstein (1983) που έθεσε τα θεμέλια της σχετικής έρευνας. Βασικές παράμετροι του χιούμορ ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας είναι από τη μία σαφώς η έκπληξη και το σάστισμα, η αντίθεση και το παράλογο και από την άλλη η απόκλιση από το σύνηθες, η αναίρεση των κανόνων. Το χιούμορ αρνείται το κατεστημένο και το ανατρέπει (Χανιωτάκης, 2011).

Η διερεύνηση του χιούμορ στην αίθουσα διδασκαλίας, το πώς το χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το πώς το αντιλαμβάνεται ο μαθητής αποτελεί το αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (Bolkan, Griffin, & Goodboy, 2018· Bolkan, Goodboy, & Myers, 2017· Titsworth, Mazer, Goodboy, Bolkan, & Myers, 2015). Οι περισσότερες εστιάζουν στον τρόπο και στις προϋποθέσεις που το σημερινό σχολείο και ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξουν και να αξιοποιήσουν το χιούμορ στο παιδαγωγικό έργο, προκειμένου να βελτιωθεί το κλίμα της τάξης (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield, 1991) και να ενισχυθεί η διδακτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης (Wanzer, Frymier, & Irwin, 2010). Επίσης, οι Banas, Dunbar, Rodriguez και Liu (2011) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν σαφή συμπεράσματα που να ενισχύουν το πώς το χιούμορ επηρεάζει τη διδασκαλία, ενώ από την άλλη υπάρ-

χουν ερευνητικά δεδομένα που εκφράζουν ότι το χιούμορ βελτιώνει τη δημιουργική διάθεση των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρά τους (Bolkan & Goodboy, 2015).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η σημαντικότητα του χιούμορ

Το χιούμορ ενδυναμώνει τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (Gorham & Christopher, 1990), υποβοηθά την απομνημόνευση και αυξάνει το κίνητρο των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο (Bolkan & Goodboy, 2015), οπότε αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παιδαγωγική διαδικασία (Lane, 2017), αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες που δεν οδηγούν σε ασφαλή σχετικά συμπεράσματα (Martin, Preiss, Gayle, & Allen, 2006). Το χιούμορ αποτελεί έναν μηχανισμό άμυνας που μπορεί να μειώσει το άγχος (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield, 1991), μία πολύ καλή στρατηγική, για να αντιμετωπίσει κανείς δύσκολα αντιμετωπίσιμες καταστάσεις με αυθορμητισμό και θετική διάθεση (Bolkan & Goodboy, 2015). Προωθεί έναν αντισυμβατικό τρόπο σκέψης, βελτιώνοντας την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αν και η σχετική συζήτηση βρίσκεται σε εξέλιξη (Hackathorn et al., 2011· Lane, 2017). Το χιούμορ αναστέλλει την πραγματικότητα και αφήνει χώρο στη φαντασία, στη διασκέδαση, στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην προσαρμοστικότητα (Πάτκου, 2017).

Το χιούμορ και το γέλιο

Μεγάλη σημασία δίνεται στις επιδράσεις του χιούμορ στην ψυχική υγεία καθώς και στον κοινωνικό τομέα, που συνδέονται άμεσα με τη σχολική τάξη (Houser, Cowan, & West, 2007). Όσον αφορά την ικανότητα κάποιου να δημιουργήσει χιούμορ, υπάρχουν και αλληλεπιδρούν: στοιχεία παρώθησης και κίνητρα, γνωστικά στοιχεία, συναισθηματικά στοιχεία, κοινωνικά στοιχεία, στοιχεία συμπεριφοράς, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον αποδέκτη του χιούμορ (Χανιωτάκης, 2011).

Το γέλιο (Γκουντουμά, 2018) είναι μία φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα που απαντάται με πολλές εκφάνσεις στην καθημερινότητα. Ο Μαρτινίδης (2007) εντοπίζει τρία συστατικά στοιχεία του γέλιου: την έκθλιψη, την έκπληξη και την έκλαμψη. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι κάθε καλή ατάκα ή κατάσταση, για να προκαλέσει γέλιο θα πρέπει να

είναι σύντομη σε διάρκεια, λακωνική στον λόγο της, με στοχευόμενο περιεχόμενο. Επίσης, επιβάλλεται να φέρει κάποιου είδους ανατροπή, να εκπλήσσει τους αποδέκτες της, παρουσιάζοντας το μη αναμενόμενο ή το παράλογο. Τέλος, ο αστεϊσμός θα πρέπει να αποκαλύπτει μία πικρή αλήθεια, κάτι τραγικό κωμικά δοσμένο, που με τρόπο ειρωνικό, κυνικό, προσβλητικό, βέβηλο ή απλά παράλογο, να οδηγεί τον αποδέκτη σε πνευματική διαύγεια γύρω από το θέμα που πραγματεύεται.

Εκπαίδευση και χιούμορ

Η βιβλιογραφία για το χιούμορ στην εκπαίδευση οφείλει την αφετηρία της στον Γερμανό παιδαγωγό Bollnow (1964), ο οποίος εισήγαγε τον όρο «παιδαγωγικό χιούμορ» στις Επιστήμες της Αγωγής, θέλοντας να διακρίνει το χιούμορ που ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία από άλλες μορφές. Εκφράζεται ως η ικανότητα του παιδαγωγού να αντιμετωπίζει τις ανησυχίες του μαθητή αποστασιοποιημένα και χωρίς τη συναισθηματική ταύτισή του με αυτόν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να ανακουφίζει το παιδί από τους προβληματισμούς του, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία χαρούμενης κατάστασης, ενέργεια αποτελεσματική σε περιπτώσεις θυμού προς τον παιδαγωγό (Χανιωτάκης, 2011).

Η ένταξη του χιούμορ στο σχολείο χρησιμοποιείται επιτυχώς στο να ενεργοποιήσει τους μαθητές προσφέροντάς τους το κίνητρο για μάθηση και μείωση της έντασης. Με το χιούμορ κτίζεται μία ισχυρή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, αφού οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και θυμούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, με τη διακοπή της κανονική ροής, με την «ελάφρυνση» του κλίματος στην τάξη και την αποφυγή της μονοτονίας, επανέρχεται η προσοχή των μαθητών (Bolkan, Griffin & Goodboy, 2018). Το «διανοητικό διάλλειμα»^[1] αυξάνει την απόλαυση της μάθησης και τα θετικά συναισθήματα για το διδακτικό αντικείμενο και τον εκπαιδευτικό. Το θετικό κλίμα προωθεί το αίσθημα του «ανήκειν», συμβάλλει στην αυτονομία των μαθητών, λειτουργεί ωφέλιμα στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, στην αυτοεκτίμηση και στον αυτοέλεγχο, για να μπορούν να αντι-

[1] Η διαδικασία, όπου ο μαθητής ξεφεύγει νοητικά από τη διαδικασία της μάθησης και την όποια προσπάθεια αυτή απαιτεί νοητικά και μπαίνει σε μία φάση ηρεμίας, χαλάρωσης του νου και της σκέψης, εύθυμης διάθεσης, που μπορούν να τον επαναφέρουν ύστερα ανανεωμένο στη διαδικασία της μάθησης.

μετωπίσουν με υπευθυνότητα τους κανόνες και τις υποχρεώσεις του σχολείου (Πάτκου, 2017).

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το χιούμορ στη διδασκαλία πιάνει την τάξη απροετοίμαστη, ξαφνιάζει και κερδίζει έτσι την προσοχή (Wanzer et al., 2010). Για παράδειγμα, μπορεί να κάνει κάτι που δε θα περίμεναν ποτέ οι μαθητές του, όπως να μπει φουριόζος στην τάξη, να χτυπήσει δυνατά το χέρι του στο έδρανο ή τα πόδια του στο πάτωμα και να αναφωνήσει «όλοι τώρα να κάνετε χαμό!». Θα μπορέσει έτσι να έρθει κοντά στους μαθητές του και να διεγείρει το ενδιαφέρον για το αντικείμενό διδασκαλίας του (Βύρλιου, 2013).

Η Morrison (2008) υποστηρίζει ότι το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να βοηθήσει τους μαθητές να θυμούνται το περιεχόμενο των μαθημάτων που μελετούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα. Εξηγεί ότι οι αναμνήσεις ενισχύονται, όταν δημιουργούνται σύνδεσμοι μεταξύ θετικών συναισθημάτων και περιεχομένου. Επιπλέον, μέσω έρευνας που σχετίζεται με την ψυχολογία του χιούμορ και την εφαρμογή του χιούμορ στην εκπαίδευση, ο Martin (2007) επιτονίζει ότι όταν το χιούμορ χρησιμοποιείται στην τάξη ως στρατηγική, για να βοηθήσει τους μαθητές να θυμούνται το περιεχόμενο, οι βαθμολογίες στις εξεταστικές διαδικασίες είναι υψηλότερες (Zillmann et al., 1980).

Το χιούμορ στη διδασκαλία

Το κλίμα στην τάξη είναι η αφετηρία μίας επιτυχημένης διδασκαλίας. Η δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό προσδίδουν ένα αίσθημα ασφάλειας, βελτιώνοντας τις δια-μαθησιακές σχέσεις (Cornett, 1986· Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Η διεθνής βιβλιογραφία (Schmitz, 2002) δείχνει ότι το χιούμορ παρέχει στους δασκάλους και τους μαθητές την ευκαιρία για μία ανάπαυλα από την επίσημη διδασκαλία. Το χιουμοριστικό υλικό μπορεί να προσθέσει ποικιλία στην τάξη, παρέχοντας αλλαγή του ρυθμού, μειώνοντας την ένταση που αισθάνονται οι μαθητές. Το χιούμορ χρησιμοποιείται ως μέσο αφύπνισης του μαθητή. Τη διατήρηση της προσοχής και την πρόκληση του ενδιαφέροντος ακολουθεί η βελτίωση του κλίματος και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της τάξης. Μέσα σε ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα οικοδομείται ένα αίσθημα ενότητας και η τάξη παύει να αποτελεί «απειλή», κάτι που βοηθά ιδιαίτερα τους αδύναμους μαθητές να νιώσουν ασφάλεια, να αποβάλουν το άγχος και να αποκτήσουν θετική στάση προς το μάθημα (Booth-Butterfield, & Wanzer, 2016).

Η αξιοποίηση του χιούμορ στη διδασκαλία μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς είτε κατά την προφορική παράδοση είτε μέσα από κάποιο γραπτό τεστ ή άσκηση. Στην προφορική παράδοση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως το πηγαίο και αυθόρμητο χιούμορ. Μπορεί να διατυπώνει τις ερωτήσεις του με χιουμοριστικό τρόπο ή να φέρνει χιουμοριστικά παραδείγματα που θα λειτουργούν ως αφόρμηση του μαθήματός του. Στο γραπτό υλικό το χιούμορ μπορεί να επιτευχθεί με χιουμοριστικές εκφωνήσεις ασκήσεων, συνήθως σε μορφή πολλαπλής επιλογής, όπου ο μαθητής μπορεί εύκολα να τις ξεχωρίσει, χωρίς να υπάρχει η πιθανότητα να τις επιλέξει για σωστές. Βασική προϋπόθεση για την εποικοδομητική χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία είναι η δημιουργικότητα του καθηγητή. Μπορεί να φτιάξει έναν κατάλογο, όπου θα καταγράφονται με χιουμοριστικό τρόπο οι δέκα συμπεριφορές που δεν ανέχεται στην τάξη του ή μέσα από τον οποίο θα παρουσιάζει την προσωπικότητά του, ή να βάλει τους μαθητές να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους, αναφέροντας ένα αστείο περιστατικό που τους συνέβη ή να πει ένα σύντομο ανέκδοτο (Βύρλιου, 2013).

Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία (Appleby, 2018) δείχνουν ότι η χρήση του χιούμορ μέσα στην τάξη μπορεί να είναι ένα αξιόλογο εργαλείο για τη δημιουργία στιγμών που θα ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή. Το χιούμορ μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές αισθάνονται χαλαροί και ελεύθεροι να συμμετέχουν πιο ενεργά. Επίσης, μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνδεθούν με έναν τρόπο που βοηθά στην προώθηση μίας πιο αξιόπιστης σχέσης, προθυμοποιώντας τον μαθητή να εμπιστευτεί τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν το χιούμορ χρησιμοποιείται ως δομικό μέρος μίας δραστηριότητας ή διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν συσχετισμούς με το περιεχόμενο, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση, αφού είναι περισσότερο πιθανό να συγκρατήσουν τη σχετική πληροφορία με το πέρας του μαθήματος. Βέβαια, αρκετές είναι οι έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο (Bolkan, Griffin, & Goodboy, 2018).

Έρευνες για το χιούμορ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στον ελληνικό χώρο αξίζει να αναφερθεί η εργασία των Γιακουμάκη και Δερμεντζή (2005), οι οποίες επιχειρήσαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι το χιούμορ και πώς αυτό συμβάλλει στην ψυχική υγεία. Έτσι, διεξήγαγαν έρευνα σε 200

φοιτητές του Τ.Ε.Ι. Ηρακλείου, με σκοπό να ανιχνεύσουν τις αντιλήψεις τους για την έννοια του χιούμορ, με ποιες μορφές εμφανίζεται, σε ποιες κατηγορίες εμπίπτει, πώς το χρησιμοποιούν, και, κυρίως, αν η έκθεση ή η παραγωγή του χιούμορ επηρεάζει την ψυχική κατάστασή τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, έδειξε ότι το δείγμα αξιοποιούσε το χιούμορ, προκειμένου να ενισχύσει την εικόνα του εαυτού του, να αυτοσαρκαστεί ή να υποτιμήσει τον απέναντι, να ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις ή να επιτεθεί. Αντιστοίχως, εκλάμβανε το χιούμορ των άλλων με τους ίδιους τρόπους, στις ίδιες κατηγορίες. Όπως φάνηκε, η αυξημένη χρήση χιούμορ έδειχνε και αυξημένη αυτο-αποδοχή και ως αποτέλεσμα αυξημένη αυτοενίσχυση.

Παρομοίως, όταν κάποιος χρησιμοποιούσε αυτο-υποτιμητικό χιούμορ, παρουσίαζε υψηλή προσωπική ανάπτυξη και είχε έναν υψηλό σκοπό ζωής. Ενδιαφέρον έχει το εύρημα ότι το αυτο-υποτιμητικό χιούμορ χρησιμοποιούνταν από τους ανθρώπους, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, με το σκεπτικό ότι με το χιούμορ θα διασκεδάσουν οι τριγύρω άνθρωποι και έτσι ο χιουμορίστας θα γίνει πιο θελκτικός. Τέλος, όσον αφορά στο επιθετικό χιούμορ, η έρευνα έδειξε την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτονομίας εκ μέρους αυτού που το ασκεί καθώς και την έλλειψη οικειότητάς τους με το περιβάλλον, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ο χιουμορίστας δεν προσπαθεί να προσαρμοστεί στον χώρο και για αυτό κάνει προσπάθειες να χαλαρώσει με τα αστεία (Γιακουμάκη & Δερμεντζή, 2005). Ένα ακόμη σοβαρό θέμα αφορά τις εξεταστικές διαδικασίες με βαρύνουσα σημασία, όπως είναι οι πανελλαδικές εξετάσεις για τους μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, όπου απαιτείται καλή οργάνωση του χρόνου και ενθάρρυνση. Το γέλιο κι εδώ μπορεί να λειτουργήσει αγχολυτικά. Μερικά αστεία ανέκδοτα, ευχάριστα ομαδικά παιχνίδια, όπως είναι η παντομίμα, αποτελούν τονωτικά διαλείμματα από τη σκληρή προετοιμασία (Κρομμύδα, 2016).

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την ανάδειξη του χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής: Ποια είναι τα οφέλη του χιούμορ στην ψυχολογία των μαθητών; Πώς εκλαμβάνει και πώς αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός το χιούμορ στη διδασκαλία; Είναι προτιμητέο να χρησιμοποιείται

το χιούμορ ως τεχνική ενίσχυσης της μάθησης στη σχολική αίθουσα; Δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη και συμβάλλει στην πρόσληψη της νέας γνώσης από τους μαθητές;

Παράλληλα, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Το χιούμορ θεωρείται μία προσφιλής διαδικασία στους εκπαιδευτικούς και το χρησιμοποιούν συχνά στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Το χιούμορ καθιστά το μάθημα μία περισσότερο αποδοτική και ευχάριστη διαδικασία για μαθητές και εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας τη μάθηση. Το ενδιαφέρον για το χιούμορ ως διδακτικό εργαλείο πηγάζει από το γεγονός ότι η εκπαίδευση αφορά πλήθος ανθρώπων, είτε είναι επαγγελματίες του χώρου είτε έχουν επαφή με μαθητές διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Διενεργήθηκε διαδικτυακή έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία χορηγήθηκαν στο πλαίσιο έρευνας για τις ανάγκες του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ 2019-2020, ώστε να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία τους. Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 1.554 εκπαιδευτικοί σε πανελλήνια κλίμακα, και η δειγματοληψία προήλθε από τη διανομή των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (GoogleForms^[2]) ανά την επικράτεια μέσα από την αποστολή email και σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (και συγκεκριμένα στο Facebook, καθώς εκεί στην πλειοψηφία τους οργανώνονται σε δημόσιες και ιδιωτικές ομάδες οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων^[3]).

Ο χρόνος διεξαγωγής ήταν από την τελευταία εβδομάδα του Απριλίου 2020 έως και το τέλος του Μαΐου 2020. Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε και η ηλεκτρονική διεύθυνση, όπου αυτό μπορεί να βρεθεί είναι η ακόλουθη: <https://forms.gle/DrJEYd3xGdAmMziV8>. Δημογραφικά στοιχεία: 639 εκπαιδευτικοί εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 440 στον ιδιωτικό τομέα, 334 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 27 στην Τριτοβάθμια, με τον υπόλοιπο πληθυσμό του δείγματος να μοιράζεται σε άλλα εκπαιδευτικά επαγγέλματα (Εκπαιδευτές Ενηλίκων,

[2] <http://docs.google.com>

[3] Συνολικά 65 ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook

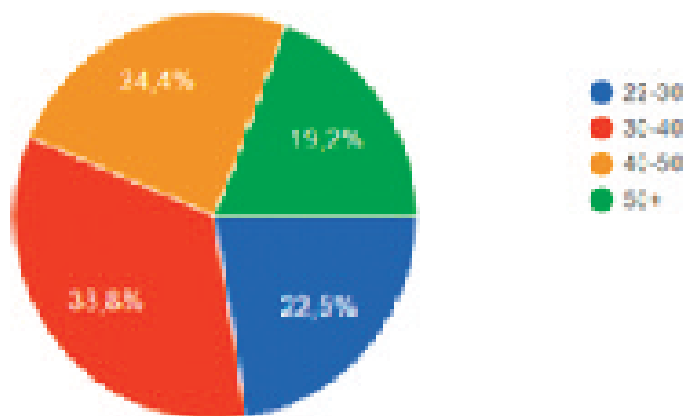
Εικαστικοί, Θεατροπαιδαγωγοί κ.ά.). Αναφορικά με τα σφάλματα της έρευνας, 26 από τους 1.554 συμμετέχοντες απάντησαν ότι ασκούν διαφορετικό επάγγελμα από αυτό του εκπαιδευτικού, οπότε αποκλείστηκαν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι σε σύνολο 1.554 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία (41,1%) είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τα έτη προϋπηρεσίας να μοιράζονται σε: 36% 1-7 έτη προϋπηρεσίας, 35,5% 15+ έτη και 28,6% 8-15 έτη, ενώ υπερτερούν οι γυναίκες με το σημαντικό ποσοστό 87,6% και μόλις 12,4% είναι άνδρες.

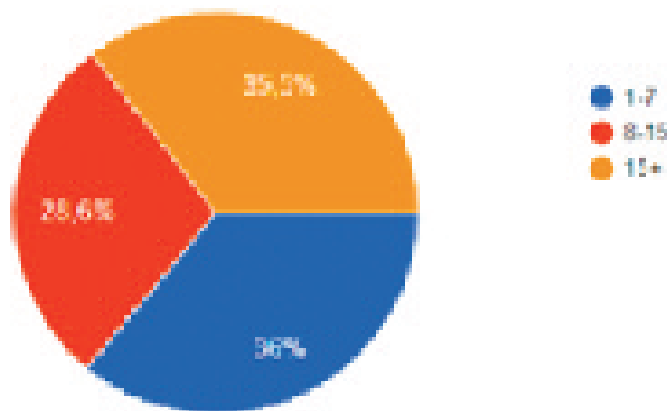
Ηλικία

1.554 απαντήσεις



Χρόνια υπηρεσίας

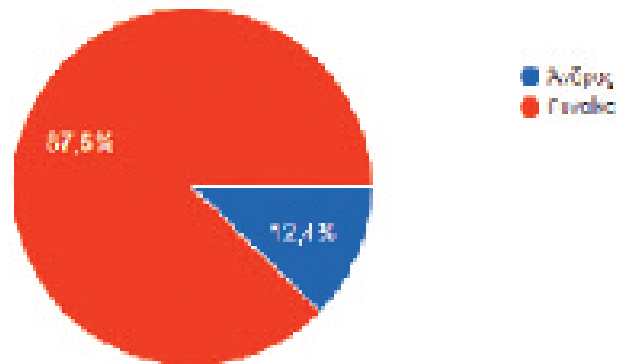
1.554 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

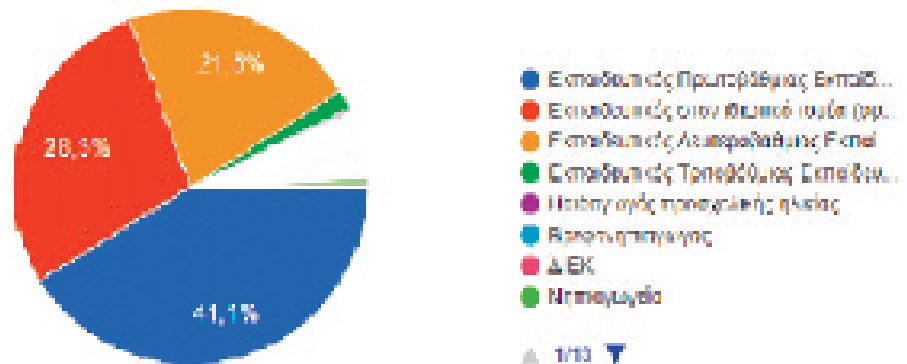
Φύλο

1.554 απαντήσεις



Κύρια απασχόλησή σας

1.554 απαντήσεις

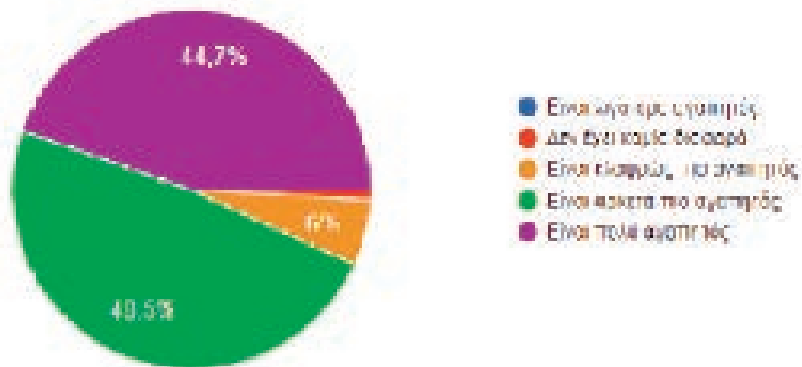


ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Φύλο και κύρια απασχόληση (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

Το 48,5% θεωρεί ότι το χιούμορ κάνει «αρκετά πιο αγαπητό» τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, ενώ το 44,7% τον κάνει «πολύ αγαπητό», με μόλις το 6% να θεωρεί ότι τον κάνει «ελαφρώς πιο αγαπητό». Φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η θεωρία που θέλει τον εκπαιδευτικό να χαίρει εκτίμησης στους μαθητές του -στον βαθμό που αυτός το προσλαμβάνει. Επιπλέον, το 37,8% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί «αρκετά» το χιούμορ στη διδασκαλία, με το 32% να το χρησιμοποιεί «πολύ» και το 24,9% «πάρα πολύ». Μόλις το 5,2% το χρησιμοποιεί «λίγο» στη διδασκαλία».

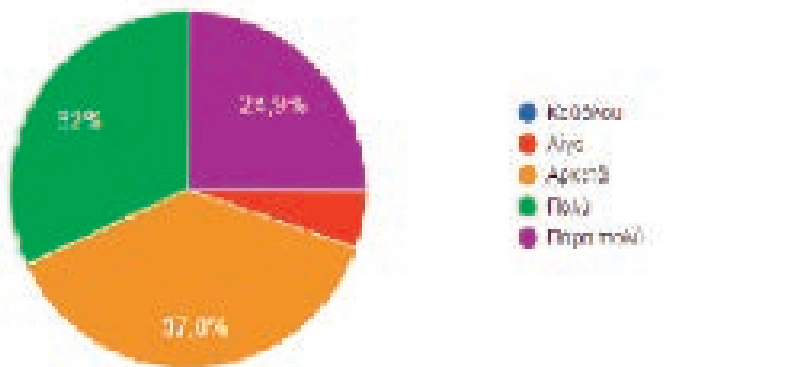
Πιστεύετε ότι ένας καθηγητής που χρησιμοποιεί το χιούμορ είναι πιο αγαπητός στους μαθητές;

1.554 απαντήσεις



Χρησιμοποιείτε το χιούμορ στη διδασκαλία σας;

1.554 απαντήσεις

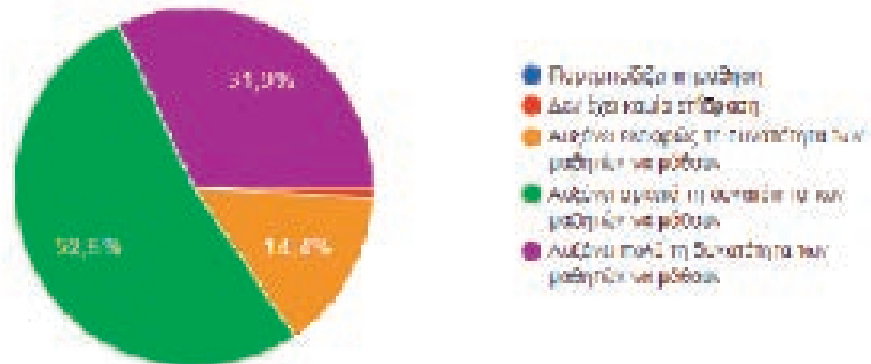


ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | «Πιστεύετε ότι ένας καθηγητής που χρησιμοποιεί το χιούμορ είναι πιο αγαπητός στους μαθητές;» και «Χρησιμοποιείτε το χιούμορ στη διδασκαλία σας;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το χιούμορ ως ένα εργαλείο, το οποίο αυξάνει τη δυνατότητα των μαθητών τους να μαθαίνουν με το να δημιουργεί ένα ζεστό και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (το 52,6% των απαντήσεων θεωρεί ότι «αυξάνει αρκετά τη δυνατότητα των μαθητών να μάθουν» και το 31,9% ότι «αυξάνει πολύ τη δυνατότητα των μαθητών να μάθουν»). Παράλληλα, η πλειοψηφία (39,8%) θεωρεί ότι το χιούμορ είναι «πολύ» σημαντικό εργαλείο αξιοποίησης στο μάθημα που διδάσκουν», με το 68,1% των απαντήσεων να προτιμά το «πηγαίο, αυθόρμητο χιούμορ». Ακολουθεί οι «αστείες ιστορίες» με ποσοστό 13,4%, τα «λογοπαίγνια» με ποσοστό μόλις 8%, «γρίφους και αινίγματα» 3,4% και «καυστικό – μαύρο χιούμορ» μόλις 3,7%.

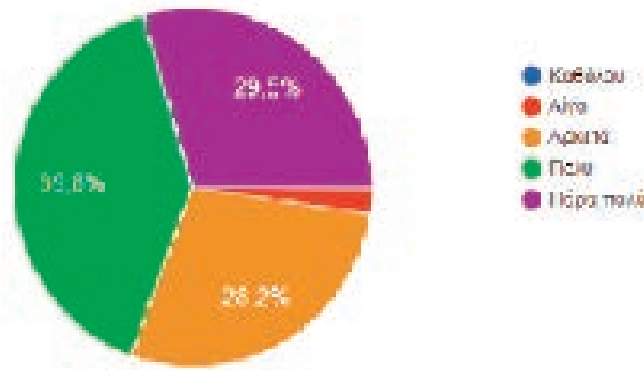
Το χιούμορ στη διδασκαλία αυξάνει τη δυνατότητα των μαθητών σας να μάθουν με το να δημιουργεί ένα άνετο και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης;

1.554 εκπαιδευτές



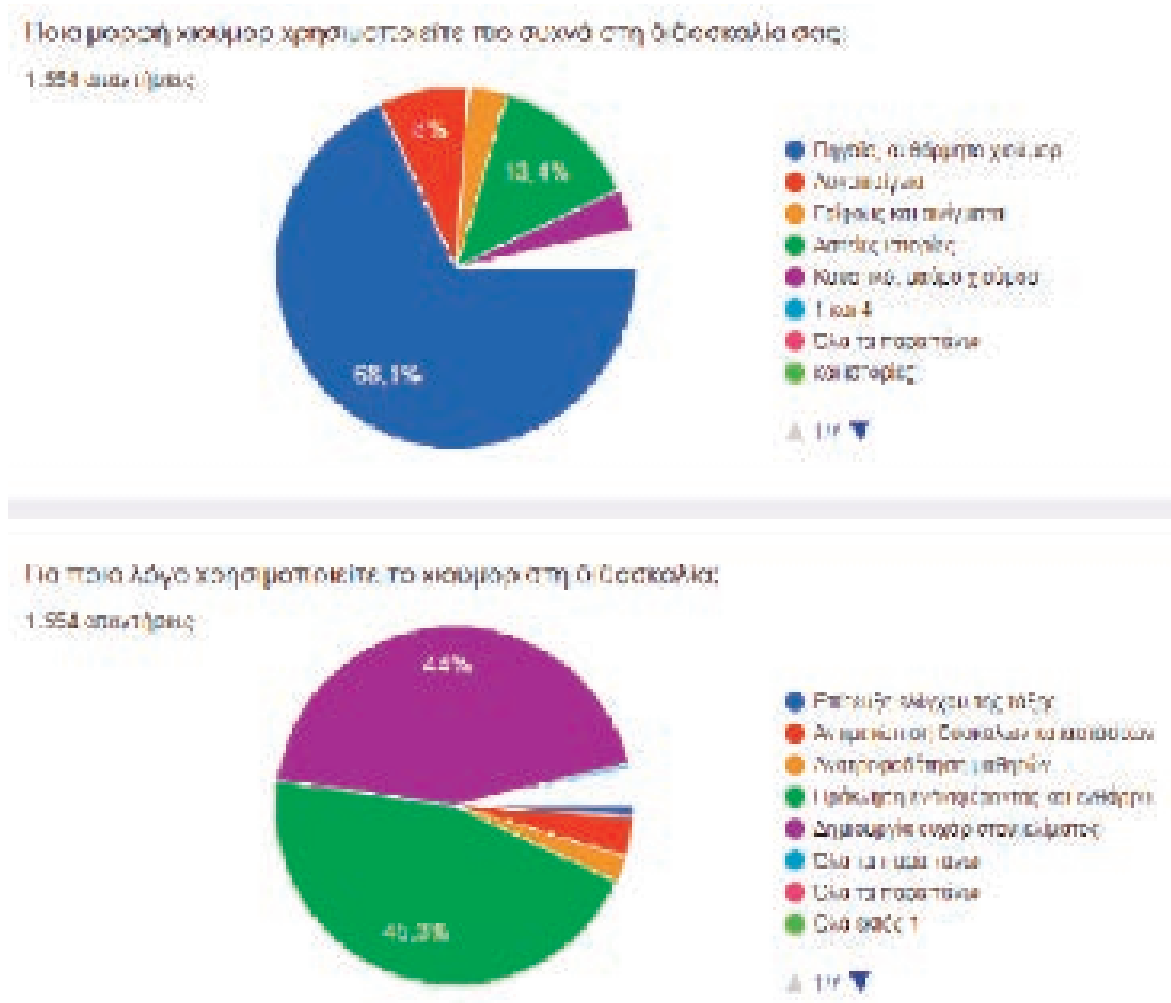
Πόσο σημαντικό είναι να αξιοποιείται το χιούμορ στο μάθημα που διδάσκετε;

1.554 αποκρίσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | «Το χιούμορ στη διδασκαλία αυξάνει τη δυνατότητα των μαθητών σας να μάθουν με το να δημιουργεί ένα άνετο και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης;» και «Πόσο σημαντικό είναι να αξιοποιείται το χιούμορ στο μάθημα που διδάσκετε;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

Το 45,3% των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν το χιούμορ για «πρόκληση ενδιαφέροντος και ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα», με το 44% να θεωρεί ως λόγο τη «δημιουργία ευχάριστου κλίματος» στην τάξη, αναδεικνύοντάς το ως χρήσιμο εργαλείο υποβοήθησης της διδασκαλίας. Επιβεβαιώνεται έτσι η υπόθεση ότι το χιούμορ αξιοποιείται ως χρήσιμο εργαλείο κατά τη διδασκαλία.

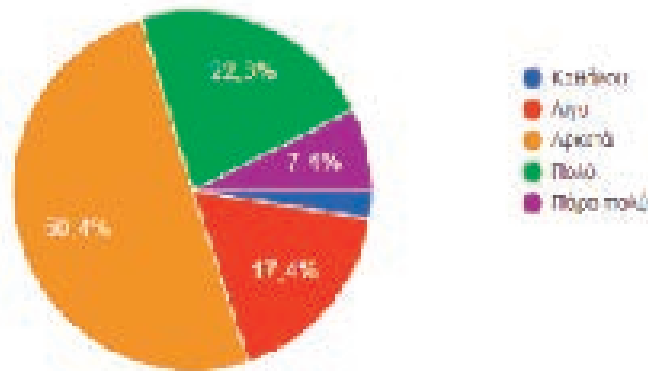


ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | «Ποια μορφή χιούμορ χρησιμοποιείτε πιο συχνά στη διδασκαλία σας;» και «Για ποιον λόγο χρησιμοποιείτε το χιούμορ στη διδασκαλία;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

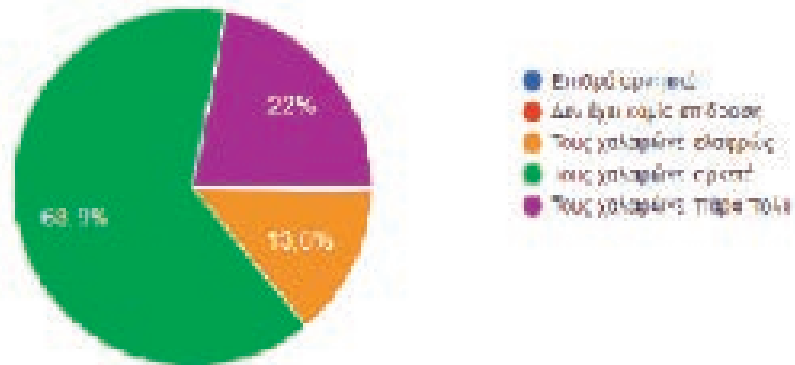
Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το 50,4% των ερωτηθέντων θεωρεί το χιούμορ ως «αρκετά» σχετικό με το μάθημα που διδάσκουν, που αν αναλογιστεί κανείς το εύρος των διαφορετικών μαθημάτων που οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διδάσκουν⁴ φαίνεται ότι έχει πρόσφορο έδαφος αξιοποίησης σε διάφορους κλάδους επιστημών. Επίσης, 63,9% θεωρεί ότι το χιούμορ, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, «χαλαρώνει αρκετά» τους μαθητές, με το 67,3% των ερωτηθέντων να θεωρεί ότι οι μαθητές δείχνουν «πολύ» ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα μετά από τη χρήση του χιούμορ από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

^[4] Ενδεικτικά αναφέρονται τα μαθήματα της Κοινωνιολογίας, Πληροφορικής, Μαθηματικών, Εικαστικών, Φιλολογικά, Μουσικής, Μελέτης Περιβάλλοντος, Α.Ο.Θ., Ελληνικής γλώσσας σε μη ομιλούντες αυτή, Φυσικής Αγωγής, Χορού, Ιστορίας, Θεατρικού Παιχνιδιού, Γεωγραφίας, Ξένων Γλωσσών, Γραμμικού Σχεδίου κ.ά.

Σε ποιο **βαθμό** το χιούμορ που χρησιμοποιείτε είναι σχετικό με το μάθημα που παραδίδετε;
 1.554 απαντήσεις



Σε ποιο **βαθμό** το χιούμορ που χρησιμοποιείτε χαλαρώνει τους μαθητές σας στο μάθημα;
 1.554 απαντήσεις

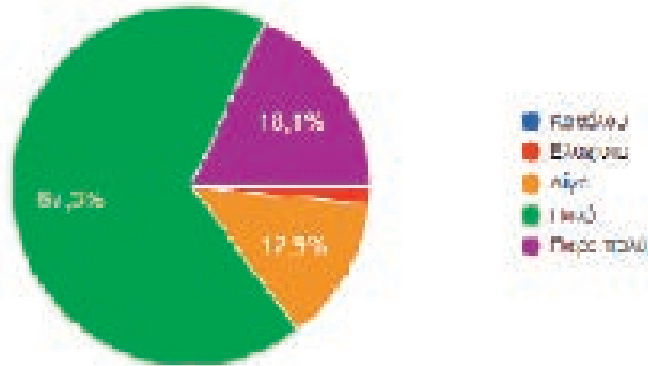


ΓΡΑΦΗΜΑ 6 | «Σε ποιον βαθμό το χιούμορ που χρησιμοποιείτε είναι σχετικό με το μάθημα που παραδίδετε;» και «Σε ποιον βαθμό το χιούμορ που χρησιμοποιείτε, χαλαρώνει τους μαθητές σας στο μάθημα;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

Φαίνεται, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα να συνομολογούν (40,1%) ότι το χιούμορ μόνο «λίγο» μπορεί να αποπροσανατολίσει τους μαθητές από τους στόχους διδασκαλίας, ενώ το 34,6% θεωρεί «ελάχιστα».

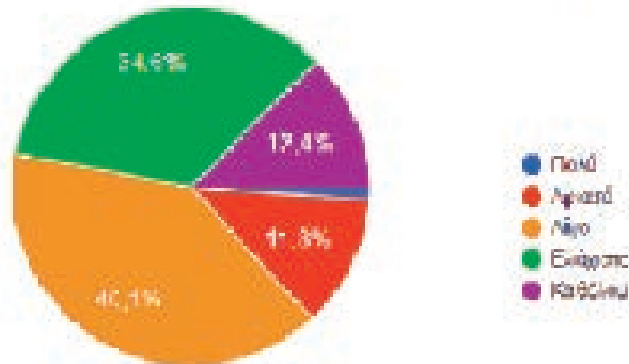
Σε ποιό βαθμό οι μαθητές σας δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα μετά από τη χρήση του χιούμορ από την μεριά σας:

1.554 απαντήσεις



Σε ποιό βαθμό μπορεί το χιούμορ να αποπροσανατολίσει τους μαθητές από τους στόχους διδασκαλίας:

1.554 απαντήσεις

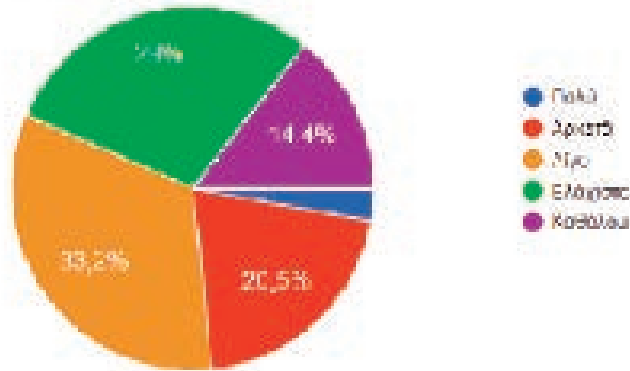


ΓΡΑΦΗΜΑ 7 | «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές σας δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα μετά από τη χρήση του χιούμορ από μεριά σας;» και «Σε ποιον βαθμό μπορεί το χιούμορ να αποπροσανατολίσει τους μαθητές από τους στόχους διδασκαλίας;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

Το 33,2% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί «λίγο» τον αυτοσχεδιασμό και τη χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, με το 29% να θεωρεί «ελάχιστα» στο ίδιο ερώτημα και το 2,9% να θεωρεί ότι το ευνοεί «πολύ».

Πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τον αυτοσχεδιασμό και τη χρήση του χιούμορ από τα εκπαιδευτικά στην τάξη;

1.514 απαντήσεις



ΓΡΑΦΗΜΑ 8 | «Πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τον αυτοσχεδιασμό και τη χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό στην τάξη;» (σε δείγμα 1.554 εκπαιδευτικών).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις, που θα έχουν συνάφεια με την καθημερινή ζωή, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του αλλά και τις γενικότερες κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες (Bolkan, Griffin, & Goodboy, 2018). Το χιούμορ διαφαίνεται μέσα από αυτή την έρευνα ότι είναι χρήσιμο στην εκπαιδευτική πρακτική, αρκεί να γίνεται με προσοχή ως προς τον αποδέκτη – μαθητή, αποφεύγοντας να θίγονται φυλετικές, σεξιστικές ή πολιτικές διαστάσεις, να είναι συναφές με το διδακτικό αντικείμενο και να συνάδει με τη γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Διαπιστώνεται επίσης ότι το χιούμορ έχει θέση στην εκπαίδευση, γιατί συμβάλλει στη σωματική και ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών, τονώνει τη συνοχή της ομάδας και δημιουργεί φιλικό και ελκυστικό κλίμα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι μελέτες αναδεικνύουν ότι μερίδα των εκπαιδευτικών αποφεύγει τη χρήση χιούμορ είτε γιατί φοβάται μήπως χαθεί ο έλεγχος της τάξης, είτε διότι θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι σοβαρή υπόθεση (Chaniotakis, 2010), εύρημα που συνάδει και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στο υπόβαθρο αυτής της αρνητικής στάσης μπορεί να υπάρχει η επιθυμία διατήρησης της εικόνας ενός σοβαρού κοινωνικού ρόλου που το χιούμορ δύναται να αποκαθλώσει. Ωστόσο, ο

εκπαιδευτικός, που είναι σε θέση να αξιοποιήσει με μέτρο στιγμές θετικού χιούμορ στη διδασκαλία του, κερδίζει την εκτίμηση των μαθητών του. Επιπλέον, διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, γιατί αυξάνει την προσοχή των μαθητών, ιδιαίτερα όσων στερούνται κινήτρων, μειώνει την ένταση του άγχους για την επίδοση και βελτιώνει το κλίμα της τάξης. Απαιτείται, όμως, εδώ, ο εκπαιδευτικός να έχει φροντίσει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο που θα ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επισημαίνουν ότι το χιούμορ είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ώστε να είναι αγαπητός στους μαθητές, ενώ έχει τη δυνατότητα να αυξάνει τη μαθησιακή ικανότητα, χαλαρώνοντας τους μαθητές δημιουργώντας ζεστό και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, έστω και αν τα αποτελέσματα επισημαίνουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ακόμη σε θέση να ευνοήσει τον αυτοσχεδιασμό και τη χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στον ελλαδικό χώρο υπάρχει απουσία μελετών για την ένταξη του χιούμορ ως εργαλείου στην εκπαίδευση, οπότε η παρούσα μελέτη έρχεται, για να συνεισφέρει στη σχετική βιβλιογραφία.

Ωστόσο, η δειγματοληψία δεν ήταν ολοκληρωμένη, καθώς ορισμένα ερωτήματα θα είχαν μεγαλύτερη εγκυρότητα, αν είχαν απαντηθεί και από τους μαθητές. Όμως, αντικειμενικές δυσκολίες⁵ δεν επέτρεψαν στην ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας. Αναφορικά με την εφαρμογή των διαδικτυακών ερωτηματολογίων, αν και προσφέρουν τη δυνατότητα για τη λήψη μεγάλων δειγμάτων σε γρήγορο χρόνο, ανωνυμία, εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων, διαφοροποιημένο δείγμα και προσβασιμότητα, εντούτοις, οι δείκτες μη απάντησης είναι υψηλοί, τίθενται εμπόδια συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο και θέτονται προβληματισμοί για την πρακτικότητα ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί συνέχεια της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία μελετά τη σύνδεση του χιούμορ με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το χιούμορ θα πρέπει σε μελλοντικές έρευνες να εξεταστεί σε συνδυασμό και με άλλες πτυχές της διδασκαλίας, προκειμένου να μη χαθεί η πολυπλοκότητα και η αλληλεξάρτηση και άλλων

παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης. Το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία ενδιαφέρουσα τεχνική και ως εκ τούτου, χρήζει βαθύτερης ανάλυσης. Τέλος, η μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην έρευνα φαίνεται να δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για μελλοντικές έρευνες, καθώς δείχνει ότι το χιούμορ έχει μία δυναμική ως εργαλείο αξιοποίησης στη διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appleby, D. C. (2018). Using humor in the college classroom: The pros and cons. *Psychology Teacher Network*. APA.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education, 60*, 115–144. doi: 10.1080/03634523.2010.496867
- Bolkan, S., Griffin, D. J., & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education, 67*(2), 144–164. doi: 10.1080/03634523.2017.1413199
- Bolkan, S., Goodboy, A.K., & Myers, S. (2017). Conditional processes of effective instructor communication and increases in students' cognitive learning. *Communication Education, 66*, 129 - 147.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2015). Exploratory theoretical tests of the instructor humor- student learning link. *Communication Education, 64*, 45–64. doi: 10.1080/03634523.2014.978793
- Bollnow, O.F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer
- Booth-Butterfield, M., & Wanzer, M. B. (2016). Humor enactment in learning environments. Στο P. L. Witt (Ed.), *Handbooks of communication science: Communication and learning, 16*, σσ. 211–239). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Booth-Butterfield, S., & Booth-Butterfield, M. (1991). Individual differences in the communication of humorous messages. *Southern Communication Journal, 56*, 205–218. doi: 10.1080/10417949109372831
- Βύρλιου, Φ. (2013). *Η αξιοποίηση του χιούμορ στην εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή-Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής-Τομέας Παιδαγωγικής-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.
- Γιακουμάκη, Κ., & Δερμεντζή, Μ. (2005). *Τρόποι χρήσης του χιούμορ από τον άνθρωπο και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την Κοινωνική Εργασία με σκοπό την ψυχική ευεξία του ατόμου: θετικές διαστάσεις του χιούμορ ως αποτέλεσμα αυτών*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Chaniotakis, N. (2010). Teachers' perceptions of humor in teaching. *Proceedings of ICERI 2010 Conference, 15th-17th November 2010* (σσ.1187-1195). Madrid, Spain.
- Γκουντουμά, Μ. (2018). *Η πρόσληψη του χιούμορ από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Η εκπαίδευση μέσα από τα σκίτσα του Αρκά*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών».
- Cornett, C.E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the Classroom. Fastback 241*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Cousins, N. (1979). *Anatomy of an illness as perceived by the patient: Reflections on healing and regeneration*. New York: Norton.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the class-room to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46–62. doi: 10.1080/03634529009378786
- Ευαγγέλου, Ι., & Κακανά, Δ. (2014). Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: Μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης όπου αναδεικνύονται σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 121-133. Doi: <https://doi.org/10.12681/icw.17921>.
- Hackathorn, J., Garczynski, A. M., Blankmeyer, K., Tennial, R. D., & Solomon, E. D. (2011). All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 116–123.
- Houser, M. L., Cowan, R. L., & West, D. A. (2007). Investigating a new education frontier: Instructor communication behavior in CD-ROM texts –do traditionally positive behaviors translate into this new environment? *Communication Quarterly*, 55, 19–38. doi: 10.1080/01463370600998319
- Κρομμύδα, Μ. (2016). *Το χιούμορ*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ιωαννίνων
- Lane, D. R. (2017). Raising new questions and restoring our focus on authentic student learning. *Communication Education*, 66, 120–122. doi: 10.1080/03634523.2016.1243794
- Μανδαλά, Μ. (1995). Ελληνικό Λεξικό. Εκδόσεις: Τεγόπουλος – Φυτράκης.
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Martin, D. M., Preiss, R. W., Gayle, B. M., & Allen, M. (2006). A meta-analytic assessment of the effect of humorous lectures on learning. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis* (σσ. 295–313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Μαρτινίδης, Π. (2007). «Πώς πάνε στον παράδεισο του Αρκά», Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.
- McGhee, P. E., & Goldstein J. H. (1983). *Handbook of humor research, Volume II: Applied studies*. New York: Springer-Verlag
- Moody, R.A. (1978). *Laugh after laugh*. Jacksonville, Fla.: Headwater Press.
- Morrison, M. (2008). *Using Humor to Maximize Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Πάτκου, Α. (2017). *Το χιούμορ στο μάθημα της μουσικής: Θεωρητικό πλαίσιο και μουσικό-παιδαγωγικές εφαρμογές*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών-Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.
- Schmitz, J. R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor: International Journal of Humor Research* 15-1. 89-113.
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. A. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64, 385–418. doi: 10.1080/03634523.2015.1041998
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59, 1–18. doi:10.1080/03634520903367238
- Zillmann, D., Williams, B. R., Bryant, J., Boynton, K. R., & Wolf, M. A. (1980). Acquisition of information from educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology*, 72, 170–180. doi: 10.1037/0022-0663.72.2.170

Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Πλαίσιο Εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας σε Συνάρτηση με την Περίπτωση των Αλλόγλωσσων Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαρία Κορατζοπούλου

Φιλολόγος- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, ✉ mariakoratzopoulou1995@gmail.com

Περίληψη

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα αποτελούσε χώρα υποδοχής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών και εξακολουθεί έως και σήμερα να επιτελεί τον ίδιο ρόλο φιλοξενώντας χιλιάδες πρόσφυγες κυρίως από τη Μέση Ανατολή. Αναπόδραστη καθίσταται, λοιπόν, η επίδραση της προαναφερόμενης κατάστασης στην εκπαίδευση με άμεση απόρροια τη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων στις οποίες συνυπάρχουν αλλοδαποί και γηγενείς μαθητές. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παρουσίαση μιας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας που κρίνεται ως η αποτελεσματικότερη, για να εφαρμοστεί σε τάξεις μεικτής ικανότητας προωθώντας τη συμπερίληψη. Μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προβλέπεται η χρήση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης και η προσαρμογή του διδακτικού υλικού και του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επιπροσθέτως, μελετάται και η περίπτωση κατά την οποία μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών υπάρχουν και εκείνοι που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αφορούν προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία της μητρικής τους γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται, ως απώτερος σκοπός της μελέτης, να εξεταστεί κατά πόσο η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδα-



Λέξεις κλειδιά

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Συμπερίληψη, Ελληνική ως Γ2, Μαθησιακές Δυσκολίες

σκαλίας παρέχει τη δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να κατακτήσουν επιτυχώς και απρόσκοπτα την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2), ενώ ήδη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μητρική τους. Διαπιστώνεται ότι οι προαναφερόμενοι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και χάρη σε αυτήν εξασφαλίζουν μια ικανοποιητική ακαδημαϊκή πορεία αποφεύγοντας τη σχολική αποτυχία. Έτσι, μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κανονική τάξη και να αλληλεπιδράσουν εποικοδομητικά με τους συμμαθητές τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρουσία μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα. Βασική προϋπόθεση της ομαλής ένταξης των προαναφερόμενων στην ελληνική κοινωνία καθίσταται η εκμάθηση από αυτούς της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2). Το γεγονός αυτό αλλάζει τα δεδομένα στην ελληνική εκπαίδευση και φέρνει τους ιθύνοντες αντιμετώπους με μια νέα πραγματικότητα στις σχολικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, μεγάλο μέρος πλέον της μαθητικής κοινότητας αποτελείται από αλλόγλωσσα παιδιά που είτε γνωρίζουν την ελληνική σε στοιχειώδη βαθμό είτε δεν την έχουν κατακτήσει σε κανένα επίπεδο. Αναντίρρητα, στη μία ή στην άλλη περίπτωση επιβάλλεται η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε αυτό να παρέχει όλα τα εφόδια στους αλλοδαπούς μαθητές για να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής της διαφορετικότητάς τους. Η τελευταία εντείνεται περισσότερο όταν μεταξύ των παραπάνω μαθητών υπάρχουν και εκείνοι που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Το ερευνητικό πρόβλημα που προκύπτει αφορά στον βαθμό ανταπόκρισης των αλλόγλωσσων μαθητών που ενδέχεται να τυγχάνουν συγχρόνως και μαθησιακών δυσκολιών απέναντι στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Στο πλαίσιο αυτό, ως κύριος στόχος της παρούσας προφορικής ανακοίνωσης τίθεται η παρουσίαση μιας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας, που θεωρείται ως η ενδεδειγμένη για να εφαρμοστεί σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Πρόκειται για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (στο εξής ΔΔ) η οποία αναμένεται να διασφαλίσει από πλευράς των μαθητών την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και μια επιτυχημένη σχολική πορεία. Έτσι, στο πρώτο μέρος της παρουσίασης επιδιώκεται να αναλυθεί το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο της ΔΔ όσο και στην αποτελεσματικότητά της σε τάξεις πολυπολιτισμικές με μια μερίδα των αλλόγλωσσων κυρίως μαθητών να

τυγχάνει μαθησιακών δυσκολιών. Επιπροσθέτως, επισημαίνονται και οι βασικές θεωρητικές θέσεις που αφορούν στο προαναφερόμενο διαφοροποιημένο μαθητικό σύνολο εστιάζοντας στις δυσκολίες που προκύπτουν από το διαφορετικό πολιτισμικό και μαθησιακό τους υπόβαθρο.

Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης παρατίθενται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν πρακτικές διαφοροποίησης. Οι τελευταίες μπορεί να υιοθετηθούν στις πολυπολιτισμικές πλέον σχολικές τάξεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται μια διαφοροποιημένη πρακτική που αφορά τη διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου και δύο πρακτικές διαφοροποίησης που εξετάζουν δύο διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα. Τέλος, επιχειρείται να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με τα προαναφερθέντα προς εξέταση ζητήματα. Περαιτέρω προβλέπεται να αναδειχθεί η ΔΔ ως η καταλληλότερη διδακτική μέθοδος για να εφαρμοστεί στις τάξεις μεικτής ικανότητας, υλοποιώντας στην πράξη το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (βασικά χαρακτηριστικά και προδιαγραφές υλοποίησης της)

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια πρακτική η οποία προβλέπει την υιοθέτηση διαφορετικών – από τις παραδοσιακές – στρατηγικών μάθησης. Ως στόχος τίθεται η δημιουργία όλων των δυνατών ευκαιριών για την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών με βασικό γνώρισμα τη διαφορετικότητα τους σε ποικίλα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο που χρήζουν μιας ιδιαίτερης μεταχείρισης στην τάξη, προκειμένου να αποκτήσουν μια ομαλή σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική ζωή.

Η καινοτομία της ΔΔ εντοπίζεται στη βασική της αρχή αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που προϋποθέτει για την εφαρμογή της στην πράξη τον ενεργητικό ρόλο των μαθητών. Μάλιστα, προς επίτευξη του τελευταίου, η ΔΔ σχεδιάζεται με άξονα τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των εκάστοτε μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Συμπληρωματικά, απαραίτητη προδιαγραφή για την υλοποίηση της καθίσταται η τροποποίηση των διαστάσεων του Αναλυτικού Προγράμματος (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Προτείνεται, δηλαδή, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το είδος των δραστηριοτήτων και οι αναμενόμενοι μαθησιακοί στόχοι να διαφοροποιηθούν σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες ανάγκες και το δυναμικό των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός, ως βασικός διαμορφωτής των συνθηκών μάθησης, διευκολύνεται και καθοδηγείται ως προς τον σχεδιασμό των μαθημάτων του.

Τέλος, δεδομένης της άποψης της Tomlinson (2004: 19), σύμφωνα με την οποία «δεν υπάρχει μια και μοναδική συνταγή για τη διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας», η υιοθέτηση της ΔΔ προϋποθέτει και αλλαγή της νοοτροπίας του ίδιου του εκπαιδευτικού (Βαλιαντή, 2015) ως προς τη μάθηση. Είναι σημαντικό ο διδάσκων να μπορεί να ελίσσεται και να ακολουθεί κάθε φορά και διαφορετική διδακτική προσέγγιση προσαρμοσμένη πάντα στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού, προκειμένου να εξασφαλίσει ευκαιρίες ικανοποιητικής μάθησης για όλους τους μαθητές του.

Η περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η ύπαρξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις ελληνικές τάξεις αποτελεί πλέον πραγματικότητα. Οι προαναφερθέντες καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να ενσωματωθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί μια πρόκληση για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς είναι μια διαδικασία που απαιτεί από αυτούς να καταβάλλουν το μέγιστο της προσπάθειας τους μέσα σε ένα νέο περιβάλλον. Συνεπώς, προκύπτουν αρκετές δυσκολίες που δυσχεραίνουν το όλο εγχείρημα. Οι τελευταίες οφείλονται σε ορισμένους παράγοντες. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί η αρνητική παρεμβολή, δηλαδή η μεταφορά στοιχείων από τη μητρική (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε σημεία που οι δύο γλώσσες διαφοροποιούνται με αποτέλεσμα τη δημιουργία αποκλίσεων στη Γ2 (Μπέλλα, 2011). Άλλοι λόγοι καθίστανται η δυσκολία προσαρμογής των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα υποδοχής και η μη ποιοτική εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτούς στην Ελλάδα. Η πολιτική που ακολουθεί η τελευταία προβλέπει την ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα (Χατζηδάκη, 2000), γεγονός που σημαίνει τον αποκλεισμό τους από την κανονι-

κή τάξη. Τέλος, παράγοντες όπως η γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και η κατάσταση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014) φαίνεται πως επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 και προκαλούν ακόμη περισσότερες δυσχέρειες.

Μάλιστα, το πρόβλημα εντείνεται όταν ένα ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ενδέχεται να αντιμετωπίζει παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Hammill (1990), όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007), αυτές εντοπίζονται στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας και είναι έμφυτες στο άτομο. Εδράζονται στη μητρική γλώσσα του ατόμου και εμφανίζονται συνήθως και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα χωρίς αυτό να αποτελεί καθολικό φαινόμενο. Η περίπτωση κατά την οποία οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών μπορεί να επηρεάσουν την αποδοτικότητα τους στη δεύτερη γλώσσα εξηγείται και λόγω των κοινών στοιχείων που εντοπίζονται ως προς τις δομές και τις λειτουργίες των δύο γλωσσών, σύμφωνα με το πρότυπο του Cummins (1980) για την «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα» (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε βασικούς γνωστικούς τομείς της μητρικής τους γλώσσας -όπως η γραφή και η ανάγνωση- ενδέχεται να μεταφερθούν και στους αντίστοιχους τομείς της Γ2.

Συνοψίζοντας, καθίσταται πρόδηλο ότι ορισμένοι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διαχειριστούν συγχρόνως τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της ελληνικής, ως Γ2, αλλά και τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Έρχονται, δηλαδή αντιμέτωποι με μια διττή πρόκληση.

Η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις μεικτής ικανότητας

Δεδομένης της ύπαρξης των πολυπολιτισμικών τάξεων αναδεικνύεται η ανάγκη για χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, όπως η διαφοροποίηση που θα οδηγήσει στη σχολική και προσωπική επιτυχία. Έχει αποδειχθεί και επιστημονικά ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά απέναντι σε πρακτικές διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2013). Αυτό είναι εύλογο, καθώς η συγκεκριμένη διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και εστιάζει σε δραστηριότητες όπου οι εκείνοι τα καταφέρνουν. Έτσι, λοιπόν, εκείνοι αισθάνονται ικανοί, μειώνεται το άγχος τους και αποκτούν ακόμη περισσότερα κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της ΔΔ εξαρτάται και από τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην πρόκληση της εφαρμογής της σε μια τάξη με χαρακτηριστική τη διαφορετικότητα των μαθητών. Οι πολλαπλές διαστάσεις και ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της διαφοροποίησης στη διδασκαλία ενίοτε δυσχεραίνουν την ουσιαστική υλοποίηση της στην πράξη (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Συνεπώς, καθίσταται αυτομάτως πιο περίπλοκο το έργο των εκπαιδευτικών και αυξάνεται ο βαθμός της προσπάθειας που συνίσταται να καταβάλλουν. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι ενώ θεωρητικά είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιημένες πρακτικές, στην πραγματικότητα αποφεύγουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Ακόμα και στην περίπτωση που το πράττουν, παρατηρείται η χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων που απαιτούν την καταβολή από μεριάς τους της λιγότερης προσπάθειας (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, όπως υποστηρίζεται μετά από την εκπόνηση αντίστοιχης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν με επιτυχία τη ΔΔ στην τάξη τους, ανέπτυξαν μια θετική στάση απέναντι σε αυτή και συνειδητοποίησαν την αποτελεσματικότητα της αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών (Βαλιαντή, 2013). Βέβαια, η όλη διαδικασία είχε ως προϋπόθεση την ενδεδειγμένη επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών επί του θέματος και προκάλεσε δυσκολίες και σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, οι απόψεις για την αποτελεσματικότητα της ΔΔ στην πράξη ποικίλουν και είναι πολλοί οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να λειτουργήσει το όλο εγχείρημα. Αναμφισβήτητα, όμως, η υιοθέτηση διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών κρίνεται από όλους απαραίτητη όταν πρόκειται για τάξεις μεικτής ικανότητας, προκειμένου να υλοποιηθεί στην ουσία η συμπερίληψη. Με άλλα λόγια, δηλαδή, να συμμετέχουν στην ίδια τάξη οι μαθητές που είτε έχουν ως μητρική μια διαφορετική γλώσσα από την ελληνική είτε αντιμετωπίζουν παράλληλα μαθησιακές δυσκολίες με τους γηγενείς μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ (ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ)

Θεματικός Γλωσσικός Χάρτης

Ένα παράδειγμα διαφοροποίησης που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια τάξη μεικτής ικανότητας στον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι ο Θεματικός Γλωσσικός Χάρτης. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός

επιλέγει έναν συγκεκριμένο πολιτικό χάρτη που να περιλαμβάνει όλες τις χώρες προέλευσης των μαθητών της τάξης του. Τον εκτυπώνει σε μια αφίσα μεγέθους Α3 την οποία την κρεμάει σε μια πλευρά του τοίχου της αίθουσας. Παράλληλα, επιλέγει ένα συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο που αποτελεί τον στόχο διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος. Φροντίζει σε συνεργασία με τους μαθητές να παρουσιάσει το αντίστοιχο λεξιλόγιο τόσο στην ελληνική όσο και στις διάφορες μητρικές γλώσσες των μαθητών του. Αυτό το επιτυγχάνει αναγράφοντας πάνω στις αντίστοιχες χώρες το λεξιλόγιο του μαθήματος τόσο στη γλώσσα στόχο όσο και στις πρώτες γλώσσες των μαθητών. Εναλλακτικά μπορεί να κολλήσει στην αφίσα καρτέλες με το αντίστοιχο λεξιλόγιο και η διαδικασία να γίνει πιο διαδραστική. Αφού ο εκπαιδευτικός δείξει στους μαθητές για πρώτη φορά τη λειτουργία του συγκεκριμένου χάρτη, στα επόμενα μαθήματα οι ίδιοι οι μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στη διαδικασία, κολλώντας ο καθένας την καρτέλα με τις λέξεις στη μητρική του γλώσσα πάνω στη χώρα που αποτελεί τη γενέτειρα του.

Η παραπάνω πρακτική κινείται στο πνεύμα εφαρμογής στην τάξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, στην παρούσα διδακτική πρόταση υλοποιείται μια βασική πτυχή της προαναφερόμενης εκπαίδευσης, αυτή της αξιοποίησης και της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στη διδασκαλία. Πρόκειται για μια τεχνική ζωτικής σημασίας, καθώς αφενός εξασφαλίζει τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών που διατηρούν επαφή με τη γλώσσα τους, ως αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού τους και αφετέρου προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα. Άλλωστε, το γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με τις δομές και τις λειτουργίες που διαθέτουν οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα μεταφέρεται και στη δεύτερη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2000). Επομένως, η πρακτική αυτή που θέτει στο επίκεντρο της τη σύνδεση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της δεύτερης γλώσσας θα διευκολύνει την πρόοδο των μαθητών στη γλώσσα στόχο.

Επιπλέον, ένα άλλο πλεονέκτημα της δεδομένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας του θεματικού λεξιλογίου είναι ότι η χρήση χάρτη, χρωμάτων και η τεχνική με τις καρτέλες εξασφαλίζουν την οπτικοποίηση των λέξεων. Η προαναφερόμενη μνημονική στρατηγική θα βοηθήσει ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να απομνημονεύουν ευκολότερα τις πληροφορίες. Το γεγονός αυτό κρίνεται αναγκαίο λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές κυρίως στη μνήμη εργασίας.

Τέλος, η παρούσα πρακτική μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου CLIL, δηλαδή της Συνδυασμένης Εκμάθησης Γλώσσας και Περιεχομένου. Πρόκειται για μια διαδεδομένη διδακτική προσέγγιση στην Ευρώπη κατά την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πιο έμμεσο τρόπο με τη δεύτερη γλώσσα, αφού τη χρησιμοποιούν στο πλαίσιο της εκμάθησης ενός μη γλωσσικού μαθήματος. Ειδικότερα, οι μαθητές διδάσκονται ένα μη γλωσσικό αντικείμενο (π.χ ιστορία, χημεία κ.ά) στη γλώσσα στόχο στην οποία και πρέπει να επικοινωνήσουν για να υλοποιήσουν τις απαιτήσεις του μη γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, εμπλέκονται σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα πιο φυσικά με επακόλουθο την προώθηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης σε αυτή. Στην προτεινόμενη δραστηριότητα η αξιοποίηση του Θεματικού Γλωσσικού Χάρτη θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα Θεματικού Γλωσσικού Χάρτη με πόλεις ευρωπαϊκές. Ως θεματικό λεξιλόγιο επιλέγονται οι βασικοί χαιρετισμοί που διδάσκονται οι μαθητές στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας.



Κλίση ουσιαστικών – Μια διαφοροποιημένη προσέγγιση

Η παρούσα πρακτική διαφοροποίησης αφορά στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου, αυτού της κλίσης των ουσιαστικών. Ο τρόπος που επιλέγεται να παρουσιαστεί η κλίση οποιουδήποτε ουσιαστικού ακολουθεί τη φιλοσοφία της εξέτασης των κλιτικών τύπων σε συμφραζόμενα και όχι κατά μόνας. Η παραπάνω προσέγγιση υιοθετείται και σε σύγχρονες παιδαγωγικές γραμματικές όπως η Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (Φιλιππάκη-Warburton, κ.ά, 2011). Η ύπαρξη περικειμένου θεωρείται αναγκαία για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους διαφορετικούς τύπους των ουσιαστικών που προκύπτουν λόγω των διαφορετικών πτώσεων και μάλιστα σε δύο αριθμούς. Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από την προαναφερόμενη γραμματική που επιβεβαιώνει αυτήν την πρακτική.

Η θάλασσα μου αρέσει πολύ. Τα κύματα της θάλασσας μου θυμίζουν τις καλοκαιρινές μου διακοπές. Κι οι φίλοι μου αγαπούν τη θάλασσα. Οι θάλασσες της πατρίδας μας φημίζονται για την ομορφιά τους. Πρέπει να εμποδίσουμε τη ρύπανση των θαλασσών και να προστατέψουμε τις θάλασσες με κάθε τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό, το νέο στοιχείο που εισάγεται στην παρακάτω διδακτική πρόταση είναι το είδος των συμφραζομένων που θα χρησιμοποιηθούν. Πιο συγκεκριμένα, συνίσταται να δημιουργηθεί ένα κείμενο από τον εκπαιδευτικό που να έχει τη μορφή ιστορίας-τραγουδιού με πρωταγωνίστριες τις τέσσερις πτώσεις (προσωποποίηση των πτώσεων). Κάθε φορά θα παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο πρότυπο κλίσης από την κατηγορία των ουσιαστικών που αποτελεί τον διδακτικό στόχο. Αυτό σημαίνει ότι θα αλλάζει και το περιεχόμενο του κειμένου ανάλογα με το εκάστοτε κλιτικό παράδειγμα. Επιπροσθέτως, επιλέγεται η χρήση εικόνων για την προσωποποίηση των πτώσεων και η χρήση αντίστοιχων χρωμάτων στους κλιτικούς τύπους για να πραγματοποιηθεί η οπτικοποίηση που κρίνεται αναγκαία για τους αλλόγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, επιλέγεται η χρήση ομοιοκαταληξίας που προσδίδει στο κείμενο τον χαρακτήρα του τραγουδιού. Η προαναφερόμενη διαδραματίζει καίριο ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτελεί αποτελεσματική μνημονική τεχνική που θα διευκολύνει την απομνημόνευση των τύπων από τους μαθητές και την εύκολη ανάκληση τους. Ακόμη, καθιστά τη μάθηση πιο ευχάριστη και κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Ιδιαίτερα ευνοούνται οι μαθητές με τις μαθησιακές δυσκολίες, αφού εκείνοι δυσκολεύονται συνήθως να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία και χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ιστορίας-τραγουδιού που περιλαμβάνει την κλίση των ανισοσύλλαβων θηλυκών ουσιαστικών σε –α στον ενικό αριθμό.

*Κάποτε οι τέσσερις πτώσεις μαζευτήκαν μαζί για να μιλήσουν για των **ουσιαστικών** τη ζωή.*

Πρώτη η κυρία **Ονομαστική**  παρουσιάζει ένα από αυτά που έχει όνομα **η νταντά**.

Τότε η κυρία **Γενική**  αναρωτιέται πάλι σκεπτική «ποιανού είναι ο ανανάς;» και αμέσως απαντά **της νταντάς**.

Συμφωνεί και η κυρία **Αιτιατική**  η οποία με σιγουριά δείχνει **την νταντά**.

Τέλος, η κυρία **Κλητική**  φωνάζει δυνατά: «**νταντά** έλα αμέσως να φας τον ανανά».

Μαριονέτες για τη διδασκαλία των οριστικών άρθρων

Η συγκεκριμένη πρακτική διαφοροποίησης προβλέπει την υιοθέτηση μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης για τη διδασκαλία των οριστικών άρθρων. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές αναμένεται μετά την ολοκλήρωση του αντίστοιχου μαθήματος να μπορούν να χρησιμοποιούν το κατάλληλο οριστικό άρθρο για να ονοματίσουν πρόσωπα, ζώα και αντικείμενα και στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς. Δεδομένης της χρήσης μαριονέτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θα επιφέρει σημαντικότερα οφέλη σε μικρούς μαθητές απ' ό,τι σε ενήλικες λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα της.

Ο εκπαιδευτικός υλοποιώντας την παραπάνω πρακτική οφείλει να κατασκευάσει στο πλαίσιο της προετοιμασίας του μαθήματος έξι μαριονέτες σε αντιστοιχία με τα τρία γένη και τους δύο αριθμούς των οριστικών άρθρων στην ονομαστική πτώση. Για την κατασκευή τους χρειάζεται απλά υλικά και εργαλεία χειροτεχνίας όπως γλωσσοπίεστρα, χαρτόνι, μαρκαδόρους, κόλλα, ψαλίδι, πλαστικά μάτια, λάστιχα και μικρά μανταλάκια. Φροντίζει να σχεδιάσει τις μαριονέτες με τρό-

πο που να προσωποποιείται και να οπτικοποιείται το κάθε άρθρο (ιδίως η ορθογραφία του) και να γίνεται απευθείας σύνδεση με το αντίστοιχο γένος και τον αντίστοιχο αριθμό. Κατά τη χρήση του παραπάνω υλικού στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός, αρχικά, χωρίζει τους μαθητές του σε μικρές ομάδες και τους μοιράζει τις έξι μαριονέτες (μια εξάδα για κάθε ομάδα). Παράλληλα τους δίνει καρτέλες με ουσιαστικά που αποτελούν το ήδη διδαχθέν βασικό λεξιλόγιο τους. Τους ζητάει να παρατηρήσουν τις μαριονέτες και στη συνέχεια να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για να αντιστοιχίσουν την κάθε μαριονέτα με την καρτέλα που ταιριάζει (π.χ τη μαριονέτα με το οριστικό άρθρο η να την ταιριάξουν με ένα θηλυκό ουσιαστικό, όπως *κασετίνα*). Εδώ είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός- προς διευκόλυνση των μαθητών που δυσκολεύονται περισσότερο- μπορεί να έχει κολλήσει πάνω στις μαριονέτες καρτελάκια με παραδείγματα ουσιαστικών που συνδυάζονται με το εκάστοτε άρθρο. Επίσης, προκειμένου να τα καταφέρουν κυρίως οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες συνίσταται να υπάρχει στις καρτέλες με τα ουσιαστικά και η αντίστοιχη εικόνα κάτω από κάθε λέξη. Ωστόσο, οι παραπάνω παράμετροι δεν είναι αναγκαίες και η αξιοποίηση τους ή μη από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται από το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του.

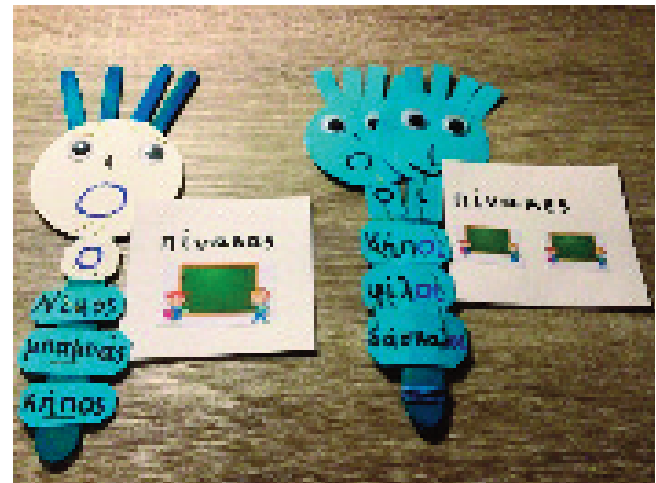
Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τους συνδυασμούς που έκανε στην υπόλοιπη τάξη και όλοι μαζί με την καθοδήγηση του δασκάλου διορθώνουν τυχόν λάθη. Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις, οι ίδιοι οι μαθητές διατυπώνουν τον κανόνα για τη χρήση των οριστικών άρθρων και τον συνδυασμό τους με τα κατάλληλα ουσιαστικά. Πρόκειται για την υιοθέτηση του επαγωγικού τρόπου διδασκαλίας κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει ρητά τον κανόνα του διδασκόμενου γραμματικού φαινομένου στην αρχή του μαθήματος. Απεναντίας, αφήνει τους μαθητές να καταλήξουν στη διατύπωση του, αφού τους έχει δώσει τα κατάλληλα βοηθήματα και ερεθίσματα.

Η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζει τη βασική αρχή της ΔΔ αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης του μαθήματος. Συμπληρωματικά, οι μαριονέτες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε μια ακόμη δραστηριότητα στο τέλος του μαθήματος. Οι μαθητές θα συνεργάζονταν στις ομάδες τους και θα έφτιαχναν από ένα σκετς στο οποίο θα μιλούσαν μέσα από τις μαριονέτες των οριστικών άρθρων με την προϋπόθεση να τα χρησιμοποιούν στο λόγο τους. Η δραματοποίηση εμπλέκει τους μαθητές σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, τους κινητοποιεί το ενδιαφέρον και δίνει προβάδισμα και κίνητρα συμμετοχής σε μαθητές που δυσκολεύονται σε άλλες δραστηριότη-

τες οι οποίες απαιτούν τις σύνθετες ακαδημαϊκές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Ο λόγος γίνεται για τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες τα οποία με την παραπάνω δραστηριότητα θα ανακαλύψουν τα ταλέντα τους μαθαίνοντας και θα αισθανθούν ικανά.

Καταλήγοντας, οι τεχνικές της οπτικοποίησης μέσω των μαριονέτων, της ενεργητικής στάσης των μαθητών, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, καθώς και της δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω, διαφοροποιούν τη διδασκαλία και ενισχύουν ιδιαίτερα τους αλλόγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους, αποκτά έναν παιγνιώδη χαρακτήρα που τους εξιτάρει τη φαντασία και το ενδιαφέρον και κυρίως τους βοηθάει να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους με έναν δημιουργικό τρόπο.

Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά το παραπάνω διδακτικό υλικό.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα αναγκαιότητα για την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Από τη μία πλευρά, είναι μια μέθοδος της οποίας η εφαρμογή προβληματίζει τους δασκάλους λόγω του ότι απαιτείται η πραγματοποίηση μιας σειράς αλλαγών τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων) όσο και σε πρακτικό επίπεδο (εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην τάξη). Από την άλλη πλευρά, το διαφορετικό πολιτισμικό και μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών προβάλλει επιτακτικό το ζήτημα της υιοθέτησης μιας διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας που θα παρέχει σε όλους τους μαθητές ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση. Επομένως, παρατηρείται μια αναντιστοιχία ανάμεσα στις προοπτικές υλοποίησης της ΔΔ στην πράξη και στις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν λόγω της ύπαρξης του εξαιρετικά διαφοροποιημένου μαθητικού συνόλου στις ελληνικές τάξεις. Ωστόσο, το χάσμα μπορεί να γεφυρωθεί σε ένα βαθμό με την αλλαγή της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού ως προς τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας του και τις στρατηγικές μάθησης που επιλέγει να χρησιμοποιήσει στο μάθημα του. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που προτάθηκαν παραπάνω, είναι φανερό ότι υπάρχουν μέθοδοι για να διαφοροποιήσει κάποιος τη διδασκαλία του και να την προσαρμόσει στις ιδιαίτερες ανάγκες και το δυναμικό των μαθητών του κάθε φορά. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ένταξη όλων των μαθητών (γηγενών και αλλοδαπών, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) στην ίδια τάξη υλοποιώντας στην πράξη το όραμα της συμπερίληψης. Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η προθυμία των εκπαιδευτικών και η αντίστοιχη δραστηριοποίηση τους αλλά και η γενικότερη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τρόπο που να πραγματοποιεί ουσιαστικά τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2020 από www.diapolis.auth.gr
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη . Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιπάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 9-12.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον, Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Πρόλογος, Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας, *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Στο: Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Tomlinson, C A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ. & Μαρτίδου- Φορσιέ, Δ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας, Κεφ. 2. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2020 από https://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., & Λουκά, Μ. (2011). Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Φιλιπάτου, Δ., & Βεντίστα, ΟΜ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12 (68), 152-154. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tonima/article/view/294>
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές - προβλήματα - προοπτικές* (σσ. 397- 403). Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Οι Επιστημονικές Πρακτικές για την Εκπαίδευση των Μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες

Ζωή Κρόκου¹ Στυλιανή Μάμιδα² Θεώνη Τριανταφυλλίδη³

1. Σ.Ε.Ε. ΠΕ70 – Εκπαιδευτικός ΠΕ703ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, ✉ zkrokou@gmail.com

2. Δασκάλα – Ειδική παιδαγωγός – Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δ.Σ. Κάτω Σουλίου, ✉ stelasch@gmail.com

3. Μαθηματικός Ειδικής Αγωγής – Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής, ✉ th.triantafyllidi@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών από τους μαθητές έχει τεθεί ως βασικός στόχος κατά την εκπαίδευσή τους στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς η εμπλοκή τους με αυτές οδηγεί στην κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων που αυτές πραγματεύονται. Η διανοητική και πρακτική εργασία που σχετίζεται με την αναθεώρηση των αντιλήψεων των μαθητών εδράζεται στην εμπλοκή τους με επιστημονικές πρακτικές, δηλαδή με αυτές με τις οποίες εμπλέκονται οι επιστήμονες των Φυσικών Επιστημών, κατά τη μελέτη και κατασκευή μοντέλων και θεωριών που αφορούν τον φυσικό κόσμο. Έχουν προταθεί οκτώ επιστημονικές πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες. Διαπιστώνεται ότι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών με τις επιστημονικές πρακτικές τους βοηθά να κατανοήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, να οικοδομήσουν βασικές ιδέες και έννοιες των Φυσικών Επιστημών και να εκτιμήσουν το ευρύ φάσμα προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση και την εξήγηση αυτών των ιδεών και εννοιών. Ειδικότερα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η ενεργός εμπλοκή όλων των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης είναι η επιθυμητή διαδικασία.



Λέξεις κλειδιά

Φυσικές επιστήμες,
Επιστημονικές
Πρακτικές,
Διδακτικές
Πρακτικές,
Σχεδίαση έρευνας,
Μαθητές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών από τους μαθητές έχει πλέον τεθεί ως βασικός στόχος κατά την εκπαίδευσή τους στις Φυσικές Επιστήμες, σύμφωνα με το National Research Council (2012) των Η.Π.Α. Οι επιστημονικές πρακτικές αναφέρονται στις διαδικασίες τις οποίες ακολουθούν οι επιστήμονες κατά τη μελέτη του φυσικού κόσμου και η εμπλοκή των μαθητών με αυτές οδηγεί στην κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012· NGSS, 2013).

Σε ένα σχολείο που βασίζεται στην αρχή της δικαιοσύνης, οι τεχνικές συμπερίληψης, που εστιάζουν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών και στην ανάληψη του ρόλου του ερευνητή, δεν πρέπει να θεωρούνται αυτοσκοπός αλλά το μέσον για μια δράση ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών που θα αποβλέπουν σε ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα αναγνωρίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή και θα αναπτύσσει τις ικανότητές του στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων του (UNESCO, 1994, 2003· Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011).

ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Το νέο όραμα για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, που καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια με το Framework for K-12 Science Education (NRC, 2012) και εξελίχθηκε στο Next Generation Science Standards (NGSS, 2013), απαιτεί μια δραματική απομάκρυνση από τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης που πραγματοποιούνταν μέχρι σήμερα στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας (Banilower et al., 2013).

Αυτή η νέα προσέγγιση βασίζεται σε δεκαετίες ερευνών, με σκοπό τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των προβλημάτων που δημιουργούνταν κατά τη μάθηση και τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στο πλαίσιο του σχολείου και περιέχει στρατηγικές διδασκαλίας που κάνουν τη διδακτική διαδικασία πιο ουσιαστική και αποτελεσματική για τους μαθητές (NRC, 2007). Η βασική διαφορά του εκπαιδευτικού πλαισίου που προτείνεται από το Framework for K-12 Science Education (NRC, 2012) και το Next Generation Science Standards (NGSS, 2013), από τις προηγούμενες προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών, είναι η εστίαση στις επιστημονικές πρακτικές.

Τα Εθνικά Πρότυπα Επιστημονικής Εκπαίδευσης (National Science Education Standards), το 1996, προσδιόρισαν ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την κατανόηση του: (α) τι είναι και τι δεν είναι η επιστήμη, (β) τι κάνει και τι δεν κάνει η επιστήμη και (γ) πώς η επιστήμη συμβάλλει στον πολιτισμό (NRC, 1996). Χωρίς την κατανόηση των αξιών και την παραδοχή της γνώσης και της διαδικασίας της επιστήμης, οι μαθητές αναπτύσσουν μια μικρή μόνο εικόνα της, που αποτελείται από μεμονωμένα γεγονότα και «αποφεύγουν» τα πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται και μπορεί να εφαρμοστεί (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998· Schwab & Brandwein, 1962).

Οι μαθητές, όμως, έχουν συνηθίσει να είναι παθητικοί δέκτες των γνώσεων του δασκάλου και για αυτό αναμένεται να εμφανίσουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη σχεδίαση και την πραγματοποίηση μιας έρευνας. Για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες, είναι απαραίτητη η εξοικείωση με τις νέες διαδικασίες και η υποστήριξη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας από τον εκπαιδευτικό (Hackling, 2005). Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι στις επιστημονικές έρευνες: η επιστημονική διαδικασία καθοδηγείται από μια ερώτηση, υπάρχουν πολλές μέθοδοι, οι επιστήμονες που εκτελούν τις ίδιες διαδικασίες δε θα πετύχουν και το ίδιο αποτέλεσμα, η διαδικασία επηρεάζει τα αποτελέσματα, το συμπέρασμα πρέπει να είναι συνεπές με τα δεδομένα που συλλέγονται, τα επιστημονικά δεδομένα διαφέρουν από τα επιστημονικά στοιχεία και αναπτύσσονται εξηγήσεις για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και για ό,τι είναι γνωστό (Lederman, et al., 2014).

Οι επιστημονικές πρακτικές αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση του νέου πλαισίου να επιτρέψει στους μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση, θέτοντας ερωτήσεις, σχεδιάζοντας έρευνες, συγκεντρώνοντας αποδεικτικά στοιχεία μέσω εμπειρικών δοκιμασιών, δημιουργώντας μοντέλα και αναπτύσσοντας εξηγήσεις για τα φυσικά φαινόμενα και διεξάγοντας συγκρίσεις μεταξύ των επιστημονικών εννοιών και των αντιλήψεών τους (Lehrer & Schauble, 2006· NGSS, 2013· NRC, 2012· Reiser, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση άλλωστε επιδιώκει τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής για όλους τους μαθητές, εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και περιορίζοντας τον αποκλεισμό τους (Booth & Ainscow, 2011· Slee & Allan, 2001).

Ειδικότερα, έχουν προταθεί οκτώ επιστημονικές πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (NGSS, 2013): η υποβολή ερωτημάτων, η ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, η σχεδίαση και πραγματοποίηση έρευνας, η ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, η χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης, η συγκρότηση εξηγή-

σεων, η εμπλοκή σε επιχειρηματολογία που εδράζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και η απόκτηση, αξιολόγηση και ανταλλαγή πληροφοριών.

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών με κάθε μια από τις παραπάνω επιστημονικές πρακτικές, τους βοηθάει να κατανοήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, να οικοδομήσουν βασικές ιδέες και έννοιες των Φυσικών Επιστημών και να εκτιμήσουν το ευρύ φάσμα προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση και την εξήγηση αυτών των ιδεών και εννοιών. Επίσης, κινητοποιεί τα ενδιαφέροντά τους και τις επιθυμίες τους για ανακάλυψη και διερεύνηση και τους παρακινεί σε περαιτέρω έρευνα (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007 · NGSS, 2013· NRC, 2012).

Η ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Πριν από το 1900, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έβλεπαν την επιστήμη πρωτίστως ως ένα σύνολο γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να διδαχθούν μέσω της άμεσης διδασκαλίας. Ο Dewey (1909) ισχυρίστηκε ότι η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έδινε μεγαλύτερη έμφαση στη συσσώρευση πληροφοριών από ότι στην επιστήμη ως τρόπο σκέψης και στάσης του νου. Για τον Dewey, οι μαθητές έπρεπε να διδάσκονται τα φυσικά φαινόμενα με έναν τρόπο που θα διατηρούσε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και θα επέτρεπε τη διαμόρφωση εμπειριών κατά τη διδακτική πράξη (Dewey, 1909).

Ο Schwab (1960, 1966) πρότεινε οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν στους μαθητές την επιστήμη ως έρευνα και οι μαθητές με τη σειρά τους να χρησιμοποιήσουν την έρευνα, για να μάθουν το αντικείμενο της επιστήμης. Για να επιτύχει αυτές τις αλλαγές, ο Schwab (1960) συνέστησε στους εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών να χρησιμοποιήσουν τα πειράματα για τη διδασκαλία στην τάξη, ώστε οι μαθητές να εργαστούν και να δραστηριοποιηθούν σε αυτά, πριν εισαχθούν στην επιστημονική εξήγηση εννοιών και αρχών. Η έρευνα, και για τον Uno (1990), αποτελούσε μια παιδαγωγική μέθοδο, που συνδύαζε τις πρακτικές δραστηριότητες με τις συζητήσεις και είχε ως επίκεντρο τον μαθητή και την ανακάλυψη των εννοιών από αυτόν.

Οι πρώτες αναφορές στην εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης εμφανίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Κολιόπουλος, 2001). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο μαθητής δε λαμβάνει παθητικά τη γνώση, αλλά την οικοδομεί ενεργητικά μέσα από γνωστικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες (Duit, 2009· NGSS Lead States, 2013).

Οι Driver και Oldham (1986), μέσα από έρευνές τους, αναφέρονται σε ένα εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης των Φυσικών Επιστημών, κατά το οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν μόνοι τους τη νέα γνώση, η οποία αφορά τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των βιωματικών ιδεών που έχουν ήδη δημιουργήσει οι μαθητές για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών (Driver, 1990· Driver & Oldham, 1986).

Η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιτρέπει σε μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσοντας την αυτονομία και τη δημιουργική τους έκφραση (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας, οικοδομούν τη γνώση εμπλεκόμενοι ενεργητικά σε μια διαδικασία που στηρίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση (Duit, 2009· NGSS, 2013). Μέσα σε αυτή τη διαδικασία οι αντιλήψεις των μαθητών αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η μάθηση και η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η συνειδητοποίηση από μέρος των μαθητών των αντιλήψεών τους και στη συνέχεια η επεξεργασία και η τροποποίησή τους προς την κατεύθυνση της σχολικής γνώσης, θα επιτευχθεί με την κατανόηση των επιστημονικών πρακτικών και τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007· NGSS, 2013· NRC, 2012).

Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού των Φυσικών Επιστημών για την Ε' τάξη του Δημοτικού, αναφέρεται ότι: *η προσέγγιση της επιστημονικής μεθοδολογίας είναι δυνατή ακόμη και στο δημοτικό. Σημασία δεν έχει τόσο το επίπεδο των πειραμάτων και η δυσκολία των φαινομένων, όσο η μεθοδολογική προσέγγιση που με τα βασικά στάδια της επιστημονικής διερεύνησης επιτρέπει στους μαθητές την αυτόνομη διερεύνηση του γνωστικού τους υπόβαθρου* (Αποστολάκης κ.συν., 2006:24-25, 28, 51).

Στο σχολείο πρέπει να δίνεται περισσότερη έμφαση στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση της αντίληψης του μαθητή. Η επιλογή οργάνων και υλικών για τα πειράματα και η επιλογή μεθόδων που αντιστοιχούν στο γνωστικό του δυναμικό επιτρέπει στον μαθητή να κατακτήσει αυτόνομα τα νέα στοιχεία που του παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Αποστολάκης κ. συν., 2006:36-37, 41, 45).

Η πρόσφατη έρευνα στην επιστημονική εκπαίδευση κυριαρχείται από μια εποικοδομητική άποψη στη μάθηση. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές δεν απορροφούν παθητικά πληροφορίες. Η ουσιαστική μά-

θηση περιλαμβάνει την ενεργό δημιουργία και την τροποποίηση της υπάρχουσας γνώσης από μέρους των μαθητών (Carey, 1985).

Η αλληλεπίδραση, όμως, μεταξύ της βιωματικής και της σχολικής γνώσης είναι δυνατόν να οδηγήσει στην τροποποίηση των αντιλήψεων των μαθητών και στην αναδόμηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης μέσω της εννοιολογικής αλλαγής (Κόκκοτας, 2003· Κολιόπουλος, 2001).

Η αλλαγή του εννοιολογικού πλαισίου ενός μαθητή γίνεται είτε με προσθήκη νέων εννοιών είτε με αφαίρεση ή τροποποίηση ή αντικατάσταση των υπαρχουσών αντιλήψεων (Chinn & Brewer, 1998). Στην πρώτη περίπτωση έχουμε μία γενική χρήση του όρου της εννοιολογικής αλλαγής, που περιλαμβάνει κάθε περίπτωση μεταβολής στο γνωστικό υπόβαθρο ενός μαθητή. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος εννοιολογική αλλαγή χρησιμοποιείται πιο εξειδικευμένα και αφορά τη ριζική αναδόμηση των αντιλήψεων που είχαν οι μαθητές πριν τη διδασκαλία. Η διαδικασία αυτή της αντικατάστασης των αντιλήψεων θα επιτρέψει στους μαθητές την κατανόηση της επιδιωκόμενης γνώσης και κατ' επέκταση την κατάκτηση των αντίστοιχων επιστημονικών εννοιών (Duit, 2009).

Σύμφωνα με τους Posner et al. (1982), για να επιτευχθεί η εννοιολογική αλλαγή χρειάζονται τέσσερις αναγκαίες συνθήκες:

- α.** Η υπάρχουσα αντίληψη δεν πρέπει να ικανοποιεί τον μαθητή. Αυτό προκύπτει από την αδυναμία χρήσης της αντίληψης από τον μαθητή, ώστε να μπορέσει να κάνει επιτυχείς προβλέψεις για την επίλυση προβλημάτων και για την εξήγηση πειραματικών δεδομένων και φυσικών φαινομένων.
- β.** Η νέα έννοια πρέπει να είναι κατανοητή, λογική και μη αντιφατική για τον μαθητή, ώστε να μπορεί να κατανοήσει το νόημά της και να την περιγράψει με δικά του λόγια.
- γ.** Η νέα έννοια πρέπει να είναι αληθοφανής, ώστε ο μαθητής να πειστεί ότι μπορεί να τον βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων και στην καλύτερη περιγραφή των φυσικών φαινομένων.
- δ.** Η νέα έννοια πρέπει να είναι γόνιμη, ώστε να θεωρηθεί από τον μαθητή χρήσιμη για την επίλυση των προβλημάτων και την εξήγηση των φυσικών φαινομένων.

Οι Posner et al. (1982) υποστηρίζουν ότι η εννοιολογική αλλαγή προκύπτει, κατά τη διδακτική διαδικασία, ως απόρροια της γνωστικής σύγκρουσης που δημιουργείται, όταν οι αντιλήψεις των μαθητών δεν μπορούν να εξηγήσουν τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία. Η γνωστική σύγκρουση είναι μια στρατηγική αποσταθερο-

ποίησης των αντιλήψεων των μαθητών, κατά την οποία οι προβλέψεις που κάνουν οι μαθητές για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος αμφισβητούνται ή/και διαψεύδονται (Ραβάνης 2001, 2003). Η αποσταθεροποίηση αυτή μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην εγκατάλειψη των αντιλήψεών τους και στην αλλαγή του εννοιολογικού τους πλαισίου, με τη σύγχρονη υιοθέτηση νέων και πιο λειτουργικών αντιλήψεων (Posner, et al., 1982).

Σύμφωνα, όμως, με τους Vosniadou και Ioannidis (1998), για την επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση η γνωστική σύγκρουση. Σε αυτή την περίπτωση η εννοιολογική αλλαγή βασίζεται μεν στις αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες όμως βαθμιαία τροποποιούνται, οικοδομούνται και επεκτείνονται, μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς εμπλουτισμού και αναδόμησής τους (Vosniadou & Ioannidis, 1998). Η διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής είναι αργή και γίνεται σταδιακά μέσα από την επεξεργασία αλληλοσυνδεόμενων τμημάτων γνώσης, ενώ συχνά μπορεί να οδηγήσει και σε παρανοήσεις (Vosniadou, 2002· Βοσνιαδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008).

Ο Duit (2009) τονίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής. Για τον Duit (2009), η μάθηση θα είναι επιτυχής, αν προκύψει μια εννοιολογική σύγκρουση, που θα οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της ακρίβειας των επιστημονικών γνώσεων και στην αντίθεση αυτών των γνώσεων με τις αντιλήψεις τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός (Duit, 2009): (α) αρχικά πρέπει να αναδείξει τις αντιλήψεις των μαθητών, (β) στη συνέχεια να παρουσιάσει δεδομένα που δεν ερμηνεύονται με αυτές, ώστε να φέρει τους μαθητές σε σύγκρουση με τις αντιλήψεις τους και (γ) να εισάγει τη νέα γνώση που μπορεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα και (δ) να οδηγήσει τους μαθητές σε αναδόμηση των αντιλήψεών τους.

Όταν οι μαθητές μαθαίνουν για την επιστήμη χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και ερμηνεύουν την κάθε νέα πληροφορία. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να τροποποιηθούν ή να αναθεωρηθούν οι ιδέες τους. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση προχωρά, καθώς τα εννοιολογικά σχήματα κάθε ατόμου προοδευτικά “ανακατασκευάζονται”, αφού το άτομο εκτίθεται σε νέες εμπειρίες και ιδέες (Driver, 1989).

Η συμμετοχή στις πρακτικές της επιστήμης βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πώς αναπτύσσεται η επιστημονική γνώση. Αυτή η άμεση εμπλοκή τους δίνει μια εκτίμηση για το ευρύ φάσμα προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση, το μοντέλο και την εξήγηση του κόσμου. Η συμμετοχή σε αυτές τις επιστημονικές πρακτικές

βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν τις διασταυρούμενες έννοιες της επιστήμης, ενώ καθιστά τις γνώσεις τους πιο ουσιαστικές και τις ενσωματώνει πιο βαθιά στην κοσμοθεωρία τους (NRC, 2012).

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να διεξάγουν διάφορα είδη ερευνών που κυμαίνονται από εκείνες που έχουν δομηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εκθέσουν ένα ζήτημα ή ερώτημα που θα ήταν απίθανο να διερευνήσουν μόνοι τους (π.χ. μέτρηση συγκεκριμένων ιδιοτήτων των υλικών) μέχρι τις έρευνες που θα καταφέρουν να δομήσουν οι ίδιοι (NRC, 2012).

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Το εκπαιδευτικό υλικό για τις Φυσικές Επιστήμες χρειάζεται να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί με βάση την εποικοδομητική προσέγγιση, έτσι ώστε να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την οργάνωση και την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας και για την επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής (Bransford, Brown, & Cocking, 2000· Roseman, Linn, & Koppal, 2008).

Παράλληλα, η υιοθέτηση παιδαγωγικών συμπεριληπτικών πρακτικών οδηγεί και στη διαφοροποίηση των μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού και επιτυγχάνει «την ενιαία και ολοκληρωτική αντιμετώπιση των μαθητών» (Κοσσυβάκη, 1998).

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού για τις Φυσικές Επιστήμες, με βάση την εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση εννοιών και επιστημονικών πρακτικών, πρέπει να παρέχει στους μαθητές την ποσότητα της νέας γνώσης που μπορούν να μάθουν, να ενσωματώνει ολοκληρωμένα τις εγκάρσιες έννοιες που συνδέουν όλες τις περιοχές των Φυσικών Επιστημών, να ενσωματώνει τις επιστημονικές πρακτικές και να προωθεί η ικανότητα των μαθητών να αντιληφθούν και να κατανοήσουν αυτές τις επιστημονικές πρακτικές και να τις εφαρμόσουν εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και να προσφέρει την απαραίτητη και αναγκαία στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά υλικά που βασίζονται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012· NGSS, 2013).

Τόσο για τη σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και για το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας για τη μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών, μέσω επιστημονικών πρακτικών, υπάρχουν διάφορα και διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα «κύκλου μάθησης».

Ένα εκπαιδευτικό μοντέλο κύκλου μάθησης αναπτύσσεται σε μια σειρά σταδίων, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθή-

σει τους μαθητές του να κατανοήσουν πλήρως τις επιστημονικές έννοιες μιας ενότητας των Φυσικών Επιστημών. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα λειτουργούν σαν μια σκαλωσιά, που επιτρέπει στους μαθητές να υπερβούν αυτό που θα μπορούσαν να κάνουν, αν δούλευαν χωρίς καμία καθοδήγηση (Wood, Bruner & Ross 1976). Η τεχνική της σκαλωσιάς (scaffolding) συνδέεται και με τη θεωρία του Vygotsky (1978) για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, στο πλαίσιο της υποστήριξης του μαθητή κατά την εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση προτείνει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που το χαρακτηρίζει η ανοιχτή επικοινωνία και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο κάθε μαθητής εμπλέκεται με το μαθησιακό αντικείμενο «από το σημείο στο οποίο αυτός πραγματικά βρίσκεται και όχι από το ιδεατό σημείο στο οποίο τον τοποθετεί η ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα» (Κοσσυβάκη, 1998). Μια διαφοροποιημένη, λοιπόν, παιδαγωγική προσέγγιση αποσκοπεί σε ένα σχολείο για όλους και σε μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά (Μουταβελής, 2017).

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών από τους μαθητές έχει τεθεί ως βασικός στόχος κατά την εκπαίδευσή τους στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς σύμφωνα με το National Research Council (2012), η εμπλοκή τους με αυτές οδηγεί στην κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012· NGSS Lead States, 2013).

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη για τη μάθηση και αξιοποιώντας συμπεριληπτικές τεχνικές, η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τους μαθητές μέσα από γνωστικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες και δε λαμβάνεται παθητικά από αυτούς (Driver, 1983, 1989· NGSS Lead States, 2013· Osborne & Freyberg, 1985).

Οι μαθητές έρχονται στο σχολικό πλαίσιο φέρνοντας μαζί τους τις αρχικές τους αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα της διδασκόμενης γνώσης. Συχνά οι αντιλήψεις αυτές διαφέρουν από την επιστημονική και τη σχολική γνώση, ενώ έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και την ηλικία των μαθητών. Η εποικοδομητική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενεργοποιώντας ή/και τροποποιώντας τις αντιλήψεις τους για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών μέσα από την υιοθέτηση των επιστημονικών πρακτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science education*, 82(4), 417- 436. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2020 από <https://www.researchgate.net/>
- Αποστολάκης, Ε., Καλκάνης, Γ., Παναγοπούλου, Ε., Πανταζής, Γ., Σάββας, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Τσαγλιώτης, Ν. (2006). *Ερευνώ και Ανακαλύπτω. Βιβλίο Δασκάλου Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Banilower, E., Smith, P.S., Weiss, I.R., Malzahn, K.A., Campbell, K.M., & Weiss, A.M. (2013). *Report of the 2012 national survey of science and mathematics education*. Chapel Hill, NC: Horizon Research Inc.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Third edition substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Βοσνιάδου, Σ., Βαμβακούση, Ε., & Σκοπελίτη, Ε. (2008). Το πρόβλημα της εννοιολογικής αλλαγής στην ψυχολογία. *Νόησις*, 3(1), 137-180.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. MIT Press.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1998). Theories of knowledge acquisition. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education, Vol. 1*, σσ. 97-113. Dordrecht: Kluwer.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 18, 105-122.
- Driver, R. (1989). Changing Conceptions. In P. Adey, *Adolescent Development and School Science*. London: Falmer Press, σσ. 79-99.
- Driver, R. (1990). La refonte des programmes de sciences a la lumiere des recherches sur l' apprentissage. In D. Layton *Innovations dans l' enseignement des sciences et de la technologie*, Vol. II. UNESCO, Paris.
- Duit, R. (2009). *STCSE – Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel, Germany: IPN – Leibniz Institute for Science Education. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Hackling, M.W (2005). *Working Scientifically: Implementing and Assessing Open Investigation Work in Science*. Department of Education and Training, Western Australia. A resource book for primary and secondary teachers of Science, prepared for the Department of Education and Training, Western Australia.
- Κόκκοτας, Π. (2003). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης (4^η έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιόπουλος, Δ. (2001). Από την πρακτικο-βιωματική γνώση στη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης: η εποικοδομητική αντίληψη στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στο J. Bliss, G. Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Τόμ. Α΄)*, σσ. 217-252. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry—The

- views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2006). Scientific thinking and science literacy: Supporting development in learning in contexts. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology, 6th ed.* (Vol. 4), σσ.153-196. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Ματσαγγούρας, (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουταβελής, Α., (2017). Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη, στο: Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός επιστημονικός τόμος.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council-NRC. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Committee on Conceptual Framework for the New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2020 από <https://www.nap.edu>
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.nap.edu>
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Πράξη*, (τόμ. 2, σελ. 129-154). Αθήνα: Πεδίο.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). Children's science. In R. Osborne & P. Freyberg (Eds.), *Learning in Science*. (pp. 5-14). Auckland, NZ: Heinemann.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- UNESCO.(1994). *UNESCO. Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή*. Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.
- Unesco (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Conceptual Paper. A challenge & a vision. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2020 από <http://www.unesco.org/education>
- Reiser, B. (2013). *What Professional Development Strategies Are Needed for Successful Implementation of the Next Generation Science Standards?* Background paper for the Invitational Research Symposium on Science Assessment in Washington, DC, Sept. 24-25, 2013. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <http://www.k12center.org/rsc/pdf/reiser.pdf>
- Ραβάνης, Κ. (2001). Η γνωστική σύγκρουση ως διδακτικό εργαλείο. Στο Β. Κουλαϊδης (επιμ.) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Τόμος Α', 253-274, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ραβάνης, Κ. (2003). *Εισαγωγή στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Roseman, J. E., Linn, M. C., & Koppal, M. (2008). Characterizing curriculum coherence. In Y. Kali, M. C. Linn, & J. E. Roseman (Eds.), *Designing coherent science education: Implications for curriculum, instruction, and policy* (pp. 13-36). New York: Teachers College Press.
- Schwab, J. J. (1960). Inquiry, the science teacher, and the educator. *The School Review*, 68(2), 176-195. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/442536?journalCode=schoolreview>
- Schwab, J. J., & Brandwein, P. F. (1962). *The teaching of science: The teaching of science as enquiry* (Vol. 253). Harvard University Press.
- Schwab, J. J. (1966). *The teaching of science as enquiry*. Harvard University Press.
- Uno, G. E. (1990). Inquiry in the classroom. *BioScience*, 40(11), 841-843. Ανακτήθηκε 20

Οκτωβρίου 2020 από http://www.jstor.org/stable/1311488?seq=1#page_scan_tab_contents

- Slee R. Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), σσ. 173-192.
- Vosniadou, S. (2002). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich (Eds.), *Prospects and problems for modes of intentional conceptual change* (pp. 377-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vosniadou, S., & Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: a psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 20 (10), 1213-1230.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

Συνεργατικές Πρακτικές στο Σχολείο της Συμπερίληψης

Βασιλική Κωσταρέλη¹ Δημήτρης Ζησιμόπουλος²

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής, ✉ vkostareli@gmail.com

2. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, ✉ dzisimop@sch.gr

Περίληψη

Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία τριών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας και εστίαστηκε μεταξύ άλλων ερωτημάτων στη διερεύνηση των συνεργατικών πρακτικών που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και των Τμημάτων Ένταξης κατά τη συνεργασία τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στο πλαίσιο της κοινής τάξης. Η διερεύνηση των πρακτικών συνεργασίας των εκπαιδευτικών έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο στο οποίο αξιοποιήθηκαν ερωτήματα του Ερωτηματολογίου 1 (Questionnaire 1) από τον Οδηγό «Δείκτης για τη Συμπερίληψη» (Index for Inclusion) των Booth και Ainscow (2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας διαφοροποιούνται από προγενέστερα ελληνικά, καθώς αποτυπώνουν την αξιοποίηση διαφόρων τρόπων κατά την εκδίπλωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Παραμένουν ωστόσο συνεπή με προγενέστερα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, καθώς αποτυπώνουν αντιφάσεις που εξακολουθούν να παραπέμπουν σε ενταξιακές πρακτικές. Σχετικά με την εξέταση της επίδρασης διαφόρων δημογραφικών μεταβλητών στη συνεργασία των εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Τμήμα Ένταξης,
Συνεργασία
Εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις για ισοτιμία ευκαιριών στην εκπαίδευση αποκρυσταλλώνονται τα τελευταία χρόνια σε επιμέρους διεθνείς συμβάσεις. Πρωτοποριακή θεωρείται η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), που έθεσε ως στόχο την «Εκπαίδευση για όλους», εξετάζοντας παράλληλα τις αλλαγές που πρέπει να επισυμβούν στο σχολείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή σε όλους, ανεξαιρέτως τους μαθητές στο πλαίσιο μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive Education) (UNESCO, 1994).

Κατά κοινή ομολογία, η εκπαίδευση ειδικότερα των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) διαγράφει μία διαφορετική διαδρομή από την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών (Ευσταθίου, 2015· Ζονίου-Sideri & Vlachou 2006). Όπως επισημαίνεται από τη Florian (2010), όταν η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες στηρίζεται σε ενισχυτικά ή σε ξεχωριστά προγράμματα διδασκαλίας (π.χ. σε ένα Τμήμα Ένταξης) σε σχέση με το πρόγραμμα διδασκαλίας της κοινής τάξης, είναι άδικη διότι διαιωνίζεται η διάκριση των μαθητών.

Με την ψήφιση του άρθρου 82 του Ν.4368/2016 επιχειρήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων η κατάργηση των διαχωριστικών εκπαιδευτικών πολιτικών προωθώντας τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στο πλαίσιο της τάξης τους με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.). Η φιλοσοφία της συμπερίληψης έχει κερδίσει έδαφος σε διεθνές επίπεδο την τελευταία δεκαετία, καθώς διάφοροι διεθνείς οργανισμοί υποστηρίζουν την προώθησή της στο σχολικό συγκείμενο (Azorín, & Ainscow, 2018), η εφαρμογή της ωστόσο φαίνεται να αποτελεί μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς (Shyman, 2015). Για τον λόγο αυτό, η σχετική βιβλιογραφία δεν εστιάζεται μόνο στη σπουδαιότητα των πολιτικών που υιοθετεί μια χώρα αλλά -μεταξύ άλλων- διερευνά συστηματικά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με διάφορους μελετητές ο ρόλος τους είναι καταλυτικός για την προώθηση της συγκεκριμένης προσέγγισης (Booth, & Ainscow, 2011· Shevlin, Winter, & Flynn, 2013).

Αναδιφώντας την ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αποτυπώνουν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μετά την ψήφιση του άρθρου 82 του Ν.4368/2016.

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα που αποτυπώνουν τις πρακτικές των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη πριν από την ψήφισή του σχετικού άρθρου στη χώρα μας είναι λίγα και καταδεικνύουν την αξιοποίηση διαχωριστικών προσεγγίσεων στο σχολικό συγκείμενο (Fyssa et al., 2014· Strogilos & Tragoulia 2013· Strogilos, Stefanidis & Tragoulia 2016). Στις εν λόγω έρευνες καταδεικνύεται αφενός ότι οι ευθύνες των εκπαιδευτικών είναι ανισοβαρείς και αφετέρου ότι για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. ακολουθείται η εξατομικευμένη προσέγγιση (Strogilos & Tragoulia, 2013· Strogilos et al., 2016).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μεταξύ άλλων, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης και του Τμήματος Ένταξης για την εκδίπλωση της συνεργασίας τους κατά τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στο πλαίσιο της τυπικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν ήταν:

- α.** Ποιοι είναι οι τρόποι συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στο πλαίσιο της κοινής τάξης;
- β.** Υπάρχει σχέση ανάμεσα στους τρόπους συνεργασίας των εκπαιδευτικών και στο φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση υπηρετήσεως και τις βασικές σπουδές τους;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες τριών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας στις οποίες λειτουργούν Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) και εφαρμόζεται, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, η πρόβλεψη του άρθρου 82 του Ν.4368/2016 αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. εντός της κοινής τάξης. Λόγω της μικρής απήχησης που παρουσιάζει η εν λόγω διάταξη (εφαρμόζεται σε 32 Τ.Ε. σε σύνολο 158 Τ.Ε.) δεν έγινε δειγματοληψία, αλλά απεστάλη πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούν την προαναφερθείσα διαδικασία. Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από 71 εκπαιδευτικούς, 41 (57,7%) γενικής αγωγής και 30 (42,3%) εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης. Αναφορικά με το φύλο, 15 εκπαιδευτικοί είναι άντρες (21,1%) και 56 γυναίκες (78,9%). Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, 4 (5,6%) εντάσσονται στην κατη-

γορία «22-31 ετών», 18 (25,4%) στην κατηγορία «32-41 ετών», 30 (42,3%) στην κατηγορία «42-51 ετών» και τέλος 19 άτομα (26,8%) στην κατηγορία «52 και άνω ετών». Ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, 4 (5,6%) εκπαιδευτικοί έχουν 1-8 έτη, 20 (28,2%) έχουν 9-16 έτη, 22 (31%) έχουν 17-24 έτη και 25 (35,2%) έχουν 25 έτη και άνω υπηρεσίας. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων, 61 εκπαιδευτικοί διαθέτουν πτυχίο στη Γενική Αγωγή (85,9%), ενώ μόλις 10 (14,1%) στην Ειδική Αγωγή. Τέλος, όσον αφορά άλλες σπουδές των συμμετεχόντων, 23 εκπαιδευτικοί (32,4%) διαθέτουν μεταπτυχιακό και 4 εκπαιδευτικοί (5,6%) διαθέτουν διδακτορικό τίτλο.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη. Το Α΄ Μέρος εξετάζει τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Το Β΄ Μέρος εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μέσω της σύντομης κλίμακας «My Thinking About Inclusion» των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998). Το Γ΄ Μέρος εξετάζει τις πρακτικές κατά τη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών» για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μέσω επτά αυτούσιων ερωτημάτων από το ερωτηματολόγιο «Questionnaire 1» που περιλαμβάνεται στον Δείκτη για τη Συμπερίληψη (Index for Inclusion) των Booth και Ainscow (2011) με τη διαδικασία της μετάφρασης και αντιμετάφρασης. Σχετικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου σημειώνεται ότι η αξιοπιστία της επαναληπτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου είναι υψηλή, καθώς ο συντελεστής Pearson βρέθηκε να είναι $r=0,815$. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου μετρήθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach και βρέθηκε ότι είναι $\alpha=0,888$. Για την επιμέρους υποενότητα «Συνεργασία των εκπαιδευτικών» ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach ήταν $\alpha=0,868$.

Διαδικασία συλλογής στοιχείων

Αρχικά, διεξήχθη πιλοτική χορήγηση με τη συνδρομή 10 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τ.Ε. και 11 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικές τάξεις και εφαρμόζουν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Στην κύρια χορήγηση του ερωτηματολογίου έλαβαν μέρος 31 από τους 32 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που είχαν δηλώσει ενδιαφέρον και 41 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Ένα ερωτηματολόγιο που

συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ήταν άκυρο, με αποτέλεσμα το ποσοστό έγκυρης συμμετοχής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Τ.Ε. να ανέλθει στο 93,7% (30 στους 32 εκπαιδευτικούς).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 3 που εξετάζει τους τρόπους «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών» γενικής και ειδικής αγωγής προκύπτει ότι ο τρόπος Γ1, που αφορά στην αίσθηση συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών, έχει τον υψηλότερο βαθμό αξιοποίησης καθώς η μέση τιμή είναι 3,9. Η αμοιβαία παρακίνηση των εκπαιδευτικών για δοκιμή νέων προσεγγίσεων (Γ2) έχει υψηλό βαθμό αξιοποίησης, καθώς η μέση τιμή είναι 3,7, ενώ ο βαθμός αξιοποίησης του κοινού διδακτικού σχεδιασμού (Γ3) είναι μέτριος με μέση τιμή 3,3. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι η συνεργατική αξιολόγηση της διδασκαλίας (Γ4) έχει υψηλό βαθμό αξιοποίησης με μέση τιμή 3,5, ενώ ακολούθως, η δημιουργία κοινόχρηστων πόρων (Γ5) και η συνεργατική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Γ6) έχουν μέτριο βαθμό αξιοποίησης, καθώς η μέση τιμή είναι 3,3 και 3,4 αντίστοιχα. Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών από κοινού με τους γονείς των μαθητών (Γ7) είναι υψηλή καθώς η μέση τιμή είναι 3,8.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Πρακτικές συμπερίληψης κατά τη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών»

Ερωτήσεις Γ1 ως Γ7	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Πολύ συχνά		Πάντα		Μέση Τιμή Mean	Τυπική Απόκλιση sd
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Γ1. Υπάρχει αίσθηση συνυπευθυνότητας εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης	1	1,4	5	7,0	12	16,9	37	52,1	16	22,5	3,9	0,9
Γ2. Υπάρχει αμοιβαία παρακίνηση εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για δοκιμή νέων προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων	1	1,4	9	12,7	15	21,1	32	45,1	14	19,7	3,7	1,0

Συνεχίζεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Πρακτικές συμπερίληψης κατά τη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών» (Συνέχεια)

Ερωτήσεις Γ1 ως Γ7	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Πολύ συχνά		Πάντα		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Mean	sd
Γ3. Ο διδακτικός σχεδιασμός είναι αποτέλεσμα συνεργασίας του εκπαιδευτικού της τάξης ή/και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (π.χ. καλλιτεχνικών, φυσικής αγωγής) κατά περίπτωση με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής	4	5,6	14	19,7	21	29,6	24	33,8	8	11,3	3,3	1,1
Γ4. Η διδασκαλία αξιολογείται από κοινού στις συναντήσεις συνεργασίας εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	5	7,0	4	5,6	24	33,8	29	40,8	9	12,7	3,5	1,0
Γ5. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δημιουργούν κοινόχρηστους πόρους (π.χ. φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, ιδιοκατασκευές) για την υποστήριξη της μάθησης	3	4,2	12	16,9	25	35,2	26	36,6	5	7,0	3,3	1,0
Γ6. Η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς όλων των μαθητών γίνεται από κοινού από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής	3	4,2	14	19,7	19	26,8	24	33,8	11	15,5	3,4	1,1
Γ7. Υπάρχει συχνή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού τάξης-εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και γονέων/κηδεμόνων	2	2,8	5	7,0	15	21,1	33	46,5	16	22,5	3,8	1,0

Οι πίνακες 2 και 3 αποτυπώνουν τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών σε ότι αφορά τη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών». Είναι αξιοσημείωτο, ότι από τη διερεύνηση της επίδρασης των μεταβλητών του φύλου, της θέσης υπηρετήσης, του βασικού πτυχίου, της ηλικίας και των ετών υπηρετήσης στη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών» δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Έλεγχος συσχέτισης (t-test) μεταξύ φύλου, θέσης υπηρετήσης, βασικού πτυχίου και «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών»

	Φύλο	t	Sig. (p-τιμή)
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Άνδρας	0,476	0,636
	Γυναίκα		
	Ειδικότητα	t	Sig. (p-τιμή)
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Γενική Αγωγή	-0,377	0,707
	Ειδική Αγωγή		
	Βασικό πτυχίο	t	Sig. (p-τιμή)
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Γενική Αγωγή	-1,112	0,270
	Ειδική Αγωγή		

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Έλεγχος συσχέτισης (ANOVA) μεταξύ ηλικίας, ετών υπηρετήσης και «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών»

	Ηλικιακή ομάδα	F	Sig. (p-τιμή)
Συνεργασία εκπαιδευτικών	22-31	0,423	0,737
	32-41		
	42-51		
	52 και άνω		
	Έτη υπηρεσίας	F	Sig. (p-τιμή)
Συνεργασία εκπαιδευτικών	1-8	1,363	0,262
	9-16		
	17-24		
	25 και άνω		

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις για τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης και έχουν από κοινού την ευθύνη της εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο των προβλέψεων που απορρέουν από το άρθρο 82 του Ν.4368/2016 για την υποστήριξη των εν λόγω μαθητών κατά κύριο λόγο στην κοινή τάξη.

Σε ό,τι αφορά τους τρόπους εκδίπλωσης της «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών» τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι αυτοί τυγχάνουν συστηματικής χρήσης. Οι πιο διαδεδομένοι τρόποι «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών» είναι «Η αίσθηση συνυπευθυνότητας για όλους τους μαθητές», η «Από κοινού συνεργασία με τους γονείς των μαθητών» και η «Αμοιβαία παρακίνηση για νέες προσεγγίσεις και δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία», ενώ οι λιγότερο διαδεδομένοι τρόποι είναι ο «Κοινός σχεδιασμός μαθημάτων» και η «Δημιουργία κοινόχρηστων πόρων». Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επίσης, δηλώνουν ότι η «Αίσθηση συνυπευθυνότητας για τη συμμετοχή όλων των μαθητών» απαντάται με πολύ μεγάλη συχνότητα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα διαφοροποιείται από τα ευρήματα προηγούμενων ελληνικών ερευνών που αναδεικνύουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θεωρεί ότι η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. αποτελεί αρμοδιότητα του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού (Fyssa et al., 2014· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Κατά την εκδίπλωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ο «Κοινός σχεδιασμός» και η «Δημιουργία κοινόχρηστων πόρων» αξιοποιούνται σε μέτριο βαθμό. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αποτυπώνουν μια εξελικτική διαδικασία που συντελείται ασφαλώς με αργό ρυθμό, αν αναλογιστούμε πρώτον ότι τα αποτελέσματα προηγούμενων ελληνικών ερευνών καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες ως προς τον κοινό σχεδιασμό, τον οποίο αξιοποιούν μάλιστα σποραδικά (Strogilos & Tragouliia, 2013· Strogilos et al., 2016) και δεύτερον ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά προετοιμάζουν υλικό για την υποστήριξη της μάθησης μόνο των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. (Fyssa et al., 2014), ωστόσο φαίνεται να αναδεικνύουν παράλληλα την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεδομένου μάλιστα ότι μόνον ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων διαθέτουν τυπικά προσόντα παιδαγωγικής διαχείρισης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το γεγονός ότι ο κοινός σχεδιασμός και η δημιουργία κοινόχρηστων πόρων αποτελούν λιγότερο αξιοποιήσιμους τρόπους κατά τη «Συνεργασία Εκπαιδευτικών» ίσως αποτυπώνει επίσης, την έλλειψη πρόβλεψης στο ωρολόγιο πρόγραμμα κοινού χρόνου συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η κατά περίπτωση επίσης υποστήριξη μαθητών του Τ.Ε εντός της κοινής τάξης ενδέχεται να αντανακλά

τη διατήρηση επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της άσκησης του λειτουργήματος τους μέσα σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς ή την ανησυχία τους για την έλλειψη βασικών προϋποθέσεων (π.χ. κουλτούρα συνεργασίας, επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης, κοινός χρόνος σχεδιασμού, υφιστάμενα προγράμματα σπουδών, υποστηρικτικά μέσα και υλικά) όπως σημειώνουν διάφοροι ερευνητές (Blecker & Boakes, 2010· Fyssa et al., 2014· Manrique, A.L., Dirani, E.A.T., Frere, A.F., Moreira, G.E. & Arezes, P.M., 2019, Shevlin et al, 2013).

Σε αυτό το σημείο ωστόσο αξίζει να αναφέρουμε ότι και στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται σημαντικές ελλείψεις κατά τον αμοιβαίο σχεδιασμό (Bryant Davis et al., 2012· Murawski, 2010). Επιπρόσθετα, οι Mulholland & O'Connor (2016) παρατηρούν ότι ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, εξακολουθούν να επιλέγουν συστηματικά την αποχώρηση των μαθητών από την τάξη, προκειμένου να λάβουν υποστηρικτική διδασκαλία στο T.E.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση των μεταβλητών του «φύλου», των «ετών υπηρεσίας», της «ηλικίας», της «θέσης υπηρετήσης» και των «βασικών σπουδών» στη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών» δεν παρατηρείται κάποια συσχέτιση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως ούτε η έρευνα των Shevlin et. al, (2013) εντόπισε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη «θέση υπηρετήσης του εκπαιδευτικού» και τη «Συνεργασία των εκπαιδευτικών».

Καταληκτικά, παρατηρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται μερικώς από αυτά προηγούμενων ελληνικών ερευνών, καθώς αναδεικνύουν τη σταδιακή υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών με σκοπό τη συμπερίληψη των μαθητών στην τυπική τάξη, ταυτοχρόνως όμως παραμένουν συνεπή με παρελθόντα ευρήματα, καθώς υποδεικνύουν ταυτόχρονα την ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης και επιμόρφωσης με σκοπό την ανάπτυξης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τέλος, επισημαίνεται ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με ένα περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων, τα ευρήματα της ωστόσο δύνανται να συνεισφέρουν στον διάλογο για την εμπειριστατωμένη εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ847471).
- Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- 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
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education* published on-line. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi:10.1080/13603110600855739
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a Learning Environment for All Children: Are Teachers Able and Willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. doi:10.1080/13603110802504937
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Bryant Davis, K. E., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 208-226. doi:10.1080/10474412.2012.706561
- Ευσταθίου, Μ. (2015). Η σύμβαση για τα δικαιώματα των αναπήρων (N.4074/2012) και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 69, 1-2.
- Fakolade, O. A, Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: The case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *Psychology Of Education Review*, 34(2), 22-29.
- 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. doi:10.1080/09669760.2014.909309
- Gaines, T., & Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4(1). doi:10.1080/2331186X.2017.1313561
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. doi:10.1080/13603116.2014.886307
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804. doi:10.1080/13603110802110313

- Hsieh, W.-Y., & Hsieh, C.-M. (2012). Urban Early Childhood Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167–1184. doi:10.1080/03004430.2011.602191
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710. doi:10.1080/13603110903184001
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative Classroom Practice for Inclusion: Perspectives of Classroom Teachers and Learning Support/Resource Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. doi:10.1080/13603116.2016.1145266
- N.4368/2016 ΦΕΚ 21/τ. Α'/21-2-2016. «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις».
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi:10.1080/08856250903450848
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing Inclusive Practice: Teacher Perceptions of Opportunities and Constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133. doi:10.1080/13603116.2012.742143
- 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. doi:10.1080/1034912X.2015.1025715.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. doi:10.1016/S0885-2006(99)80028-3
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal Of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. doi:10.1080/08856257.2016.1141512
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.001
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2014, 2(4), 208-218. doi:10.12691/education-2-4-6
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal Of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi:10.1080/13603110500430690

Η Αξιοποίηση Βιωματικών Μεθόδων στο Πλαίσιο μιας Έρευνας Δράσης για την Συνεχή Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. στην Ανατολική Αττική

Ευαγγελία Μανούσου¹ Βασιλική Παπαδοπούλου² Βασίλης Χαρίτος³

1. ΣΕΕ ΠΕ70 5ου ΠΕΚΕΣ. ✉ manousoug@gmail.com

2. ΣΕΕ ΠΕ70 5ου ΠΕΚΕΣ. ✉ vasgrpapadopoulou@gmail.com

3. ΣΕΕ ΠΕ70 5ου ΠΕΚΕΣ. ✉ vahar@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των προσφύγων είναι μια σύγχρονη αναγκαιότητα στην οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία όπως τονίζει η τελευταία έκθεση της UNHCR (2019). Στο πλαίσιο αυτό εξαιρετικά σημαντική είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κάθε πλαίσιο όπως οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) κτλ. Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Με βάση τις ισχύουσες διαδικασίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές τις δομές είναι αναπληρωτές, συνήθως χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία ή επιμόρφωση στην εκπαίδευση των προσφύγων με στόχο την ένταξη και τη συμπερίληψη τους. Αξιοποιώντας τις παραπάνω διαπιστώσεις 3 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας του 5ου ΠΕΚΕΣ σε συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαλακάσας οργάνωσαν μια πρώτη πιλοτική επιμορφωτική ημερίδα στο Δημοτικό Σχολείο Βαρνάβα στις 23 Ιανουαρίου 2020 με ομάδα στόχο τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ της Ανατολικής Αττικής και των τμημάτων ΖΕΠ με έμφαση στις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης. Η οργάνωση της επιμορφωτικής ημερίδας σχεδιάστηκε με στόχο να αποτε-



Λέξεις κλειδιά

Βιωματικές
Μέθοδοι,
Worldcafe,
Συμπερίληψη,
Επιμόρφωση
Εκπαιδευτικών

λεί την αρχή μιας συστηματικής επιμόρφωσης για την συγκεκριμένη ομάδα στόχο στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (ετερογένεια ως προς τη γλώσσα, την καταγωγή, τη φοίτηση σε σχολείο, τις εμπειρίες τους) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ ΖΕΠ, καθιστούν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικές γνώσεις ή εμπειρία στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών και στη διαχείριση κοινωνικά ευάλωτων παιδιών, καθώς και συστηματική υποστήριξή τους σε επίπεδο σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αναπληρωτές, χωρίς ειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, όπως προκύπτει και από την ομάδα στόχο της παρούσας έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν κάθε χρονιά ή με αναβαθμίσεις μέσα στην ίδια χρονιά με συνέπεια οι μαθητές να μην έχουν σταθερό πλαίσιο αναφοράς, να διαταράσσεται η κανονικότητα και η συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία με απόρροια την αυξημένη σχολική διαρροή ΥΠΕΠΘ (2017, 41). Η επιμόρφωση από το ΙΕΠ το 2016 και 2017 (ΙΕΠ, 2016) ή άλλους φορείς (π.χ. ΕΑΠ, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) που υλοποιούνται στην αρχή της σχολικής χρονιάς προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο τους, στοχεύοντας στην ποιότητα του έργου τους, είναι ανεπαρκής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πληθυσμού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας για να αποκτήσουν γνώσεις και πρακτικές για τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του ρόλου τους και να υποστηριχθούν στο έργο τους.

Η εισήγηση αποτελείται από 6 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναφέρεται η σημασία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι δομές υποστήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στη δεύτερη παρουσιάζεται ο ρόλος των ΖΕΠ και των ΔΥΕΠ στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η δομή και η οργάνωση της συγκεκριμένης ημερίδας, στην τέταρτη αναλύονται οι βιωματικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ημερίδας και συγκεκριμένα η τεχνική του wordcafé και ο τρόπος που εφαρμόστηκε και στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του wordcafé και τέλος τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης δράσης. Στόχοι της ημερίδας ήταν να διερευνηθούν α) οι προβληματι-

σμοί και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΔΥΕΠ και τα ΖΕΠ β) ποια είναι τα αποτελέσματα της αξιοποίησης βιωματικών μεθόδων στην επιμόρφωση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών και γ) ποια στοιχεία πρέπει να βελτιωθούν για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους στην εκπαίδευση των προσφύγων;

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο όρος *διαπολιτισμικός*, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002: 3), όποτε χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ορολογίας, παραπέμπει «στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα [ρεαλιστική ή φαντασιακή] παιδαγωγικής συνάντησης».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε ως ρεαλιστική απάντηση, βασισμένη σε φιλελεύθερες αξίες, σε έναν αριθμό πρακτικών εκπαιδευτικών θεμάτων όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία άρχισε να κάνει έντονη την παρουσία της (Dhillon & Halstead, 2003: 146 στο: Παπασταμάτης, 2010 β). Είναι προφανές ότι η εφαρμογή της προϋποθέτει επεμβάσεις στο σύνολο των παιδαγωγικών αρχών και ρυθμίσεις στη διαδικασία που αφορά όλα τα μέλη ενός συνόλου, όλο το μαθητικό πληθυσμό, στον οποίον αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Δεν αποτελεί έκφραση μιας ειδικής παιδαγωγικής αλλά τμήμα μιας γενικής αλλά διαφοροποιημένης θεωρίας για την παιδεία, μιας θεωρίας που απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις σύγχρονες προϋποθέσεις της εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη μάθηση και τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Πρέπει όλοι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσουν οικουμενική εικόνα της κοινωνίας της οποίας είναι μέλη, να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να συμβιώσουν αρμονικά σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως κοινωνικής αναγκαιότητας και όχι ως απειλής.

Ο Δαμανάκης (2004) υποστηρίζει ότι οι προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι οι εξής: Η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ευκαιριών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει την πρόθεση να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πολιτισμών και αποβλέπει, με ισότητα και δικαιοσύνη, στην αμοιβαία αποδοχή και αλληλεπίδρασή τους. Εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ειρηνιστικό κίνημα και υπηρετεί την ειρήνη μεταξύ των πολιτισμών. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία της

μητρικής γλώσσας των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, καλύπτει τα ζητήματα ίσων ευκαιριών, μεριμνά κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, αμβλύνει τις υπάρχουσες ανισότητες και λαμβάνει αντισταθμιστικά μέτρα υπέρ των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Επειδή θεμελιώνεται στην αρχή της αναγνώρισης της ετερότητας στοχεύει στη δίκαιη συγκρότηση μιας κοινωνικής τάξης που θα εξασφαλίζει δικαιοσύνη και ορθολογικότητα (Γκόβαρης, 2009).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναδιάρθρωση των σχολείων και των φορέων της εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές και σπουδαστές να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να δρουν σε μία χώρα και έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εθνική και φυλετική ποικιλότητα. Προφανώς δεν είναι μέρος ενός προγράμματος, ούτε πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μάθημα με φολκλωρικά στοιχεία, αλλά είναι μία ενιαία προσέγγιση που εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία (Μπαλατζής & Γεράρης, 2009). Ο μελλοντικός δάσκαλος μέσα από τα μαθήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μάθει να:

1. μετριάξει τα αρνητικά συναισθήματα από τις διακρίσεις, των μαθητών και των ομάδων, λόγω των ξεχωριστών φυλετικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και να προάγει τις ικανότητές τους για να ανταποκρίνονται στα μαθήματα και να επιτυγχάνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις,
2. προάγει τη συναίσθηση και την επίγνωση της ιστορίας, του πολιτισμού και των μορφών όλων των εθνικών και φυλετικών ομάδων, προσφέροντας εναλλακτικές επιλογές στα προγράμματα σπουδών,
3. ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και την ταυτότητα των μαθητών, ώστε να συνηθίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους με τα μάτια των άλλων πολιτισμών (Banks, 2004),
4. προάγει τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των ατόμων στο βαθμό που να μπορούν να εκτιμούν, να κατανοούν και να αναγνωρίζουν ισότιμα τις πολιτισμικές διαφορές. Έτσι θα μπορούν να δραστηριοποιούνται επιτυχώς στον εθνικό τους πολιτισμό, στον κυρίαρχο, αλλά και σε άλλους.

Συνοψίζοντας, προτείνουμε τις ακόλουθες προτεραιότητες για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) κατανόηση της καταγωγής και των αξιών των μαθητών μας, β) σεβασμό στις πολιτισμικές τους πεποιθήσεις, γ) απαλλαγή από μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, δ) απάλειψη κάθε μορφής στερεοτύπων και ρατσιστικής συμπεριφοράς και ε) ενίσχυση της

προσπάθειας των μειονεκτούντων να αποφύγουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Charitos & Pantazis, 2014).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Με τους Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/τ.Α΄/06.09.2016) και Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12.6.18) και δύο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.152360/ΓΔ4(2), ΦΕΚ 3049/τ.Β΄/23.09.2016 και Υ.Α.139654/ΓΔ4, ΦΕΚ 2985/τ.Β΄/30.08.2017) καθορίστηκαν η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ, καθώς και τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης αυτών των δομών. Η λειτουργία τους ξεκίνησε το σχ. έτος 2016-17 εντός των σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων. Οι δομές αυτές, παραρτήματα των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου, ή λυκείου λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται πλησιέστερα στα κέντρα και εφόσον διαθέτουν κατάλληλες αίθουσες. Για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ιδρύθηκαν ΔΥΕΠ ως παραρτήματα νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Στα κέντρα και στις δομές φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας ή περισσότεροι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι μεριμνούν για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, αλλά και για όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών του κέντρου ή της δομής.

Μετά από τέσσερα (4) σχεδόν χρόνια λειτουργίας των ΔΥΕΠ στα σχολεία και παρά το γεγονός της αποδοχής της έννοιας του σχολείου από τους γονείς, ως δυσκολίες σημειώνονται ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα (περίπου 25 παιδιά), η ανομοιογένεια που σχετίζεται με τη γνώση της γλώσσας, η δύσκολη προσαρμογή των παιδιών εξαιτίας της περιορισμένης επαφής με τα Ελληνικά, η διαπολιτισμική διαφορά στην κουλτούρα των παιδιών και η μη μονιμότητα των εκπαιδευτικών. Στην κριτική για τις ΔΥΕΠ συγκαταλέγεται το γεγονός ότι το ζήτημα των προσφύγων προσεγγίστηκε με τους όρους ομάδων που αποτελούν τις ΖΕΠ, δηλαδή Ρομά, Αλλοδαπούς, Παλιννοστούντες και μαθητές από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες και ότι δεν αξιολογήθηκαν προηγούμενες προσπάθειες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται να μην έχουν στη διάθεσή τους κάποιες καλές πρακτικές. Ωστόσο, για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ μπορούν, μετά από αίτηση τους, να διατίθενται μόνιμοι

εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση των οικείων ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η ΔΥΕΠ. Οι ΔΥΕΠ μπορούν επίσης να στελεχώνονται από αναπληρωτές και από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Παράλληλα, σε εκτέλεση του πλαισίου που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες των παιδιών μεταναστών/προσφύγων, ιδρύθηκαν με απόφαση του ΥΠΑΙΘ (131024/Δ1, ΦΕΚ Β 2687/2016), Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεις Υποδοχής στις ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Η λογική αυτή στηρίχθηκε στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο την ένταξη, με τρόπο ομαλό και ισότιμο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, των αλλοδαπών μαθητών και των προσφυγοπαίδων, καθώς τεκμαίρεται ορθά ότι δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Το ΥΠΑΙΘ, για τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό και τον αριθμητισμό. Επιπλέον, στοχεύει σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανά να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Όσο για τους εκπαιδευτικούς κύριο αντικείμενο έχουν την εκμάθηση της ελληνικής αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, καθώς και με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, για όλους όσους δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής (Ρομά, Παλιννοστούντες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κ.ά.) δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα (σύλλογος διδασκόντων), αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητές της, να επιλέγει το κατάλληλο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, αλλά και πρόσθετης διδακτικής στήριξης.

ΗΜΕΡΙΔΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΥΕΠ ΚΑΙ ΖΕΠ ΣΤΗΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ

Η Ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2020, σε 13 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΔΥΕΠ και Τ.Υ ΖΕΠ του Βόρειου Τομέα Ανατολικής Αττικής. Η εκπαιδευτική εμπειρία τους δεν ξεπερνούσε 2-3 έτη και στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν είχαν διδάξει σε πρόσφυγες ή άλλες ευάλωτες ομάδες μαθητών. Βασικός στόχος της επιμόρφωσης ήταν η γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς, η αποτύπωση των προβλημάτων και αναγκών στην άσκηση του έργου τους, η συνδιαμόρφωση, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και συμβουλευτικής, πρακτικών για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της καθημερινότητας στην τάξη τους.

Με τη βιωματική ανάδυση σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων με τη μέθοδο του Wordcafe που αξιοποιήθηκε στην επιμόρφωση, επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποτυπώσουν τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στην υλοποίηση του έργου τους. Επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί κλίμα κοινότητας με συνεργασία στην ομάδα, σεβασμό στις απόψεις των άλλων, ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ και ΖΕΠ της περιοχής με σκοπό την προβολή του ως μοντέλο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και των μαθητών. Ενισχύθηκε το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, γιατί όπου επιτυγχάνεται επικοινωνία και συνεργασία τα αποτελέσματα είναι θετικά.

Η διδακτική της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, κύριο μέλημα του έργου τους, αναλύθηκε στις βασικές της αρχές μέσα από παραδείγματα που βασίζονταν στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Εξοικειώθηκαν με μεθόδους ενεργού συμμετοχής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να κάνουν το μάθημά τους ελκυστικό που θα κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης προσφύγων, επομένως, ιεραρχήθηκαν διαφορετικά: Προτεραιότητα δόθηκε στην επίτευξη συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας, αποδοχής και «ανήκειν» στην ομάδα και στη συνέχεια γνωστικών στόχων για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Ο απώτατος στόχος της συμπερίληψης αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο απαιτεί ένα ευέλικτο και ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα που θα αναγνωρίζει και θα ικανοποιεί τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τιμάει και αναγνωρίζει τη φυσιολογική παρουσία της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ WORLDCAFÉ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΖΕΠ ΚΑΙ ΔΥΕΠ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ημερίδας οι Συντονιστές Εκπαιδευτικούς Έργου, συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν βιωματικές μέθοδοι ώστε οι επιμορφούμενοι να συμμετάσχουν ενεργά, να νοηματοδοτηθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου η συγκεκριμένη επιμόρφωση και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους στη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να αξιοποιήσαμε την τεχνική του WorldCafe. Η τεχνική του World Café, είναι αρκετά διαδεδομένη διεθνώς καθώς πρόκειται για μια κατ' εξοχή βιωματική μέθοδο που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (Brown, 2002:12 σπ. αναφ. Μανούσου 2013). Στην τεχνική αυτή αξιοποιείται ο ουσιαστικός διάλογος και η ενεργητική ακρόαση όλων των συμμετεχόντων. Η μεθοδολογία του World Café έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε πολλά διαφορετικά πεδία και σε πολλούς επαγγελματικούς και επιστημονικούς χώρους κάθε φορά με διαφορετικό περιεχόμενο και στόχους.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ και ΔΥΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και βασικοί στόχοι της ημερίδας ήταν να:

- ❖ να διερευνηθούν οι *προβληματισμοί και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΔΥΕΠ και τα ΖΕΠ*
- ❖ να *αναδειχθούν τα στοιχεία που πρέπει να αλλάξουν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προσφύγων.*

Με βάση αυτά τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του World Café πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις προδιαγραφές του (Brown & Isaacs, 2005 σπ. αναφ. Μανούσου, 2013) ως εξής:

Αφού οργανώθηκε κατάλληλα ο χώρος και διαμορφώθηκε ένα πολύ καλό κλίμα, οι συμμετέχοντες:

- ❖ χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Ένας από την ομάδα ανέλαβε να είναι ο «οικοδεσπότης», ο οποίος θα παρέμενε σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου στην ίδια θέση.
- ❖ επεξεργάστηκαν την 1^η ερώτηση: «*Ποιος είναι ο σκοπός και ο ρόλος της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών;*» Καταγράψανε τις απαντήσεις τους στην ομάδα.
- ❖ άλλαξαν ομάδες και επεξεργάστηκαν τη δεύτερη ερώτηση: *Ποια εμπόδια- δυσκολίες διαπιστώνετε στη λειτουργία των ΔΥΕΠ, ΤΥ,*

ΖΕΠ; Καταγράψανε τις απαντήσεις τους στην νέα ομάδα.

- ❖ πραγματοποιήσαν ακόμη μια αλλαγή ομάδων και επεξεργάστηκαν την 3^η ερώτηση: 3^η Ερώτηση: *Ποιες καλές πρακτικές έχετε εφαρμόσει ή σκέφτεστε να εφαρμόσετε στη δομή που υπηρετείτε;*
- ❖ μελέτησαν τις απαντήσεις όλων και επέλεξαν τα σημαντικότερα μέσα από ψηφοφορία
- ❖ επεξεργάστηκαν τις απαντήσεις και τις επιλογές τους σε ομαδική συζήτηση

Το σημαντικό στο πλαίσιο του worldcafé είναι ότι οι ιδέες των συμμετεχόντων επεξεργάζονται, συνδέονται και «γονιμοποιούνται» δημιουργικά καθώς αναδύονται νέες πτυχές των σκέψεων τους και εμβαθύνουν στο θέμα που τους απασχολεί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του World Café οι συμμετέχοντες συμμετέχουν ισότιμα και δημοκρατικά, αναδεικνύονται και συζητώνται οι ιδέες όλων γίνεται συλλογή, σύνδεση και σύνθεση όλων των απόψεων που κατατίθενται (Μανούσου, 2013).

Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο ήταν η συγκέντρωση των αποτελεσμάτων από τις ομάδες τους. Πιο συγκεκριμένα:

Στην 1^η Ερώτηση: *«Ποιος είναι ο σκοπός και ο ρόλος της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών;»* Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

- ❖ Ψυχοσυναισθηματική πληρότητα. Όχι απλώς διδακτική επάρκεια
- ❖ Παροχή αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τους
- ❖ Ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός εκπαίδευσης.
- ❖ Κοινωνικοποίηση
- ❖ Η εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών.
- ❖ Ομαλή ενσωμάτωση, αίσθημα ασφάλειας
- ❖ Αίσθημα αποδοχής
- ❖ Να αποκτήσουν “ταυτότητα” οι μαθητές/τριες ως ξεχωριστές και ανεπανάληπτες προσωπικότητες
- ❖ Πολύπλευρη ανάπτυξη προσωπικοτήτων και ηθική διάπλαση.
- ❖ Αμοιβαία κατανόηση και ένταξη στο νέο πολιτισμό
- ❖ Ισότητα. Σεβασμός (-σύνθεση) και επικοινωνία πολιτισμών χωρίς την αλλοίωσή τους
- ❖ Αποτροπή παραβατικών συμπεριφορών
- ❖ Εξάλειψη ρατσιστικών προτύπων
- ❖ Να νιώσουν σταθερότητα οι μαθητές/ριες και ότι ανήκουν κάπου

Στην 2^η Ερώτηση: *«Ποια εμπόδια- δυσκολίες διαπιστώνετε στη λει-*

τουργία των ΔΥΕΠ, ΤΥ, ΖΕΠ;» Οι σημαντικότερες απαντήσεις που επιλέχθηκαν από την ομάδα ήταν οι εξής:

- ❖ Έλλειψη κατάλληλων υποδομών και προσωπικού
- ❖ Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και υποστήριξης
- ❖ Ελλιπής κατάρτιση- επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ❖ Περιορισμένο εκπαιδευτικό υλικό
- ❖ Απουσία μεταφραστών-διερμηνέων
- ❖ Δυσκολία επικοινωνίας
- ❖ Μη σταθερότητα του προσωπικού- συνεχή κενά εκπαίδευσης
- ❖ Δυσχέρεια στη διαπίστωση εκπαιδευτικών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών.
- ❖ Έλλειψη σχεδίου οργάνωσης
- ❖ Δυσκολία στη σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (γενικού σχολείου)
- ❖ Διαφορετική Κουλτούρα
- ❖ Ανομοιογενείς ηλικιακά ομάδες και διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο
- ❖ Αριθμός μαθητών
- ❖ Αντιδράσεις τοπικών κοινωνιών
- ❖ Ρατσισμός

Στην 3η Ερώτηση: «Ποιες καλές πρακτικές έχετε εφαρμόσει ή σκέφτεστε να εφαρμόσετε στη δομή που υπηρετείτε;» οι εκπαιδευτικοί αφού επεξεργάστηκαν τις απαντήσεις τους επέλεξαν ως σημαντικότερες τις εξής απαντήσεις:

- ❖ Κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, καλλιέργεια αίσθησης του “ανήκειν”
- ❖ Γλώσσα του σώματος
- ❖ Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία
- ❖ Αξιοποίηση υπαρχόντων οπτικοακουστικών μέσων – χρήση ΤΠΕ
PeerEducation: αξιοποίηση της εκπαίδευσης από συνομηλίκους
- ❖ Θεατρικές Τέχνες
- ❖ Ενίσχυση των συνδιδασκαλιών(-συνεκπαιδύσεων)
- ❖ Προσέγγιση κουλτούρας μαθητών
- ❖ Αξιοποίηση πολιτιστικού υπόβαθρου
- ❖ Προσπάθεια οριοθέτησης και ομαλής ένταξης
- ❖ Κοινές δράσεις με το γενικό σχολείο
- ❖ Υποστήριξη της κοινωνικοποίησης τους και στα διαλείμματα
- ❖ Αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών αναφορικά με την επικοινωνία
- ❖ Παιχνίδι
- ❖ Επιβράβευση

Διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο worldcafé αποτυ-

πώνουν με πολύ μεγάλη ακρίβεια τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών τους. Πιο αναλυτικά στην ψηφοφορία συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο επόμενο στάδιο τονίστηκαν και «ιεραρχήθηκαν» οι ανάγκες των επιμορφούμενων για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα όπου ήταν ήδη 3 περίπου μήνες όλοι στα σχολεία και γνώριζαν αρκετά καλά τους μαθητές και τα προβλήματά τους ήθελαν κυρίως να κατανοήσουν τους μαθητές τους, να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη, στην ασφάλεια και την αποδοχή των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας, στην προσέγγιση της κουλτούρας των μαθητών τους, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους.

Διαπίστωσαν όλοι ως σημαντική την έλλειψη κατάλληλων υποδομών, υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη ενός σχεδίου οργάνωσης, την αντίδραση των τοπικών κοινωνιών, την ανάγκη ύπαρξης κοινών δράσεων με το γενικό σχολείο, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια των μαθητών. Επιπλέον τονίζουν την ανάγκη αξιοποίησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και τη διαρκή, έγκαιρη επιμόρφωσή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση των προσφύγων έχει αναδειχθεί λόγω των σύγχρονων πολιτικών αναγκών και διεθνών εξελίξεων σε μια πολύ σημαντική προτεραιότητα και αναγκαιότητα. Η θεσμοθέτηση διαφόρων δομών από το ελληνικό κράτος όπως οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), η Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων αποδεικνύει την αναζήτηση της καλύτερης διαδικασίας για την εκπαίδευση των προσφύγων, αλλά και την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν αυτές τις δομές είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται κατά κύριο λόγο για νέους εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο αναπληρωτές, με πολύ μικρή εμπειρία.

Σε επιμορφωτική ημερίδα που πραγματοποιήθηκε από 3 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας του 5ου ΠΕΚΕΣ σε συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαλακάσας, αξιοποιήθηκε η βιωματική-συνεργατική μέθοδος του *World Café* ώστε να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι ανάγκες τους, οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αλλά και οι προτάσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Διαπιστώθηκε από όλους τους συμμετέχοντες ότι είναι απαραίτητη η συστηματική και διαρκής επιμόρφωση και υποστήριξη τους καθώς έχουν να διαχειριστούν και να εκπαιδεύσουν ένα μαθητικό πληθυσμό, ευάλωτο με πολύ ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στην ημερίδα

διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε όλες αυτές τις δομές, ΖΠ, ΔΥΕΠ κ.λπ. χρειάζονται επιμόρφωση τόσο σε βιωματικές μεθόδους διαπολιτισμικής αγωγής τις οποίες να μπορούν να τις αξιοποιούν στις τάξεις τους, σε ζητήματα ομαλής ένταξης των μαθητών, στην επικοινωνία και στην κατανόηση της κουλτούρας των παιδιών και των οικογενειών τους, σε τρόπους υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους κ.ά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα, Παπαζήση.
- Charitos, V. & Pantazis, V. (2014). Interkulturelle Bildung und Erziehung im Grundschulstudium – eine empirische Studie zur Situation in Griechenland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, (2) 14, 22-28.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Φιλολογική*, 109, 78-82.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Έβδομη Ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg.
- UNHCR (2019). *Stepping up Refugee Education in crisis*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2020 από: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). Το έργο της εκπαίδευσης των Προσφύγων. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2020 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) *ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2020 από: <http://iep.edu.gr/el/crossingborder-sedu-anakoinsiseis/dyep-domes-yrodoxis-kai-ekpaidefsis-proshfygon>
- Μανούσου, Ε. (2013). Η αξιοποίηση της τεχνικής του World Café στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης, η γραπτή επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ) *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 7, 6B. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.652>
- Μπαλατζής, Δ. & Γεράρης, Η. (2009). Διαπολιτισμική αγωγή και σύγχρονο σχολείο. *Ελληνοχριστιανική αγωγή*, 560-561, σσ. 104-108, 140-145.
- Παπασταμάτης, Αδ. (2010β). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.
- ΥΠΠΕΘ, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των Παιδιών Προσφύγων (2017), *Α Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση Β Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*, Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Η Αξιοποίηση της Θεωρίας των Πολλαπλών Ευφυϊών για τη Διαφοροποιημένη Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών

Ευαγγελία Μανούσου¹ Γεωργία Ρογάρη²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70. ✉ manousoug@gmail.com

2. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70. ✉ grogari@gmail.com

Περίληψη

Στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών ιδιαίτερα σημαντική είναι η θεωρία των Πολλαπλών Ευφυϊών, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Οι οκτώ τομείς νοημοσύνης που πρότεινε ο Gardner, λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας ενδείκνυται για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στην καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Ωστόσο, κατά την περίοδο της πανδημίας στο δίπολο χαρισματικά παιδιά και διαφοροποιημένη διδασκαλία προστέθηκε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς ο συνδυασμός αυτών των τριών παραγόντων αποτελεί μια σημαντική πρόκληση. Διαπιστώνεται ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών αλλά και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανοίγει ένα νέο πεδίο για την εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. Στην παρούσα εργασία



Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Χαρισματικά παιδιά, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

διαπραγματευόμαστε τον συνδυασμό των τριών αυτών παραγόντων και εισάγουμε έναν προβληματισμό και μια κατεύθυνση για την ποιοτικότερη και καταλληλότερη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναφορά των εφαρμογών στη διδακτική πράξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Ευφυϊών ή Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Multiple Intelligences) του Howard Gardner υπάρχουν οκτώ τομείς ικανοτήτων (ευφυΐες) που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο ενώ ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους διαφέρει από άτομο σε άτομο. Ένας από τους βασικούς ρόλους κάθε εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τα παιδιά πώς να μαθαίνουν και παράλληλα να τα βοηθάει να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν τις φυσικές τους τάσεις, τις ικανότητές τους, τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Ιδιαίτερα όμως στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η πρόκληση αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη και η εφαρμογή της πιο απαιτητική. Επιπλέον, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανοίγει ένα νέο πεδίο για την εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες.

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση προτάσεων εφαρμογής της διαφοροποιημένης εξ αποστάσεως διδασκαλίας για την εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. Η πρώτη ενότητα της εργασίας χωρίζεται σε τρεις υποενότητες που περιλαμβάνουν ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο για τις πολλαπλές ευφυΐες και τους χαρισματικούς μαθητές καθώς και τη διαφοροποιημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα επιχειρούμε τον συνδυασμό των τριών πεδίων, εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών-διαφοροποιημένη διδασκαλία,-εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους που αξιοποιούν τις πολλαπλές ευφυΐες του Gardner και μπορούν να εφαρμοστούν στους χαρισματικούς μαθητές στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, κλείνουμε με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διασύνδεση.

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΕΥΦΥΙΩΝ ΣΤΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο προβληματισμός και η διαμάχη για τον τρόπο λειτουργίας των φυσικών – γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη ή μη χαρισματικών ικανοτήτων και ταλέντων στο παιδί, ενισχύει διλήμματα για τις κληρονομημένες ανισότητες και την ισότητα ευκαιριών στη ζωή (Ρογάρη, 2004). Το ερώτημα που έχει απασχολήσει εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς είναι αν μόνο από τη φύση τους είναι ικανότεροι στα μαθήματα ορισμένοι μαθητές ή και από το κοινωνικό περιβάλλον, που αναμφισβήτητα παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη των ανθρώπινων ικανοτήτων. Όπως και να είναι γεννημένη η διαβάθμιση των χαρισματικών ικανοτήτων και ταλέντων στο παιδί, το σχολείο δε δικαιούται να στερήσει από τα χαρισματικά παιδιά τη δυνατότητα να προοδεύσουν απρόσκοπτα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές ευφυΐες, η μάθηση προσεγγίζεται ολιστικά μια και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εξασκήσουν όλες τις ευφυΐες τους. Η αξιοποίηση σταθμών ή κέντρων, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν μια διαφορετική ευφυΐα, έχει εφαρμοστεί από τον Bruce Campbell (2012), σύμβουλο της διδασκαλίας μέσω πολλαπλών ευφυιών. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να ενεργοποιείται στον μέγιστο βαθμό το διανοητικό δυναμικό του ατόμου προς όφελος του ίδιου και της κοινωνίας.

Οι πολλαπλές ευφυΐες

Ο Χάουαρντ Γκάρντνερ στο βιβλίο του «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» που δημοσίευσε το 1983, διατυπώνει για πρώτη φορά μια θεωρία που άλλαξε τα δεδομένα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο: αυτή των πολλαπλών ευφυιών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε οκτώ τύπους που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά κέντρα του εγκεφάλου μας. Είναι εξίσου σημαντικοί, όχι όμως και το ίδιο εξελιγμένοι σε κάθε άτομο. Ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας ενδείκνυται για την αναγνώριση των χαρισματικών. Ο Gardner πρότεινε (1983) να επισημανθούν οι πιο κάτω οκτώ τομείς νοημοσύνης:

Γλωσσική Ευφυΐα

Η ευφυΐα αυτή συνδέεται κυρίως με την ικανότητα χρήσης γραπτού

και προφορικού λόγου αλλά και την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών. Τα άτομα με αυτό το είδος της ευφυΐας έχουν τη δυνατότητα να απομνημονεύουν ονόματα και ημερομηνίες και να μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, βλέποντας και λέγοντας λέξεις. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους λογοτέχνες και τους δημοσιογράφους.

Λογική - Μαθηματική Ευφυΐα

Η Λογική-Μαθηματική ευφυΐα συνδέεται με την ικανότητα της λογικής και συστηματικής σκέψης, της εκτέλεσης σύνθετων υπολογισμών και της ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους. Τα άτομα με αυτό το είδος της ευφυΐας είναι επιδέξια στη λύση μαθηματικών προβλημάτων. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους επιστήμονες, τους λογιστές, τους προγραμματιστές και τους μαθηματικούς.

Οπτική Ευφυΐα

Αυτή η ευφυΐα αφορά στην ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν νοητικές εικόνες. Τα άτομα με αυτό το είδος ευφυΐας παρουσιάζουν μεγάλη δεξιότητα στη μελέτη χαρτών και γραφικών παραστάσεων ενώ μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκεται η φαντασία τους και όταν δουλεύουν με χρώματα και εικόνες. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους αρχιτέκτονες, τους διακοσμητές και τους καλλιτέχνες.

Κινησθητική Ευφυΐα

Η ευφυΐα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών μέσα από την κίνηση του σώματος. Τα άτομα αυτά είναι επιδέξια στις φυσικές δραστηριότητες αλλά και στις διάφορες τέχνες. Μαθαίνουν καλύτερα με το να αγγίζουν, να κινούνται και γενικά μέσω αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους ηθοποιούς και τους τεχνίτες.

Μουσική Ευφυΐα

Η Μουσική Ευφυΐα είναι η ικανότητα αντίληψης, δημιουργίας και έκφρασης μουσικών μορφών. Στα άτομα αυτά αρέσει να τραγουδούν, να ακούν μουσική, να παίζουν κάποιο όργανο, να μαθαίνουν καλύτερα μέσω του ρυθμού και της μελωδίας. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους μουσικούς.

Διαπροσωπική Ευφυΐα

Η ευφυΐα αυτή σχετίζεται με την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας του ατόμου με τα άλλα άτομα. Τα άτομα με αυτό το είδος ευφυΐας δείχνουν ενσυναίσθηση και τους αρέσει να έχουν πολλούς φί-

λους, να ηγούνται, να οργανώνουν και να διευθετούν συγκρούσεις μεταξύ ατόμων. Μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μιλούν με τον άλλο. Η ευφυΐα αυτή είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη σε συμβούλους και σε πολιτικούς.

Ενδοπροσωπική Ευφυΐα

Αυτή η ευφυΐα συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης του εσωτερικού μας κόσμου. Στα άτομα αυτά αρέσει να δουλεύουν μόνα τους επιδιώκοντας δικούς τους στόχους. Έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις αντιδράσεις τους. Μαθαίνουν καλύτερα με το να ακολουθούν γενικά μια εξατομικευμένη διδασκαλία. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους ψυχοθεραπευτές και τους φιλοσόφους.

Νατουραλιστική Ευφυΐα

Η Νατουραλιστική ευφυΐα είναι η ικανότητα αναγνώρισης της χλωρίδας και της πανίδας αλλά και της διάκρισης αντικειμένων και διαδικασιών από τον φυσικό κόσμο. Στα άτομα με αυτό το είδος της ευφυΐας αρέσει να κατηγοριοποιούν αντικείμενα ακόμη κι όταν η κατηγοριοποίηση αυτή δεν αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους βιολόγους και τους βοτανολόγους.

Οι χαρισματικοί μαθητές

Η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών του Gardner (1983) χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει πρώτα να απαντήσει το ερώτημα που αφορά στο ποια είναι τα χαρισματικά παιδιά. Η έννοια του όρου «χαρισματικός», τόσο από ψυχολογική όσο και από παιδαγωγική άποψη, είναι ασαφής και συγκεχυμένη. Μεταξύ των ειδικών επικρατεί ασυμφωνία ως προς τα κριτήρια καθορισμού των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Τα παιδιά αυτά εμφανίζονται σε μια μεγάλη ποικιλία μορφών και μεγεθών, δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα (David, 1998).

Κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών, όσο αφορά στον πνευματικό τομέα, είναι η ευχέρεια στην εξεύρεση λύσεων, η πρωτοτυπία της σκέψης και η υπέρμετρη ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος. Στον κοινωνικό τομέα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αντιδρούν σε κάθε μορφή χειραγώγησης, ασκούν ειλικρινή κριτική του εαυτού τους και των άλλων, προσβλέπουν σε μεγάλα επιτεύγματα και έχουν λεπτή αίσθηση του χιούμορ. Πρέπει να υπάρχουν πολλοί και ποικίλοι συνδυασμοί νοητικών ικανοτήτων και ιδιοτήτων της

προσωπικότητας, καθώς επίσης και πολλοί εξωτερικοί – κοινωνικοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν και δημιουργούν το μεγαλοφυές άτομο (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών από τη μικρή ηλικία είναι καθοριστικός για την εξέλιξή τους. Το επίπεδο των δεξιοτήτων τους είναι υψηλότερο του μέσου όρου με αποτέλεσμα να βιώνουν μια εσωτερική ματαίωση, που μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία ή επιθετικότητα (Cline & Schwartz, 1998· Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003). Σύμφωνα με τον Torrance (1968), αν δεν καλυφθούν οι ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, μπορεί να δημιουργηθούν τέτοιες συνθήκες που να αισθανθεί το χαρισματικό παιδί ότι είναι «η εξαίρεση» και μπορεί να νιώσει ξένο, μη αποδεκτό από την ομάδα των ομηλίκων. Σ' αυτήν την περίπτωση, ενδέχεται να παρουσιάζει και στοιχειά αρνητικής συμπεριφοράς, όπως σχολική άρνηση και υποεπίδοση, υπεροψία, ανησυχία για τις επιδόσεις, συναισθηματική αναστολή, κοινωνική απομόνωση, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (Galbraith & Delisle, 1996). Το 25% των χαρισματικών παιδιών έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μελετέα, 2004).

Οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες, όταν δεν έχουν κίνητρα για την εκτέλεση εργασιών, μπορεί να υποαποδίδουν. Πολλές φορές η ασυμφωνία ανάμεσα στο σχολικό πρόγραμμα και τις ικανότητές τους, λειτουργεί ως αντικίνητρο για την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα. Εκτός από την οικογένεια, την ευθύνη της ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών έχει και το σχολείο επιδιώκοντας την ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, την αξιοποίησή τους στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου τα ίδια να πρωταγωνιστούν σε καινοτόμα προγράμματα (Van Tassel-Baska, 2002). Η κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ευαισθητοποίησή τους προς τις κοινωνικές ανάγκες, την ηγεσία, την κοινωνική ευθύνη, την πρωτοβουλία και τον αλτρουισμό (Renzulli, 2003). Πολλά από τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, εάν δεν αναγνωριστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα από την προσχολική ηλικία, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με αποτέλεσμα να παραπέμπονται για έλεγχο μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Η έλλειψη ειδικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες και η ανεπαρκής ή λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγισή τους επηρεάζουν αρνητικά τον ψυχικό τους κόσμο, λόγω της παρεμπόδισης της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών

ικανοτήτων τους, με αρνητικές επιδράσεις και στην ομαλή εξέλιξή τους. Η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών είναι έργο διεπιστημονικής ομάδας προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες λανθασμένης διάγνωσης. Πολλές φορές τα τεστ που μετρούν τη νοημοσύνη και διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας δεν αποδίδουν, γιατί τα χαρισματικά παιδιά δεν επιθυμούν να απαντήσουν. Το έργο μιας διεπιστημονικής ομάδας μέσω παρατήρησης, προσωπικών συνεντεύξεων και με τη χρήση μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, σε συνδυασμό και με κλίμακες μέτρησης, είναι ίσως η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Parker, 2000). Υπάρχουν και χαρισματικοί μαθητές των οποίων το χάρισμα δεν αναδεικνύεται, γιατί κρύβεται κάτω από κάποια αναπηρία που μπορεί να έχουν, όπως μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες και κινητικά ή λεκτικά προβλήματα. Χρειάζεται ευαισθησία και προσπάθεια για την ανάδειξη της χαρισματικότητάς τους (Μαλλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Είναι σημαντική η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Τα χαρισματικά παιδιά δεν κινδυνεύουν από τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την καταπίεση, την παρεμπόδιση τους καθώς και την εσφαλμένη αντιμετώπισή τους από το σχολείο και την κοινωνία (Δαβάζολγου-Σιμοπούλου, 1999). Το 50% περίπου των χαρισματικών-ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, αν δεν έχουν την απαιτούμενη μέριμνα έγκαιρα από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Μελετέα, 2004). Η συναντίληψη για τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με υψηλές δυνατότητες, ο καθορισμός στόχων και αξιών, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς και η εποπτεία της σχολικής εργασίας αποτελούν το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Διαφοροποιημένη εξ απόστάσεως διδασκαλία

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιαστούν κάποιες βασικές ενδεικτικές συγκλίσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την εξ απόστασεως εκπαίδευση ώστε να σκιαγραφηθεί η διαφοροποιημένη εξ απόστασεως εκπαίδευση.

Η θεωρία και οι πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα για αποτελεσματική διαχείριση των εν τη γενέσει τους ετερογενών, σύγχρονων σχολικών τάξεων (Tomlinson, 2001). Η ετερογένεια είναι ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των τάξεων του ελληνικού σχολείου στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας, καθώς τα δεδομένα δείχνουν ότι αυξάνονται τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και

Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), τα χαρισματικά παιδιά, οι ρομά, οι πρόσφυγες, άρα έχουν αυξηθεί οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, διαφορετική κουλτούρα και εν τέλει με εντελώς διαφορετικές ανάγκες. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαμορφώνεται ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Tomlinson, 2001· Tomlinson & Imbeau, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις βιωματικές δραστηριότητες και τη συνεργασία των μαθητών (Valiandes, 2015). Για να υλοποιηθεί χρειάζεται προσεκτικό σχεδιασμό και σημαντικές τροποποιήσεις των διδακτικών μεθόδων που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τον ρυθμό των μαθητών, το μαθησιακό τους στυλ, τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλες των μαθητών (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson & Moon, 2013, οπ. αναφ. Χολέβας, Αλεξόπουλος, Αναστασόπουλος, 2018). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι η δημιουργία διαφορετικού προγράμματος για κάθε μαθητή, όπου κάποιοι μαθητές κάνουν περισσότερες ή λιγότερες εργασίες από τους υπόλοιπους, ούτε η διαμόρφωση ομοιογενών ομάδων διαφορετικών επιπέδων (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018, όπ. αναφ. Χολέβας, Αλεξόπουλος και Αναστασόπουλος, 2018).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί να υποστηρίζει, να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών και να είναι λιγότερο το επίκεντρο της διδακτικής πράξης. Ανάλογα χαρακτηριστικά έχει και ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου τον διδακτικό ρόλο τον αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό ενώ ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, υποστηρίζει, ανατροφοδοτεί (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010)

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που συνάδει απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και γίνονται πιο αυτόνομοι (Tomlinson et al., 2003, Λιοναράκης, 2001). Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν χαρακτηριστικά και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας βασικός στόχος είναι οι μαθητές να «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν» καθορίζοντας μόνοι τους τη μαθησιακή τους πορεία ώστε να γίνουν αυτόνομοι (Λιοναράκης, 2006). Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική η φράση του Λιοναράκη, «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτό

νομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001:185).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝ ΤΙΣ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΕΥΦΥΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να αξιοποιηθούν μερικές ενδιαφέρουσες τεχνικές, όπως:

RAFT: Role Audience Format **RAFT Topic**, (Santa, 1988 όπως αναφ. ΙΕΠ, 2020). Είναι μια από τις στρατηγικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο την παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι μαθητές στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου, διαδοχικά κάνουν τα εξής: τον ρόλο του συγγραφέα (μπορεί να είναι δημοσιογράφος, μάρτυρας κ.λπ.), του κοινού (audience), επιλέγουν τη μορφή (επιστολή, έκθεση, ποίημα κ.λπ.) και το θέμα (το αντικείμενο του κειμένου μπορεί να είναι ένας χαρακτήρας μυθιστορήματος, ένας τόπος κλπ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές αναλαμβάνουν έναν ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό, επιλέγοντας τη μορφή και το θέμα.

Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τους στόχους που θέλει να κατακτήσουν οι μαθητές. Η επίτευξη των στόχων αρχίζει με την επεξεργασία ενός κειμένου, βίντεο, μια αφήγηση ή μια διάλεξη. Στη συνέχεια αναθέτει σε όλους τους μαθητές τον ίδιο ρόλο (ή και διαφορετικούς ρόλους, αν επιθυμούν) αλλά με το ίδιο θέμα επεξεργασίας. Ακολουθεί ένα παράδειγμα (Πίνακας 1).

Η εξ αποστάσεως εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπου ο εκπαιδευτικός δίνει σταδιακά γραπτές οδηγίες και τους ρόλους. Οι μαθητές προετοιμάζονται και στη συνέχεια παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στη σύγχρονη εκπαίδευση π.χ. στην πλατφόρμα webex ή ακόμη και σε δια ζώσης μάθημα. Δηλαδή, η τεχνική εφαρμόζεται σε ένα πλαίσιο συνδυαστικής μάθησης blended learning. Οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ιδιαίτερα χαρίσματα επιλέγουν τον ρόλο που τους εκφράζει περισσότερο και δημιουργούνται έτσι οι συνθήκες για την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Παράδειγμα ρόλου στην τεχνική Think-Tac-Toe

Ρόλος	Κοινό	Μορφή	Θέμα
Χαμένος μαθητής στην έρημο	Συμμαθητές	Ταξιδιωτικός οδηγός	Συμβουλές επιβίωσης

Μια άλλη στρατηγική είναι η Think-Tac-Toe ή Tic-Tac-Toe (ΙΕΠ, 2020) στην οποία αξιοποιείται η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τι γνώρισαν τι κατανόησαν και μπορούν να κάνουν, επιλέγοντας τον τρόπο παρουσιάσσης.

Το πρώτο βήμα είναι να προσδιοριστούν οι μαθητικοί στόχοι, τα αποτελέσματα και να συνδεθούν με το Πρόγραμμα Σπουδών. Τότε δημιουργείται το Think-Tac-Toe με τη μορφή πίνακα εννέα τετραγώνων (με τη μορφή τρίλιζας), κάθε τετράγωνο προσδιορίζει μία εργασία ή ένα μαθητικό προϊόν το οποίο συνδέεται με μία από τις νοημοσύνες του Gardner. Όλες οι δραστηριότητες αναφέρονται στο ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική προκειμένου να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα επιλογής ανάλογα με τις νοημοσύνες στις οποίες μπορούν να αποδώσουν καλύτερα. Το ζητούμενο είναι κάθε μαθητής να επιλέξει τρία τετράγωνα και να δεσμευτεί για την υλοποίηση του έργου που αναφέρουν σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ο μαθητής έχει κάνει «τρίλιζα».

Think-Tac-Toe με θέμα ένα λογοτεχνικό κείμενο/διήγημα (ΙΕΠ,2020).

Το παράδειγμα είναι διαθέσιμο στο <https://www.iep.edu.gr/moodle/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=29>

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Παράδειγμα τεχνικής Think-Tac-Toe

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Σχεδιάστε μία μάσκα ενός χαρακτήρα του διηγήματος που σας τράβηξε την προσοχή. Φορέστε την και απαγγείλετε έναν μικρό μονόλογο που συνδέεται με τον ρόλο του μέσα στο διήγημα. | 2. Σχεδιάστε τα σκηνικά του διηγήματος με τη μορφή διαγράμματος ώστε να φαίνεται η σταδιακή εξέλιξη των σκηνών. Μπορείτε να εισάγετε μικρά επεξηγηματικά κείμενα. | 3. Αναπαραστήσετε σε χαρτί μέτρου την εξέλιξη της ιστορίας χρησιμοποιώντας φωτογραφίες από περιοδικά ή από δικά σας σχέδια. Εισάγετε σημαντικές φράσεις ή γεγονότα. |
| 4. Συνθέστε ένα εισαγωγικό τραγούδι για το συγκεκριμένο διήγημα προετοιμάζοντας τους αναγνώστες για αυτό που θα ακολουθήσει. | 5. Δημιουργήστε ένα σλόγκαν για να διαφημίσετε το διήγημα αυτό στο σχολείο σας. Συνδυάστε το με μία αφίσα (απεικονίζοντας κεντρικά πρόσωπα, γεγονότα ή αντικείμενα). | 6. Ανακαλύψτε από γνωστές μελωδίες ή ήχους εκείνες που θα ταίριαζαν να εισαχθούν ως μουσικό χαλί στις διαφορετικές σκηνές του διηγήματος. |
| 7. Γράψτε ένα μικρό ποίημα (ή ένα haiku) για έναν χαρακτήρα του διηγήματος που θα δίνει έμφαση σε ένα-δυο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. | 8. «Τι θα συνέβαινε αν...» Ξαναγράψτε κάποιες σκηνές του διηγήματος ώστε να εξελιχθεί διαφορετικά η ιστορία. | 9. Επιλέξτε ένα απόσπασμα από το διήγημα και διαβάστε το σε έναν συμμαθητή σας. Στη συνέχεια αφηγηθείτε προφορικά το απόσπασμα εμπλουτίζοντάς το με δικά σας στοιχεία. |

Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει τη διαδικασία και τους στόχους, να πραγματοποιηθούν σταδιακά τα βήματα 1-8 από τους μαθητές στο σπίτι τους με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και τέλος το βήμα 9 να γίνει είτε στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία (π.χ. webex) είτε στην τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο συνδυασμός της θεωρίας των πολλαπλών ευφυιών και της διαφοροποιημένης εξ αποστάσεως διδασκαλίας για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζονται σε μια μεγάλη ποικιλία μορφών και μεγεθών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές ευφυΐες, η μάθηση πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά προκειμένου οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να εξασκήσουν όλες τις ευφυΐες τους.

Η αξιοποίηση σταθμών ή κέντρων, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν μια διαφορετική ευφυΐα, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενεργοποιείται στον μέγιστο βαθμό το διανοητικό δυναμικό του ατόμου. Για να είναι αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις βιωματικές δραστηριότητες ενώ για να υλοποιηθεί χρειάζεται προσεκτικό σχεδιασμό και σημαντικές τροποποιήσεις των διδακτικών μεθόδων που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τον ρυθμό των μαθητών, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και διευκολυντικός ως προς τη μάθηση ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον διδακτικό ρόλο τον αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό και ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, υποστηρίζει και ανατροφοδοτεί. Το χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που συνάδει απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και γίνονται πιο αυτόνομοι καθορίζοντας μόνοι τους τη μαθησιακή τους πορεία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Campbell, B. (2012). Multiple Intelligences in Action. *Childhood Education*, 68(4), 197-201. <https://doi.org/10.1080/00094056.1992.10520874>
- Cline, S., & Schwartz D. (1998). *Diverse Populations of Gifted Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα Χαρισματικά παιδιά στην Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Ιδιωτική
- David, G., (1998). *The Challenge of the able child*, London.
- Galbraith, J., Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival guide*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Θωμαΐδου, Α., & Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 29, 40-41.
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελετέα, Ε.Τ., (2004). Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students, The 9th Conference of the European Council for High Ability: *Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era*, ECHA, Pamplona, Navarra, Spain.
- Παντελιάδου, Σ., (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν., (1992), *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 106-122. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9754>
- Parker, W.D., (2000). *Healthy perfectionism in the gifted*. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- Ρογάρη, Γ., (2004). Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Πράξη ιδεολογικής δικαίωσης των κοινωνικών αδικιών ή υποχρέωση της πολιτείας για παροχή ευκαιριών για όλους, *Εισήγηση στο Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*.
- Renzulli, J.S. (2003). Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital, in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria: (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*.

- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance, E.P. (1968). *Creativity and its educational implications for the gifted*. *Gifted Child Quarterly*, 12, 67-68.
- Van Tassel-Baska, J. (2002). Theory and Research on Curriculum Development of the Gifted, in K.A.Heller, Fr. J.Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford: Pergamon.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130-143. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.16126>

Στρατηγικές Διδασκαλίας που Ευνοούν την Αλληλεπίδραση Μεταξύ Συνομηλίκων

Μητρόπουλος Γεώργιος¹ Μπαβέλη Γεωργία²

1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής. ✉ nafoo@otenet.gr

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ.Σ. Βάρης Αττικής. ✉ georgia.baveli@hotmail.com

Περίληψη

Η μάθηση δεν συνιστά αποκλειστικά ατομική υπόθεση, καθώς τα ανθρώπινα όντα αποτελούν από τη φύση τους εξαιρετικά κοινωνικά πλάσματα. Αυτό συνειδητοποιείται όλο και περισσότερο, καθώς και το ότι η εκπαίδευση και η απόκτηση γνώσεων είναι άρρητα εξαρτημένες από τα διάφορα φυσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια όπου ο καθένας εκπαιδεύεται και διαβιεί. Επιπλέον, όλοι όσοι εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό έργο αναγνωρίζουν όλο και πιο καθαρά την αξία της συνεργασίας των μαθητών με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης. Σε επίρρωση των προηγούμενων έρχονται να προστεθούν στο εκπαιδευτικό ενέργημα οι κατάλληλα δομημένες στρατηγικές διδασκαλίας με έρεισμα την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τέτοιες στρατηγικές αποτελούν οι συζητήσεις στην τάξη, η αμοιβαία διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η διδασκαλία μεταξύ ομότιμων και οι κοινότητες μαθητών. Όλες τους αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές καθώς συμβάλουν στη γνωστική πρόοδο και στην ανάπτυξη μιας όλο και πιο σύνθετης σκέψης.



Λέξεις κλειδιά

Πλαίσια,
Στρατηγικές
Διδασκαλίας,
Αλληλεπίδραση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ανθρώπινα όντα από τη γέννησή τους διαβιώνουν εντός ενός κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο δρα επάνω τους όπως ακριβώς και το φυσικό. Η κοινωνία μεταμορφώνει την ίδια τη δομή του ατόμου καθώς το αναγκάζει να αναγνωρίζει τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Επιπλέον του παρέχει ένα εντελώς διαμορφωμένο σύστημα κανόνων και πρακτικών που τροποποιούν τη σκέψη του προτείνοντάς του νέες αξίες, ενώ του επιβάλλει και μια σειρά υποχρεώσεων. Συνεπώς, είναι φανερό ότι η κοινωνική ζωή μετασχηματίζει και την ανθρώπινη νοημοσύνη (Πιαζέ, 1986:179).

Ένα σημαντικό κομμάτι της μάθησης των ανθρώπινων όντων συνδέεται με την αλληλεπίδραση που διατηρούν με τους γύρω τους (Pritchard, 2009:25). Αυτή επομένως δεν αποτελεί μια καθαρά ατομική υπόθεση, κάτι δηλαδή που επιτελείται στο μυαλό ενός μοναδικού μαθητή, καθώς το ανθρώπινο περιβάλλον επιδρά άμεσα πάνω της. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως σε κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές που σχετίζονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και ιεραρχία επηρεάζοντας τη σχέση που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής με τη σχολική μάθηση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015:17)

Η πεποίθηση ότι η δόμηση της γνώσης αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και ότι η νόηση των ατόμων είναι άρρηκτα εξαρτημένη και προσδεμένη με τα διάφορα φυσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια έδωσε τη βάση για την ανάπτυξη των θεωριών πλαισίου. Οι τελευταίες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τα περιβάλλοντα στα οποία εστιάζουν, σε γενικές γραμμές όμως μπορούμε να τις θεωρούμε συνολικά ως θεωρίες πλαισίου σε σχέση με τη μάθηση (Ormrod, 2020:340).

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Πρωτοπόρος σε αυτόν τον κλάδο υπήρξε, κατά τη δεκαετία του 1920, ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky, ο οποίος έθεσε τις βάσεις. Ο Vygotsky ήταν επηρεασμένος από τον Κάρολο Μαρξ, ο οποίος ως κοινωνικός επιστήμονας πίστευε ότι οι αλλαγές σε μια κοινωνία έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και συμπεριφέρονται. «*Το ιδεατό δεν είναι παρά το υλικό*», έγραψε ο Μαρξ, «*μεταφερμένο και μετασχηματισμένο στο ανθρώπινο κεφάλι*» (Μαρξ, 1978:25). Πάνω σε αυτή τη βάση ο Vygotsky στο βιβλίο του «*Σκέψη και Γλώσσα*» διευκρινίζει ότι η μελέτη του για τη γνωστική ανάπτυξη των

παιδιών διαφέρει ριζικά από εκείνες των υπόλοιπων ψυχολόγων της εποχής του (Βυγκότσκι, 1993:11). Το κύριο ενδιαφέρον του ήταν στραμμένο στο ρόλο του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα του κοινωνικού και πολιτισμικού, των παιδιών σε σχέση με την καλλιέργεια της γνωστικής τους ανάπτυξης (Hutchins, 2003:59). Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η κοινωνία και ο πολιτισμός συνιστούν πηγές αμέτρητων εννοιών και στρατηγικών, τις οποίες τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να εφαρμόζουν στη σκέψη τους και στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων και προβλημάτων που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή (Levine, 2003:306).

Ανέκαθεν οι άνθρωποι είχαν παρατηρήσει ότι θυμούνται καλύτερα όταν μετατρέπουν τις νέες πληροφορίες σε κάτι σωματικό, όπως για παράδειγμα το να μαθαίνουν ενώ ταυτόχρονα επιτελούν ένα έργο. Το παραπάνω δημιούργησε τη θεωρία πλαισίου γνωστή ως *ενσώματη μάθηση* (Embodiment) (Τσακουμάγκου, 2020:70). Η τελευταία θεωρεί ότι οι διεργασίες στον ανθρώπινο εγκέφαλο είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες τόσο με το άμεσο φυσικό μας πλαίσιο, όσο και με τις σωματικές μας αντιδράσεις απέναντι σε αυτό (Sharipo, 2011:4). Όταν σκεφτόμαστε παραδείγματος χάρη να πραγματοποιήσουμε μια βολή με μια μπάλα του μπάσκετ ενεργοποιούμε εκείνα τα μέρη του εγκεφάλου που ελέγχουν τους μυς του βραχίονα που ενέχονται στη συγκεκριμένη κίνηση. Βασική λειτουργία του νου είναι να κατευθύνει τις πράξεις μας και οι γνωστικοί μηχανισμοί, όπως η αντίληψη και η μνήμη, είναι εργαλεία για το σκοπό αυτό (Wilson, 2002:625-636).

Η *ενσώματη μάθηση* αποτελεί μια κιναισθητική και πολυτροπική διαδικασία με ποικίλες δυνατότητες για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς υποστηρίζει την ένταξη του σώματος των μαθητών και της κίνησης στο περιβάλλον της τάξης (Clark, 1998:191). Μια εκδήλωσή της αποτελεί η χρήση χειρονομιών όταν μιλάμε ή σκεφτόμαστε (Clark, 2000:160-1).

Ο όρος *πλαισιωμένη μάθηση* (Situated Learning) προήλθε από την κοινωνική ανθρωπολόγο Jean Lave, η οποία υποστήριξε ότι ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης μάθησης και σκέψης επηρεάζεται και επιτελείται κυρίως κάτω από τις καταστάσεις ενός περιβάλλοντος, το οποίο τις πλαισιώνει (Lave, 2003:6). Η μάθηση έτσι εμφανίζεται ως η εκδήλωση μιας δραστηριότητας που τοποθετείται μέσα σε συγκεκριμένο πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο που αποτελεί το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της (Lave & Wenger, 2003:11).

Οι υποστηρικτές της πλαισιωμένης μάθησης θεωρούν ότι η γνώση πρέπει να παρουσιάζεται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον καθημερινής ζωής, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το κρίσιμο συστατικό της (Sdljo & Wyndhamn, 2003:336). Η μάθηση απαιτεί κοινωνική διά-

δραση και συνεργασία, καθώς αυτή αποτελεί μια διαδικασία συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής εργασίας, συμμετοχή που στα πρώτα στάδια θεωρείται περιφερειακή, αλλά αυξάνεται σταδιακά ως προς την ανάληψη υποχρεώσεων και την περιπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει (Lave & Wenger, 2003:121).

Κάθε εκτεταμένο κοινωνικό σύνολο περιλαμβάνει διάφορα περιβαλλοντικά επίπεδα τα οποία επηρεάζουν την ανθρώπινη μάθηση. Τα άτομα με τη σειρά τους επηρεάζουν και αυτά με τον τρόπο τους τα διάφορα επίπεδα του περιβάλλοντος και επιδρούν πάνω τους. Η θεωρητική προσέγγιση που βασίζεται σε αυτή την ιδέα συγκροτεί την οικοσυστημική θεωρία πλαισίου. Διαμέσου αυτής εκφράζεται η αντίληψη ότι οι άνθρωποι συμμετέχουν και αναπτύσσονται σε συστήματα που ενώ είναι διακριτά, αλληλεπιδρούν παράλληλα μεταξύ τους (Hayes & O'Toole & Halpenny, 2017:6).

Θεμελιωτής της οικοσυστημικής θεωρίας υπήρξε ο Αμερικανός ψυχολόγος Urie Bronfenbrenner, που ανέπτυξε την ύπαρξη τεσσάρων βασικών επιπέδων στην ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Το πρώτο ονομάζεται μικροσύστημα και περιλαμβάνει τα συστήματα που βρίσκονται στο άμεσο και καθημερινό περιβάλλον ενός παιδιού όπως η οικογένεια, το σχολείο και οι στενοί φίλοι. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά σε αυτό το πλαίσιο επηρεάζουν σημαντικά τόσο τις γνώσεις τους όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτές κατακτώνται (Bronfenbrenner, 1979:22).

Τα διάφορα μικροσυστήματα αλληλεπιδρούν στο δεύτερο επίπεδο των μεσοσυστημάτων. Όταν τα μικροσυστήματα επικοινωνούν δημιουργικά, τα παιδιά παρουσιάζουν υγιέστερη ανάπτυξη. Ένα τρίτο επίπεδο αποτελείται από τα εξωσυστήματα τα οποία περιλαμβάνουν άτομα και θεσμούς που επιδρούν πάνω στα μικροσυστήματα των παιδιών. Οι διάφοροι τοπικοί φορείς, οι κοινωνικές υπηρεσίες, τα εργασιακά περιβάλλοντα αποτελούν παραδείγματα τέτοιων εξωσυστημάτων (Bronfenbrenner, 1979:25).

Τα εξωσυστήματα λειτουργούν εντός του πλαισίου ευρύτερων πολιτισμικών, ιδεολογικών και άλλων μοτίβων, τα οποία ονομάζονται μακροσυστήματα. Τα τελευταία περιλαμβάνουν επίσης και τρέχοντα γεγονότα μεγάλης εμβέλειας (Shelton, 2018:97-8). Τα τέσσερα αυτά επίπεδα σε καμία περίπτωση δεν παραμένουν στατικά αλλά μεταβάλλονται με το χρόνο (Hayes & O'Toole & Halpenny, 2017:62).

ΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Όλες οι –ομολογουμένως αλληλοεπικαλυπτόμενες– θεωρητικές προ-

σεγγίσεις που περιγράψαμε μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το περιβάλλον ασκεί τεράστια επίδραση στη σκέψη και στην παραγωγικότητα του καθενός και κυρίως των νέων. Το παιδί δηλαδή που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για δράση και μάθηση είναι λογικό να επηρεαστεί από αυτά και να αναπτύξει ικανότητες περισσότερες από αυτές που θα ανέπτυξε το ίδιο αν μεγάλωνε σε ένα φτωχό από ερεθίσματα περιβάλλον (Φράγκος, 1984:179)

Τα παραπάνω συνδέονται κατά ποικίλους τρόπους και με τη διδακτική πράξη. Εφόσον θεωρούν ότι η νόηση είναι κοινωνική, η ισχυρότερη μορφή μάθησης είναι συλλογική και όχι ατομική. Το πλείστον αυτών που ασχολείται με την εκπαίδευση αναγνωρίζει όλο και πιο καθαρά την αξία της συνεργασίας των μαθητών όσον αφορά την εύρεση νοήματος στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αναγνωρίζουν, για παράδειγμα, την αξία της εξερεύνησης, της ερμηνείας, της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων γύρω από συγκεκριμένα θέματα είτε ανά μικρές ομάδες είτε στο επίπεδο ολόκληρης της τάξης. Η εκπαίδευση λοιπόν θα πρέπει να καλλιεργεί την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει στο πλαίσιο ομάδων και σε συνεργασία με τα μέλη τους αξιοποιώντας, τις διαθέσιμες πηγές γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013:288).

Σε επίρρωση των προηγούμενων έρχονται να προστεθούν στην εκπαιδευτική πράξη οι κατάλληλα δομημένες στρατηγικές διδασκαλίας με έρεισμα την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τέτοιες στρατηγικές αποτελούν οι συζητήσεις στην τάξη, η αμοιβαία μάθηση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η διδασκαλία μεταξύ ομότιμων και οι κοινότητες μαθητών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές και οι οποίες απευθύνονται σε όλη την τάξη οδηγούν στη δημιουργία συζητήσεων. Η συζήτηση ως μορφή διδασκαλίας κατά πρώτον συμβάλλει στη δημιουργία μιας ελεύθερης προσωπικότητας που διαπνέεται από δημοκρατικά φρονήματα, ενώ παράλληλα οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και σεβασμού στον διαφορετικό τρόπο σκέψης (Wilberding, 2014:115). Στο πλαίσιο της συζήτησης, η επικοινωνία μετατρέπεται από δασκαλομαθητική σε διαμαθητική, καθώς προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να περιγράψουν και να αναλύσουν τις διδαχθείσες έννοιες παραθέτοντας λογικά επιχειρήματα συμμετέχοντας ενεργά (Γρηγοριάδου & Γουλή & Γόγουλου, 2009:20).

Η έρευνα πάνω σε αυτή τη στρατηγική διδασκαλίας έχει συνεισφέ-

ρει στη διατύπωση ορισμένων κατευθυντήριων οδηγιών που συμβάλλουν στη διεξαγωγή δημιουργικών συζητήσεων. Κατά πρώτον, η συζήτηση θα πρέπει να εστιάζεται σε θέματα που είναι ανοιχτά σε μια ποικιλία ερμηνειών και προσεγγίσεων (Haynes, 2002:61). Επιπλέον, οι συζητήσεις αποδεικνύονται αποδοτικότερες όταν χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη δομή. Αυτή μπορεί να σημαίνει την υποβολή ορισμένων παραινετικών για τη σκέψη ερωτήσεων, τη θέσπιση ενός στόχου για την επίτευξη του οποίου οι μαθητές θα πρέπει να εργαστούν ή την απόδοση διαφορετικών ρόλων σε διαφορετικά μέλη της τάξης. (Δερβίσης, 1983:163).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας είναι μεγάλη, καθώς ο ίδιος θα πρέπει να διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο την ύλη που θα διδάξει ώστε να δώσει αφορμές για διαλογική συζήτηση (Haynes, 2002:108). Επίσης θα πρέπει να κατευθύνει διακριτικά τη συζήτηση, να ενθαρρύνει τους μαθητές όχι μόνο να εκθέτουν τις απόψεις τους αλλά και να κρίνουν τις απόψεις των συνομιλητών τους εκφράζοντας επιχειρήματα (Wilberding, 2014:60-1). Η λήξη της συζήτησης θα πρέπει να περιλαμβάνει και κάποιου είδους επιστέγασμα, ανεξάρτητα από το αν οι μαθητές τελικά φτάσουν σε κάποια συναίνεση για το υπό συζήτηση θέμα (Γιαννούλης, 1993:137). Εξάλλου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης διαμέσου του διαλόγου είναι στις μέρες μας πιο επίκαιρη παρά ποτέ (Wilberding, 2014:115).

ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Μια ακόμη μέθοδος που είναι σημαντική για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ομαδικής συνοχής των μαθητών είναι αυτή της αμοιβαίας διδασκαλίας (Taylor & MacKenney, 2008:160). Η τεχνική της αρχικά αναπτύχθηκε από τις Palincsar και Brown, έχοντας σχεδιαστεί για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών βασιζόμενη στη συνεργατική μέθοδο συζήτησης σε μικρές ομάδες (Palincsar & Brown, 1984:118).

Η πρακτική εφαρμογή της περιλαμβάνει την χρήση τεσσάρων γνωστικών στρατηγικών (Αντωνίου, 2008:45): α) τις ερωτήσεις περιεχομένου, β) την αποσαφήνιση, γ) την περίληψη και δ) την πρόβλεψη (Palincsar & Brown, 1984:120). Οι ερωτήσεις περιεχομένου περιλαμβάνουν τον εντοπισμό των κυρίων ιδεών και πληροφοριών που είναι δομικά σε ένα κείμενο. Διαμέσου αυτών των ερωτήσεων, το κείμενο αναλύεται και ελέγχεται για να κατασκευαστεί το νόημά του (Γκουγκουλούδη, 2015:22).

Η στρατηγική της αποσαφήνισης που ακολουθεί περιλαμβάνει τη χρήση διευκρινιστικών ερωτήσεων για τον εντοπισμό ασαφών, δύσκολων, ή άγνωστων πτυχών του κειμένου. Η αποσαφήνιση ξεκαθαρίζει το νόημα οδηγώντας στο επόμενο βήμα της περίληψης. Σε αυτό γίνεται προσπάθεια ανεύρεσης των κύριων σημείων του κειμένου και της σύνθεσης των ουσιωδών στοιχείων του (Taylor & MacKenney, 2008:156). Τέλος, η διαδικασία της πρόβλεψης περιλαμβάνει τον συνδυασμό της προηγούμενης γνώσης του αναγνώστη, με σκοπό τη δημιουργία υποθέσεων που σχετίζονται με την τελική κατεύθυνση που θα λάβει η ιστορία (Παμπουκίδης, 2003:37-8).

Η υλοποίηση και η πορεία επίδειξης και εκμάθησης των βημάτων γίνεται ως εξής: Κατά τα πρώτα στάδια, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη μεγαλύτερη ευθύνη της διδασκαλίας και της μοντελοποίησης των τεσσάρων στρατηγικών με την επιλογή του κειμένου που θα λάβει χώρα η πρακτική. Αρχικά, οι μαθητές συμμετέχουν ως παρατηρητές, ενώ όταν αυτοί αρχίζουν να μαθαίνουν τις στρατηγικές, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα μέρος της εφαρμογής μιας στρατηγικής. Καθώς οι μαθητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις αναλαμβάνουν οι ίδιοι περισσότερες ευθύνες, ενώ ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποσύρεται. Μόλις οι ομάδες εφαρμόζουν τις στρατηγικές, τις αναφέρουν σε όλη την τάξη και όλοι πλέον μπορεί να συμμετάσχουν (Γκουγκουλούδη, 2015:25).

Η αρχή στην οποία θεμελιώνεται η αμοιβαία διδασκαλία είναι ότι η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί μια πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα (Κουλουμπαρίση, 2003:160). Δεν πρέπει να σκεφτόμαστε την τεχνική αυτή ως κάτι χρήσιμο για τα γλωσσικά μαθήματα, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα εξίσου με επιτυχία. Η αποτελεσματική χρήση της απαιτεί παρόλα αυτά σημαντική εξάσκηση και συντονισμένη προσπάθεια (Palincsar & Brown, 1984:168-9).

ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μάθηση βασίζεται στην κοινωνικώς δομημένη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών που βρίσκονται κατανεμημένοι σε ομάδες με σκοπό να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Κάθε μαθητής φέρει την ευθύνη για τη δική του μάθηση, ενώ δραστηριοποιείται για την ενίσχυση της μάθησης και των άλλων μελών της ομάδας του. Κατά τη διάρκεια της εργασίας, οι μαθητές αποσαφηνίζουν ο ένας στον άλλον πράγματα και ιδέες, ενώ μοιράζονται μεταξύ τους μια γενική αίσθηση αλληλοϋπο-

στήριξης και κοινής συμμετοχής (Crawford & Saul & Mathews & Makinster, 2005:48). Είναι μια στρατηγική που τονίζει τη συνεργατική κατασκευή της γνώσης (Ματσαγγούρας, 1998:11), ενώ η πρακτική της εφαρμογή ενθαρρύνει την επικοινωνία των μαθητών για την ολοκλήρωση των εργασιών τους (Ladd, 2015:578).

Φυσικά, ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν σημαίνει απλώς τον σχηματισμό ομάδων, αλλά έναν οργανωμένο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος για να επιτύχει θα πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές (Ματσαγγούρας, 1988:31). Κατά πρώτον η βιβλιογραφία συμφωνεί ότι οι ομάδες των τριών ή τεσσάρων μαθητών είναι ιδιαίτερα αποδοτικές. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι ομάδες πρέπει να είναι ετερογενείς έτσι ώστε καθεμιά να περιλαμβάνει μαθητές όλων των επιπέδων, αγόρια και κορίτσια, καθώς και παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ιδανικά μια ομαδική δραστηριότητα προϋποθέτει ένα φάσμα ταλέντων και δεξιοτήτων τόσο ευρύ ώστε κάθε μέλος να έχει κάτι μοναδικό και χρήσιμο να προσφέρει στη ομαδική επιτυχία (Ormrod, 2020:371).

Επιπροσθέτως, έχει διατυπωθεί ότι οι δραστηριότητες της ομαδοσυνεργατικής πρέπει να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύουν: την αλληλεπίδραση, τη μείωση των προκαταλήψεων, τη συνεργασία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Kagan & Kagan, 2009:26), την ανεκτικότητα, τη λήψη αποφάσεων και την παροχή στήριξης και βοήθειας (Gillies, 2003:37-8).

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως αρωγός κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παρέχοντας κάθε είδους βοήθεια και φθίνουσα υποστήριξη (Johnson & Johnson, 2008:32). Σε αυτή τη διάταξη, το πλεονέκτημα της λεκτικής επικοινωνίας εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική προσφέροντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν την συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη τους (Cohen & Lotan, 2014:6).

Ο παιδαγωγός Ματσαγγούρας έχει χαρακτηρίσει την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως ένα «*σύγχρονο και δυναμικό παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα*» (Ματσαγγούρας, 1998:5), ενώ η παιδαγωγός Αναγνωστοπούλου αναφέρει ότι «*εξασφαλίζει, σε όλες τις κατηγορίες μαθητών, τη βελτίωση της ικανότητας για μάθηση και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων*» (Αναγνωστοπούλου, 2001:10).

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΙΜΩΝ

Η διδασκαλία μεταξύ ομότιμων αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη παιδαγωγική προσέγγιση ενεργούς διδασκαλίας (Πιεράττος, 2013:21), κατά την οποία, οι μαθητές που έχουν εμπεδώσει ένα θέμα

διδάσκουν όσους δεν το έχουν ακόμη κατακτήσει (Falchikov, 2001:8). Η πρακτική είναι αμοιβαίως ευεργετική καθώς περιλαμβάνει το μίγμα της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων (Παναγιωτόπουλος, 2016:33). Η ομότιμη μάθηση συνδέεται με πρακτικές της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning), οι οποίες δίνουν αξία στην ίδια τη συμβολή του εκπαιδευόμενου στην διδασκαλία. Ο κύριος σκοπός της μάθησης διαμέσου των συνομηλίκων είναι να βελτιώσει τις δεξιότητες, όπως της ακρόασης και της επικοινωνίας, και να ενισχύσει τη νόηση μέσω της προώθησης βαθύτερων επιπέδων κατανόησης (Μαντράτζη, 2019:22-3).

Το πλεονέκτημά της είναι ότι οι μαθητές που διδάσκονται μπορούν να ρωτούν άμεσα ό,τι δεν καταλαβαίνουν και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση. Ταυτόχρονα όμως επωφελούνται και οι μαθητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εξασκηθούν, να επεξεργαστούν νοητικά και να εξωτερικεύσουν τις γνωστικές δεξιότητες που μόλις απέκτησαν (Ormrod, 2020:374).

Ο εκπαιδευτικός για να είναι βέβαιος ότι η όλη διαδικασία θα εξελιχθεί ομαλά θα πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές που θα επιλέξει για το ρόλο του δασκάλου. Όπως έχει διαπιστωθεί, οι ίδιοι οι μαθητές σε αυτό το ρόλο ωφελούνται μέσα από τις συνεδρίες διδασκαλίας όσο και οι μαθητές τους. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν εκ του σύνεγγυς τα αποτελέσματα ώστε να είναι σίγουροι ότι όλοι δρέπουν της πρακτικής (Ormrod, 2020:375).

Η ομότιμη μάθηση εκτός από τη βελτίωση της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου στοχεύει και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει τις κοινωνικές και διαδραστικές πτυχές που εμπεριέχονται στην ομότιμη μάθηση ώστε να είναι καλά σχεδιασμένες και να επηρεάσουν θετικά τα συναισθήματα των μαθητών τα οποία θα ενδυναμώσουν την επιτυχία και την κατανόηση (Μαντράτζη, 2019:19). Διαφαίνεται λοιπόν ότι η συναισθηματική συνιστώσα της ομότιμης μάθησης μπορεί να αποδειχθεί πολύ ισχυρή, καθώς σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες ως αποτέλεσμα της τεχνικής αυτής, οι μαθητές αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, καλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας και έγιναν πιο υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Falchikov, 2001:75).

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ένα σημαντικό προαπαιτούμενο σε όλες τις προηγούμενες μεθόδους

διδασκαλίας είναι η αίσθηση της κοινότητας. Ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια συντηρούμενη μορφή συνεργασίας, η οποία περιλαμβάνει ορισμένα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης, δημιουργώντας μια κοινωνική δομή που αναπτύσσει και διαμοιράζει τη γνώση (Εφραιμίδου, 2014:63). Ως κοινότητα μαθητών μπορούμε να ορίσουμε μια τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται για την οικοδόμηση γνώσεων (Ferlazzo, 2015:181). Η πρακτική αυτή είναι συλλογική, καθώς ο ένας σέβεται και υποστηρίζει τις προσπάθειες του άλλου και όλοι μαζί συνεισφέρουν σημαντικά στη μάθησή τους (Χλαπάνης, 2006:25).

Τα μέλη μιας κοινότητας καθορίζονται από κοινά ενδιαφέροντα, στόχους και αξίες έτσι ώστε να συμβάλουν σε μια συλλογική μάθηση με την ταυτόχρονη κατασκευή δικτύων επιμέρους σχέσεων (Ρήγκου, 2007:31). Μέσω της αλληλεπίδρασής τους αυξάνεται η πρόσβαση σε χρήσιμες πληροφορίες, προωθείται η αλληλοϋποστήριξη και κυρίως η συνεργασία μεταξύ των μελών της (Χλαπάνης, 2006:25).

Σε μια τάξη που λειτουργεί ως κοινότητα, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες με πρωταρχικό στόχο την απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων, αντλώντας πληροφορίες από πολλές πηγές. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους όσο και οι διαφορετικοί ρυθμοί προόδου τους αποτελούν πραγματικότητες τόσο αναμενόμενες όσο και σεβαστές. Ο εκπαιδευτικός είναι παρών για να παρέχει καθοδήγηση και βοήθεια. Στη βάση της συνεργασίας έγκειται η κατευθυντήρια αρχή ότι οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός είναι εξίσου προσηλωμένοι στην προώθηση της συλλογικής γνώσης μαζί με τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινότητες μαθητών συνήθως ενσωματώνουν μια ποικιλία διαδραστικών διδακτικών στρατηγικών όπως όλες αυτές που περιγράφηκαν στις προηγούμενες ενότητες (Ormrod, 2020:376-7).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια όλοι όσοι ασχολούνται με το εκπαιδευτικό έργο συμφωνούν ότι το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, επηρεάζει τη σκέψη και τη μάθηση. Οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι ένα κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο, αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, απόλυτα εξαρτώμενο από το ευρύτερο πλαίσιο (Μπράιλας, 2013:54). Ο Senge θεωρεί ότι η ικανότητα των ανθρώπων να συγκροτούν ομάδες εργασίας και να μαθαίνουν μαζί παράγει αποτελέσματα που δεν μπορούν να αναχθούν στο απλό άθροισμα των δυνατοτήτων των επιμέρους ατόμων (Senge, 1994:8).

Η κοινωνική αυτή κατασκευή της γνώσης είναι αρεστή στους μαθητές καθώς τους εισάγει στη μάθηση διαμέσου της κοινωνικοποίησης και της συνεργατικής κατασκευής της γνώσης. Η εμπλοκή τους στην κοινωνική διαδικασία της επικοινωνίας και του χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα όμως και η συνεργατική μορφή της μάθησης τους ωριμάζει, ώστε να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να μαθαίνουν, να συγκεντρώνουν πληροφορίες και να τις διερευνούν αναπτύσσοντας έτσι έναν θετικό και εποικοδομητικό τύπο στάσης απέναντι στη μάθηση, μακριά από διαδικασίες μονότονης απομίμησης (Μπρούζος, 2009:108).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 41-48). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Γκουγκουλούδη, Ε.Φ. (2015). *Ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω λογοτεχνίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Clark, A. (1998). *Being There. Putting Brain, Body, and World Together Again*. Massachusetts: The MIT Press.
- Clark, A. (2000). *Mind ware*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, E. & Lotan, R. (2014). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., & Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classrooms*. New York: The International Debate Education Association.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., & Γόγουλου, Α. (2009). Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής. Στο: Μ. Δημητριάδου (Επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της πληροφορικής* (σσ. 15-73). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Δερβίσης, Σ. (1983). *Σύγχρονη γενική διδακτική*. Θεσσαλονίκη.

- Εφραϊμίδου, Σ. (2014). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together*. London: Routledge Falmer.
- Ferlazzo, L. (2015). *Building a community of self-motivated learners*. New York: Routledge.
- Gillies, R. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In: R. Gillies & A. Ashman (Edit). *Co-operative Learning* (pp. 36-53). New York: Routledge Falmer.
- Hayes, N. & O'Toole, L. & Halpenny, A. (2017). *Introducing Bronfenbrenner*. New York: Routledge.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London: Routledge Falmer.
- Hutchins, E. (2003). Learning to navigate. In: J. Lave & S. Chaiklin (Eds). *Understanding practice* (pp. 35-63). Cambridge: University Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: R. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Eds). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York: Springer
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ladd, G. (2015). Peers and Peer Relations. In: G. Scarlett (Eds). *The Sage encyclopedia of classroom management* (pp. 578-581). London: Sage.
- Lave, J. (2003). The practice of learning. In: J. Lave & S. Chaiklin (Eds). *Understanding practice* (pp. 3-32). Cambridge: University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated Learning*. Cambridge: University Press.
- Levine, H. (2003). Context and scaffolding in developmental studies of mother-child problem-solving dyads. In: J. Lave & S. Chaiklin (Eds). *Understanding practice* (pp. 306-326). Cambridge: University Press.
- Μαντράτζη, Ν. (2019). *Επαγγελματική Μάθηση Ομοτίμων σε Καινοτομίες*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μαρξ, Κ. (1978). *Το Κεφάλαιο*. Τόμ. 1^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπράιλας, Α. (2013). *Η Δυνητική Μαθησιακή Κοινότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ormrod, J. (2020). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παμπουκίδης, Χ. (2003). *Διερεύνηση εφαρμογής της γνωστικής μαθητείας στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παναγιωτόπουλος, Α. (2016). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδικτυακής Πλατφόρμας Ομότιμης Μάθησης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Πιαζέ, Ζ. (1986). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πιεράττος, Θ. (2013). *Μελέτη διδακτικών δράσεων για τη διδακτική της Φυσικής μέσω καταγραφής και αποτίμησης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning*. New York: Routledge.
- Ρήγκου, Ε. (2007). *Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Sdljo, R. & Wyndhamn, J. (2003). Solving everyday problems in the formal setting. In: J. Lave & S. Chaiklin (Eds). *Understanding practice* (pp. 327-342). Cambridge: University Press.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. New York: Routledge.
- Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner primer*. New York: Routledge.
- Taylor, G., & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Τσακουμάγκου, Π. (2020). *Σωματαιοθητική και Επιτελεστική Τέχνη. Δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χλαπάνης, Γ. (2006). *Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Wilberding, E. (2014). *Teach like Socrates*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 625-636. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου 2020 <https://philpapers.org/archive/ADAEC-2.pdf>

Διαφορετικότητα στη Γενική Τάξη: Πώς Διακρίνω, Κατατάσσω Μαθησιακές Ιδιαιτερότητες και Σχεδιάζω Παρέμβαση με Σκοπό την Ένταξη στις Πρώτες Τάξεις

Θεοδώρα Μουρμούρη

Νηπιαγωγός με ειδικευση στις μαθησιακές δυσκολίες, ✉ th.mourmouri@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στη συμβολή του εκπαιδευτικού στην έγκαιρη ανίχνευση των πρώιμων ενδείξεων κάποιας μαθησιακής ιδιαιτερότητας ή διαταραχής ενός παιδιού από τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους στο νηπιαγωγείο και στην Α' δημοτικού. Παρουσιάζεται ο τρόπος ανίχνευσης, οι τεχνικές σωστής παρατήρησης, ώστε να έχουμε εγκαίρως μια σωστή αξιολόγηση για να οδηγηθούμε στην οργάνωση μιας εξατομικευμένης παρέμβασης στηριζόμενη στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Επισημαίνεται η σημασία της οργάνωσης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.



Λέξεις κλειδιά

Διαταραχές,
Πρώιμη
Διάγνωση,
Εξατομικευμένη
Παρέμβαση,
Συνεργασία,
Διαφορετικότητα,
Μαθησιακές
Ιδιαιτερότητες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με πολλές επιστημονικές έρευνες είναι σημαντικό να εντοπίσουμε τα παιδιά που ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στη μάθηση, όσο το δυνατόν πιο σύντομα.

Η ανίχνευση των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ενός παιδιού μπορεί να γίνει από το νηπιαγωγείο ακόμα.

Άρα είναι σημαντικό να εντοπίσουμε, πριν την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο τα στοιχεία εκείνα που ακόμα και στην προσχολική ηλικία μας δείχνουν ότι ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στη μάθηση, έτσι ώστε να ανιχνευθούν εγκαίρως και να αντιμετωπιστούν βοηθώντας το παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου με επιτυχία.

Σύμφωνα με τον Badian (1988), όταν η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, περίπου το 80% των παιδιών με την διαταραχή αυτή μπορούν να επανέλθουν στην ομαλή σχολική τους εργασία. Επιπλέον όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο αποτελεσματική είναι η προγραμματιζόμενη θεραπευτική παρέμβαση στο πρόβλημά του (Bradley, 1989).

Όλη αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την καταγραφή σωστών παρατηρήσεων της νηπιαγωγού, οι οποίες θα πρέπει να γίνονται στοχευμένα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Οι παρατηρήσεις αυτές θα πρέπει να τεκμηριώνονται με παραδείγματα χωρίς να γίνεται διάγνωση από τον εκπαιδευτικό και χωρίς χαρακτηρισμούς.

Η κατάρτιση και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στην τάξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση παιδιών με παρόμοιες δυσκολίες δε συνιστά οπωσδήποτε εύκολο εγχείρημα, όμως οι συστηματικές παρατηρήσεις και οι καταγραφές της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς, που θα επιβεβαιώσουν τις αρχικές τους υποψίες είναι το πρώτο και το μεγαλύτερο βήμα για την επίτευξη του κύριου στόχου που είναι η πρώιμη διάγνωση της μαθησιακής κατάστασης του μαθητή (Στασινός, 2008).

Επιπλέον ο προγραμματισμός μίας κατάλληλης παρέμβασης στα πρώιμα χρόνια του παιδιού μπορεί να παρεμποδίσει την εκδήλωση δευτερευόντων μορφών παθολογικής συμπεριφοράς που πολυσχεραίνουν την υπέρβαση του ουσιαστικού προβλήματος με το οποίο ταυτίζεται η δυσλεξία (Στασινός, 2009).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΔΙΑΚΡΙΣΗ – ΚΑΤΑΤΑΞΗ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Από την πρώτη κιόλας εβδομάδα μπορούμε, με σωστή παρατήρηση και σωστό σχεδιασμό, να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα μέσα από οργανωμένα σχεδιασμένες δραστηριότητες.

Παιχνίδια γνωριμίας, ζωγραφιές για το σπίτι, την οικογένεια, τις διακοπές, τον εαυτό τους καθώς και μικρές συζητήσεις για διάφορα θέματα θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει κάποιες πρώτες πληροφορίες οι οποίες καλό θα ήταν να καταγράφονται.

Με καθρέπτη βλέπουν τον εαυτό τους και συστήνονται περιγράφοντάς τον με συντομία, αναφέροντας λίγα πράγματα για τους γονείς τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον (αυτοεκτίμηση, οικογενειακή κατάσταση). Οι ζωγραφιές για την οικογένεια και το σπίτι με τα χρώματα που χρησιμοποιούν, τη θέση που βάζουν τα αντικείμενα μπορούν να μας δώσουν αρκετές πληροφορίες.

Χρήσιμο θα ήταν μια σύντομη αναφορά σε κάθε μαθητή από την ίδια την εκπαιδευτικό της τάξης, από την πρώτη κιόλας ημέρα. Καλό είναι να αναφέρεται σε κάποια βασικά θέματα όπως ημερομηνία γέννησης για να δούμε τον μήνα, οικογενειακή κατάσταση, επαναφοίτηση, αν υπάρχει. Σημειώνει τα Συναισθήματα, την Προσαρμογή, το Λόγο, τη Συμπεριφορά στην τάξη και στο διάλειμμα, τις Παρέες, κάποιες Περίεργες συμπεριφορές, συνήθειες στο Φαγητό, Ενδείξεις για διαταραχές, κάποια σημάδια που προβλημάτισαν τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντική αυτή η αναφορά στην αρχή της χρονιάς όπου η δασκάλα είναι πιο αντικειμενική και δεν έχει προλάβει να αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις ακόμα. Αν υπάρχει κάποια ενημέρωση από τον προηγούμενο εκπαιδευτικό αυτό θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό, η οποία θα περιλαμβάνει παρατηρήσεις από την προηγούμενη χρονιά και κάποια διάγνωση αν υπάρχει.

Με αυτό τον τρόπο θα έχουμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τον προφορικό λόγο, τη λεπτή κινητικότητα, τη διαχείριση χώρου, τη διαχείριση χρόνου, την αδρή κινητικότητα, τη δυνατότητα σειροθέτησης και ομαδοποίησης, τον προσανατολισμό, τη μνήμη, τη συγκέντρωση, την οργάνωση την πλευρίωση, την αυτοεξυπηρέτηση.

Σχετικά με τον **προφορικό λόγο** παρατηρούμε αν υπάρχει σύγχυση γραμμάτων που συγγενεύουν ηχητικά, προβλήματα στην άρθρωση, στη σύνταξη κατά τη διήγηση/αφήγηση γεγονότων και ιστοριών παραθέτοντας τα γεγονότα στη σωστή χρονική αλληλουχία.

Σχετικά με τη **λεπτή κινητικότητα** παρατηρούμε τον τρόπο που κρατάει το μολύβι, το ψαλίδι, το πινέλο, τον μαρκαδόρο και αν είναι

αριστερόχειρας, αν έχει ολοκληρώσει την πλευρίωση, πως ανοίγει τη βρύση, αν ξεκουμπώνει φερμουάρ και τα κουμπιά.

Όσο αφορά στη **διαχείριση χρόνου και χώρου**, αν ολοκληρώνει την εργασία του, αν χρωματίζει εντός πλαισίου, αν ακολουθεί δρόμο σε λαβύρινθο, αν κατά την αντιγραφή υπάρχουν παραλείψεις, αν μπερδεύει γράμματα που συγγενεύουν οπτικά, αν μπερδεύει τη γραμμή.

Ως προς την **αδρή κινητικότητα**, πως τρέχει πως ανεβαίνει σκάλα πως πιάνει την μπάλα πως χορεύει.

Σχετικά με **προμαθηματικές έννοιες** μέσα από παιχνίδια αν έχει κατακτήσει την σειροθέτηση και την ομαδοποίηση.

Σχετικά με τη **μνήμη** αν μπορεί να θυμηθεί ονόματα, γεγονότα, οδηγίες, πρόσωπα, κανόνες, ημέρες, μήνες, εποχές.

Τέλος σχετικά με την **οργάνωση και τη συγκέντρωση** εάν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα εάν είναι οργανωμένος ή ακατάστατος με τσαλακωμένα φυλλάδια και βιβλία.

Έντονη παρορμητικότητα και διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάτι το οποίο κατά τους ειδικούς παρατηρείται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφού οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με την απροσεξία και την υπερκινητικότητα που μπορεί να έχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας (Κάκουρος & Μανιαδάκης, 2006: 102).

Χρήσιμες είναι να σημειωθούν και παρατηρήσεις σχετικά με την ανταπόκριση στο άγγιγμα, τις εκρήξεις θυμού χωρίς λόγο, στερεοτυπίες, ιδιαίτερη χροιά φωνής, η υπερβολή σε αντιδράσεις καθώς και στο πως εκφράζει τα συναισθήματά του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κάθε πρόγραμμα παρέμβασης στην σχολική τάξη προϋποθέτει την κατανόηση του προβλήματος από τη μεριά του εκπαιδευτικού, με σωστή παρατήρηση από την πρώτη κιόλας ημέρα του σχολικού έτους, την οργάνωση της εξατομικευμένης παρέμβασης με σωστό προγραμματισμό, και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Στόχος είναι, στηριζόμενοι στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού να βοηθήσουμε στην ένταξή του, στα πλαίσια μιας ολικής εκπαίδευσης εξαλείφοντας κάθε είδος φόβου ή δισταγμού και καλλιεργώντας του κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Badian, N. A. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry. A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 98-123
- Bradley, L. (1989). *Specific learning disability prediction-intervention-progress*. Paper presented to the Robin Remediation Academy International Conference on Dyslexia, University College of North Wales, Bangor.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκης, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας-Ανάπτυξη και παθολογία- δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - ψηφιακό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χαρισματικότητα και Συνεκπαίδευση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία

Ιωάννα Παναγιωτακοπούλου¹ Άρτεμις Γιώτσα²

1. Ψυχολόγος – Εργασιακός Σύμβουλος Ανέργων. ✉ ioanna88@yahoo.com

2. Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. ✉ agiotsa@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, που αναγνωρίζεται από διάφορες πράξεις των Ηνωμένων Εθνών με σπουδαιότερες την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) και τις αποφάσεις της Συνόδου των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Ο 20ος αιώνας θεωρείται ο αιώνας της τεχνολογικής επανάστασης, υπήρξε η αρχή καινοτόμων ιδεών για την παιδαγωγική επιστήμη με νέα συστήματα μάθησης σε βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η UNESCO σε κείμενό της αναφέρει: «η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές [...] ένα «συνεκπαιδευτικό» σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά [...] με άλλα λόγια αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους. Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν το 1% του πληθυσμού και είναι μια ειδική ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς πολλές φορές τα ονομάζουν λανθασμένα υπερκινητικά, με διάσπαση προσοχής ή τεμπέλικα. Στις ηλικίες μηνών μέχρι τα 4 έτη το παιδί μπορεί να κατακτά κάποιες αναπτυξιακές ικανότητες όπως λόγο και αντίληψη, γρηγορότερα από τους συνομηλίκους του. Από το Δημοτικό και μετά, παρατηρείται μια



Λέξεις κλειδιά

Χαρισματικότητα,
Συμπερίληψη,
Συνεκπαίδευση,
Νηπιαγωγείο,
Δημοτικό

σταθερή ευκολία στην απορρόφηση γνώσεων και μια δίψα για πληροφορίες η οποία αν δεν ικανοποιηθεί θα αντικατασταθεί σύντομα από ανία. Η κοινωνική στάση απέναντί τους βασίζεται κυρίως σε διάφορους μύθους όπως αυτόν της δημιουργίας μιας ομάδας «ελίτ» και των συνεπειών της (αν τα παιδιά αυτά ομαδοποιηθούν και αντιμετωπισθούν διαφορετικά στον εκπαιδευτικό χώρο), καθώς και αυτόν της βεβαιότητας ότι τα παιδιά αυτά «ότι και να γίνει θα βρουν τον δρόμο τους και θα τα καταφέρουν».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20ός αιώνας θεωρείται ο αιώνας της τεχνολογικής επανάστασης, υπήρξε η αρχή καινοτόμων ιδεών για την παιδαγωγική επιστήμη και νέα συστήματα μάθησης σε βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θεμελίωσε μία νέα φιλοσοφία για τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες ενστερνιζόμενη το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, θέτοντας τις βάσεις για την ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, καθιερώνοντας ένα σχολείο για όλους, βασιζόμενο στις αρχές της ισοτιμίας και της αλληλοεκτίμησης.

Το «Σχολείο για Όλους» σήμερα, στον 21^ο αιώνα, έγινε πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, δίνοντας πρωταρχική σημασία στην επιμόρφωση των δασκάλων, στο ρόλο των ειδικών σχολείων, τη σημασία της ειδικής αγωγής και την οργάνωση της σχολικής τάξης, προκειμένου να υποδεχθεί μαθητές με ή χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα ή/και συμπεριφοράς. Φυσικά η νοοτροπία των ανθρώπων δεν αλλάζει εύκολα, μάλιστα ορισμένοι ειδικοί της εκπαίδευσης έφεραν διάφορα εμπόδια και αντιδράσεις στο σύστημα, όμως οι βάσεις που έχουν τεθεί εκ μέρους της Πολιτείας κρατούν γερά, έτσι τα προβλήματα επιλύονται (Τάφα, 1997).

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, που αναγνωρίζεται από διάφορες πράξεις των Ηνωμένων Εθνών με σπουδαιότερες την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) και τις αποφάσεις της Συνόδου των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989).

Τα έτη 1990 και 1994 είναι έτη που μας δίνουν τις πρώτες ενδείξεις ότι οι ισχυροί του κόσμου στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα (1994), που οργανώθηκε από την Ισπανική Κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO ψήφισαν τη Διακήρυξη με το πλαίσιο δράσης «Εκπαίδευση για Όλους: Πώς να καλύψουμε βασικές ανάγκες μάθησης» και δέχθηκαν τον όρο «Εκπαίδευση για Όλους μέχρι το έτος 2000». Στην «Εκπαίδευση για Όλους» δρομολογήθηκε η ιδέα της συνεκπαίδευσης, προτρέποντας τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελε-

σματικά στο θέμα «Ειδική Αγωγή: Πρόσβαση και Ποιότητα» (Νικόδημος, 1992· Saleh, 1997· Γιώτσα & Μήτρογλου, 2019).

Εν συντομία αναφερόμαστε στις κυριότερες βασικές αρχές και προτάσεις για την προαγωγή της ποιότητας μάθησης στη συνεκπαίδευση (www.european-agency.org):

- ❖ Ειδικές μαθησιακές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές/τριες με ή και χωρίς ειδικές ανάγκες.
- ❖ Διασφάλιση ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών.
- ❖ Συμμετοχή γονέων και μαθητών/τριών στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.
- ❖ Ατομική/εξατομικευμένη μάθηση σε συνεργασία μαθητή-οικογένειας-σχολείου και εξατομικευμένη διδασκαλία σε όποιον μαθητή/τρια έχει ανάγκη (ΑΕΠ: Ανάπτυξη Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος).
- ❖ Συνεργατική διδασκαλία-μάθηση-συνέργεια επίλυσης προβλημάτων και ευέλικτη διδασκαλία/ανατροφοδότηση.
- ❖ Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας-μάθησης-ομαδικής εργασίας στην τάξη ή εξατομικευμένης εργασίας δασκάλου-μαθητή.
- ❖ Κατάρτιση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη της ενσωμάτωσης, πρακτικές ασκήσεις και υποστηρικτικές δομές που βοηθούν στη συνεκπαίδευση (εκπαίδευση, υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.).
- ❖ Νομοθεσία που προάγει την ενσωμάτωση.

ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος *χαρισματικός* στο Λεξικό της Ψυχολογίας, αποδίδεται στα παιδιά με εξαιρετικές διανοητικές ικανότητες ή πολύ δημιουργικά και ταλαντούχα. Είναι άτομα ικανά να αναπτύξουν δημιουργική συμπεριφορά που γνωρίζουν ή έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα σύνθετο σύνολο γνωρισμάτων τα οποία εφαρμόζουν σε κάθε εν δυνάμει αξιολογούμενο τομέα της ζωής τους (Corsini, 1999· Ζυγούρης & ά., 2017).

Η μελέτη των χαρισματικών παιδιών, οι ενδείξεις και ο προσδιορισμός των χαρισμάτων τους, έχουν απασχολήσει διεθνώς όχι μόνο τους ερευνητές και την επιστημονική κοινότητα, αλλά εκπαιδευτικούς και γονείς. Η ανησυχία που εκφράζουν οι φορείς που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση και ο σχετικός προβληματισμός τους αφορά ιδιαίτερα στις διαγνωστικές δοκιμασίες, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους καθώς και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ακολουθούν μετά τη διάγνωση.

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν το 1% του πληθυσμού και είναι μια ειδική, παραμελημένη ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς πολλές φορές τα ονομάζουν λανθασμένα υπερκινητικά, με διάσπαση προσοχής ή στον αντίποδα ως τεμπέλικα ή ακόμα και με νοητική στέρωση. Τέτοιο παράδειγμα είναι ο Άινσταϊν. Παρατηρείται ασύγχρονη πνευματική ανάπτυξη σε σχέση με την πραγματική τους ηλικία. Ο τρόπος που αυτά τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους είναι συχνά συναρπαστικός. Στις ηλικίες από μηνών μέχρι τα 4 έτη το παιδί μπορεί να κατακτά κάποιες αναπτυξιακές ικανότητες, όπως τον λόγο και την αντίληψη, γρηγορότερα από τους συνομηλίκους του. Από το Δημοτικό και μετά παρατηρούμε μια σταθερή ευκολία στην απορρόφηση γνώσεων και μια δίψα για πληροφορίες, η οποία αν δεν ικανοποιηθεί θα αντικατασταθεί σύντομα από ανία. Γι' αυτό πολλές φορές ονομάζουν τέτοια παιδιά τεμπέληδες καθώς υπάρχει έλλειψη ερεθισμάτων ικανών να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του παιδιού (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999· Freeman, 2006α).

Στόχος της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε βιβλιογραφικά τους χαρισματικούς μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Τα κοινά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών αυτών και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον, τους παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη κλίσεών τους, τις ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρειάζεται να ακολουθηθούν και τη σχολική επίδοση και την υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο αξιολόγησής τους.

Ιδιαίτερες Ικανότητες

Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των χαρισματικών παιδιών αποτελεί η υψηλή νοημοσύνη τους στα ανάλογα τεστ. Τα περισσότερα από τα επικρατέστερα τεστ νοημοσύνης επικεντρώνονται στη γλωσσική και μαθηματική ικανότητα.

Τα παιδιά αυτά διακρίνονται σε διάφορους τομείς όπως η γλώσσα, η κίνηση, ο χώρος, τα μαθηματικά, οι επιστήμες, οι τέχνες κ.λπ. (Gardner, 2003). Με βάση τα παραπάνω ένα χαρισματικό παιδί ξεχωρίζει από άλλο συνομήλικό του που έχει κλίση σε ένα αποκλειστικά γνωστικό αντικείμενο. Δε σημαίνει βέβαια ότι ένα παιδί που κατέκτησε γρήγορα κάποια στάδια (λόγο, περπάτημα κ.λπ.). θα συνεχίσει ν' απορροφά γνώσεις και να εξελίξει τις ικανότητές του καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του.

Το προικισμένο παιδί μιλά νωρίς, αλλά εάν αργήσει, χρησιμοποιεί εξ αρχής κανονικές προτάσεις. Παρουσιάζει καλό συντονισμό κινήσεων ενώ λίγο αργότερα μπορεί να έχει έφεση στους αριθμούς, τα λογι-

κά παζλ, αποκτά εκτεταμένο λεξιλόγιο, ασχολείται με την ποίηση, τη λογοτεχνία, τις κατασκευές, κ.ά. (Ηλιάδης, 2004).

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον

Προβλήματα που ανακύπτουν συχνά στα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι καταρχήν κοινωνικής φύσης. Περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν να μην ανήκουν στο χώρο τους, αφού ξεχωρίζουν ενώ πολλές φορές επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημοσίως τις ικανότητές τους, ώστε να είναι αποδεκτοί από τον περίγυρο ακόμα και οι ίδιοι οι γονείς ή και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμήχανα ή /και ενοχλημένοι καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Τα παραπάνω μερικές φορές συνδυάζονται και με μαθησιακές δυσκολίες, αν π.χ., η γραφή τους δεν συμβαδίζει με το επίπεδο σκέψης σε μικρές ηλικίες ενώ μπορεί να συνυπάρχουν ή να συγχέονται και με το Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής (Ντάβου, 1984· Freeman, 2000).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Αν τα ιδιοφυή παιδιά εντοπίζονται δύσκολα, η εκπαίδευσή τους είναι ακόμα πιο δύσκολη. Τα πολύ έξυπνα παιδιά δεν προσαρμόζονται με καμία «φυσιολογική» εκπαίδευση σε κανένα επίπεδο. Το προικισμένο παιδί μπορεί να είναι το ονειροπόλο ή το πιο άτακτο στην τάξη του. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα έξυπνα αγόρια, τα οποία μερικές φορές εμποδίζουν το μάθημα, απλά για να περάσουν την ώρα τους πιο ευχάριστα... Σχετικά με την εκπαίδευσή τους διακρίνονται, διότι:

Μαθαίνουν γρήγορα: Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν γρήγορα και εύκολα, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Μπορούν, επίσης, να δείξουν «αδιαφορία» στο να μάθουν μία «εύκολη» λέξη, προκειμένου να μάθουν έναν πιο δύσκολο όρο. (Η αδιαφορία τίθεται εντός εισαγωγικών, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να είναι ένδειξη προβλήματος και όχι πλεονεκτήματος). Επίσης, συνήθως μιλούν γρήγορα και αναπτύσσουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο.

Διαβάζουν καλά: Οι ειδικοί έχουν παρατηρήσει ότι τα προικισμένα παιδιά μαθαίνουν εύκολα ανάγνωση και είναι πιθανό να πάνε στο δημοτικό ξέροντας ήδη να διαβάζουν.

Είναι περίεργα: Θέλει απαντήσεις όχι μόνο στα «τι», αλλά και στα «πως» και στα «γιατί». Με άλλα λόγια, το επίπεδο της περιέργειάς του είναι υψηλό.

Έχουν αφαιρετική σκέψη: Το παιδί αυτό είναι σε θέση να επεξεργαστεί αφηρημένες έννοιες και να αντιμετωπίσει αφηρημένα προβλήματα.

Συγκεντρώνονται εύκολα: Είναι σε θέση να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του σε πράγματα που το ενδιαφέρουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από την άλλη πλευρά, αν κάτι τού είναι αδιάφορο, δεν μπορεί να κάτσει ήσυχο ούτε για μία στιγμή.

Γνώσεις σε επιστημονικά θέματα: Το παιδί μπορεί να εκδηλώσει μη αναμενόμενες -για την ηλικία του- ικανότητες σε επιστημονικούς τομείς ή ένα μοναδικό ταλέντο σ' έναν καλλιτεχνικό τομέα.

Είναι «εύκολα» παιδιά: Χρησιμοποιώντας τον όρο «εύκολο» παιδί, δεν πρέπει να γίνει σύγχυση με το “παθητικό” παιδί. Αντιθέτως, αυτό που εννοούν οι ψυχολόγοι είναι το ευέλικτο και ευπροσάρμοστο παιδί, το οποίο είναι σε θέση να επεξεργάζεται τα ερεθίσματα χωρίς άγχος και εκνευρισμό. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά συναισθάνονται τη διαφορετικότητά τους, και η αντιμετώπισή τους από τους γονείς μπορεί να είναι πιο δύσκολη.

Η αναγνώριση χαρισματικών μαθητών στη βιβλιογραφία περιγράφει δύο κυρίως εκτιμήσεις: την *αντικειμενική*, η οποία βασίζεται στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από δοκιμασίες μέτρησης της νοημοσύνης και άλλων ειδικών ικανοτήτων και την *εκπαιδευτική* ή *υποκειμενική*, η οποία συνδέεται με την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού για τις επιδόσεις των μαθητών σε επιμέρους τομείς γνώσεων και τις εξωτερικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους (Θεοδωρίδου, 2006).

Ικανότητα Άνω του Μέσου Όρου (Υψηλές διανοητικές ικανότητες)

Τα κριτήρια, βάσει των οποίων ερμηνεύεται ο όρος *χαρισματικότητα*, σαφώς επηρεάζουν και τις διαδικασίες που επιλέγονται για την ανίχνευση των αντίστοιχων χαρακτηριστικών σε παιδιά προσχολικής ή και σχολικής ηλικίας. Στις διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνονται σταθμισμένα τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια για γονείς, κατάλογοι ελέγχου για εκπαιδευτικούς και άλλες κοινωνιομετρικές τεχνικές (Δαβάζογλου, 1999· Freeman, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με ακρίβεια να συγκρίνουν μέρα με τη μέρα τη φυσική και διανοητική συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί και να διατυπώνουν περισσότερο έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο της ανάπτυξής του, μέσω τυπικών τεστ για την ανίχνευση χαρισματικότητας (Lazow & Nelson, 1974):

- ❖ Γενική Ικανότητα: Υψηλά επίπεδα αφηρημένης σκέψης, λεκτική και αριθμητική συλλογιστική, χωροταξικές σχέσεις, μνήμη και ευφράδεια. Προσαρμογή στις νέες συνθήκες και διαμόρφωση των νέων συνθηκών, όπως απαντώνται στο εξωτερικό περιβάλλον. Αυτοματοποίηση της επεξεργασίας πληροφοριών. Ταχεία, ακριβής και επιλεκτική ανάκληση πληροφοριών.
- ❖ Ειδική Ικανότητα: Εφαρμογή ποικίλων συνδυασμών των ανωτέρω γενικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους εξειδικευμένους γνωστικούς τομείς ή τομείς ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ. τέχνες, ηγεσία, διαχείριση).
- ❖ Η ικανότητα πρόσκτησης και ορθής χρήσης μεγάλου μεγέθους συμβατικής γνώσης (formal knowledge), λανθάνουσας γνώσης (tacit knowledge), τεχνικής, και στρατηγικής κατά την προσπάθεια επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων ή σε εξειδικευμένα είδη δραστηριοτήτων.
- ❖ Η ικανότητα διαχωρισμού των σχετικών από τις άσχετες πληροφορίες όσον αφορά ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή τομέα μελέτης ή δραστηριότητας.
- ❖ Δημιουργικότητα: Ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία σκέψης. Δεκτικότητα σε νέες και διαφορετικές εμπειρίες, (ακόμη και εκκεντρικές), σκέψεις, ενέργειες και δημιουργήματα του ατόμου και των άλλων.

Το χαρισματικό παιδί είναι επίσης, περίεργο, στοχαστικό, περιπετειώδες και «διανοητικά ζωηρό». Πρόθυμο να τολμήσει στις σκέψεις και στις πράξεις, σε σημείο να γίνεται ακόμη και αχαλίνωτο. Επιπλέον, ευαίσθητο στη λεπτομέρεια, στα αισθητικά χαρακτηριστικά ιδεών και αντικειμένων. Πρόθυμο να ενεργεί και να αντιδρά σε εξωτερικά ερεθίσματα στις ιδέες και τα συναισθήματά του (Renzulli & Reis, 1997: 9· Δαβάζογλου, 1999: 112· Freeman, 2000α· Θεοδωρίδου, 2006).

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ Η ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, η υψηλή βαθμολογία με την οποία αμείβονται οι περισσότεροι μαθητές στην Α/βαθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα πολλές φορές από τις πραγματικές τους ικανότητες, έρχεται να περιπλέξει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία αναγνώρισης χαρισματικών μαθητών (Gari & al, 2000).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις τους στην κατανόηση

της διαδικασίας της διδασκαλίας, έχει εξελιχτεί σε περιοχή εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες των τελευταίων 20 και πλέον χρόνων που εξετάζουν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, έχουν βασιστεί στη γενικότερη υπόθεση ότι οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη συμπεριφορά και τη δράση τους απέναντι στους μαθητές τους (Clark & Peterson, 1986· Shulman, 1987).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν ν' αποτελέσουν κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν καθώς ενσωματώνονται στις αποφάσεις τους για τον στερεοτυπικό ή καινοτόμο τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν. Οι λανθασμένες αντιλήψεις για τη φύση της χαρισματικότητας μπορεί να είναι αποτρεπτικός παράγοντας στην κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών που έχουν οι μαθητές (Θεοδωρίδου, 2006· Freeman, 2006α).

Η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Ορισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιβίωσης και προόδου χαρισματικών μαθητών μέσα στην κανονική τάξη, ενώ άλλες, θα δυσκολέψουν πολύ τους χαρισματικούς μαθητές να αναδείξουν την πραγματική τους δυναμική (Lilly, 1975· Freeman, 2000α).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σύμφωνα με έρευνες των Feldhusen & Hoover, 1984, ότι οι αληθινά χαρισματικοί μαθητές θα παραμείνουν χαρισματικοί και θα ανακαλύψουν διέξοδο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες οι ίδιοι από μόνοι τους. Ενώ οι Yunker, Block & Young, 1970, αναφέρουν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί έκαναν καλά τη δουλειά τους, οι χαρισματικοί μαθητές θα ήταν ικανοί να τα βγάλουν πέρα χωρίς την ιδιαίτερη φροντίδα που χρειάζονται άλλες μη τυπικές ομάδες μαθητών.

Σύμφωνα με τις απόψεις ερευνητών τα χαρισματικά παιδιά είναι επιρρεπή στις διαταραχές που σχετίζονται με το άγχος, αφενός γιατί είναι «πλημμυρισμένα» με την εξελιγμένη κατά νόηση που έχουν για τον κόσμο και αφετέρου διότι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες τους και τις γνώσεις τους μέσα σε μια ομάδα-τάξη, όπου τα παιδιά έχουν κανονικό δείκτη νοημοσύνης. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά αυτά πάσχουν από άγχος ή /και κατάθλιψη, διότι δεν «κινδυνεύουν» από την ιδιαιτερότητά τους αλλά από την παρεμπόδιση της εκδήλωσης των ικανοτήτων τους από τον περίγυρό τους. Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από την νηπιακή ηλικία είναι καθοριστικός της εξέλιξής τους, καθόσον αυτά ακροβατούν σε ευαίσθητες ισορροπίες αφού υπάρχει μια ασυμβίβαστη ανάπτυξη μεταξύ νόησης και συναισθήματος, εκεί ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν ψυχολογικά προβλήματα, που μπορεί να εκδηλωθούν, με αδια-

φορία, απόρριψη, αντικοινωνικότητα και επιθετικότητα (Θωμαΐδου 2004· Freeman, 2006α· Ζεργιώτης, 2019).

Δυστυχώς πολλές φορές χαρισματικά παιδιά μένουν στο σκοτάδι. Πολυκεντρικές έρευνες έχουν δείξει ότι ως και 50% των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ως την εφηβεία. Όλα ξεκινούν από την οικογένεια, η οποία πρέπει να έχει τις «κεραίες» τεταμένες ώστε να εντοπίσει εγκαίρως την ιδιαιτερότητα του παιδιού και να ζητήσει τη χείρα βοήθειας των ειδικών και να μη φοβηθεί από τη διαπίστωση ότι μεγαλώνει ένα ιδιαίτερο παιδί.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Το Κέντρο Αναπτυξιακής και Κοινωνικής Παιδιατρικής Αμερικής υποστηρίζει ότι η παρέμβαση πρέπει να περιλαμβάνει μια ιατρική εκτίμηση, εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης, με κατάλληλη ενίσχυση του διδακτικού υλικού στο σχολείο, επίσης ενδιαφέρουσες εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα ομαδικά αθλήματα βοηθούν το παιδί να ενταχθεί σε κάποιο σύνολο, να τηρεί συγκεκριμένους κανόνες, να συμμετέχει στην επιτυχία και την αποτυχία. Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι γονείς να μάθουν να μιλάνε, ν' ακούν και να διαβάζουν μαζί με το παιδί τους, να προσφέρουν ευκαιρίες για ανάγνωση από μικρή ηλικία, χωρίς ν' απαιτούν ανταλλάγματα. Ακόμη να τους παρέχεται ένα ισορροπημένο διαιτολόγιο απ' όλες τις ομάδες τροφών, να μεριμνούν για τη συναισθηματική τους ασφάλεια - μιας κι όταν το περιβάλλον είναι προβληματικό, ελλοχεύει ο κίνδυνος για ψυχοσωματικές διαταραχές, ιδιαίτερα άγχος και κατάθλιψη (Freeman, 2006α).

Τέλος, τόσο η υπερβολή, όσο και η αδιαφορία βλάπτουν. Το παιδί πρέπει να έχει χρόνο να παίξει, ν' ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά του δίχως άγχος και πίεση. Δεν πρέπει, επίσης, να ξεχνάμε ότι τα προβλήματα που προκύπτουν συνήθως στα χαρισματικά παιδιά είναι καταρχήν κοινωνικής φύσης. Περιθωριοποιούνται από τους συνομήλικούς τους, νιώθουν να μην ανήκουν και συχνά επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημοσίως τις ικανότητές τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο. Δάσκαλοι και γονείς αισθάνονται, πολλές φορές, ότι αδυνατούν ν' αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών και αντιδρούν αμήχανα (Gari & al, 2000· Gari, 2003).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις από άλλους ερευνητές συνοψίζονται επιγραμματικά παρακάτω:

- α.** Κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- β.** Εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας όπως η μέθοδος project που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών (Katz, 2002· Βαληνάκη, 1997^α & 1997β).
- γ.** Υψηλές προσδοκίες από τους καθηγητές, ώστε να έχουν ανάλογες επιδόσεις οι μαθητές και αντίστοιχες ανταμοιβές.
- δ.** Εξεύρεση οικονομικών πόρων από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς για περισσότερες έρευνες που να αναφέρονται στην εκπαίδευση, στην ψυχολογία των χαρισματικών παιδιών.
- ε.** Να θεσπιστεί νομοθετικό πλαίσιο για την κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας.
- στ.** Τοποθέτηση του παιδιού σε μεγαλύτερη σχολική τάξη και παροχή γνώσεων στο παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρισματικά παιδιά, στην κατανόηση από μέρους τους διαφόρων τομέων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών), στην κάλυψη αυτών των αναγκών και στην αποδοχή τους σαν άτομα είναι έννοιες που δημιουργούν ένα καινούργιο πλαίσιο στον τρόπο που η κοινωνία πρέπει να τα «αντιμετωπίσει». Αυτή η ευαισθητοποίηση θα βοηθήσει τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά να αντιληφθούν, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους με τέτοιο τρόπο που θα τους δώσει την ευκαιρία πιο ενεργητικής συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Ξανθάκου, 1998· Πολυχρονοπούλου & Ράβιος, 2003· Παναγιωτακοπούλου, 2017· Γιώτσα & Μήτρογλου, 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προδιαγράφουν το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της χαρισματικότητας και ως εκ τούτου αποτελούν ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, καθώς καθορίζουν: α) τη στάση τους, β) τις προσδοκίες τους και γ) την εγκυρότητα των εκτιμήσεών τους στην αναγνώριση χαρισματικών μαθητών. Η έννοια της χαρισματικότητας και της χαρισματικής συμπεριφοράς γενικότερα, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, προκειμένου η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών να αναγνωριστεί και ν' αντιμετωπιστεί κατάλληλα μέσα στη σχολική τάξη. Ένα σημαντικό βήμα στην προώθηση της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών είναι η αναγνώριση των μοναδικών τους ικανοτήτων, δυνατοτήτων και αναγκών. Δεν χρειάζονται μόνο οι δάσκαλοι εκπαίδευση. Χρειάζονται και οι φίλοι και οι συγγενείς μαθήματα για να μπορούν να χειριστούν τα χαρισματικά παιδιά ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά που είναι συναισθηματικά ευάλωτα. Τα πολύ έξυπνα παιδιά παθαίνουν συχνά εμμονές με περίπλοκα θέματα όπως με τη ζωή, τον θάνατο, το καλό και το κακό (Freeman, 2006^α· www.Simerini.com).

Η κοινωνική στάση απέναντι στα χαρισματικά παιδιά βασίζεται κυρίως σε διάφορους μύθους όπως αυτόν της δημιουργίας μιας ομάδας «ελίτ» και των συνεπειών της (αν τα παιδιά αυτά ομαδοποιηθούν και αντιμετωπισθούν διαφορετικά στον εκπαιδευτικό χώρο), καθώς και αυτόν της βεβαιότητας ότι τα παιδιά αυτά, λόγω των ιδιαιτέρων τους χαρακτηριστικών, ότι και να γίνει θα βρουν τον δρόμο τους και θα τα καταφέρουν (Ξανθάκου, 1998· Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003· Θεοδωρίδου, 2006· Freeman, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλινάκη, Π. (1997α). *Νηπιαγωγική 1*. Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Βαλινάκη, Π. (1997β). *Νηπιαγωγική 2*. Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Γιώτσα, Α., & Μήτρογλου, Ε. (2019). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα παιδιά σε κίνδυνο. Στο: Α. Γιώτσα (Επιμ.). *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση* (σσ. 103-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought process. In: M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (3rd ed., pp: 255-296). New York: Macmillan.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Darding, J.S. (1981). Helping teachers to integrate handicapped students into the regular classroom. *Educational Horizons*, 59 (3), 124-129.
- Freeman, J. (1998). *Education the very able – Current international research*. London: The stationery office.
- Freeman, J. (2000α). Giftedness, responsibility and schools, *Gifted Education International*, 15, 13-22.
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children grow up*. London: David Fulton.
- Freeman, J. (2004). *The Gifted and Moral Values*. Conference Proceedings. European Council for High Ability Pamplona.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*. 29, 384-403.
- Freeman, J. (2006α). *Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos*. International Symposium. Gran Canaria.
- Ζεργιώτης, Α. (2019). Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και η Ατζέντα των 17 στόχων του Ο.Η.Ε. για το 2030. Στο: Α. Γιώτσα (Επιμ.) *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση* (σσ. 33-34). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζυγούρης, Ν., Καραπέτσας, Α., Κριεκούκη, Μ. & Δερμιτζάκη, Ε. (2017). Χαρισματικότητα: Νευροψυχολογική διερεύνηση σε Έλληνες μαθητές. Στο: Α.Β. Ρήγα & Ν. Ζυγούρης (Επιμ.). *Ψυχοκοινωνικές - Κλινικές & Νευροψυχολογικές Παρεμβάσεις σε άτομα και ομάδες με ειδικές ανάγκες* (σσ. 159-176). Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιάδης, Ν. (2004). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αυγή του 20ού αιώνα. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος Τόμος Α'* (σσ. 113-139). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δ.Π.Θ. Σχολή Επιστημών Αγωγής).
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gari, A. (2003). *The gifted as viewed by teachers, university students and parents*. ECHA News, 17(12), 6-7.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K., (2000). Adaption and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55-68.
- Katz, L, & Helm, J.H. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Κ. Χρυσοφίδης, Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lazow, A., & Nelson, P.A. (1974). Instant answers: testing the gifted child in the elementary school. *The Gifted Child Quarterly*, 152-162.
- Lilly, S.M. (1975). Special Education – a cooperative Effort. *Education Digest*. 41(3), 168-170.
- Νικόδημος, Σ. (1992). Αγωγή και Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. *Δελτίο πληροφοριών Ειδικής Αγωγής: Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 11-39.

- Ντάβου, Μ. (1984). Τα παιδιά-Διάνοιες. *Το περισκόπιο της επιστήμης*, 47-54.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ojanen, S., & Freeman, J. (1994). *The attitudes and experiences of headteachers, classteachers and highly able students towards the education of the highly able in Finland and Britain*. Research Reports of the Faculty of Education No 54. University of Joensuu.
- Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. (2017). Τα χαρισματικά παιδιά: Παράγοντες στην ανάπτυξη κλίσεων και ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο: Α.Β. Ρήγα & Ν. Ζυγούρης (Επιμ.). *Ψυχοκοινωνικές - Κλινικές & Νευροψυχολογικές Παρεμβάσεις σε άτομα και ομάδες με ειδικές ανάγκες* (σσ. 141-158). Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. & Ράνιος, Θ. (2003). *Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης για τα προικισμένα και χαρισματικά παιδιά*. Ανακοίνωση στην Ημερίδα: «Ευφυείς και ταλαντούχοι μαθητές – Παιδαγωγική προσέγγιση». Αθήνα: Απλούν & ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Renzulli, J., Smith, L., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., & Westberg, K.L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students – revised edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στην συνεκπαίδευση. Στο: Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1): 1-22.
- Stremberg, R.J., & Davidson, J.E. (1986). *Conceptions of diftendness*. UK: Cambridge University Press.
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο: Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, *International Conference on Education*, 48th session, Final Report. Geneva: UNESCO.
- Watkins, A. (2007). *Assessment n Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Η Παγκόσμια Γλώσσα των Φυσικών Επιστημών ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο Συμπερίληψης

Παναγιώτης Πεφάνης

Οργανωτικός Συντονιστής και Σ.Ε.Ε Φυσικών Επιστημών του 6ου ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ.

✉ panpefgr@gmail.com

Περίληψη

Με τη χρήση της σχολικής εκδοχής της παγκόσμιας γλώσσας των φυσικών επιστημών, επιδιώκουμε να καταστήσουμε ικανά τα παιδιά να εξηγούν τα φαινόμενα της φύσης με επιστημονικό τρόπο να αναγνωρίζουν τα επιστημονικά ζητήματα ως τέτοια ανάμεσα στα αναρίθμητα ερωτήματα και πληροφορίες με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή και κυρίως να τα εμπνεύσουμε ως αυριανοί πολίτες να ασχοληθούν ενεργά κατανοώντας και προσεγγίζοντας κριτικά τα ζητήματα που τις αφορούν. Ειδικότερα, το πείραμα είναι μια πρακτική παγκόσμια κατανοητή καθώς περιέχει, αντικείμενα, διατάξεις, μετρήσεις, υπολογισμούς και διαγράμματα. Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να δείχνονται ακόμη και χωρίς λόγια. Όμως είναι δυνατόν στο πλαίσιο πολυπολιτισμικών ομάδων εκπαιδευομένων, με συγκεκριμένες πρακτικές όπως αυτές που θα προταθούν στο παρόν, να επιδιωχθεί να επιτευχθεί ένα βασικό πλέγμα στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, να ενσωματωθούν όλα τα παιδιά στις δράσεις που περιλαμβάνονται σε ένα πειραματικό μάθημα, εμπλουτίζοντας και το λεξιλόγιο τους, με ενεργητική εξάσκηση σε γλωσσικές τεχνικές.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμικότητα,
Πείραμα,
Επιστημονικός
Γλωσσικός
Εγγραμματισμός,
Εμπλοκή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συμπερίληψη σύμφωνα με τον διεθνώς αναγνωρισμένο ορισμό νοηματοδοτείται ως σύνολο πρακτικών που κατατείνουν στην προσπάθεια υπέρβασης όλων των παραγόντων που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλων των μαθητριών και μαθητών ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλή, κοινωνική κατάσταση, αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία (*Hachfeld et al 2011, p. 987*)

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 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 εδράζεται σε τρεις άξονες. Πρώτον συσχετίζεται με την υπερνίκηση όποιων εμποδίων παρακωλύουν την εκπαίδευση των παιδιών. Δεύτερον με την παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ώστε να συμμετέχουν και να επιτύχουν εντός των σχολικών μονάδων τους. Τρίτον 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. (Αγγελίδης 2011, αναφέρεται από το Σωτηριάδου 2016, σ. 4-5)

Από την άλλη σύμφωνα με την Unesco, οι γενικοί σκοποί για τους οποίους επιδιώκουμε να μορφώσουμε τα παιδιά στις φυσικές επιστήμες συνοψίζονται ως εξής:

- ❖ Για να αποκτήσουν επιστημονική γνώση
- ❖ Για να αναγνωρίζουν τα επιστημονικά ζητήματα στην καθημερινή ζωή
- ❖ Για να εξηγούν φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο
- ❖ Για να εκτιμούν την επιστήμη ως μια ιδιαίτερη μορφή ανθρώπινης διερεύνησης και αφομοίωσης της γνώσης
- ❖ Για να έχουν επίγνωση του πώς η επιστήμη και η τεχνολογία διαμορφώνουν το υλικό, πνευματικό και πολιτισμικό περιβάλλον
- ❖ Για να γίνουν ενεργοί πολίτες με ενασχόληση και συμμετοχή σε ζητήματα που αφορούν τις Φ.Ε. (Unesco Συνέδριο 2006, αναφέρεται στο Τσελφές & Παρούση 2015 σ. 10-13)

Προκειμένου να κατορθώσουν να εντάξουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε αυτούς τους γενικούς σκοπούς, οι δάσκαλοι των φυσικών επιστημών διαθέτουν ένα ιδιαίτερο πλεονέκτημα: μια παγκόσμια γλώσσα, τη γλώσσα της επιστημονικής μεθόδου όπως αυτή εν-

σωματώνεται στην εκπαιδευτική πρακτική. Κεντρική θέση σε αυτήν κατέχει το πείραμα. Σε όσα ακολουθούν επιχειρείται να αξιοποιηθεί αυτό το πλεονέκτημα σε διδακτικά σενάρια, τα οποία επιδιώκουν στο πλαίσιο των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ένα διττό στόχο: Αφενός την κατανόηση της επιστημονικής εξήγησης φαινομένων του φυσικού κόσμου, αφετέρου την ενίσχυση της εκφραστικής ικανότητας των παιδιών, συμβάλλοντας σε αυτό που αποκαλείται γλωσσικός εγγραματισμός, εν προκειμένω για την ελληνική γλώσσα, χωρίς να αποκλείεται τα σενάρια αυτά με κατάλληλες προσαρμογές να χρησιμοποιηθούν για κάθε γλώσσα και ιδιαίτερη ομάδα διδασκομένων.

ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το πείραμα στην επιστημονική πρακτική αποτελεί ένα μοντέλο διαλεκτικής διαμεσολάβησης ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Δεν αντιγράφει το φαινόμενο αλλά το αναπαριστά με τρόπους που επιλέγει ο ερευνητής. Ο ερευνητής κατά συνέπεια ελέγχει τις διαδικασίες με τις οποίες αναπαράγει το φαινόμενο, ρυθμίζοντας τις συνθήκες του περιβάλλοντος, τη σειρά της εξέλιξης των γεγονότων και τη σχέση των παρατηρητών με το φαινόμενο ως γεγονός. Το πείραμα λοιπόν είναι πράξη και ως πράξη προϋποθέτει προηγούμενη γνώση από τους συντελεστές που το πραγματοποιούν αλλά και αυτούς που ελέγχουν τα αποτελέσματά του. Αποτελεί όμως και το ίδιο αυτόνομη πηγή γνώσης.

Η πρόσκτηση γνώσης από ένα πείραμα δεν περιορίζεται μόνο στο προφανές, αν και σε ποιο βαθμό επιβεβαιώνει με τα συμπεράσματα του τις υποθέσεις εξήγησης για το φαινόμενο που ερευνάται, αλλά επεκτείνεται σε όλα όσα υπάρχουν και συμβαίνουν μόνο και μόνο επειδή πραγματοποιείται: διατάξεις, συσκευές, λειτουργίες, συμπεριφορές υλικών και ανθρώπων.

Ειδικά στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πρακτικής το πείραμα νοηματοδοτείται ευρύτερα από την καθαρά επιστημονική εκδοχή. Έτσι στο πλαίσιο του παρόντος, στην διαδικασία του πειράματος θεωρείται ότι εμπεριέχονται ένα σύνολο από δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν από αμιγώς εργαστηριακές πράξεις ως και δράσεις όπως επεξεργασία αποτελεσμάτων, εικονικές αναπαραστάσεις του φαινομένου, αναπαραστάσεις σε διαφορετικό περιβάλλον, επίλυση προβλημάτων σε εφαρμογές. Δηλαδή εμπλέκεται το σύνολο των διεργασιών που συναποτελούν την εκπαιδευτική εκδοχή της μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αυτό επιλέγεται για καθαρά παιδαγωγικούς λόγους: επιδιώκεται να εμπεδωθεί στο παιδί η ευρύτερη

έννοια του πειραματισμού ως εγγενούς συστατικού στοιχείου κάθε επιστημονικής πρακτικής.

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα τι επιδιώκεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που ενσωματώνει πειραματικές διεργασίες, με το νόημα που αποδίδεται σε αυτές όπως περιγράφονται παραπάνω (βλ. Σκουμιάς 2012, σ. 3-12):

A. Γνωσιακοί στόχοι

Πρώτα από όλα τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν την ίδια την πειραματική διαδικασία

- ❖ ως δομή: ο χώρος του εργαστηρίου, οι συσκευές, οι θέσεις τους στην κατάλληλη διάταξη, τα όργανα μέτρησης και τα υλικά προς επεξεργασία και έλεγχο ιδιοτήτων
- ❖ ως λειτουργία: συλλογή, επεξεργασία δεδομένων από ποιοτικές παρατηρήσεις και ποσοτικές μετρήσεις, παρουσίαση αποτελεσμάτων της επεξεργασίας αυτής, την μεθοδολογική προσέγγιση με την οποία όλα αυτά διαπλέκονται στο πλαίσιο μιας επιστημονικής πρακτικής
- ❖ Στη συνέχεια σε ό,τι αφορά το προς μελέτη φαινόμενο τα παιδιά καλούνται
- ❖ Να αναζητήσουν και να προτείνουν με βάση τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, μια εξήγηση για τις αιτίες του
- ❖ Να αναδείξουν τις συνέπειες και τα αποτελέσματα του στη φύση
- ❖ Να προτείνουν και να πραγματοποιήσουν διαδικασίες για τον έλεγχο των ιδεών που πρότειναν για εξήγηση, πιθανά με ίδιες ή παρόμοιες ερευνητικές διαδικασίες ώστε να επικυρωθούν, άρα και να νομιμοποιηθούν, δηλαδή να επιτευχθεί τελικά η αναβάθμισή τους από απλές υποθέσεις σε καθολικά αποδεκτές γενικεύσεις

B. Στόχοι δεξιοτήτων. Παράλληλα με τις γνωσιακές στοχεύσεις είναι εύλογο να επιδιώκεται καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας ομάδας:

- ❖ Να παρατηρούν και να περιγράφουν φαινόμενα της φύσης
- ❖ Να διακρίνουν τις παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται ένα μέγεθος, να μεταβάλλουν μία ή και περισσότερες από αυτές και να προβλέπουν το αποτέλεσμα.
- ❖ Να προτείνουν στην ομάδα, να οργανώνουν και να υλοποιούν τις προτάσεις τους δηλαδή να παρατηρούν να καταγράφουν, και όπου χρειάζεται να μετρούν, να υπολογίζουν, να συνδέουν μεγέθη.
- ❖ Να διορθώνουν πιθανά σφάλματα στην διαδικασία της έρευνας
- ❖ Να διατυπώνουν επιχειρήματα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα δηλαδή να αναλύουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους και να τα συσχετίζουν με την αρχική υπόθεση

- ❖ Να συνδιαλέγονται στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, αναπτύσσοντας αναλυτική και συνθετική ικανότητα μέσα από τον γόνιμο διάλογο

Γ. Στόχοι στάσεων και συμπεριφορών: στο πνεύμα των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες που αναφέρθηκαν στην αρχή, επιδιώκεται να καλλιεργηθούν:

- ❖ Θετικά συναισθήματα έναντι της ερευνητικής διαδικασίας και της επιστημονικής μεθόδου γενικότερα
- ❖ Αναστοχαστική στάση για τα όρια της εφαρμογής της, δηλαδή για το που, πότε και με ποιους περιορισμούς είναι αναγκαία, δυνατή και θεμιτή μια επιστημονική διαδικασία προς επίλυση ενός προβλήματος ή εξήγηση ενός γεγονότος
- ❖ Εμπιστοσύνη αλλά και κριτική στάση απέναντι στις γενικεύσεις που προκύπτουν ως συμπεράσματα.
- ❖ Ομαδοσυνεργατικότητα, η οποία ως στάση ζωής να προκύπτει από την κατανόηση της ανάγκης του καταμερισμού του έργου, κατά την ομαδική ερευνητική διαδικασία, με πνεύμα συνεργασίας, διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού

Όλα όσα αναφέρθηκαν ως στόχοι, αποκτούν ένα ιδιαίτερο, ακόμη πιο σημαντικό νόημα όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να τους προωθήσει ενσωματώνοντας τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν. Σε αυτό το εγχείρημα που διαφαίνεται ιδιαίτερα απαιτητικό, η καλλιέργεια της ικανότητας χειρισμού της γλώσσας είναι καθοριστική. Επιβάλλεται για να προωθηθούν όλα αυτά χωρίς εξαίρεση, καθώς εμπλέκεται σε όλες τις φάσεις μιας ερευνητικής διαδικασίας η επικοινωνία με τη χρήση της γλώσσας, με όλες τις μορφές προφορικής και γραπτής έκφρασης της,

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την επιστημονική ομάδα του ΙΕΠ για τη γλωσσική εκπαίδευση, ο γλωσσικός εγγραμματισμός, δεν περιορίζεται απλώς και μόνον στην ικανότητα να διαβάζει κανείς, να κατανοεί ένα κείμενο, και να γράφει, αλλά πολύ περισσότερο αναφέρεται στην ικανότητα να χρησιμοποιεί την ανάγνωση και τη γραφή με σκοπό τον μετασχηματισμό της προσφερόμενης εμπειρίας και γνώσης ώστε να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά τις ανάγκες επικοινωνίας και δράσης σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, συν-

δυάζοντας προφορική και γραπτή δια ζώσης αλλά και από απόσταση επικοινωνία. Υπό αυτή την έννοια κάθε κείμενο, λογοτεχνικό, μη λογοτεχνικό, πληροφοριακό, επιστημονικό δεν είναι μόνο μια γλωσσική μορφή, αλλά αποτελεί μέρος μιας κοινωνικής πρακτικής, «πλαίσιο για κοινωνική δράση, περιβάλλον για μάθηση, χώρος εντός του οποίου παράγεται νόημα. Το κείμενο διαμορφώνει τις σκέψεις μας και τις επικοινωνιακές μας διαδράσεις» (Bazerman 1997: 19, αναφέρεται στο ΙΕΠ 2017, σ. 4). Αυτό το πλαίσιο στόχων αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, και ανάλογη δυναμική, στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου ο διδάσκων καλείται να ενσωματώσει όλα τα παιδιά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ευνοεί την καλλιέργεια ικανοτήτων έκφρασης στην γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν και διδάσκονται, με όλες τις μορφές της.

Προσυπογράφοντας και υιοθετώντας το πλαίσιο αυτό, θεωρούμε πως όλα όσα δείχνονται στην παγκόσμια πειραματική γλώσσα των φυσικών επιστημών μπορούν να συνδυαστούν με την ελληνική γλώσσα, ώστε τα παιδιά να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους και να εξασκούνται στην σύνταξη προτάσεων και σε ότι αφορά

- ❖ Ορολογία, δηλαδή κατανόηση και διατύπωση με σαφήνεια του νοήματος εννοιών των φυσικών επιστημών, σε όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις
- ❖ περιγραφική αφήγηση διεργασιών εξέλιξης φαινομένων όπως αυτές υλοποιούνται στη φύση και το εργαστηριακό περιβάλλον
- ❖ διατύπωση εξηγήσεων στα φαινόμενα με σαφήνεια και επιστημονική εγκυρότητα

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

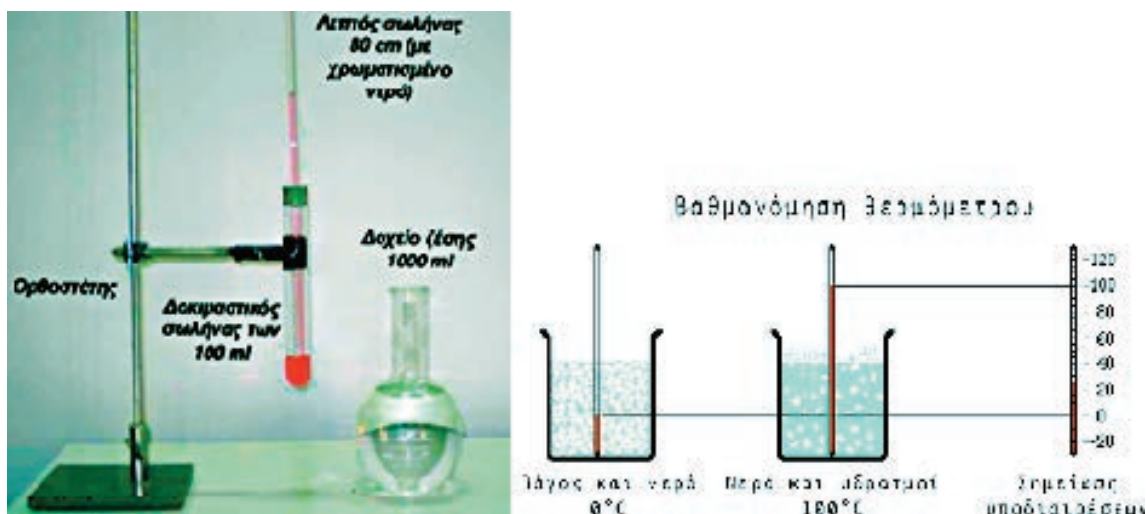
Οι ιδέες διδακτικών σεναρίων που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια σε διάφορα πεδία των φυσικών επιστημών, επικεντρώνονται στο να προτείνουν εργαλεία προκειμένου να αναδειχθεί αυτός ο συνδυασμός της παγκόσμιας και της ελληνικής γλώσσας και να ενισχυθεί η ικανότητα όλων των παιδιών όχι μόνο να σκέπτονται και να ενεργούν με πρακτικές που συνάδουν με την επιστημονική μεθοδολογία, αλλά και να εκφράζονται με χειρισμό της γλώσσας στην οποία εκπαιδεύονται, ώστε να αποδίδουν τα αποτελέσματα των πρακτικών τους όσο το δυνατόν πληρέστερα, σαφέστερα και με μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Παράδειγμα πρώτο: Θερμόμετρα και κλίμακες - Πείραμα Βαθμονόμησης

Περιγράφονται παρακάτω τα βήματα μιας διδακτικής πρακτικής με

ανακαλυπτική μεθοδολογία. Δηλαδή επιζητείται από μόνα τους τα παιδιά να αναδείξουν την ανάγκη βαθμονόμησης ενός θερμομέτρου και τους όρους και τις διαδικασίες με τις οποίες αυτή είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί:

- ❖ Προσανατολισμός: αφού έχει προηγηθεί η συζήτηση των εννοιών θερμότητα και θερμοκρασία, έχει κατανοηθεί η διαφορετική σημασία τους, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της μέτρησης της θερμοκρασίας με έμμεσους τρόπους που οδήγησαν στην κατασκευή θερμομέτρων. Παρουσιάζουμε εικόνες θερμομέτρων διαφόρων τύπων
- ❖ Εισαγωγή του προβλήματος: τίθεται το ερώτημα παρατηρώντας τις εικόνες αυτές με ποιο τρόπο χωρίστηκαν οι βαθμοί που βλέπετε;
- ❖ Αναζήτηση ερευνητικών εργαλείων και μέσων: ποια υλικά και διατάξεις χρειάζονται για να φτιαχτεί και να βαθμονομηθεί ένα απλό θερμοόμετρο
- ❖ Διαδικασία έρευνας: να προτείνουν τρόπους βαθμονόμησης και με ποιες ιδιότητες των υλικών συνδέονται [διαστολή, αλλαγή φάσης, συστολή, τήξη, πήξη, βρασμός, υγροποίηση]
- ❖ Επεξεργασία στοιχείων έρευνας: με την σύγκριση των παρατηρήσεων επί των μεταβολών των διαφόρων ιδιοτήτων, ανακαλύπτονται τα σταθερά σημεία αναφοράς, υλοποιείται δηλαδή η βαθμονόμηση, χωρίζοντας υποδιαιρέσεις.
- ❖ Γενίκευση: Διατυπώνονται οι γενικές αρχές και οι τεχνικές οδηγίες βαθμονόμησης ενός απλού θερμομέτρου
- ❖ Έλεγχος: γίνεται διερεύνηση της αξιοπιστίας της βαθμονόμησης,



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Βαθμονόμηση θερμομέτρων.

μετρώντας τη θερμοκρασία του δωματίου σε σύγκριση με ένα άλλο θερμόμετρο.

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία της βαθμονόμησης, στη συνέχεια ενισχύεται η εξάσκηση με κατάλληλες δραστηριότητες προσανατολισμένες στο χειρισμό της γλώσσας (Εικόνα 2, 3).

Με αυτές τις εφαρμογές, μπορεί να ελεγχθεί και να κατοχυρωθεί πως το παιδί εμπέδωσε νοηματικά έννοιες, διαδικασίες, μεταβολές που συνδέονται με θερμικά φαινόμενα με τα οποία ήρθε σε βιωματική εμπλοκή, καθώς καλείται να επεξεργαστεί τα νοήματα αυτά σε νέα περιβάλλοντα με έμφαση στον χειρισμό της γλώσσας στη προφορική ή και γραπτή της εκδοχή, ανάλογα με την επιλογή του εκπαιδευτικού.

Παράδειγμα δεύτερο: Σύμβολα προστασίας, κίνδυνοι στο εργαστήριο

Στο παράδειγμα αυτό το οποίο συνιστάται σε όλους τους εκπαιδευτι-

Γλωσσική σύνοψη βαθμονόμησης

- Διεξάγει με βάση τα προηγούμενα περιγραφόμενα τη διαδικασία του των υλικών όργανων (θερμόμετρο και συμβολολόγιο) της λήξης στη παραγωγή με κατάλληλη χρήση επιλεγμένων λέξεων της ζητούμενης λήξης στον προορισμό και της διατύπωσης
- Θερμοκρασία
- Θερμότητα
- Βαθμονόμηση
- Θερμομέτρηση
- Υψόμετρο
- Πάχος - Στερεό
- Νερό - υγρό
- Ερασιμιά
- Νερό - υγρό
- Διάφραγμα - αέριο
- Χαρακτήρας
- Υποθεωρούμενος
- Βαθμολογία

Η μετριέται με

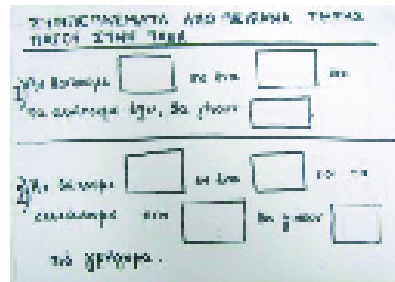
Η ΤΟΥΤΟ γίνεται με βάση δύο σταθερά σημεία. Το σημείο του νερού, δηλαδή μετατροπής από..... σε και το σημείο σου, δηλαδή από σε

Ανάμεσα στα δύο σημεία, γίνεται σε 100....., δηλαδή 100

ΕΙΚΟΝΑ 2 | Εξάσκηση στη γλωσσική σύνοψη της Βαθμονόμησης.

Θερμικές λέξεις και εικόνες

Θερμο	βαθμο	σημείο
πυρε	νομική	Βρασμού
κρασία	λογική	Τήξης
μετρο	Κελσίου	Πήξης
μετρηση	φασματική	Υγροποίησης
χωριτικότητα		



Αλλαγή	Μεταβολή	Φαινόμενο
Εξάτμισης	Θερμοκρασίας Αύξηση Μείωση	Θέρμανση ψύξη
καταύστεσης	Στερεό σε υγρό Υγρό σε στερεό Υγρό σε αέριο Αέριο σε υγρό Στερεό σε αέριο	Τήξη πήξη Εξάτμιση [Βξήτμιση – Βρασμός] Υγροποίηση εξάχνωση

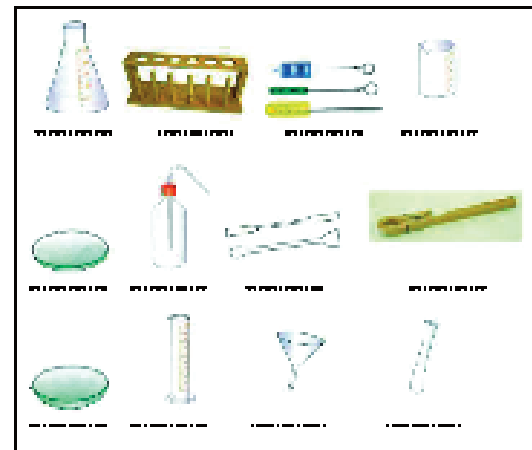
ΕΙΚΟΝΑ 3 | Θερμικές λέξεις και εικόνες.

κούς που εμπλέκονται σε διδασκαλία μαθημάτων φυσικών επιστημών ανεξάρτητα από βαθμίδα και τάξη, με παρόμοια με το πρώτο ανακαλυπτική μεθοδολογία, έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ώστε να ενισχυθεί η γλωσσική εξάσκηση.

- ❖ Προβάλλουμε ένα βίντεο (Χαραλαμπίτου, 2016) για τους κινδύνους που πηγάζουν από διάφορα υλικά
- ❖ Προβάλλουμε την εικόνα 4 ή κάποια ανάλογη, και ζητάμε από τα παιδιά να αντιστοιχούν σύμβολο, λέξη, κίνδυνο.
- ❖ Το παιγνίδι μπορεί να γίνει με εικόνες έντυπες και μεγάλα χαρτόνια όπου θα γράψουν τις λέξεις, ή ηλεκτρονικά με διαδραστικό παιγνίδι
- ❖ Υπάρχει πλήρες φύλλο εργασίας (ό.π.) το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα για τις ανάγκες κάθε ιδιαίτερης ομάδας (Εικόνα 4).

Με τη δραστηριότητα αυτή επιτυγχάνεται διττός σκοπός: Από τη μια αφομοιώνεται γνωστικά και εμπεδώνεται στο νου του παιδιού η αναγκαιότητα της ασφάλειας σε κάθε πτυχή που αφορά δραστηριότητες όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην καθημερινή ζωή . Από την άλλη ενισχύεται ο γλωσσικός εγγραμματισμός, με την εξοικείωση του

Σύμβολο	Λέξη	Κίνδυνοι
	Προειδοποίηση για την υγεία	Προβλεπόμενα επικινδύνως συμπτώματα, ζάλας, από βαριές μυρωδιές
	Βασικιστικός	Επιπτώσεις στην υγεία, στη διαπύκνωση, στην κρεοσκόπηση ή στην κριτική.
	Εύφλεκτο	Μπορεί να προκαλέσει σοβαρή πυρκαγιά εάν αεριοποιείται, φλόγες, θερμότητα
	Τοξικό διαλυτό υγρό	Διείσδυση οργάνων
	Βιολογικό διαλυτό υγρό	Πινακίδα φόντου με τη λέξη
	Προειδοποίηση για το περιβάλλον	Διείσδυση αερίων, φάσμαση πλάσματος και σύνθεση πέτρα



EIKONA 4 | Σύμβολα προστασίας και οργάνων στο εργαστήριο.

παιδιού στην ταύτιση συμβόλων, εικόνων και σχημάτων, με έννοιες και περιγραφές διαδικασιών με τις οποίες αυτά συνδέονται.

Παράδειγμα τρίτο: Η πορεία της τροφής

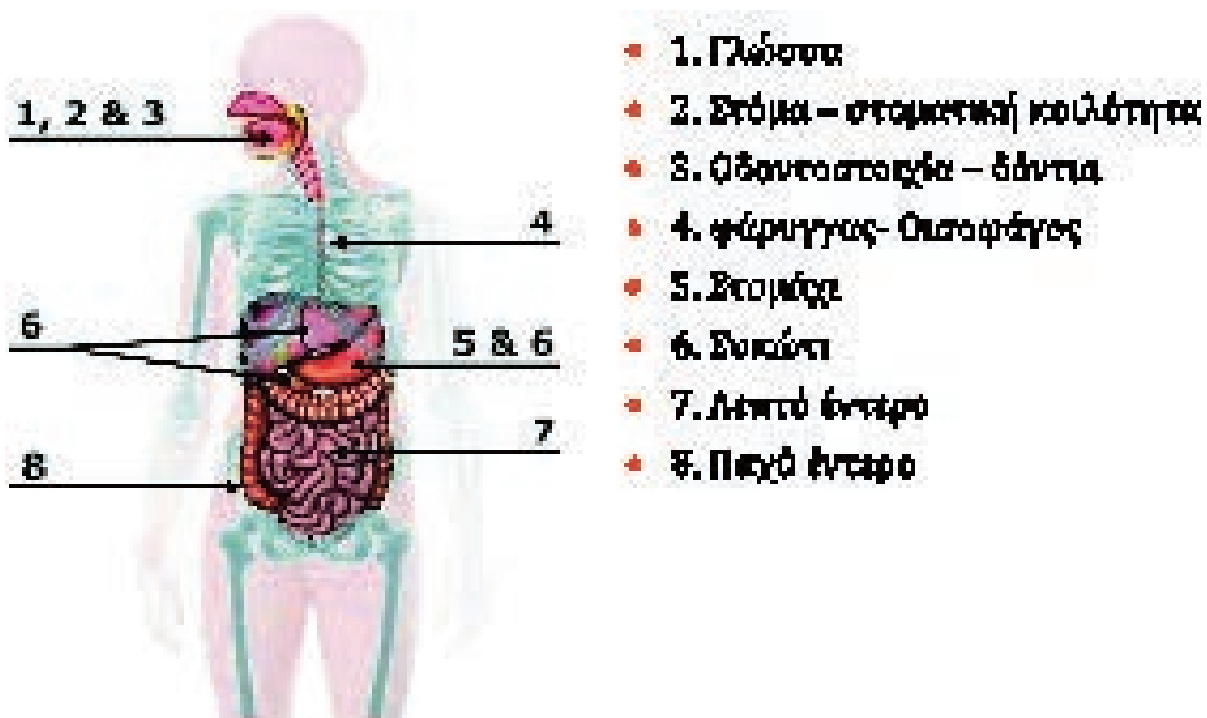
Σε αυτό το παράδειγμα οι στόχοι είναι ανάλογοι με αυτούς του προηγούμενου, με μια σημαντική διεύρυνση. Επιδιώκεται τα παιδιά, στο τέλος του μαθήματος, να είναι ικανά να περιγράψουν την πορεία της τροφής ως ολοκληρωμένο σύνολο διεργασιών, εστιάζοντας μάλιστα και στο σκοπό κάθε διεργασίας χωριστά. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες λέξεις και συνδυαστικές φράσεις να μπορούν να αποδίδουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια το νόημα όλων αυτών των λειτουργιών, οι οποίες εμπλέκονται στη διαδρομή της τροφής.

- ❖ Έχοντας με προβολή εικόνων ή βίντεο περιγράψει τα σχετικά με την διαδρομή της τροφής από τη στιγμή που εισάγεται στο στόμα ως την πλήρη αφομοίωση της, εστιάζουμε στις λέξεις που αντιστοιχούν σε εικόνες σαν και αυτή. Αναδιατάσσοντας τη σειρά ή και παραλείποντας τις λέξεις, ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν την ανάλογη αντιστοίχιση με την σωστή σειρά.
- ❖ Μετά ζητάμε να περιγράψουν, με αυτές τις λέξεις μέσα, την πο-

ρεία της τροφής, επιδιώκοντας να χρησιμοποιούν κατάλληλες συνδετικές φράσεις να δίνουν την σημασία και το τελικό αποτέλεσμα κάθε επιμέρους διεργασίας που εκπληρώνεται σε κάθε φάση αυτής της πορείας (Εικόνα 5).

Ένα ακόμα βήμα καλλιέργειας γλωσσικού εγγραμματισμού υλοποιείται σε αυτές τις ασκήσεις, το οποίο αφορά την όσο το δυνατό πληρέστερη απόδοση νοήματος. Αυτό επιτυγχάνεται με τη φραστική επεξεργασία, η οποία επιτυγχάνει αφενός σύνδεση των λέξεων αφενός με τα όργανα και την λειτουργία που αυτά επιτελούν στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης οργανικής διεργασίας, αφετέρου ανάδειξη της σημασίας που αυτή η λειτουργία έχει για την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Ανάλογης δομής σενάριο μπορεί να συγκροτηθεί για κάθε σύνθετη λειτουργική διαδικασία του ανθρώπινου οργανισμού, αλλά και ευρύτερα για κάθε σύνολο διεργασιών που επιτελούν μια ολοκληρωμένη λειτουργία.



ΕΙΚΟΝΑ 5 | Η πορεία της τροφής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν ως κύριο σκοπό να συνδυάσουν την παγκόσμια γλώσσα των φυσικών επιστημών όπως αυτή εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την εθνική γλώσσα στην οποία οι εκπαιδευτικές πρακτικές υλοποιούνται σε κάθε ομάδα εκπαιδευομένων, εστιάζοντας ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Με τα σενάρια που παρουσιάστηκαν προτείνονται:


- Μορφές παρουσίασης που αναδεικνύουν τις φυσικές επιστήμες ως ελκυστικά πεδία εμπλοκής σε όλα τα παιδιά χωρίς διάκριση.
- Μέθοδοι οι οποίες εμπνέουν σε όλα τα παιδιά εμπιστοσύνη στην επιστημονική διαδικασία και κατά συνέπεια τα ωθούν να συμμετέχουν.
- Πρακτικές που ενισχύουν την γλωσσική καλλιέργεια για όλα τα παιδιά και ειδικά για όσα είναι πρόσφυγες και μετανάστες, καθώς σε όλα τα σενάρια υπάρχει συνδυασμός με εξάσκηση στον γλωσσικό εγγραμματισμό.
- Πρότυπα σκέψης και δράσης, που καθιστούν τα παιδιά ικανά να σκέφτονται κριτικά και να δρουν επιστημονικά.

Ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου επιδιώκεται η ενσωμάτωση όλων, καθώς δίνεται έμφαση ώστε όλα τα παιδιά, ειδικά στα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, να μπορέσουν να εκφράζουν σε όλες τις φάσεις κάθε ιδιαίτερη εκπαιδευτικής πρακτικής, την επιθυμία να συμμετέχουν στην συγκεκριμένη δράση σε αρμονική συνεργασία με τα υπόλοιπα.

Εκτιμάται πως τα όσα πλεονεκτήματα προαναφέρθηκαν είναι δυνατόν να εμπλουτιστούν ή να μεταφερθούν με ανάλογες προσαρμογές σε άλλα θεματικά πεδία της εκπαίδευσης, αρκεί να υπάρχει πάντα στο νου του εκπαιδευτικού ο κεντρικός σκοπός, που συμπυκνώνεται σε μια μόνο λέξη: ενσωμάτωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. *Routledge*.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- ΙΕΠ (2017). *Κατανοώντας το Κείμενο. Σχέδιο ερευνητικής παρέμβασης*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2020 από http://iep.edu.gr/images/IEP/ΕΠΙΣΤΙΜΟΝΙΚΙ_ΥΠΙΡΕΣΙΑ/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2017/2017-07-31_sxedio_parembasis_epal.pdf
- Σωτηριάδου, Χ.Ε. (2016), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2020 από https://www.academia.edu/35872420/%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7_docx
- Σκουμιός, Μ. (2012) *Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. ΕΚΔ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Τσελφές, Β. Παρούση Α. (2015). *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Ε. Μ. Π. www.kallipos.gr
- Χαραλαμπίτου, Λ. (2016) *Ασφάλεια με χαμόγελο* Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://ekfe-nikaias.att.sch.gr/portal/>



Από την Εικόνα στον Λόγο. Οι Εικαστικές Τέχνες ως Αφορμή Δημιουργικής Γραφής για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες


Ανανίας Τοζακίδης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 Α.Μ.Θ. ✉ tananias@sch.gr, <https://blogs.sch.gr/tananias/>

Περίληψη

Οι τέχνες ως πηγή έκφρασης αποτελούν σπουδαίο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι καλλιτεχνικές δημιουργίες μεγάλων ζωγράφων μας εμπνέουν σε δρόμους δημιουργικής γραφής. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Τοζακίδης Ανανίας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών και εικαστικό Νικόλα Φωτιάδη, δημιούργησαν ένα πρωτότυπο εργαστήριο για εκπαιδευτικούς, αλλά και για μαθητές. Με αφορμή λοιπόν τα έργα τοίχου που φιλοτέχνησε ο Νικόλας μαζί με τους μαθητές του, στους διαδρόμους των εκπαιδευτηρίων Δράμας (12ο Δημοτικό Σχολείο), έχει δημιουργηθεί μία διδακτική πρόταση για μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί ανάλογα φύλλα εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς, για το συγκεκριμένο αυτό εργαστήριο. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης είναι απαραίτητη για την συμπερίληψη και συμμετοχή στην διδακτική πράξη μαθητών με ΜΔ, καθώς και για μαθητές πολυπολιτισμικές διαφορές.

Λέξεις κλειδιά

 Δημιουργική Γραφή,
Εικαστικές Τέχνες,
Έργα Μεγάλων
Ζωγράφων, Βιωματική
Διδασκαλία,
Εναλλακτική
Διδασκαλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημιουργική γραφή δε σχετίζεται μόνο και με αφορμή τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Το μάθημα των εικαστικών αποτελεί μια σπουδαία ευκαιρία για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (Χρονοπούλου, 2018). Το θεωρητικό υπόβαθρο για τη δημιουργική γραφή με αφορμή τις εικαστικές τέχνες στηρίζεται στις παρακάτω θεωρίες:

Στις αναγνωστικές θεωρίες (πρόσληψης Jauss, αναγνωστικής ανταπόκρισης Iser), καθώς και στις θεωρίες της βιωματικής μάθησης (Dewey). Η θεωρία επίσης της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow): μεταπλαστική δυνατότητα της εκπαίδευσης για το άνοιγμα και τη δεκτικότητα των αντιλήψεων, όπως και η διδασκαλία του Σελεστέν Φρενέ και οι απόψεις του για το Σύγχρονο Σχολείο και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Τέλος οι απόψεις του Πάουλο Φρέιρε περί απελευθερωτικής εκπαίδευσης, συνήθιζε να χρησιμοποιεί σκίτσα προκειμένου να προκαλέσει ερεθίσματα (Χρονοπούλου, 2018). Όλες οι παραπάνω θεωρίες συγκλίνουν στο γεγονός ότι αφού οι μαθητές διαφέρουν πολύ στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα που έχουν και στο μαθησιακό στυλ, ο δάσκαλος πρέπει να τροποποιεί τα διδακτικά υλικά, τη διαδικασία διδασκαλίας και αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών και του μαθησιακού υλικού.

Σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούμε πολυαισθητηριακό υλικό και **εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους** για να ενεργοποιήσουμε κάθε δυνατό τρόπο προσοχής, συγκέντρωσης και απομνημόνευσης. Είναι θεμιτό να εμπλέξουμε το παιδί σε μια δημιουργική διαδικασία και να το εμπνεύσουμε να δημιουργήσει λόγο. Επιπλέον, η αναγνώριση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών για αρχάριους συγγραφείς, και ιδιαίτερα για μαθητές σε επικινδυνότητα για εμφάνιση προβλημάτων γραφής και για μαθητές με ειδικές ανάγκες, είναι πολύ κρίσιμη (Τζιβινίκου, 2015).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αναφέρεται ως μια διαδικασία δημιουργίας διαφορετικών δρόμων μέσα από τους οποίους, μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες, κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας (Παντελιάδου, 2008).

Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά όχι με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Μπορούν να μάθουν όταν χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι μέσα από τις οποίες μπορούν να βρουν τον «δικό τους δρόμο» προς τη μάθηση. Ο ρόλος των τεχνών και της δημιουργικής έκφρασης είναι ο κατ' εξοχήν χώρος που αναπτύσσει την

παραπάνω δυναμική. Η μακρόχρονη διδασκαλία σε μαθητές με ΜΔ κατέδειξε τις εναλλακτικές προσεγγίσεις (αλλαγή διδακτικής πλεύσης), ώστε το σχολείο να κερδίσει του μαθητές με ΜΔ. Γενικότερα βέβαια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι τροποποιήσεις σχεδιάζονται για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Τζιβινίκου, 2015). Έχουν λοιπόν δημιουργηθεί αβανταδόρικά φύλλα δημιουργικής γραφής (ορισμένα απ' αυτά θα βρείτε στο παράρτημα της παρούσης εργασίας), ώστε ο κάθε μαθητής να βρει διόδους έκφρασης και συμμετοχής στην διδακτική πράξη. Επιπροσθέτως, στη δημιουργική γραφή είναι εξίσου σημαντικό να εξοικειωθούν οι μαθητές με ΜΔ με μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως αυτή της διόρθωσης, μέσω της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων (Παντελιάδου, 2008).

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Οι επιτοίχιοι πίνακες που φιλοτέχνησε ο εκπαιδευτικός εικαστικών αποτέλεσαν διδακτική αφορμή για να εξασκήσουμε τον εγγραμματισμό των μαθητών με ένα εναλλακτικό και συνάμα ευχάριστο τρόπο. Με στόχο λοιπόν την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, επικεντρωθήκαμε σε δραστηριότητες που έχουν νόημα (ενδιαφέρον, χρήσιμες). Το σχέδιο εργασίας(project), καθώς και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με την παράλληλη ανάλυση και μελέτη της κάθε περίπτωσης, αποτέλεσαν το οργανωτικό μοντέλο της διδακτικής μας πρότασης. Η ενίσχυση συμμετοχής, η αντιπαράθεση απόψεων (καλλιέργεια προφορικού λόγου), καθώς και οι διερευνητικές δραστηριότητες των μαθητών (η χαρά της ανακάλυψης), ήταν σε πρακτικό επίπεδο οι στόχοι το σχεδίου εργασίας της παρούσης διδακτικής μας παρέμβασης (Νικολαΐδου, 2016). Τέλος, η συναισθηματική έκφραση μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων, πέρα από το στενό σχολικό πλαίσιο, αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία συμμετοχής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι φάσεις του σχεδίου εργασίας είχαν σαν αφετηρία την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη στο σχολείο. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αποτολμεί από την προηγούμενη της επίσκεψης ημέρα, μια αρχική μύηση των μαθητών με έργα μεγάλων ζωγράφων, σχετικών μ' αυτούς που πρόκειται να γνωρίσουν στη διάρκεια της επίσκε-

ψης. Η αρχική μύηση δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο προετοιμασίας πριν την επίσκεψη. Στη διάρκεια της επίσκεψης αρχικά οι μαθητές σε ομάδες (τριών-τεσσάρων) περιδιαβαίνουν τους διαδρόμους του σχολείου κάνοντας μια πρώτη γνωριμία με τα έργα (ορισμένα απ' αυτά παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσης). Στην πρώτη επαφή κρατάνε σημειώσεις και διαβάζουν τις λεζάντες που ακολουθούν τους πίνακες. Κατόπιν σε ολομέλεια γίνεται η γνωριμία των μαθητών με τον εικαστικό εκπαιδευτικό, καθώς και με την ομάδα των μαθητών που φιλοτέχνησαν τα έργα δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ρωτήσουν τον τρόπο, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, το χρόνο ολοκλήρωσής τους, καθώς και ότι άλλο προκύψει. Ακολουθεί ο χωρισμός και πάλι σε ομάδες με την επίδοση στους μαθητές εργασιών που έχει από πριν ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και μέρος των οποίων (ενδεικτικές) μπορείτε να βρείτε στο παράρτημα της παρούσης εργασίας. Βέβαια, εκτός από τα φύλλα δημιουργικής γραφής έχει αναπτυχθεί ο μηχανισμός προσέλκυσης μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν (μαθητές με ΜΔ, πολυπολιτισμικές διαφορές, έλλειψη αυτοεκτίμησης κ.ά.). Η προσέγγιση των μαθητών έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντά τους και ακολουθεί εξατομικευμένους κατά περίπτωση παιδαγωγικούς μηχανισμούς (Τζιβινίκου, 2015). Γραφή από την άλλη λοιπόν... μια ακόμη πρόταση δημιουργικής γραφής με αφορμή τους επιτοίχιους πίνακες στο 12^ο Δ.Σ. Δράμας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κατά τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, πρώτιστο ζητούμενο είναι η ενίσχυση των μαθητών και η παρότρυνσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου (Νικολαΐδου, 2016). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης των κειμένων των μαθητών στην ολομέλεια οι προτεινόμενες τυχόν διορθώσεις δεν πρέπει να έχουν κανονιστικό χαρακτήρα αλλά την πρόταση εναλλακτικών οδών έκφρασης με στόχο το καλύτερο αποτέλεσμα. Το παραπάνω βοήθησε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συγκεκριμένων μαθητών με αποτέλεσμα την ενεργητικότερη συμμετοχή τους στην διδακτική διαδικασία. Ιδιαίτερα σε μαθητές που υστερούν (μαθητές με Μ.Δ.) η δημιουργική γραφή γι αυτούς θα πρέπει να αποτελεί εφελθτήριο δημιουργικής έκφρασης και εναλλακτικό δρόμο απελευθέρωσης της δημιουργικότητας των μαθητών. Παρατηρήσαμε, μαθητές με απουσία ενεργητικής συμμετοχής στη σχολική τάξη, να παίρνουν το λόγο και να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική δραστηριότητα. Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα έργα των μεγάλων ζωγράφων ήταν έντονο και συμμετείχαν με ερωτήσεις,

για τον τρόπο και την τεχνική δημιουργίας απ' τον εκπαιδευτικό και του μαθητές, όλων αυτών των έργων που φιλοτέχνησαν στους τοίχους του σχολείου τους. Επιπροσθέτως, σε συνέχεια της διδακτικής επίσκεψης, την επομένη ημέρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές κάποια φύλλα εργασίας με στόχο την αυτοαξιολόγηση της διδακτικής δράσης (οι εργασίες μπορούν να έχουν την μορφή κουίζ).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής*, ΚΕΙΜΕΝΑ, 15
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου*, ΚΕΙΜΕΝΑ, 15
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Παντελιάδου και Αντωνίου (Επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Σουλιώτης, Μ. (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα, Η Δημιουργική γραφή άνευ διδασκάλου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες Διαδακτικές Παρεμβάσεις*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα.
- Χρονοπούλου, Γ. (2018). *Από την εικόνα στον λόγο, Οι εικαστικές τέχνες ως αφορμή για δημιουργική γραφή*. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εφήβων και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής

Ελένη Αντωνίου

Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος, 3ο ΓΕΛ Αγίας Παρασκευής. ✉ gialena2@yahoo.gr, elantoniou@sch.gr

Περίληψη

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στους έφηβους μαθητές αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας των προστατευτικών παραγόντων και στην προσπάθεια αντιστάθμισης των παραγόντων επικινδυνότητας για τα νεαρά άτομα. Παρουσιάζεται ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας σε συνδυασμό με το στρες των εξετάσεων για την είσοδο στα Πανεπιστήμια, και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα των μαθητών. Επισημαίνονται τα φαινόμενα εξουθένωσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εφήβου και η επίδραση του σχολικού κλίματος στην ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας των μαθητών. Αναφέρονται οι παράγοντες καθορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας, και γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις του ελλείμματος της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και στα θετικά αποτελέσματα της ύπαρξής της στους εφήβους. Παρουσιάζεται ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων και αναλύονται οι τρόποι ενίσχυσής της στο σχολείο μέσω του κατάλληλου σχολικού κλίματος, του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διεύθυνσης του σχολείου. Ακόμα αναφέρεται η συμβολή της οικογένειας και της πολιτείας και παρουσιάζονται οι τεχνικές απόκτησης ψυχικής ανθεκτικότητας.



Λέξεις κλειδιά

Ψυχική
Ανθεκτικότητα,
Εφηβεία,
Προστατευτικοί
Παράγοντες,
Παράγοντες
Επικινδυνότητας,
Στρες,
Συμβουλευτική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής του εφήβου στο στρες και τις αντιξοότητες. Τα φαινόμενα εξουθένωσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το στρες των εξετάσεων για την είσοδο στα Πανεπιστήμια και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα των μαθητών καθιστούν αναγκαία την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων. Η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων και η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων καθώς και οι τρόποι ενίσχυσής της στο σχολείο μέσω του κατάλληλου σχολικού κλίματος, του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διεύθυνσης του σχολείου.

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ψυχική ανθεκτικότητα: ορισμός και θεωρητικά μοντέλα

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί κλάδο της επιστήμης της θετικής ψυχολογίας που μελετά τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου και εστιάζει στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του (Snyder & Lopez, 2002). Ο στόχος της θετικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τους Seligman και Csikszentmihalyi (2000: 5), είναι η έναρξη μιας καταλυτικής αλλαγής μέσω της ενασχόλησης με την αποκατάσταση των αντιξοοτήτων στη ζωή και τη δημιουργία θετικών ιδιοτήτων με σκοπό την ανάκαμψη του ατόμου (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Οι Garmezy και Masten (1991) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης προσαρμογής στις αντίξοες καταστάσεις. Οι Rirkín και Hooperman (1991) εστιάζουν στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές κοινότητες και αναφέρουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Η έρευνα κατέληξε σε τρία μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας για να περιγραφεί η επίδραση του άγχους και των προσωπικών χαρακτηριστικών στην προσαρμογή (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018): α) Το μοντέλο των αντισταθμίσεων (Garmezy, et al., 1984), όταν η έκθεση σε έναν κίνδυνο εξουδετερώνεται από αντισταθμιστικούς παράγον-

τες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα και δεν σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά (Fergus & Zimmerman, 2005). β) Το μοντέλο των προκλήσεων (challenge model), όταν ένας στρεσογόνος παράγοντας επιδρά ενισχυτικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων (Garmezy, et al., 1984). γ) Το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων (Garmezy, et al., 1984) Luthar et al., 2000, όπ. αναφ. στην Παπακωνσταντινοπούλου, 2018), όταν οι έφηβοι μαθαίνουν να κινητοποιούνται, μόλις εκθέτουνται σε μια δύσκολη κατάσταση.

Εφηβεία

Η εφηβεία αποτελεί μία φάση μετάβασης του ατόμου από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Η αναντιστοιχία (mismatch) στην ηλικία βιολογικής και ψυχοκοινωνικής ωρίμανσης ασκεί πίεση στους σύγχρονους έφηβους. Ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας του εφήβου μπορεί να αποτρέψει την εμπλοκή του σε συμβάντα επιθετικότητας (Δημακοπούλου, 2018). Ιδιαίτερα οι έφηβοι μετανάστες και πρόσφυγες, όπως και οι μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζουν δυσκολία σχολικής προσαρμογής και μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα σε συνθήκες περιθωριοποίησης και διαχωρισμού (Berry, 1997). Αντίθετα η ψυχική ανθεκτικότητα αυξάνεται μέσω της διομαδικής επαφής και της προαγωγής της ενσυναίσθησης (Παυλόπουλος, κ.ά., 2009: 402).

Εξετάσεις για την είσοδο στα Πανεπιστήμια

Οι έρευνες για την ψυχική υγεία των εφήβων στη Βρετανία παρουσιάζουν μια διόγκωση του στρες των μαθητών λόγω των εξετάσεων και την εμφάνιση «ψυχολογικής αγωνίας» για έναν στους τρεις εφήβους (McInerney, 2017). Οι υποψήφιοι κατά την προετοιμασία για τις εξετάσεις εισόδου στο πανεπιστήμιο διαφοροποιούνται στην ανθεκτικότητα ως προς το φύλο, την κοινωνική υποστήριξη, την ελπίδα και την υποκειμενική ευημερία (Oktan, 2010). Ο Selye Hans (1976) όρισε το στρες ως μία ειδική απόκριση του σώματος έναντι οποιασδήποτε απαίτησης από αυτό. Στην Ελλάδα, έρευνα έδειξε ότι έφηβοι που διδάχτηκαν εγκαίρως τεχνικές διαχείρισης του στρες αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία απαιτητικές καταστάσεις και έχουν χαμηλότερα επίπεδα στρες (Παξινού, 2017).

Οι θεωρίες για την αύξηση της ανθεκτικότητας των εφήβων υποψηφίων εξετάσεων με σκοπό την επαγγελματική προσαρμοστικότητα δείχνουν ότι η επιτυχής διαχείριση των εναλλαγών στην σταδιοδρο-

μία του εφήβου προϋποθέτει δεξιότητες ευελιξίας στους επαγγελματικούς ρόλους (Super, et al, 1996· Savickas 2005) και ικανότητες κοινωνικής δικτύωσης, ιδιαίτερα με πρόσωπα που μπορεί να βοηθήσουν τον έφηβο ως σύμβουλοι σε θέματα σταδιοδρομίας (Μαννούρη κ.ά., 2015). Σημαντική έμφαση δίνεται στην ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τυχαία γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του (Krumboltz, 1994).

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Φαινόμενα εξουθένωσης σε εφήβους

Το στρες μπορεί να προκαλέσει διάφορα σωματικά και ψυχικά συμπτώματα καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Σαπουντζή-Κρέπια, 1998). Τα συμπτώματα του στρες είναι οργανικής-νευρολογικής φύσεως (από πονοκέφαλο μέχρι κρίσεις πανικού), νοητικής-συναισθηματικής φύσεως (Cordes & Dougherty, 1993) με την κατάθλιψη να αναφέρεται στο 26,2% των Ελλήνων εφήβων (Lazaratou, Dikeos, Anagnostopoulos & Soldatos, 2010, όπ. αναφ. στο Κουρμούση, 2015), και εκδηλώσεων συμπεριφοράς (επιθετικότητα ή απόσυρση από τις συνήθειες δραστηριότητές, διατροφικές διαταραχές ή χρήση αλκοόλ ή ουσιών) (Κουρμούση, 2013).

Χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικού εφήβου

Τα χαρακτηριστικά των «ψυχικά ανθεκτικών παιδιών» που ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις δυσκολίες (Luthar, et al., 2000), εντοπίζονται στα κίνητρα (αυτο-αποτελεσματικότητα, αυξημένη αυτοεκτίμηση, γρήγορη ανάκαμψη στις αντιξοότητες, επιμονή, υπομονή, αυτοκυριαρχία), στην ακαδημαϊκή διάσταση (καινοτομία, αποφασιστικότητα, επιμονή, δημιουργία δεσμών με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους), στην κοινωνική διάσταση (ενεργητική ακρόαση και ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους) (Wolin & Wolin, 1993), στη συναισθηματική διάσταση (φαντασία αναπτυγμένη, ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος, απόρριψη συναναστροφής ατόμων με παραβατικές συμπεριφορές) (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018· Rutter et al, 1995).

Τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εφήβων θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με το σχήμα του κύκλου που αφορά τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά απεικονί-

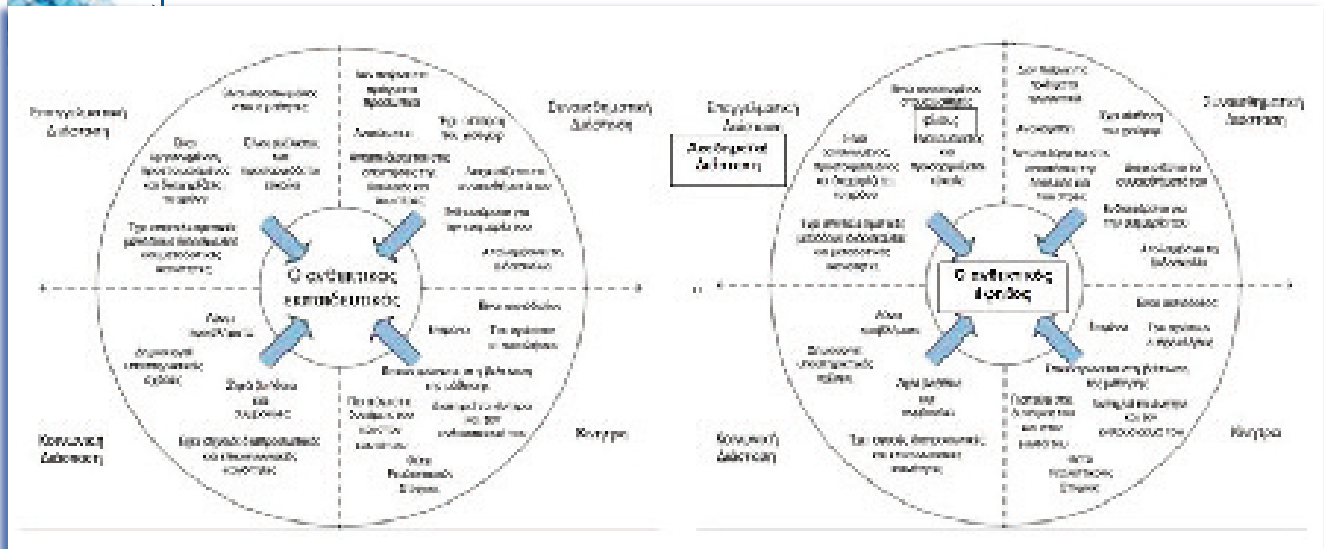
στηκαν από τη Kumrfer (1999) και αποδόθηκαν στην ελληνική από τη Δανιηλίδου (2018). Αρκούν μόνο τρεις αλλαγές στις επισημάνσεις του αρχικού πίνακα ώστε αυτός να απεικονίζει τέλεια τον ψυχικά ανθεκτικό έφηβο (Πίνακας 1).

Η ύπαρξη ενός μεμονωμένου χαρακτηριστικού αρκεί για να ξεπεράσει ο έφηβος τις δυσκολίες του και να ενισχύσει την ανθεκτικότητά του (Wolin & Wolin, 1993). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει το βαθμό ανθεκτικότητας των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ο όρος «κλίμα της τάξης» αναφέρεται στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Πασιαρδή, 2001:25). Το θετικό κλίμα πραγματώνεται με την ύπαρξη σχέσεων μέριμνας, την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές (Ζωγράφου, 2016:17-18).

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι προστατευτικοί παράγοντες της κλίμακας του Baruth (2002) που καθορίζουν την παρουσία μεγαλύτερης ψυχικής ανθεκτικότητας στα άτομα είναι : α) Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εφήβου, εσωτερικά -αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, προσαρμοστικότητα- (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018) και βιολογικά –φύλο, ηλικία- (Li et al, 2006). β) Το υποστηρικτικό περιβάλλον ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του εφήβου όπως η περιοχή καταγωγής (Παυλόπουλος, κ.α.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού (Δανιηλίδου, 2018) και εφήβου



2009:407), το μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων (**Mcl-nerney**, 2017) και το κλίμα στη σχολική τάξη (Ανδρούτσου, 2008). γ) Η μείωση παραγόντων στρες μέσω της ενδυνάμωσης του εφήβου (Κουρμούση, 2015) με τις γνωσιακές παρεμβάσεις στη μείωση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης και την υλοποίηση προγραμμάτων για στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κουρμούση, 2015). δ) Οι αντισταθμιστικές εμπειρίες όπως η θρησκευτικότητα (Ζωγράφου, 2016), η περιοχή μόνιμης κατοικίας (Anthony, 2008), οι αθλητικές δραστηριότητες.

Τα εμπόδια ή παράγοντες επικινδυνότητας για τους εφήβους είναι οι αναπτυξιακές διαδικασίες (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018), ο ενδοσχολικός εκφοβισμός που αποτελεί παράγοντα στρες για τους έφηβους (Κουρμούση, 2013), το βιωμένο τραύμα που προκαλεί δυσλειτουργικές οικογενειακές δομές (Leys et al, 2017). Ανασταλτικούς παράγοντες αποτελούν η ροπή στο άγχος, την κατάθλιψη ή τις διατροφικές διαταραχές, τα εμπόδια σταδιοδρομίας και η απουσία πηγών υποστήριξης (Κατσίκης, 2013).

Αποτελέσματα στην υγεία των εφήβων από το έλλειμμα ψυχικής ανθεκτικότητας

Το στρες εμφανίζεται ως μηχανισμός αντίδρασης του οργανισμού για την προστασία του εφήβου σε καταστάσεις κινδύνου (Κουρμούση, 2015· Chrousos, 1998, όπ. αναφ. στο Κουρμούση, 2013) και το άγχος επιφέρει σωματικές και ψυχικές αλλαγές στην υγεία των εφήβων (ένταση των μυών, δυσπεψία, δυσκολίες ύπνου, δυσφορία στο στήθος, οσφυαλγία) και ψυχολογικές αντιδράσεις (απογοήτευση, επιθετικότητα, ένταση, αδυναμία χαλάρωσης, ψυχική εξάντληση, φοβίες, ευερεθιστικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης ή ολοκλήρωσης της εργασίας) (Barmola, & Srivastava, 2010).

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων - Παρεμβάσεις

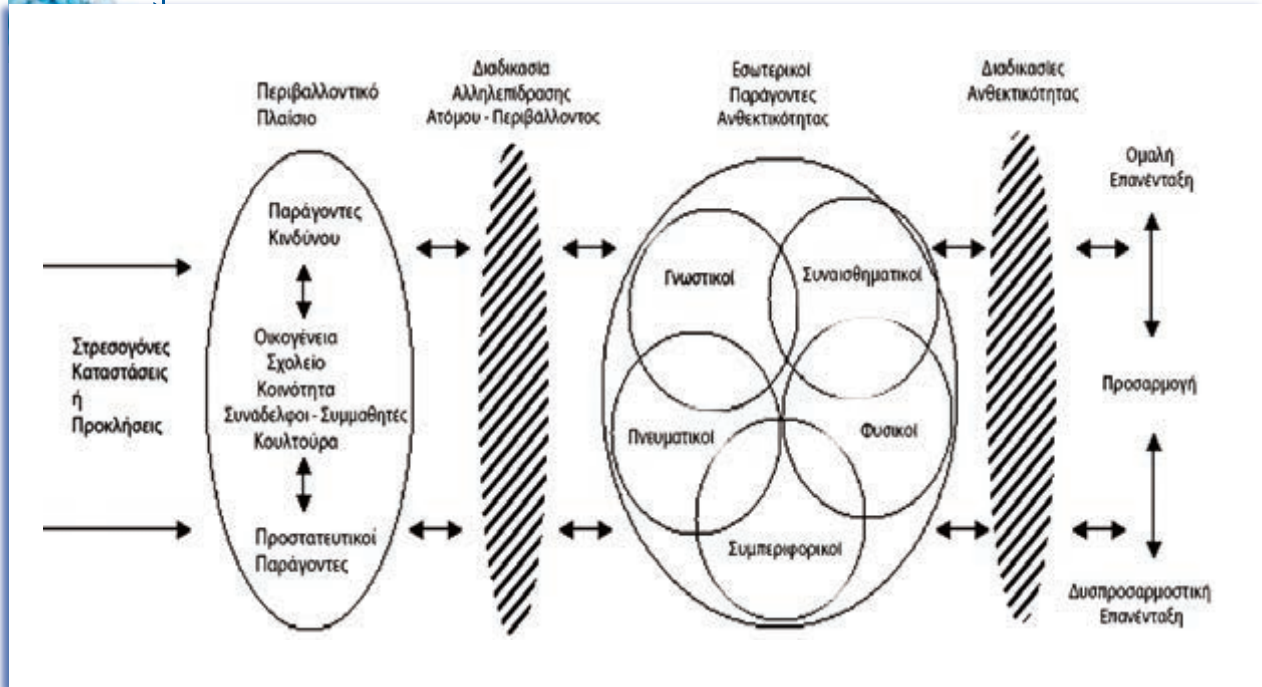
Η γνώση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σημαντική για τον έφηβο και θα πρέπει να προαχθεί η συμβουλευτική στο σχολικό σύστημα με το νεοσύστατο θεσμό του καθηγητή-συμβούλου σχολικής ζωής. Οι Masten & Reed (2002) προτείνουν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας τον περιορισμό των αρνητικών καταστάσεων, στις οποί-

ες είναι δυνατόν να εκτεθεί ο έφηβος, τη βελτίωση των πηγών στήριξής του, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Σημαντική για την αύξηση της ψυχοσωματικής ευεξίας και την πρόληψη της έντασης είναι η διαχείριση του χρόνου με τη θέσπιση στόχων, το σχεδιασμό της εργασίας, τον καθορισμό προτεραιοτήτων, το σχεδιασμό του χρόνου, την αποφυγή ενοχλήσεων και περισπασμών (Macan et al, 1990).

Η έρευνα πλέον εστιάζει στην ανακάλυψη των μηχανισμών της ανθεκτικότητας σε ατομικό και οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000), όπως αναφέρθηκαν στο Πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer (1999, όπ. αναφ. στη Δανιηλίδου, 2018) (Πίνακας 2).

Στο πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer όλες οι στρεσογόνες καταστάσεις αλληλεπιδρούν είτε ως προστατευτικοί είτε ως παράγοντες επικινδυνότητας στο υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα, οι συμμαθητές και η περιέουσα κουλτούρα. Παράλληλα οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους εσωτερικούς παράγοντες ανθεκτικότητας του ατόμου, τα χαρακτηριστικά του. Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης ατομικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν μέσω της συμβουλευτικής στην ομαλή, ή μη, προσαρμογή του ατόμου στις δύσκολες καταστάσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 | Το πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας



Τα σχολεία είναι δυνατό να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» και να προάγουν τη διευκόλυνση της προσαρμογής μέσω της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, της παροχής κινήτρων και προσδοκιών και του κατάλληλου πλαισίου φροντίδας και στήριξης (Henderson & Milstein, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή υποδομών και υποστήριξης λειτουργικών συμπεριφορών καθηγητών και μαθητών, τη θεσμοθέτηση των Γραφείων Συμβουλευτικής του Λυκείου, όπου οι μαθητές μπορούν να κληθούν σε συνεδρίες. Δημιουργικές δραστηριότητες αναπλήρωσης της αδυναμίας των μαθητών και αναγνώρισης από τον κοινωνικό τους περίγυρο προσφέρουν μερικά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια με το Πρόγραμμα Θερινών Εργασιών για μαθητές του σχολείου τους σε διάφορες εταιρείες και οργανισμούς, το οποίο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσιμες για μελλοντική εργασία και αυτοεκτίμηση. Η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία είναι σημαντική καθώς συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική ταυτότητα του ατόμου (Θεοδοσάκης, 2011) και δρουν ως προστατευτικοί ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Χατζηχρήστου, 2001).

Η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας εστιάζεται στους γονείς και την οικογένεια καθώς μπορούν να προστατέψουν τους έφηβους από επιβλαβείς καταστάσεις και συμπεριφορές (Δημοπούλου, 2018) και να τους βοηθήσουν ενισχυτικά να αναγνωρίσουν τις ικανότητες και εσωτερικές δυνάμεις.

Αρκετά προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα τα πιο γνωστά είναι το πρόγραμμα Συν-Φροντίζω (C4C) (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου, 2009), το «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.» το «Στηρί-ζοντας στην Κρίση», το «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» (Αρβανίτη, Μοσχοπούλου, & Τσέρκη, 2018) και το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων «My FRIENDS Youth». Τέλος, προγράμματα φυσικής αγωγής ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Τσιγκίλης, 2005).

Στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας λειτουργούν συμβουλευτικές υπηρεσίες που οργανώνουν συναντήσεις ενδυνάμωσης για εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών με πρόσφατο παράδειγμα, στη διάρκεια της καραντίνας για τον Covid 19 τη δράση με τίτλο «Επιστροφή στα σχολεία: Μεταβάσεις και Ψυχική Ανθεκτικότητα».

Για την παροχή συμβουλευτικής ψυχικής υγείας ή σταδιοδρομίας σε εφήβους λειτουργούν τα Γραφεία Συμβουλευτικής στη Διεύθυνση

Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού (ΙΥΠ) και στις υπηρεσίες των Δήμων. Ο ΟΑΕΔ διαθέτει το τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, το φάκελος ατομικών δεξιοτήτων (portfolio), τα βίντεο επαγγελμάτων, το εικονικό παιχνίδι δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας (The Real Game). Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής στη Διά Βίου Καθοδήγηση (ELGPN) υποστηρίζει τις Δεξιότητες Διαχείρισης Σταδιοδρομίας (ΔΔΣ) του ατόμου στην απόκτηση θετικής αυτοεικόνας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Τέλος, υλοποιούνται προγράμματα διαχείρισης του στρες σε άτομα με φοβίες, σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, σε παιδιά με δυσλεξία, σε παχύσαρκους προέφηβους από την Επιστημονική Εταιρεία Ελέγχου του Στρες και Προαγωγής της Υγείας.

Τεχνικές απόκτησης ψυχικής ανθεκτικότητας στους εφήβους

Στο πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer (Πίνακας 2) φαίνεται ότι η παρέμβαση στο ατομικό επίπεδο συνίσταται στις προσπάθειες που μπορεί να κάνει ίδιος ο μαθητής όπως η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, η επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών, η ενασχόληση με ενδιαφέροντα και δραστηριότητες εκτός σχολείου. Στο υποστηρικτικό περιβάλλον θα μπορεί να αναζητήσει βοήθεια στήριξης από συγγενείς, φίλους ή συνομηλίκους, είτε από επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Το Υπουργείο Υγείας έχει παρουσιάσει σε έναν οδηγό για τους εφήβους απλούς καθημερινούς τρόπους και τεχνικές χαλάρωσης που βοηθούν στον έλεγχο του στρες (Υπουργείο Υγείας, 2018). Μερικές από τις τεχνικές απόκτησης ψυχικής ανθεκτικότητας στους εφήβους σχετίζονται με τη βελτίωση των ικανοτήτων στην επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση, την έκφραση των συναισθημάτων, το διαλογισμό. Η εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισης του στρες μπορεί να ανακουφίσει τους μαθητές από τα σωματικά προβλήματα που δημιουργεί η πολύωρη καθιστική ζωή στο σχολείο και το σπίτι.

Η οργάνωση του χώρου μελέτης και δραστηριοτήτων του εφήβου με την προσωπική επιλογή της θέσης εργασίας αυξάνει την αίσθηση ελέγχου και την αποφασιστικότητα του μαθητή (Cooper et al, 2001). Η παροχή κινήτρων για την καλύτερη οργάνωση του πλαισίου εργασίας, με σαφώς προσδιορισμένους τους στόχους και η διακριτική εποπτεία των μαθητών κατά την επιτέλεση των εργασιών στα πρώτα στάδια της εφηβείας, δρα ενισχυτικά στην ανθεκτικότητά τους. Η ενίσχυση συναντήσεων με τους συνομηλίκους βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη συνεργασία τους (Αμαραντίδου, 2010). Επι-

κουρικά η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης και του συστήματος e-learning (Γιαννοπούλου, 2010) είναι αποτελεσματική στην μείωση του στρες των μαθητών για τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα καθώς προσφέρεται η δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης (δυναμικό hyper learning)(Γιαννοπούλου, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η γνώση των διαδικασιών που συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα του εφήβου μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα από τους επιστήμονες στην πρόληψη και την παρέμβαση κατά την εφηβεία για την προώθηση θετικής προσαρμογής κατά τη διάρκεια σημαντικών αντιξοοτήτων ή τραυμάτων (Cicchetti, Rogosch, & Toth, 2006· Luthar & Cicchetti, 2000). Αναγκαία κρίνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων συμβουλευτικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς επίσης και η προαγωγή δεξιοτήτων για θετικές κοινωνικές σχέσεις (Δημακοπούλου, 2018).

Η λειτουργία συμβουλευτικών γραφείων με εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχίατρος, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς) για το συντονισμό και την επίλυση προβλημάτων των εφήβων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευση των εφήβων στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα πρέπει να προαχθεί η ομαλή ανάπτυξη και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστών ή προσφύγων καθώς, όπως και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται την αποδοχή της ιδιαιτερότητας και το σεβασμό από το κοινωνικό σύνολο. Απαραίτητα είναι τα προγράμματα ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Χατζηχρήστου κ.ά., 2001) και παροχής βοήθειας στους μαθητές στα μαθήματα. Η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας έναντι των προστατευτικών παραγόντων (Ialongo, Rogosch, & Cicchetti, 2006) καθώς και η πρόληψη και αντιμετώπιση του στρες συνηγορούν σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής όχι μόνο για τους εφήβους αλλά και για όλη την οικογένεια. Η ψυχοθεραπεία, η ενασχόληση με ευχάριστες δραστηριότητες, ο διαλογισμός, η **επικοινωνία** με τους δικούς του ανθρώπους, η επαφή με τη φύση, ο εθελοντισμός θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον έφηβο να ζήσει μία καλύτερη ζωή.

Οι έφηβοι χρειάζονται κατανόηση και παρέμβαση της οικογένειας και του σχολείου βασισμένη στην κατανόηση των αιτιών των δυσκολιών τους, την εξεύρεση κινήτρων για μάθηση, στην παροχή συνθηκών βίωσης του συναισθήματος της επιτυχίας, στην ψυχολογική στήριξη και καθοδήγηση και στον καθορισμό στόχων επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Προτάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σχετικά με τους παράγοντες προστατευτικότητας και ειδικά όσους αφορούν το υποστηρικτικό περιβάλλον αξίζει να μελετηθεί η αξιολόγηση της προσλαμβάνουσας κοινωνικής υποστήριξης από τις διάφορες ομάδες όπως η οικογένεια, οι φίλοι, οι συγγενείς και το περιβάλλον (Oktan, Vesile. 2010).

Θα πρέπει να ερευνηθεί εάν τα παιδιά της πρώτης εφηβείας έχουν περισσότερο μειωμένη ανθεκτικότητα από εκείνα της μέσης ή ύστερης εφηβείας και αν τα κορίτσια είναι πιο ανθεκτικά, με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων παρεμβάσεων.

Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί πόσο θετικά είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής τεχνικών διαλογισμού στους εφήβους σε άλλες χώρες και κατά πόσο αυτές οι τεχνικές θα μπορούσαν να αποδώσουν στους εφήβους της χώρας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Ανδρούτσου, Δ. (2008), *Το ψυχολογικό κλίμα της Τάξης*, Διπλωματική εργασία. Δ.Π.Μ.Σ. Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: Factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.
- Barmola, K., & Srivastava, S. (2010). Effect of Examination Stress on Adolescents' Health. In: *Edited book on Healthcare Management* (pp. 289-303). New Delhi: New Century Publication.
- Baruth, K. E., & Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58(3), 235-244.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46, 5-34.
- Γιαννοπούλου, Ε. (2010). *Μοντελοποίηση χρηστών και στερεότυπα για προσαρμοστικότητα σε περιβάλλοντα η-μάθησης (e-learning)*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Chrousos, G. (1998). Stressors, Stress, and Neuroendocrine Integration of the Adaptive Response: The 1997 Hans Selye Memorial Lecture. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851: 311-335.
- Cicchetti, D, Rogosch, F, & Toth S. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Dev Psychopathol*, 18: 623-650.
- Cooper, C. L., Dewe, P. & O'Driscoll, M. (2001). *Organisational Stress: A review and critique of theory, research and application*. London: Sage.
- Cordes, C. & Dougherty T.(1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout, *Academy of Management Review*. ISSN (print): 0363-7425 | ISSN (online): 1930-3807, Editor: Jay Barney.

- Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δημακοπούλου, Ε. (2018). *Επιθετικότητα σχέσεων και ψυχική ανθεκτικότητα σε έφηβους μαθητές Λυκείου*, ΕΑΠ: Ιδρυματικό Αποθετήριο ΕΑΠ.
- Δημοπούλου, Α. (2018). *Ο ρόλος της στήριξης από τους σημαντικούς άλλους στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη σχολική επίδοση των παιδιών*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38364>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Ζωγράφου, Α. (2016). *Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση-Εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής*. Διπλωματική εργασία. ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K.H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ialongo, N., Rogosch, F., & Cicchetti, D. (2006). A developmental psychopathology approach to the prevention of mental health disorders. In: Cicchetti D, Cohen D, editors. *Developmental psychopathology* (pp. 968-1018). New York: Wiley.
- Κατσίκης, Δ. (2013). *Εμπόδια και πηγές υποστήριξης σταδιοδρομίας: μια ψυχολογική παρέμβαση σε εφήβους οι οποίοι αντιλαμβάνονται εμπόδια σταδιοδρομίας*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/2904810.12681/eadd/29048>
- Κουρμούση, Ν. (2015). Στρες και κατάθλιψη στα παιδιά, *Διεπιστημονική φροντίδα υγείας*, 7(4). ISSN 1791 – 9649.
- Κουρμούση, Ν. (2013). Στρεσογόνοι παράγοντες στη ζωή των παιδιών, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, τχ. 4.
- Krumboltz, J. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Councelling and Development*, 72(4): 424-428.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. In: M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds). *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Academic/Plenum.
- Lazaratou, H., Dikeos, D, Anagnostopoulos, D., & Soldatos C. (2010). Depressive symptomatology in high school students: The role of age, gender and academic pressure. *Community Mental Health Journal*, 46 (3): 289-295.
- Leys, C., Kotsou, I., Goemanne, M., & Fossion, P. (2017). The Influence of Family Dynamics On Eating Disorders and Their Consequence On Resilience: A Mediation Model. *Am J Fam Ther*, 45(2): 123-132.
- Li, C., DiGiuseppe, R, & Froh, J., (2006).The roles of sex, gender, and coping in adolescent depression. *Adolescence*. 41(163): 409-415.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev*, 71, 543-562
- Macan, T. M., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time man-

- agement: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Μαννούρη, Α., Μουκταρούδη, Ε., Μαρκίδου, Μ., Κίκας, Ν., & Γιουτανή, Στ. (2015), *Επαγγελματική Αγωγή Γ' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford University Press.
- McInerney, L. (2017). Exam stress rising? No, pupils are just better at seeking help, *The guardian*, Sun 18 Jun 2017 00.01
- Oktan, V. (2010). Analysis of Adolescents' Resilience Who Are Prepared For University Exam. *Educational Research*, 1, 285-292 .
- Παξινού, Ε. (2017). *Το στρες των εξετάσεων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Η Επιστήμη του Στρες και η Προαγωγή της Υγείας. Βιβλιοθήκη Επιστημών Υγείας, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1620066>
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*, Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σπ., Θεοδώρου Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φρ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή των μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16 (3), 402-424.
- Rirkin, M., & Hooperman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B., & Pickles, A. (1995). Understanding individual differences in environmental-risk exposure. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 61-93). American Psychological Association. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <https://doi.org/10.1037/10176-002>
- Σαπουντζή-Κρέπια Δ. (2000) *Stress Management: Η διαχείριση του στρες Έλλην*.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons Inc.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seyle, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Super, D. Savickas, M. & Super, C. (1996). The life-span, life-space approach to careers, *Career choice and development* 3, 121-178.
- Τσιγγίλης, Ν. Χ. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Χατζηρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε., (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html>
- Χατζηρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκισάκου, Κ., Μπαφίτη, Τ., Βαίτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 99, 13-27.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. New York Villard Books.

Έλεγχος Επιθετικότητας, Κατά Φύλο και Ηλικία στο Σχολείο, Χρήσιμος στη Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Πλαίσιο Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας

Κωνσταντίνος Δημουλάς¹ Ευριπίδης Δημουλάς²
Έλλη Βέλλιου³ Στυλιανή Θηβαίου⁴

1. Επί τιμή Α΄ Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων, (Νομ., Θεολ., Ψυχολ.) MSc / Δρ (I.K.Y.) Ψυχιατρικής Κλ. Ψυχολογίας, Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων». ✉ dimoulask@yahoo.gr
2. Ηλεκτρολ. Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ/ Ενεργειακός, Δ.Π.Μ.Σ. σε Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας και Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη. ✉ euripides5@hotmail.com
3. Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής / Εικαστικός, MSc Τέχνη και Δημόσιος Χώρος. ✉ elli.velliou@yahoo.gr
4. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc Σχολικής / Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Δ/ντρια στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου ΔΠΕ Δυτικής Αττικής. ✉ thivaioustella@hotmail.com

Περίληψη

Έχοντας σκοπό να δούμε ερευνητικά ποιο από τα δύο φύλα, τα αγόρια ή τα κορίτσια είναι πιο επιθετικά, σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα θεωρητικής μελέτης για την αποδοχή του άλλου και την αποφυγή της αντικοινωνικότητας, και στο σχολείο, παρατηρήθηκε (έρευνα πεδίου) και καταγράφηκε η συμπεριφορά των παιδιών (αγόρια, κορίτσια, 12-18 ετών) του (πολυπληθούς) σχολικού συγκροτήματος 1ου Γυμνασίου/Λυκείου Λάρισας, στις ώρες διαλείμματος, για περίπου ένα χρόνο (2012-2013). Η φυσική παρατήρηση, ως το μόνο είδος έρευνας που θα μπορούσε να γίνει στην προκειμένη περίπτωση, έγινε στις ώρες λειτουργίας του εκεί στεγαζόμενου Γραφείου Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων από υποομάδα (Έλλη Κ. Βέλλιου, Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Δημήτριος Γ. Λιόβας, Χ. Πολύζος) της ευρύτερης διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας του Μορφωτικού Οργανισμού Ψυχοβιοανάλυσης «εκ των υστέρων». Επιλέχθηκε η συγχρονική μέθοδος των επάλληλων ομάδων, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται και παρατηρούνται συγχρόνως πολλές ομάδες ατόμων, εν προκειμένω όλες οι τάξεις ταυτόχρονα, βγάζοντας συμπεράσματα συγκρίνοντας τις τάξεις (άρα και τις ηλικίες) μεταξύ των. Έγιναν συγκρίσεις μεταξύ φύλων και ηλικιών. Με βάση



Λέξεις κλειδιά

Επιθετικότητα,
Αντικοινωνικότητα,
Αντιδραστική
Διαμόρφωση,
Αποδοχή,
Διαφορετικότητα.

ψυχολογική κλίμακα εκτίμησης διακρίναμε [έμμεσος τρόπος χειρισμού της μεταβλητής της επιθετικότητας, κατά την εμφάνισή της (χρόνος και είδος της έκφρασής της)] τα παιδιά ανάλογα με τον βαθμό που συγκέντρωσαν στην κλίμακα αυτή, συσχετίζοντας, στατιστικά, τον χρόνο με το είδος έκφρασής της. Το ερώτημα ήταν αν υπάρχει σχέση μεταξύ χρόνου και τρόπου εμφάνισης της επιθετικότητας, σε ένα ομαδοποιητικό πλαίσιο. Από την ανάλυση παραγόντων, ευρέθηκε ότι τα αγόρια ήσαν επιθετικά χωρίς αναστολές, αμέσως, ευθέως, τα δε κορίτσια με αναστολές, αργότερα, πλαγίως.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συμβουλευτική παρέμβαση, στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η γνώση πτυχών της μορφής έκφρασης της επιθετικότητας των παιδιών, όταν, κυρίως, παίζουν, στο διάλειμμα, στην αυλή, θα πρέπει να θεωρείται από αυτά, που, οπωσδήποτε, πρέπει να έχουν, κατά νουν, όλοι, γενικά, οι εμπλεκόμενοι, στην σχολική διαδικασία.

Επισκοπώντας την έως τώρα βιβλιογραφία, πάνω στο θέμα, βρίσκουμε, ότι η αναζήτηση των αιτιών της επιθετικότητας στράφηκε, κυρίως, στην έρευνα και μελέτη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην πρώιμη ηλικία (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Η επιθετικότητα ενυπάρχει, ήδη, από την νηπιακή ηλικία (Maudry & Nekula, 1939· Holmberg 1977· Parke & Slaby, 1983), και αυξάνεται, με την πάροδο του χρόνου, με την αύξηση των αλληλεπιδράσεών μας (Hay & Ross, 1982). Ξεκινάει από την οικογένεια (Parke & Lewis, 1981) και σχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Herzog & Sudia, 1973), με την κακή σχέση των γονέων μεταξύ των (Katz, 1971· Parke & Deur, 1972) και (πολύ περισσότερο απ' ό,τι το διαζύγιο) με τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Hetherington et al, 1982· in Parke & Slaby, 1983). Βγαίνοντας, στην κοινωνία, ο μειωμένος γονεϊκός έλεγχος της δραστηριότητας των μεγαλύτερων παιδιών και των εφήβων είναι καθοριστικός, στην αύξησή της (Wilson, 1980· Pulkkinen, 1981). Η ανεκτικότητα είναι ίδιας βαρύτητας με την μη αποδοχή των παιδιών, από την πλευρά των γονέων, στην αύξηση της επιθετικότητας (Feshbach, 1970· Martin, 1975). Πάντως, ακόμα και όπου δεν φαίνεται να υπάρχει (Zahn - Waxter et al, 1979), υπάρχει, υπόγεια, ως υπολανθάνουσα διαμαρτυρία, από τα παιδιά, στην χρήση γονεϊκής εξουσίας, πάνω τους (Baumrind, 1967, 1971) και στους εφήβους (Hetherington et al, 1971), όταν, ιδίως, δεν τους δίνεται εξήγηση, για την χρήση της (Hoffman, 1984, 304 κ.ε.).

Ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε επιμέρους μορφή της, η ένταση ή ο περιορισμός της επιθετικής συμπεριφοράς, στις δυαδικές σχέσεις, είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας επίδρασης (Hall, 1973· in Cairns, 1979, 223

κ.ε.), μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων (Hicks, 1965), με την διαιτησία, κάποτε, ιεραρχικά ανώτερών τους (Abramovitch & Strayer, 1978· Parke & Slaby, 1983, 592), ανάλογα με την θέση του υποκειμένου, μέσα στην ομάδα (Bandura, 1973, 266 κ.ε.· Liebert & Schwartzberg, 1977· Singer & Singer, 1981· Parke & Slaby, 1983, 598), πράμα, που επηρεάζει την μορφή και την ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς (Leyens et al, 1975). Υπάρχει σταθερή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση σκηνών βίας και επιθετικότητας (Freedman, 1984· Hoffman, 1984), χωρίς καθοδήγηση (Grusec, 1973· Leiberman, 1977· Easterbrooks & Lamb, 1979· Collins et al, 1981). Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, στην προσχολική ηλικία, βασίζεται στην φυσική δύναμη, με την ευφυΐα και την δημιουργικότητα να την υποκαθιστούν, προς το τέλος της εφηβείας (Savin - Williams, 1979), ίσως λόγω εκφόρτισης του συσσωρευμένου επιθετικού δυναμικού (Dollard et al, 1939· Lorenz, 1966).

Το αρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης (οικογένεια) επηρεάζει την εξέλιξη του προτύπου αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο συνομηλίκους (Parke & Slaby, 1983, 605 κ.ε.). Γονείς παιδιών με έντονες επιθετικές τάσεις ενθαρρύνουν, άθελά τους, την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους, ανάμεσα στους συνομηλίκους των, μέσα και έξω από το οικογενειακό πλαίσιο (Bandura & Walters, 1959· Patterson, 1982). Σημειωτέον, ότι και ο έλεγχος, ως προς την επιλογή των συνομηλίκων τους, για αλληλεπίδραση, κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά (Παπαδοπούλου και Μαρκουλής, 1986, 82).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Με δεδομένο, ότι η συμπεριφορά διακρίνεται μεταξύ φύλων, χωρίς, έστω (πράγμα, που οφείλεται στην αλληλοεμπεριχωρητική φυλοορμονική μίξη, μεταξύ τους, που συνεπάγεται αφάνταστη, αριθμητικά, ποικιλία ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών ιδιωμάτων, ανάμεσά τους), απόλυτο διαχωρισμό, ανάμεσά τους, ο οποίος δεν είναι δυνατόν (και από την Ομάδα μας, που αυτό είναι ο άξονας έργου της, με τις σημερινές, τουλάχιστον, δυνατότητες) να γίνει, πειραματικά, αποφασίστηκε, και εδώ, να δειχτεί, αν (μόνον) φαινοτυπικά, τα αγόρια ή τα κορίτσια, σχηματίζοντας δυο, ξεχωριστές, ομάδες, είναι πιο επιθετικά.

Δείγμα μας θα μπορούσαν να είναι τα παιδιά, σε έναν, τον ίδιο, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, χώρο. Τέτοια περίπτωση θα μπορούσαν να αποτελούν, μόνον, τα παιδιά του όποιου σχολικού συγκροτήματος.

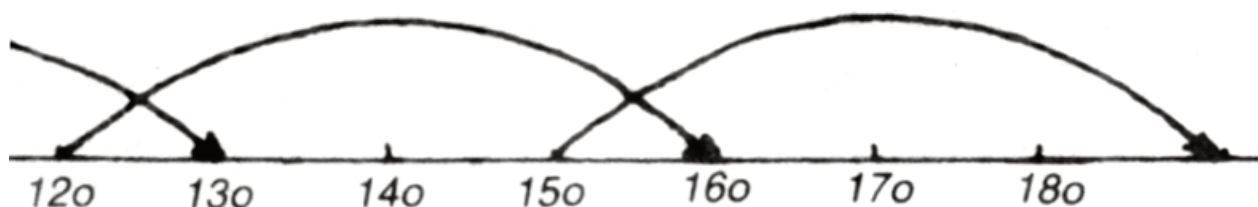
Το ιδανικό θα ήταν να είναι υπό παρακολούθηση, διαχρονικά, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, και για τα επόμενα 11 χρόνια τους, ή, καθότι δύσκολο, τουλάχιστον, τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου, και για τα επόμενα 5

χρόνια τους, υπαγόμενα και παραμένοντας, υποτίθεται, στο ίδιο σχολικό συγκρότημα. Βέβαια, η μέθοδος αυτή απαιτεί να περιληφθούν, στην αρχική ομάδα, άτομα, μόνον, τα οποία θα μπορούσαν να συνεργασθούν, με τον ερευνητή, έστω περιοδικά, για μακρό χρονικό διάστημα, στο οποίο δεν θα μπορούσαν να αποκλειστούν απώλειες υποκειμένων της έρευνας. Αυτό θα επέφερε αλλοίωση, στα χαρακτηριστικά του αρχικού δείγματος. Αν συνέβαιναν, θα έπρεπε να ξεκινήσουμε, ξανά, από την αρχή, με την Α' τάξη της επόμενης χρονιάς, την έρευνά μας.

Θα μπορούσαμε, βέβαια, να μικρύνουμε, κατά ένα έτος, την πειραματική μας αυτή προσπάθεια, με αλληλοεπικάλυψη των ηλικιακών σχηματισμών, ενδιαφερόμενοι, όχι για την δευτεροβάθμια σχολική περίοδο, αλλά για το ηλικιακό φάσμα 12-8 ετών. Να έμπαιναν, δηλαδή, σε παρακολούθηση ηλικιακοί σχηματισμοί των τάξεων ως εξής: 1. Α' (12-3=13 ετών) και Β' (13-4=14 ετών) Γυμνασίου, 2. Β' (13-4=14 ετών) και Γ' (14-5=15 ετών) Γυμνασίου, 3. Γ' Γυμνασίου (14-5=15 ετών) και Α' Λυκείου: (15-6=16 ετών), 4. Α' (15-6=16 ετών) και Β' (16-7=17 ετών) Λυκείου, 5. Β' (16-7=17 ετών) και Γ' (17-8=18 ετών) Λυκείου. Έτσι, θα βλέπαμε την συμπεριφορά του 5^{ου} σχηματισμού για ένα έτος, του 4^{ου} για δύο, του 3^{ου} για τρία, του 2^{ου} για τέσσερα, του 1^{ου} για πέντε έτη, εξασφαλίζοντας την διαχρονία του υπό μελέτην θέματος, για πέντε έτη.

Αλλά ούτε αυτό ήταν εφικτό. Το τετραετές χρονικό περιθώριο του ερευνητή, ως Σχολικού Συμβούλου, αυτόματα, έθετε τούτο εκτός σκέψης. Η (έστω, που γινόταν, πάντοτε, εντελώς, ακώλυτα) επανεπιλογή του ερευνητή μας, στην θέση του Σχολικού Συμβούλου, με φθίνουσα πιθανότητα να επαναληφθεί, θα ήταν, το πολύ, η προ-προτελευταία του, αν όχι η προτελευταία του. Τελικά (για λόγους, που ο ίδιος επικαλείται, σε διάφορους διαύλους, εθελοντικά και λελογισμένα), ήταν η τελευταία του, έχοντας περιθώριο ελάχιστων, ακόμη, ευκαιριών, για επανάληψη της έρευνας, σε περίπτωση αποτυχίας.

Στο ανέφικτο και της πεντάχρονης διαχρονικής παρακολούθησης των ίδιων παιδιών, αυτών της Α' Γυμνασίου, θα μπορούσαμε (ενδια-



ΣΚΑΡΙΦΗΜΑ 1 | Αναζήτηση λύσης στο αδιέξοδο της διαχρονικής μεθόδου, κατ' έτη.

φερόμενοι, πάλι, όχι για την σχολική περίοδο, αλλά για τα ηλικιακά φάσματα 12-5 ή 16-8 ετών) να παρακολουθήσουμε (σημειούμενης της πολύ μικρότερης σημασίας της τέτοιας έρευνας), διαχρονικά, τα παιδιά, μόνον, του Γυμνασίου ή του Λυκείου, χωρίς σύνδεση των σχηματισμών τους, για μια διετία. Η σύνδεση των δύο αυτών (ανά βαθμίδα εκπαίδευσης) ηλικιακών σχηματισμών θα μπορούσε να γίνει, πειραματικά, με αλληλοεπικάλυψή των, ως εξής: Γυμνάσιο: 1. Α' (12-3=13 ετών) και Β' (13-4=14 ετών) τάξη, 2. Β' (13-4=14 ετών) και Γ' (14-5=15 ετών) Λύκειο: 1. Α' (15-6=16 ετών) και Β' (16-7=17 ετών), 2. Β' (16-7=17 ετών) και Γ' (17-8=18 ετών) Λυκείου. Έτσι, θα βλέπαμε την συμπεριφορά του 2^{ου} σχηματισμού, για ένα έτος, και του 1^{ου}, για δύο έτη, εξασφαλίζοντας την διαχρονία του υπό μελέτην θέματος, για δύο έτη.

Όμως, στο διάλειμμα, στην ίδια αυλή, κανένας σχηματισμός παιδιών δεν θα μπορούσε να είναι, σταθερά, αμιγής, ιδίως, ανάμεσα στις πλησιέστερες τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, με την σύνδεση, αποκλειστικά, των σχηματισμών των παιδιών αυτών των τάξεων να μην μπορεί, πειραματικά, να δικαιολογηθεί. Αυτό, αυτόματα, μας γυρίζει, αναγκαστικά, στην επιλογή της διαχρονικής μεθόδου, για όλο το συγκρότημα. Πλην, για, εντελώς, πρακτικούς λόγους, η δυνατότητα αυτή ήταν, για τον πειραματιστή, μη υπαρκτή. Το τετραετές χρονικό περιθώριό του, ως Σχολικού Συμβούλου, αυτόματα, έθετε σε αντικατάσταση του διαχρονικού ελέγχου των παιδιών (για τα παιδιά της Α' τάξης του Γυμνασίου για τις επόμενες 5 χρονιές τους, μέχρι να αποφοιτήσουν, από το αντίστοιχο Λύκειο, στο ίδιο, αυτό, σχολικό συγκρότημα), αλλά και (με δεδομένο τον μειωμένο προσδόκιμο ορίζοντα θητείας του ερευνητή) της όποιας άλλης (πενταετούς ή διετούς διάρκειας) διαχρονικής λύσης, από συγχρονικό έλεγχο όλων των παιδιών, για όσο χρόνο θα είχε, στην διάθεσή του, ο πειραματιστής.

Με την συγχρονική μέθοδο, αποφεύγονται τα προβλήματα αυτά. Κατ' αυτήν, επιλέγονται, συγχρόνως, πολλές ομάδες ατόμων, μία από κάθε ηλικία, οι οποίες και εξετάζονται, όλες, συγχρόνως, την ίδια φορά. Βεβαίως, η συγχρονική μέθοδος επιτρέπει, στον ερευνητή να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία, ταυτόχρονα, για όλο το εύρος των ηλικιών. Βασικό, όμως, μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι το ότι οι τυχόν διαφορές, που υπάρχουν και τις οποίες θα βρίσκαμε, μεταξύ των σχηματισμών, δεν είναι δυνατόν να αποδοθούν, με βεβαιότητα, στην διαφορετική ηλικία (κάτι, που θα ήταν δυνατόν να γίνει, στην διαχρονική μέθοδο, στην οποία, με δεδομένο, ότι, με αυτήν, εξετάζονται, στις διάφορες ηλικίες, τα ίδια άτομα, θα μπορούσαν οι διαφορές, που, τυχόν, διαπιστώνονται να αποδοθούν, με μεγαλύτε-

ρη βεβαιότητα, στην διαφορά της ηλικίας), γιατί, σε κάθε ηλικία, εξετάζονται διαφορετικά άτομα και οι διαφορές, που θα παρατηρούσαν, πιθανόν να οφείλονται στην δειγματοληψία.

Ο συνδυασμός διαχρονικής και συγχρονικής μεθόδου θα μπορούσε να μας εξασφαλίσει έγκυρα στοιχεία, για όλες τις ηλικίες / τάξεις, σε σχετικά σύντομο (από 2 έως το πολύ 5 χρόνια) διάστημα. Ούτε, όμως, κι αυτό ήταν δυνατόν, καθώς ο πειραματιστής σκόπευε από καιρό, να εξέλθει της υπηρεσίας, με το πέρας της χρονιάς.

Έτσι, επικεντρωθήκαμε σε 6 ανοιχτούς (δεν θα μπορούσε να είναι κλειστές, στην διάρκεια του διαλείμματος, οι ομάδες αυτές: οι αμφίδρομες σχέσεις είναι, εδώ, διαορετικές) σχηματισμούς, έναν από κάθε ηλικία / τάξη, από το 12^ο μέχρι το 18 έτος, τους οποίους και μελετήσαμε, όλους, συγχρόνως, στην διάρκεια του σχολικού έτους 2012-3, συγκρίνοντας, στο τέλος, τα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν, από τους σχηματισμούς αυτούς. Η σύγκριση αυτή είναι, που θα καθόριζε τις διαφορές, που υπάρχουν, μεταξύ των παιδιών, στις ηλικίες 12-18 ετών.

Επιλέχτηκαν τα παιδιά (αγόρια, κορίτσια, 12-18 ετών) του (πολυπληθούς, από τα πολυπληθέστερα της πόλης και, φυσικά, του νομού Λάρισας) σχολικού συγκροτήματος 1^{ου} Γυμνασίου και Λυκείου Λάρισας, για τον κυριότερο λόγο, ότι, στο κτίριο του 1^{ου} Γυμνασίου, στεγάζονται και τα (ευνοϊκά, για την καλύτερη, δυνατή, παρακολούθηση, από τα πολλά, μεγάλα, παράθυρα) Γραφεία των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (νομού Λάρισας, αλλά και διερχόμενων Σχολικών Συμβούλων της Περιφέρειας Θεσσαλίας και της ευρύτερης περιοχής της χώρας), στις ώρες διαλείμματος, όσο θα μπορούσαν να συμπίπτουν, του Γυμνασίου και του Λυκείου, για (περίπου) ένα χρόνο (2012-3).

Να σημειωθεί, πάντως, ότι, παρά το ότι, με την συγχρονική μέθοδο, αποφευγόταν, σχεδόν, απόλυτα, η πιθανότητα απώλειας υποκειμένων, πράγμα, που αποδείχτηκε ασφαλές, δεν θα μπορούσαμε, με τίποτα, να παρατηρούμε, αμιγώς, τις ομάδες μας, καθώς η παρατήρηση γινόταν στις ώρες διαλείμματος (κοινού, για τα δύο Σχολεία, πέραν περιπάτων, εκδρομών ή άλλων, χωριστών, για τα δύο, αυτά, εκδηλώσεων) των παιδιών, με ανάμιξη των υποκειμένων της έρευνας. Αυτό, ασφαλώς, θα συνέβαινε και αν επιλέγαμε την διαχρονική μέθοδο έρευνας. Σαφώς, όμως, κατά σχηματισμούς, που μας βοηθούσαν να ξεχωρίζουμε, αδρομερώς, τουλάχιστον, τις ηλικιακές περιπτώσεις μας.

Η καταγραφή γινόταν με περιγραφή των όσων έβλεπε ο ερευνητής να συμβαίνουν, στην αυλή. Επρόκειτο για έρευνα πεδίου (Μάνιου – Βακάλη, 1985, 10, Δημουλάς, 1997). Ο ερευνητής, μη έχοντας, έτσι κι



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Το έμβλημα του σχολείου έρευνας.

αλλιώς, την δυνατότητα να χειρίζεται το φαινόμενο, που τον ενδιέφερε, ελέγχοντας, πιθανούς, άλλους παράγοντες, που ήταν δυνατόν να το επηρεάζουν, δεν επενεργούσε, με κανένα τρόπο, στην περίπτωση, που παρακολουθούσε, αφήνοντάς την να συμβεί, χωρίς να την επηρεάζει, με την παρουσία του, μην κάνοντάς την, καν, ως και πρέπει, αισθητή. Καθώς ο ερευνητής δεν μπορούσε και (ακόμα και αν μπορούσε) δεν έπρεπε να προκαλέσει την ερευνώμενη συμπεριφορά, για να την μελετήσει. Η φυσική παρατήρηση ήταν το μόνο είδος έρευνας, που θα μπορούσε να γίνει, στην περίπτωσή μας.

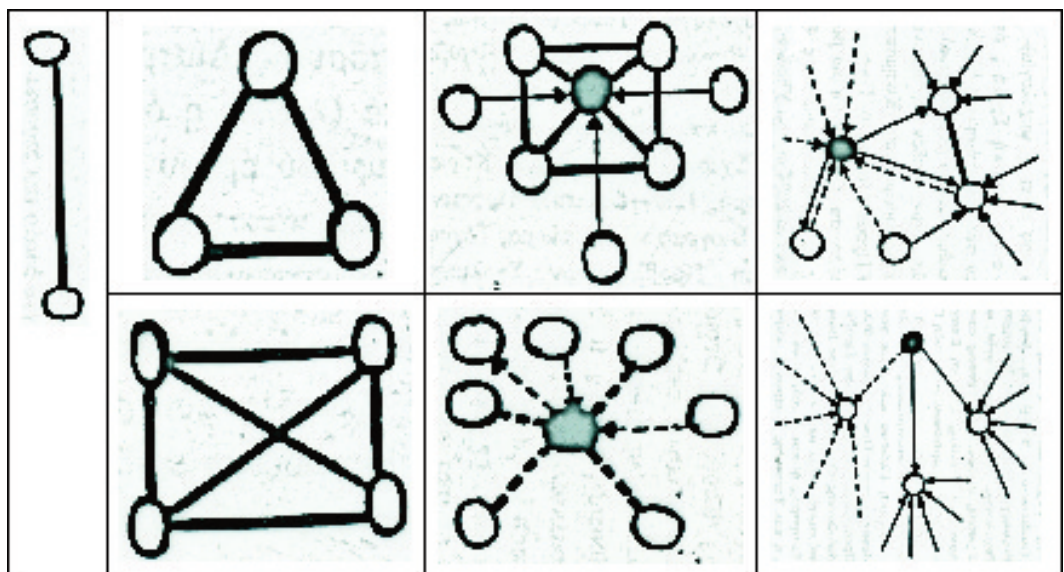
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Την ερμηνεία των ευρημάτων έκανε η συγκεκριμένη υποομάδα της ευρύτερης διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «έκ τῶν ὑστέρων», με συντονισμό από τον ερευνητή, και κράτησε 5 και πλέον έτη. Έγιναν συγκρίσεις, μεταξύ των φύλων και των ηλικιών. Για να ελεγχθεί το ερώτημά μας, ποιο από τα δύο φύλα

και πώς, εξελικτικά, είναι το πιο επιθετικό, έπρεπε να μετρήσουμε την επιθετικότητα σε ψυχολογική κλίμακα εκτίμησης 1-10. Διακρίναμε τα παιδιά ανάλογα με τον βαθμό, που συγκέντρωσαν, στην συμπεριφορά τους, που βλέπαμε (χωρίς κανένα, απολύτως, άμεσο ή έμμεσο, τρόπο χειρισμού της μεταβλητής της σωματικής, λεκτικής, περιπαικτικής ή άλλης μορφής επιθετικότητας), στην κλίμακα αυτή, κρατώντας, για επεξεργασία, τα παιδιά, που συγκέντρωσαν βαθμολογία από 2+ (μέθοδος cut of point, 20+%) (Εικόνα 2).

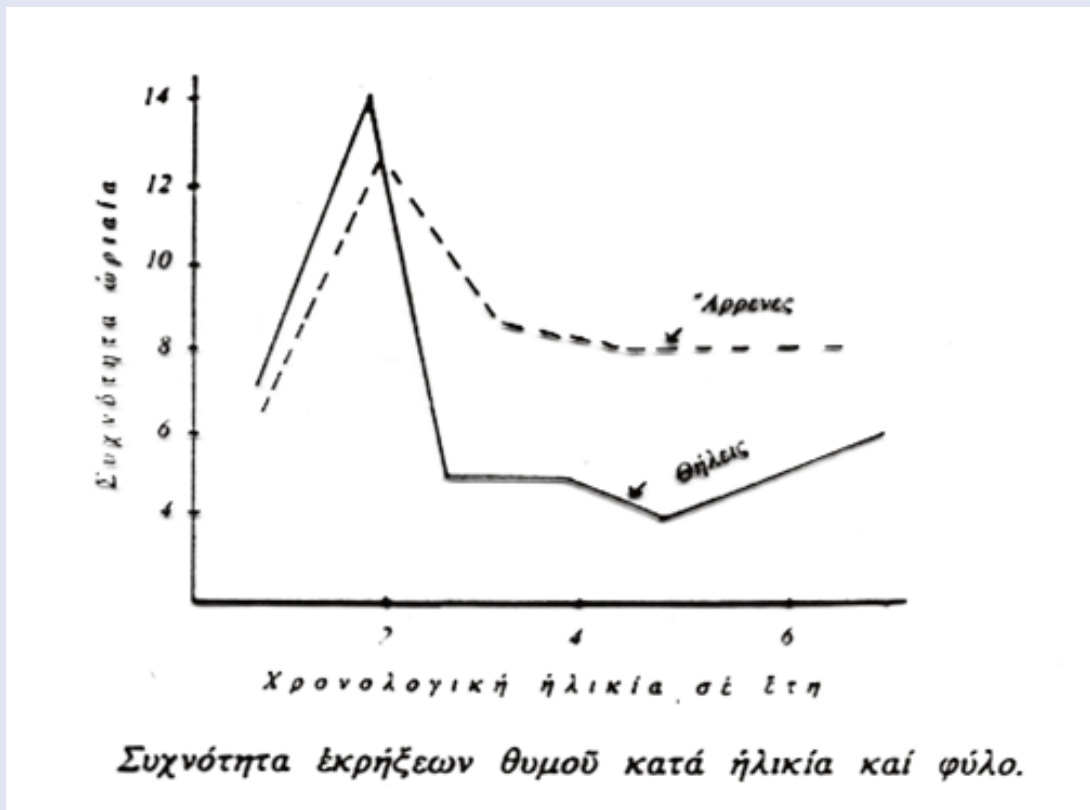
Επεξεργαστήκαμε την βαθμολογία αυτή κατά την εμφάνισή της, συσχετίζοντας χρόνο και είδος της έκφασής της. Βεβαίως, η συσχετιστική έρευνα, καθώς δεν προβήκαμε σε κανέναν έλεγχο των εξωτερικών μεταβλητών, που μπορεί να επηρεάζουν την σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, όπως εδώ, δεν οδηγεί στην ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων, αλλά υπερέχει, στο ότι το ενδιαφέρον του ερευνητή συγκεντρώνεται σε ορισμένες μεταβλητές, τις οποίες και μπορεί να επεξεργαστεί, συγκρίνοντάς τις. Το ερώτημα ήταν αν υπάρχει σχέση μεταξύ χρόνου και τρόπου εμφάνισης της επιθετικότητας, σε ένα ομαδοποιητικό πλαίσιο. Η προσέγγιση των ατομικών διαφορών, που, ασφαλώς, δεν θα μπορούσε, παρά να είναι ποικίλες, με ανάλυση παραγόντων, έδειξε, ότι αυτό είναι εφικτό να γίνει.

Το συμπέρασμα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων μας είναι ότι τα παιδιά ήσαν επιθετικά, άλλα λιγότερο, άλλα περισσότερο, καθώς, όπως προ-ειπώθηκε, δεν υπάρχουν στεγανά, μεταξύ φύλων, τα μεν αγόρια χωρίς αναστολές, αμέσως, ευθέως, τα δε κορίτσια με αναστολές, αργότερα, πλαγίως.

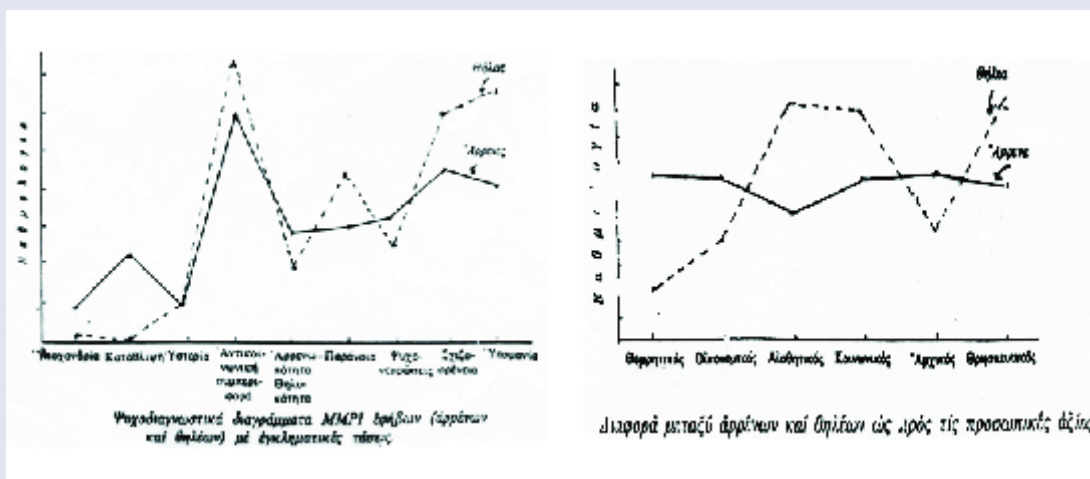


ΕΙΚΟΝΑ 2 (α-ζ) | Ομαδοποιήσεις (προσκολλήσεις, έλξεις, απώσεις, αποχωρήσεις) υποκειμένων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΜΕ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 | Εκρήξεις θυμού κατά φύλο.



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 | Ψυχοδιαγνωστική (αγόρια:—, κορίτσια:----) επιθετικότητα.

Έχουμε, από παλιά, μάθει (Comstock et al, 1978· Tieger, 1980· Collins et al, 1981) να διακρίνουμε την ανδρική [τάση για επιβολή (όπως αυτή, ανέκαθεν, εκδηλώνεται, τουλάχιστον στις ανδροκρατούμενες κοινωνίες, με, οπωσδήποτε, ενεργητικά στοιχεία του χαρακτήρα, όπως το θάρρος, η δύναμη, η υπερηφάνεια, η επίτευξη, απέναντι, ιδιαίτερα, των γυναικών, νικών, η απόκτηση αξιωμάτων, τιμών ή τίτλων, η άρνηση κάθε «γυναικείας», με την έννοια του υπάκουου, υπηρετικού ή υποταγμένου, τάσης κ.λπ.), με μια διαρκή πάλη, για προσωπική υπεροχή, που θεωρείται «ανδρικό» να την πετύχουμε] από την γυναικεία (χαρακτηριστικά της η υπακοή και η υποταγή) συμπεριφορά (Άντλερ, χ.χ.· Eaton, 1976· Cairns, 1979). Συνοπτικά, διαφέρει, στην επιθετικότητά της, η ανδρική (άμεση, ευθεία) από την γυναικεία (έμμεση, πλάγια) συμπεριφορά (Slaby & Frey, 1975). Υπάρχει, δηλαδή, διαφορά μορφής υπερσυμπεριφοράς, εξελισσόμενης, ανάλογα με το φύλο (Barret, 1979· Maccoby & Jacklin 1974 1980) και τις ορμόνες του, (αδρομερώς:) της τεστοστερόνης και της προγεστερόνης (Persky, 1974· Scaramella & Brown, 1978· Reinisch, 1981). Όντως (βλ., Green, 1933· Cronbach, 1957· Köhlberg, 1966· Haverson & Waldrop, 1970· McGrew, 1972· Langois et al, 1973· Whiting & Wdwards, 1973· Hoving et al, 1974· Laforme & Wellace, 1974· Omark & Helman, 1975· Whiting & Whiting, 1975· Camp, 1977· Camp et al, 1977· Kuhn et al, 1978· Olweus et al, 1980· στο Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986· Hetherington et al, 1982· in Parke & Slaby, 1983· Mattson et al, 1982). Βρέθηκε, εργαστηριακά, στενότερη σχέση της πρώτης με την επιθετικότητα και της δεύτερης με την υποχωρητικότητα (Maccoby & Jacklin, 1974, 1980· Tieger, 1980).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Δημήτριο Γ. Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννα Αετοπούλου, Ιωάννη Κάτση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άντλερ, Α. (χ.χ.). *Ανθρώπινοι χαρακτήρες*. Μτφρ. Ν. Βώκου. Αθήνα: Βιβλιοθήκη για όλους.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent Aggression*. New York: Ronald.
- Barret, D. E. (1979). A naturalistic study of sex differences in children's aggression. *Merril - Palmer Quarterly*, 25, 193-204.
- Baumrid, B. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrid, B. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Cairns, R. B. (1979). *Social Development. The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Camp, B. W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 145-153.
- Camp, B. W., Zimet, S. G., van - Doorninck, W. J., & Dahlem, N. W. (1977). Verbal abilities in young aggressive boys. *Journal of Educational Psychology*, 69, 129-135.
- Collins, W. A., Sobol, B. J., & Westby, S. (1981). Effect of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*, 52, 158-163.
- Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M., & Roberts, D. (1978). *Television and Human Behavior*. New York: Columbia University Press.
- Cronbach, L. (1957). The two disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 12, 671- 684.
- Δημουλάς, Κ. Β. (1997). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Λάρισα: ΟΕΕΚ / ΙΕΚ.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Easterbrooks, M. A., & Lamb, M. E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50, 380-387.
- Eaton, G. G. (1976). The social order of Japanese macaques. *Scientific American*, 235, 97-106.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.
- Freedman, J. L. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 96(2), 227-246.
- Green, E. H. (1933). Friendships and quarrels among preschool children. *Child Development*, 4, 236-252.
- Grusec, J. E. (1973). Effect of co-observer evaluations on imitation. A developmental study. *Developmental Psychology*, 8, 141.
- Halverson, C. F., & Waldrop, M. E. (1970). Maternal behavior toward own and other children: The Problem of «ownness». *Child Development*, 41, 839-845.
- Hay, D. F., & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- Herzog, E., & Sudia, C. E. (1973). Children in fatherless families. In B. Baldwin & H. Ricciuti (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.
- Hetherington, E., Stowvie, R. J., & Ridberg, E. H. (1971). Patterns of family interaction and child rearing attitudes related to three dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 160-176.
- Hicks, D. J. (1965). Imitation and retention of film mediated aggressive peer and adult models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 97-100.

- Hirschfeld, M. (1962). *Το άγνωστο φύλο / Συμβολή στην Ψυχολογία της Ομοφυλοφιλίας* (Μετάφραση και Πρόλογος Κ. Α. Μεραναίου). Αθήνα: Μαρίς.
- Hofman, L. M. (1984). Moral Development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Hoving, K., Laforme, G. L., & Wallace, J. R. (1974). The development of children's interpersonal aggression in a competitive task. In J. de Wit & W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. The Hague: Mouton Press.
- Katz, R. C. (1971). Interactions between the facilitative and inhibitory effects of a punishing stimulus in the control of children's hitting behavior. *Child Development*, 42, 1433-1446.
- Köhlberg, L. (1966). A cognitive - developmental analysis of children's sex - role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two and three - year - olds. *Child Development*, 49, 445-451.
- Langois, J. H., Gottfried, N. W., & Seay, B. (1973). The influence of sex of peer on the social behavior of preschool children. *Developmental Psychology*, 8, 93-8.
- Leiberman, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relation with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Leyens, J. P., Camino, L., Parke, R. D., & Berkowitz, L. (1975). Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 346-360.
- Liebert, R. M., & Schwartzberg, N. S. (1977). Effects of mass media. *Annual Review of Psychology*, 28, 141-143.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex Differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Μάνιου - Βακάλη, Μ. (1985). *Πειραματικό Σχέδιο*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ., 10-12.
- Martin, B. (1975). Parent - child relations. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Maudry, M., & Nekula, M. (1939). Social relations between children of the same age during the first two years of life. *Journal of Genetic Psychology*, 54, 193-215.
- McGrew, W. C. (1972). *An Ethological Study of Children's Behavior*. New York: Academic Press.
- Omark, D. K., & Edelman, M. S. (1975). Formation of dominance hierarchies in young children. Attention and perception. In T. Williams (Ed.), *Psychological Anthropology*. The Hague: Mouton Press.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1981). *Μέθοδοι επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: έκδ. Γρηγόρη
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία / Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (τόμος 1: προγεννητική περίοδος / βρεφική ηλικία, 33-35). Αθήνα.
- Parke, R. D., & Deur, L. (1972). Schedule of punishment and inhibition of aggression in children. *Developmental Psychology*, 7, 266-269.
- Parke, R. D., & Lewis, N. G. (1981). The family in context: A multi-level interactional analysis of child abuse. In R. Henderson (Ed.), *Parent - child Interaction*. New York: Academic Press.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). *The development of aggression*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (vol. IV). New York: Wiley.
- Patterson, G. R. (1982). *Coersive Family Processes*. Eugene, Oregon: Castilia Press.
- Persky, H (1974). Reproductive hormones, moods, and the menstrual cycle. In R. C. Friedman,

- R. M. Richard & R. L. Vande Wiele (Eds), *Sex Differences in Behavior*. New York: Wiley.
- Pulkkinen, L. (1981). Search for alternatives to aggression in Finland. In A. P. Medstein & M. Segall (Eds.), *Aggression in Global Perspective*. New York: Pergamon Press.
- Reinisch, J. M. (1981). Prenatal exposure to synthetic progestins increases potential for aggression in humans. *Science*, 211, 1171-1173.
- Savin - Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 142- 151.
- Scaramella, T. C., & Brown, W. A. (1978). Serym testosterone and aggressiveness in hockey players. *Psychosomatic Medicine*, 40, 262-265.
- Singer, J. L., & Singer, D. G. (1981). *Television, Imagination and Aggression: A Study of Preschoolers' Play*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Slaby, R. C., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1973). A cross - cultural analysis of the behavior of children aged 3-11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. (1975). *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge: Harvard University.
- Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20, 203-235.
- Zahn - Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. M. (1979). Childrearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Διαχρονική Εξέταση Συναισθηματικής Έκφρασης Χρήσιμη στην Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Πλαίσιο Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας

Κωνσταντίνος Δημουλάς¹ Ευριπίδης Δημουλάς²
Έλλη Βέλλιου³ Στυλιανή Θηβαίου⁴

1. Επί τιμή Α΄ Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων, (Νομ., Θεολ., Ψυχολ.) MSc / Δρ (I.K.Y.) Ψυχιατρικής Κλ. Ψυχολογίας, Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών ύστερων». ✉ dimoulask@yahoo.gr
2. Ηλεκτρολ. Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ/ Ενεργειακός, Δ.Π.Μ.Σ. σε Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας και Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη. ✉ euripides5@hotmail.com
3. Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής / Εικαστικός, MSc Τέχνη και Δημόσιος Χώρος. ✉ elli.velliou@yahoo.gr
4. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc Σχολικής / Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Δ/ντρια στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου ΔΠΕ Δυτικής Αττικής. ✉ thivaioustella@hotmail.com

Περίληψη

Με σκοπό να μελετηθεί, διαχρονικά, η μεταβλητότητα της συναισθηματικής έκφρασης, στο πρόσωπο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 144 (6, 9 και 11 ετών, ισάριθμων αγοριών και κοριτσιών, σε κάθε ομάδα) παιδιών 88 (44 ανδρών και 44 γυναικών) ενηλίκων, μαγνητοσκοπήθηκε η διαδικασία έκφρασης της συγκίνησης, που θα επροκαλείτο από την ακρόαση μουσικών κομματιών ικανών να διεγείρουν συγκινήσεις, της επιλογής του υποκειμένου, ίδιων την κάθε φορά, που θα χρειαζόταν, και η, από ένα σημείο και μετά, τεχνητή (με εισαγωγή αηδιαστικής νοητικής εικόνας) εμπλοκή της ανέλιξης της προβλεπόμενης να βγει στην έκφραση συγκίνησης. Στο τέλος κάθε φάσης, το υποκείμενο κατέγραφε (1 έως 7), με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ότι αισθάνθηκε, κατά την διάρκειά της. Την βιντεοταινία είδαν, χωρίς ήχο, προς αποφυγή παρέλκυσής των, 4 κριτές (δύο άντρες και δύο γυναίκες), οι οποίοι αποτύπωσαν την συναισθηματική έκφραση των υποκειμένων, σε κάθε φάση, στην ίδια βαθμολογική κλίμακα. Βρέθηκε, με κριτήριο το πάνω από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (τα στατιστικά tests, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν τα Wilcoxon και Whitney Mann tests), αύξηση της εκφραστικής δυνατότητας κυρίως των παιδιών 9 ετών. Τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν, λόγω της μη εισέ-



Λέξεις κλειδιά

Πρόσωπο,
Έκφραση,
Συναίσθημα,
Συγκίνηση,
Βίωμα.

τι νευρομυϊκής ωρίμανσης του προσώπου των. Τα μεγαλύτερα παιδιά αποφεύγουν την συγκινησιακή έκφρασή τους, για ψυχοκοινωνικούς, κύρια, λόγους. Φαίνεται, ότι η ηλικία, σε συνδυασμό με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο κινούμαστε, αυξάνει την δυνατότητα έκφρασης και ποικιλίας στην έκφραση. Πράγματι, στους ενήλικες, βρέθηκε μεγάλη ευμεταβλητότητα, στην έκφραση των συναισθημάτων, κυρίως των γυναικών, ανάλογα με την ισχύ βιώματος και παρεμβαλλόμενων κοινωνικών παραγόντων, αρξάμενου του συναισθηματικού βιώματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόσωπο είναι το σημαντικότερο μη λεκτικό μέσο επικοινωνίας (Διακογιάννη-Ταρλατζή, 1981), αποτελώντας πρωταρχική πηγή πληροφοριών στην επικοινωνιακή μας σχέση (Ekman, 1973, 1980), στην οποία το πρόσωπο δεν μπορεί παρά, υποχρεωτικά, να στέλνει μηνύματα (Ekman & Friesen, 1975· Δημουλάς, 1999α, 1999β, 1999γ). Ο άνθρωπος, θέλει δεν θέλει, επικοινωνεί (Dimoulas et al., 2016). Αυτό, ακριβώς, είναι και το «μαρτύριο» του ανθρώπου: υποχρεωτικά, να επικοινωνεί (Lewis, 1996). Πλην, η μεταβλητότητα των συναισθημάτων του είναι, κυρίως, ο λόγος της δυσκολίας, στην σωστή επικοινωνία μας (Δημουλάς, 1999α, 1999β). Το πρόσωπο παίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο, στην τελική ερμηνεία των μηνυμάτων του ατόμου (Ekman & Friesen, 1975· Διακογιάννη – Ταρλατζή, 1981). Η μεταβλητότητα των συναισθημάτων του κάνει την ερμηνεία αυτή πολυπλοκότερη (Δημουλάς, 1999). Ο σκοπός της εργασίας μας αυτής ήταν να μελετήσει, νευροψυχολογικά, τη συναισθηματική έκφραση, και ένας τρόπος να το δούμε αυτό ήταν μέσα από το τι συμβαίνει, μεταξύ βίωσης και έκφρασης, καθώς και αποβίωσης - αποέκφρασης του συναισθήματός του, σε ροή εξόδου του συναισθήματος στην έκφραση του προσώπου, διεγείροντάς το με σταθμισμένη, ως προς αυτό, μουσική. Τα συμπεράσματά μας θα είναι, τα μάλιστα, χρήσιμα, στη συμβουλευτική, στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Τα υποκείμενα θα εξετάζονταν, όλα, στις ίδιες συνθήκες (ενδοϋποκειμενικό σχέδιο). Αρχικά, έπρεπε να ελεγχθεί, αν το πρόσωπο είναι γενικά, ουδέτερο. Είχε επιλεγεί η αηδία (αηδιαστική φανταστική εικόνα), γι' αυτό. Ακολούθησε η ακρόαση των μουσικών κομματιών, λυπητερού και χαρούμενου, κατά την προτίμηση των υποκειμένων, από μια τριάδα εξ' αυτών, εναλλάξ, για να ακολουθήσουν η φάση με

την ακρόαση της ίδιας μουσικής ενότητας, λυπητερής – χαρούμενης, εναλλάξ, με παρέμβαση, προς το τέλος της, του αηδιαστικού ερεθίσματος. Για την εναλλαγή, μεταξύ των μουσικών ενοτήτων χωρίς την παρέμβαση της αηδιαστικής εικόνας και μεταξύ αυτών με την παρέμβαση αυτή, σχηματίστηκαν εικοσιτέσσερις διαδοχές. Για την όλη διαδικασία του πειράματός μας, έπρεπε να ληφθούν υπόψη συναισθήματα κωδικοποιούμενα μόνο στην έκφραση του προσώπου, χωρίς άλλη συμπληρωματική κίνηση, και, βέβαια, μόνον τα παγκοσμίως αναγνωρισθέντα ως στο πρόσωπο εκφραζόμενα, κλεινόμενης στο «άλλο» οποιασδήποτε άλλης τέτοιας έκφρασης, οποιουδήποτε άλλου βιώματος. Η συνεργασία των Υποκειμένων (Υ), άκρως ικανοποιητική, κρίνεται ότι, καθώς δεν δόθηκαν οι συνήθεις εξηγήσεις, για την σημασία της έρευνας και την σημαντικότητα της συμμετοχής των, σ' αυτήν, για ν' αποφευχθούν ανεπιθύμητες επιρροές, στον ψυχισμό τους, οφείλεται στην διαδικασία, που, προφανώς, κίνησε το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Την ομάδα των κριτών του τι αποτύπωσαν τα υποκείμενα, ως προς το τι αισθάνθηκαν, στην διάρκεια του πειράματος, αποτέλεσαν δύο άντρες και δύο γυναίκες, κατά πάγια τακτική προτίμησης της ισარიθμίας, ανώτατης μόρφωσης, ηλικίας ίδιας, περίπου, με τα υποκείμενα, κατόπιν επιθυμίας, που οι ίδιοι εκδήλωσαν, όπως έγινε και με την δειγματοληψία των υποκειμένων.

Δεδομένου, ότι η έκφραση των υποκειμένων έπρεπε, μετά το πέρας του πειραματικού έργου, ύστερα από βιντεοσκόπηση, να κριθεί, καθώς πρόκειται για συναισθήματα κωδικοποιούμενα μόνο στο πρόσωπο, τα υποκείμενα έπρεπε να είναι, στην διάρκεια της καθαυτό πειραματικής διαδικασίας, με το κεφάλι ακίνητο, για να είναι δυνατή η αμερόληπτη κριτική, επί του εκφραστικού αποτελέσματος των. Για την διατήρηση του κεφαλιού σε όσον γίνεται μεγαλύτερη ακινησία, χωρίς, βέβαια, να αποβαίνει αυτή σε βλάβη τής όσον μεγαλύτερης βίωσης και έκφρασης των συναισθημάτων, χρησιμοποιήθηκε ειδικό προσκεφάλι (περίπου, όπως το υποστηρικτικό της κεφαλής στην οδοντιατρική πολυθρόνα ή στον λουτήρα των κομμωτηρίων). Το προσκεφάλι ήταν του ιδίου χρώματος με την οπίσω της κεφαλής πλαστικής οθόνης, έτσι που ο κριτής να βλέπει μόνο το πρόσωπο του υποκειμένου, για μεγαλύτερη, μάλιστα, διευκόλυνση του έργου του κριτή, επιλέχτηκε το άσπρο χρώμα, για το περί ου ο λόγος φόντο. Το πρόσωπο θα έπρεπε να καταλαμβάνει το κέντρο της οθόνης, όλη, σχεδόν, την οθόνη.

Το προσκεφάλι ήταν προσαρμοσμένο στο ύψος ανατομικής, αλλά αναπαυτικής, καρέκλας, στην οποία θα καθόταν το υποκείμενο «ανατομικά», ως εξής. Με την ρίζα της μύτης (ρΜ), το σαγόι (ΣΓ) και το

στέρνο (ΣΤ), σε κατακόρυφο άξονα, προς τα αυτιά (Α) και το έδαφος (ε), με τους ώμους (Ω) και τους βραχίονες (Β) να κατεβαίνουν, παράλληλα, προς αυτόν, και τα χέρια (Χ) απλωμένα, με τις παλάμες (Π) κολλημένες στους μηρούς (Μ), που, ενωμένοι, θα κοιτάζουν, κατευθείαν, μπροστά, έτσι, που να σχηματίζεται, ιδεατά, από το μέσον κάθε γόνατου (Γ) ως την ρίζα της μύτης, ένα πλάσμα ισοσκελούς τριγώνου, με τα πόδια κρεμασμένα, κάθετα, στο έδαφος, έτσι, που, από τους μικρούς των πελμάτων (μΠ) ως την ρίζα της μύτης, να σχηματίζεται, επίσης, ιδεατά, πλάσμα ισοσκελούς τριγώνου. Αυτά όλα, προς αποφυγή κάθε άλλης (πλην της έκφρασης του προσώπου) κίνησης του σώματος, η οποία θα μπορούσε να επηρεάσει την έκφραση αυτή.

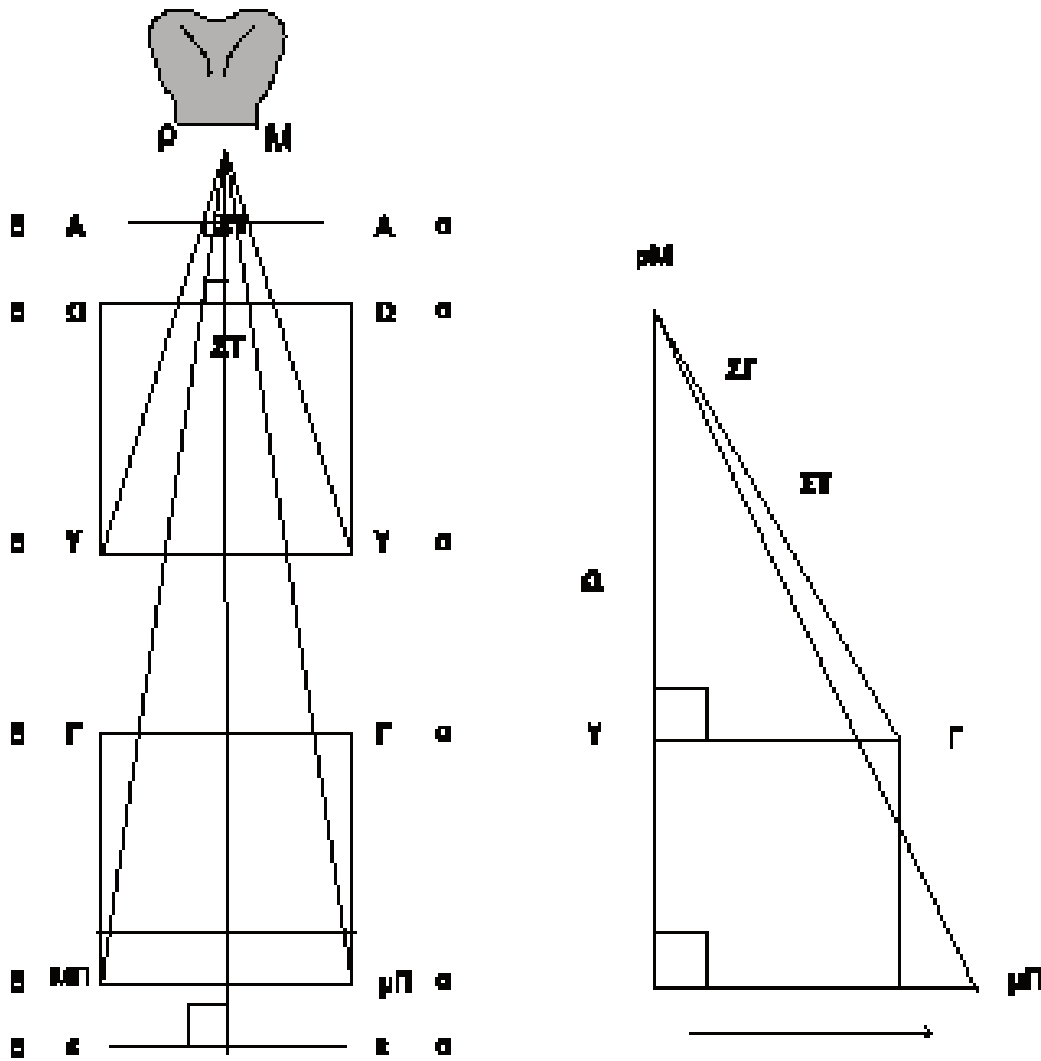
Προς αποφυγή επιρροών, στους κριτές, άλλων από το κύριο αντικείμενό τους, που ήταν «τι είδατε», στην κάθε φάση, στην οθόνη (έγχρωμη τηλεόραση, χάριν φυσικής, άρα πραγματικής, παρουσίασης των περιεχομένων των κασετών), ως προς το εκφραστικό αποτέλεσμα, το υποκείμενο μαγνητοσκοπήθηκε μόνο κατά το πρόσωπο, σε (κατευθείαν μπροστά) γραμμή, από την ρίζα της μύτης, έτσι, που, από το κέντρο των ίριδων των ματιών (Ο) του υποκειμένου μέχρι το κέντρο του φακού (Φ) της βιντεοκάμερας, να σχηματίζεται ισοσκελές τρίγωνο, με ύψος την γραμμή ρίζας - μύτης - κέντρου φακού της μηχανής, σε παράλληλο επίπεδο προς το έδαφος, προς διευκόλυνση της εξαγωγής του κριτικού συμπεράσματος.

Η έκφραση, κωδικογραφούμενη στις επτά (ευτυχία, λύπη, φόβος, θυμός, έκπληξη, αηδία, περιφρόνηση), διεθνώς αναγνωρισμένες, συναισθηματικές «ποικιλίες» της, ως της ομάδας των θετικών ή αυτής των αρνητικών συναισθημάτων, έπρεπε να προκληθεί από ερέθισμα λυπητερό και χαρούμενο, αντίστοιχα. Ως τέτοια, χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα των τριών (3) πρώτων λεπτών (κατά τα υποδεικτικά

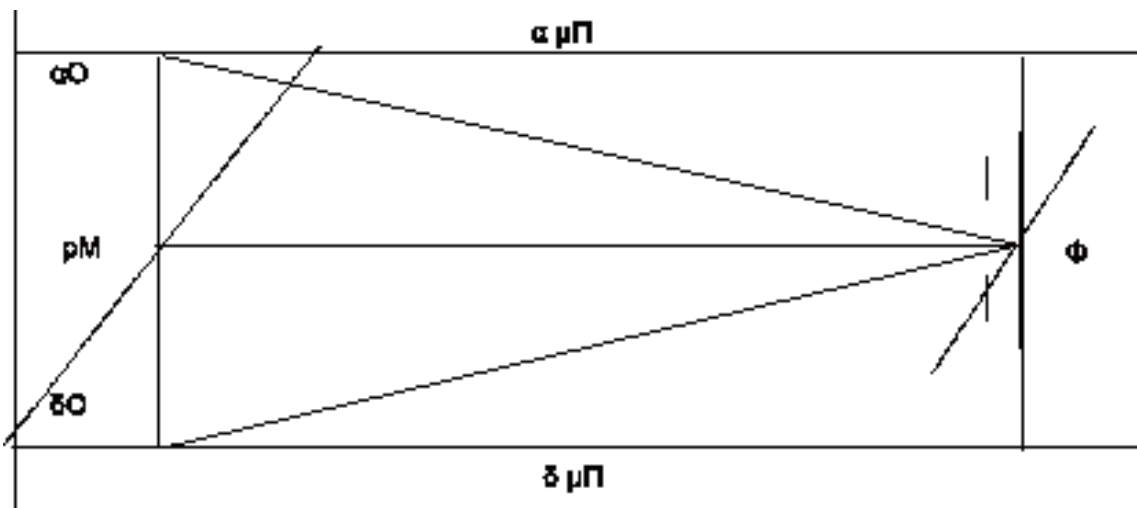
ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κωδικοποίηση ερευνώμενων συναισθημάτων

Σ	Υ	Ν	Α	Ι	Σ	Θ	Η	Μ	Α			
α α	Ε	Ι	Δ	Ο	Σ	Κ						
1	Α	Η	Δ	Ι	Α	Α			Α			
2	Ε	Κ	Π	Α	Η	Ε	Η		Ε Κ			
3	Β	Υ	Τ	Υ	Χ	Ι	Α		Ε Υ			
4	Θ	Υ	Μ	Ο	Ε				Θ			
5	Α	Υ	Π	Η					Α			
6	Π	Ε	Ρ	Ι	Φ	Ρ	Ο	Ν	Η	Σ	Η	Π
7	Φ	Ο	Β	Ο	Σ					Φ		
8	Α	Α	Α	Ο						α		



ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 1 | Το Υποκείμενο στη διαδικασία του πειράματος.



ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 2 | Βιντεοσκόπηση της πειραματικής διαδικασίας.

πορίσματα συγκεκριμένης μουσικοψυχολογικής έρευνας) μουσικών έργων από πίνακα των J. Guilhot, J. Most και E. Lecourt (1973) και του V. Pailles (1981, 1982) της Γαλλικής Μουσικοθεραπευτικής Σχολής, για μουσικοθεραπεία (η επιλογή έγινε τυχαία, μεταξύ πολλών άλλων τέτοιων), που προκαλούν ευτυχία και λύπη. Καθώς, για την πρώτη περίπτωση, υπήρχαν, στον πίνακα, μόνο τρία μουσικά έργα, κρατήθηκαν, τυχαία, ισάριθμα τρία, από τα δεύτερα. Για ευχερέστερη χρήση, τα έργα (Μ) αυτά κωδικοποιήθηκαν ως: (λύπη) Λ : 1, 2, 3, (ευτυχία) ΕΥ : 1, 2, 3. Σχηματίστηκαν έξι χωριστές κασέτες, με τα έργα αυτά, καθώς τα υποκείμενα θα επέλεγαν, για καθεμιά από τις δύο περιπτώσεις, την μία, για κάθε περίπτωση. Οι χωριστές κασέτες διευκόλυναν τον χειρισμό, στην χρήση τους. Περιείχαν μόνον το χρησιμοποιούμενο μέρος, από τα παραπάνω αποσπάσματα, ακριβώς, γι' αυτό. Τις κασέτες άκουγαν τα υποκείμενα από στερεοφωνικό κασετόφωνο.

Η πρόκληση της έκφρασης έπρεπε να «μπλοκαριστεί» από ανασχετικό συναίσθημα, το οποίο αυτοεπροκαλείτο, ύστερα από φωτεινό σήμα, στο άνω μέρος του φακού, με τον οποίο κάναμε τις λήψεις (για να επακολουθήσει η κριτική), με την εισαγωγή, στον νου (φαντασία), της πιο ισχυρής (σε ένταση και διάρκεια, σε συνδυασμό), κατά την κρίση του ίδιου του υποκειμένου, αηδιαστικής εικόνας (Α ΕΙ), από τρεις (ισάριθμες των μουσικών κομματιών, των μεν και των δε), το πολύ (τις πιο ισχυρές), που μπορούσε να έχει το υποκείμενο. Το υποκείμενο μπορούσε και να μην αποκαλύψει την εικόνα του αυτή (θα σημειωνόταν, ότι επρόκειτο για άγνωστη αηδιαστική εικόνα), αλλά έπρεπε να κάνει χρήση, κατά την διαδικασία του πειράματος, της ίδιας εκείνης, πάντα, αηδιαστικής εικόνας, που είχε επιλέξει, για χρήση. Η περιχαράκωσή της, άλλωστε, σ' αυτό, ακριβώς, αποσκοπούσε.

Η επιλογή του μουσικού έργου (λυπητερού - χαρούμενου) και της (φανταστικής) αηδιαστικής εικόνας του υποκειμένου έβγαινε μέσα

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 | Χρησιμοποιηθέντα μουσικά έργα προς επιλογή

ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΕΥΤΥΧΙΑ	ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΡΓΟ			ΥΛΗ	
	ΟΜ	ΕΠΙΛΟΓΗ	ΤΙΤΛΟΣ		
1	Λ	1	Messiaen	Cantabile Funèbre (Prelude)	μελωδία
	Υ	2	Tchaikovsky	Η Αίμνη των κούκλων	ρυθμός
	Π	3	Beethoven	Concerto no8 (Ο αυτοκράτωρ)	ρυθμός
2	Χ	1	Mozart	Συμφωνία no 40	ρυθμός
	Α	2	Verdi	La traviata (Prelude)	μελωδία ρυθμός
	Ρ	3	J.S.Bach	Prelude en Do	ρυθμός
	Α				όλο
					3'-4' πρώτα λεπτά
					όλο (Prelude)

από την βαθμολόγηση (γενική (Γ) και τελική (Τ)) όλων των μουσικών έργων, που άκουγε, και όλων των αηδιαστικών εικόνων, που μπορούσε να έχει το υποκείμενο, σε τρεις (3) βαθμούς αυξανόμενης (+ à) (σε «ένταση» (Ε) Χ «διάρκεια» (Δ) συμποσούμενης) ισχύος, σε Προκαταρκτικό Δελτίο (πκΔ). Το δελτίο αυτό ήταν αριθμημένο, σε αντιστοιχία με τον αύξοντα αριθμό του υποκειμένου, κωδικογραφικά αναγραφόμενου. Το υποκείμενο είχε την δυνατότητα να σημειώσει τυχόν γενικές ή (και) ειδικές παρατηρήσεις του, για τις επιλογές του και τα σχετικά μ' αυτές. Σημειώσεις, σχετικές, είχε την δυνατότητα να αναγράψει και ο πειραματιστής, στο πίσω (λευκό) μέρος του δελτίου. Η ημερομηνία διαδικασίας ήταν προσημειωμένη, από τον πειραματιστή.

Για τον έλεγχο της ουδετερότητας του προσώπου, πριν το υποκείμενο δοκιμαστεί στα μουσικά έργα και στην αηδιαστική εικόνα, κατασκευάστηκε κασέτα με γράμματα και αριθμούς, επιλεγμένα στην τύχη, από το σύνολο των 24 γραμμάτων (Γ) του ελληνικού αλφαβήτου και των πρώτων 24 ελληνικών αριθμών (Α). Ύστερα από ρίψη νομίσματος «κεφαλή - γράμματα» για το με τι (Γ ή Α) θα γίνει η αρχή, σχηματίστηκαν δύο διαφορετικές σειρές, ανά ένα Γ και Α, για την σύζευξη, εναλλάξ, σε ίσο χρόνο, για το κάθε στοιχείο και για το κάθε μεσοδιάστημα ανάπαυσης μεταξύ των στοιχείων, και με την ίδια ακουστικότητα (ρυθμό, ένταση, φωνή, χροιά κ.λπ.) των στοιχείων, για δύο διαδοχικές ακροάσεις.

Με βάση τις επιλογές του, το υποκείμενο έμπαινε στην καθαυτό πειραματική διαδικασία. Προς αποφυγή κάθε άλλης επιρροής, η διαδικασία ελάμβανε χώρα σε κενό δωμάτιο. Σ' αυτό, υπήρχε ένα τραπέζι, για την συμπλήρωση των δελτίων υποκειμένων (ΔΥ) («τί αισθανθήκατε»), ακούγοντας την κασέτα «γράμματα και αριθμοί» ή την μουσική και, προς το τέλος των ό.π. ακουσμάτων, φέρνοντας, στο μυαλό, όσο πιο βιωματικά γίνεται, την αηδιαστική εικόνα τους ή ακούγοντας την κασέτα «γράμματα και αριθμοί» ή την μουσική, έχοντας, πάντα, τον πίσω λευκό χώρο των δελτίων, για σημειώσεις. Καταβάλλοντας κάθε προσπάθεια να αποφευχθεί εμπλοκή παραγόντων, όπως κόπωση, αδημονία, αμηχανία, ένταση, προβληματισμός κ.λπ., στην διαδικασία των φάσεων, η στερεοφωνική εγκατάσταση, για την εκπομπή των μουσικών έργων, και η κάμερα, για την λήψη, ήσαν κρυμμένα, πίσω από παραβάν, έτσι, που το υποκείμενο έβλεπε μόνο τον φακό της.

Στο τραπέζι, γινόταν ο γενικός έλεγχος της όλης διαδικασίας και, κυρίως, της συμπλήρωσης του δικού μας ελεγκτικού συγκεντρωτικού πίνακα («τι αισθανθήκατε», με τα υποκείμενα, και «τι είδατε», που επακολούθησε, με τους Κριτές). Τις κασέτες είδε ομάδα κριτών. Χρησιμοποιήθηκε βίντεο προβολής. Η προβολή λάμβανε χώρα στο γυμνό

δωμάτιο, προς αποφυγή επηρεασμών, κατά την ώρα προβολής και κρίσης. Οι απόψεις των κριτών καταγράφονταν σε κάρτα «τι είδατε», όπως η παραπάνω «τι αισθανθήκατε», με τον πίσω, επίσης, λευκό χώρο διαθέσιμο, για τυχόν παρατηρήσεις. Όπως σε όλα τα προηγούμενα δελτία υποκειμένου (ΔΥ), αναγράφονταν, και εδώ, ο αριθμός (ΑΡ) και το Δελτίο (Δ), όχι, πλέον, υποκειμένου (Υ), αλλά κριτή (Κ), και η φάση (φ, αντίστοιχο του εκεί Φ), με, επιπλέον, θέση, για τον αριθμό και του υποκειμένου (ΑΡ Υ).

Σε όλα τα δελτία, οι απόψεις διαβαθμίζονταν λεκτικά (αλλά και αριθμητικά, από το 1 έως το 7), σε εφτάβαθμη κλίμακα, ως εξής: ελάχιστα – πολύ λίγο – λίγο – μέτρια – πολύ – πάρα πολύ – έντονα.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στα πρώτα δέκα πρώτα (10') λεπτά, αφού συμπληρωνόταν το Δελτίο δημογραφικών στοιχείων του υποκειμένου, που αφορούν στην έρευνα (ονοματεπώνυμο, ηλικία, μόρφωση, επάγγελμα, τόπος γέννησης, τόπος και χρόνια ζωής και άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία), στο οποίο αναγράφονταν η ημερομηνία και ο κωδικός (ομάδα, φύλο, αριθμός) του υποκειμένου, του παρέχονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις, για τα διαδικαστικά του πειραματικού έργου, που είχε να φέρει σε πέρας: «Θα αφήσεις τον εαυτό σου να εκφράσει ό,τι ακριβώς θα αισθανθεί, κατά τις διάφορες φάσεις του πειράματος, οι οποίες είναι, συνολικά, έξι, διάρκειας ενός και τριών πρώτων λεπτών, οι δύο πρώτες και οι τέσσερις τελευταίες, αντίστοιχα. Μετά το τέλος της καθεμιάς των, θα καταγράψεις (με έναν αριθμό, στην μονή, και από έναν, στην μονή – παράλληλη φάση), όσο γίνεται επακριβώς (έχοντας, όμως, την δυνατότητα παρατηρήσεων, εάν το επιθυμείς, στο πίσω μέρος του δελτίου σου της συγκεκριμένης φάσης), τι και, φυσικά, σε ποιο (από το 1 έως το 7) βαθμό (κατά μέσο όρο, σε όλη την διάρκεια της ακρόασης) αισθάνθηκες, κατά την εκάστοτε, μόλις προηγηθείσα, φάση του πειραματικού έργου σου, στο ίδιο δελτίο. Η συναισθηματική κατάσταση σου, στις φάσεις αυτές, θα προκληθεί με απόσπασμα τριών πρώτων λεπτών μουσικού έργου, λυπητερού και χαρούμενου, της επιλογής σου (από τρία και τρία, αντίστοιχα), έτσι, που, γύρω από τα δύο αντίθετα, αντίστοιχα, συναισθήματα (λύπη και ευτυχία), να συνεγείρεται όλη η διάσταση των επτά, διεθνώς αναγνωρισμένων, συναισθημάτων (αηδία, έκπληξη, ευτυχία, θυμός, λύπη, φόβος, περιφρόνηση) ή οτιδήποτε άλλο. Αυτό θα γίνει στις τέσσερις τελευταίες φάσεις (από δύο, για την λύπη και για την ευτυχία), μία για έλεγχο και μία με την προοπτική (στα τελευταία δεκαπέντε δευτερόλεπτα της φάσης), με

ΑΡ	Υ	Φ	Δ	Υ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	
Τ Ι Α Ι Σ Θ Α Ν Θ Η Κ Α Τ Ε						
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ		Β Α Θ Μ Ο Ι				
αα	ΕΙΔΟΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΕΝΤΟΝΑ
		1	2	3	4	5
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8	ΆΛΛΟ					

ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ 1 | (Υποκειμένου) «τι αισθανθήκατε», κατά την πειραματική διαδικασία.

ΑΡ	Κ	Δ	Κ	Υ	Φ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Τ Ι Ε Ι Δ Α Τ Ε						
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ		Β Α Θ Μ Ο Ι				
αα	ΕΙΔΟΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΕΝΤΟΝΑ
		1	2	3	4	5
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8	ΆΛΛΟ					

ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ 2 | (Κριτή) «τι είδατε», κατά την κριτική διαδικασία.

σήμα (άπαξ αναβόσθημα μικρής λάμπας, πάνω από τον φακό της κάμερας, με την οποία θα γίνεται η λήψη), παράλληλα με το συναίσθημα ή τα συναισθήματα, από τα οποία θα εμφορείσαι, εκείνη την στιγμή, να προσαγάγεις, στον νου σου, την ισχυρότερη αηδιαστική σου εικόνα, που θα μπορούσες να έχεις, την ίδια, κάθε φορά, που θα χρειαστεί. Πριν απ’ όλα, θα ελέγξουμε το πόσο κοντά στην ουδετερότητα είναι το πρόσωπό σου, στην οποία ουδετερότητα θα καταβά-

λουμε προσπάθεια να κρατηθείς, με μαγνητοφωνημένη σειρά των ελληνικών εικοσιτεσσάρων γραμμάτων της αλφαβήτου και των πρώτων εικοσιτεσσάρων ελληνικών αριθμών, σε τυχαία σειρά, εναλλάξ. Πρέπει, με κάθε άνεση, βέβαια, να είσαι, όσο γίνεται, πιο ακίνητος, στην θέση σου, και, βέβαια, να κοιτάζεις, κατευθείαν, μπροστά, στον φακό, καθώς η «συμπεριφορά» του προσώπου σου μαγνητοσκοπείται, για μεταπειραματική κρίση». Κατόπιν, το υποκείμενο καλούνταν να ακούσει τα έξι (6) αποσπάσματα μουσικών έργων, σε τυχαία σειρά των ομάδων τους και μέσα στην ομάδα τους. Ύστερα, από την ακρόαση των μουσικών κομματιών, ερχόταν η σειρά του καθορισμού των αηδιαστικών εικόνων. Το εκφραστικό αποτέλεσμα μπορούσε να είναι το ίδιο (σε «ποιότητα» και σε «ποσότητα»), με αυτό που δήλωσε το υποκείμενο, ως τέτοιο. Μπορούσε, όμως, και να μην ισχύει αυτό. Γενικά, μπορούσε η έκφραση να απέχει από το συναίσθημα του υποκειμένου, τόσο σε ποιότητα, όσο και σε ποσότητα. Έτσι, η ανάγκη να συγκριθούν η αιτία (η γραπτή δήλωση του υποκειμένου) και το αποτέλεσμα της (το εκφραστικό αποτέλεσμα) οδήγησε στην μαγνητοσκόπηση της όλης διαδικασίας, προς προβολή της, για κρίση, από τέσσερις (δύο άντρες και δύο γυναίκες) κριτές.

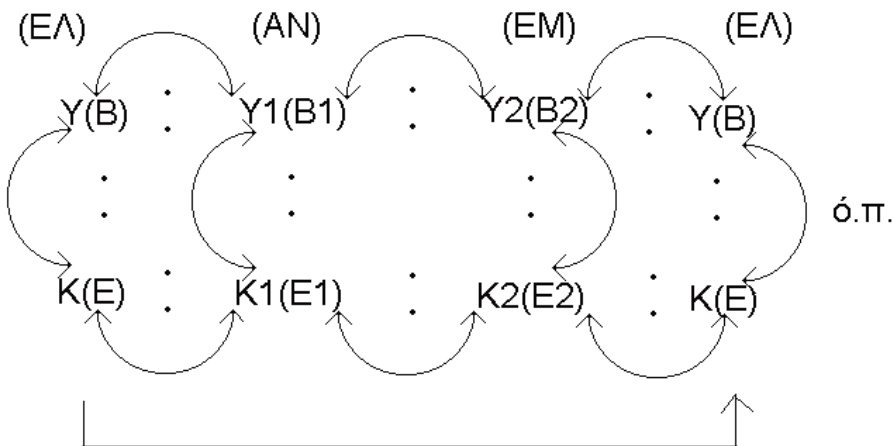
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όλα τα δεδομένα και όλες οι σημειώσεις, από τα ατομικά δελτία υποκειμένων και κριτών, μεταφέρθηκαν, σε 24 (όσα και τα υποκείμενα) ατομικές μήτρες, μαζί: πάνω τα δεδομένα (πρώτα του υποκειμένου και, ακολούθως, των κριτών, όσα αναφέρονται σ' αυτό) και κάτω (στις παρατηρήσεις, αριθμοδειγμένες) οι σημειώσεις. Κάθε μήτρα, ύστερα από την τελική καταγραφή των δεδομένων, με βάση και τις παρατηρήσεις, που τα αφορούν, αντικαταστάθηκε, με τον ατομικό, αρχικό, πίνακα δεδομένων (υποκειμένου - κριτών). Με βάση τους 24 αυτούς, αρχικούς, πίνακες δεδομένων (Υ, Κ), διαχωρισμένους σε τρία (I, II, III) διαζώματα, κατά κατάσταση [ουδετερότητα (ΟΥ) - λύπη (Λ) - ευτυχία (ΕΥ)], χωρισμένα, και αυτά, σε τρεις (1, 2, 3) λωρίδες, κατά φάση [έλεγχος (ΕΛ) - αναμονή (ΑΝ) - εμπλοκή (ΕΜ)], κατά τα συναισθήματα, σχηματίστηκαν όλοι οι πίνακες των δεδομένων.

Αρχικά, ελέγχθηκε, κατά πόσο μπορούν να λειτουργήσουν: 1) Η αηδία, ως τέτοια, επί ουδέτερου εδάφους, στο πρόσωπο (κατάσταση I, φάση α), αλλά και σε περίπτωση που, παρ' ελπίδα, εισχωρήσουν συναισθήματα ή και η ίδια η αηδία, πριν επιβληθεί (κατάσταση I, φάση β1). 2) Η μουσική (λυπητερή ή χαρούμενη), ως ερέθισμα, που θα δώσει, με την βίωσή της, στο πρόσωπο του υποκειμένου, την λυπητε-

ρή ή χαρούμενη έκφραση (καταστάσεις II και III, στην φάση α), χωρίς, ακόμα, την επιβολή της αηδίας (καταστάσεις II και III, στην φάση β1). Η δεύτερη φάση και των τριών καταστάσεων (I, II, III) περιέχει δύο τμήματα (β1, β2): β1: την βίωση - έκφραση (που είναι, στην ουσία, η αναμονή της β2), β2: την απο-βίωση - απο-έκφραση (λόγω εμπλοκής της αηδίας) (Σχεδιάγραμμα 1).

Μπαίνοντας στην καθαυτό εργασία της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, συγκρίθηκαν, και για τις τρεις καταστάσεις: Α) Για την βίωση του συναισθήματος (δηλαδή, γι' αυτό που τα υποκείμενα δήλωναν, ότι αισθάνονταν): 1) ο έλεγχος [Y(B)] με την βίωση [Y1(B1)], 2) η βίωση [Y1(B1)] με την απο-βίωση [Y2(B2)], 3) ο έλεγχος [Y(B)] με την απο-βίωση [Y2(B2)], Β) Για την έκφραση του συναισθήματος (δηλαδή, γι' αυτό που είδαν οι κριτές, στο πρόσωπο των υποκειμένων): 1) ο έλεγχος [K(E)] με την έκφραση [K1(E1)], 2) η έκφραση [K1(E1)] με την απο-έκφραση [K2(E2)], 3) ο έλεγχος [K(E)] με την απο-έκφραση [K2(E2)], Γ) Για την βίωση - έκφραση του συναισθήματος (δηλαδή, γι' αυτό που δήλωναν τα υποκείμενα, ότι αισθάνονταν, σε σχέση μ' αυτό που είδαν οι κριτές, στο πρόσωπο των υποκειμένων): ο έλεγχος 1) της βίωσης [Y(B)] με τον έλεγχο της έκφρασης [K(E)], 2) της βίωσης [Y1(B1)] με την έκφραση [K1(E1)], 3) της απο-βίωσης [Y2(B2)] με την απο-έκφραση [K2(E2)], ήτοι: Y(B) και Y1(B1) (ΕΛ-ΑΝ) / Y1(B1) και Y2(B2) (ΑΝ-ΕΜ) / Y(B) και Y2(B2) (ΕΛ-ΕΜ) // K(E) και K1(E1) (ΕΛ-ΑΝ) / K1(E1) και K2(E2) (ΑΝ-ΕΜ) / K(E) και K2(E2) (ΕΛ-ΕΜ) // Y(B) και K(E) (ΕΛ) / Y1(B1) και K1(E1) (ΑΝ) / Y2(B2) και K2(E2) (ΕΜ), περιληπτικά: Α) 1. Y(B): Y1(B1), 2. Y1(B1):Y2(B2), 3. Y(B):Y2(B2) / Β) 1. K(E): K1(E1), 2. K1(E1):K2(E2), 3. K(E):K2(E2) / Γ) 1. Y(B): K(E), 2. Y1(B1):K1(E1), 3. Y2(B2):K2(E2), συνοπτικά: Α) 1. Y(B):K(E), 2. Y1(B1):K1(E1), 3. Y2(B2):K2(E2), 2. Y1(B1):K1(E1), 3. Y2(B2):K2(E2), 3. Y(B):K2(E2), 3. Y(B):K2(E2)



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 | Ροή των φάσεων (Έλεγχος, Αναμονή, Εμπλοκή), σε Υποκείμενο και Κριτή.

1.Y:Y1,2.Y1:Y2,3.Y:Y2, / Β)1.K:K1,2.K1:K2,3.K:K2, Γ) 1.Y:K,2.Y1:K1,3.Y2:K2, δηλαδή: α με β / α' με β' // α με α' / β με β' // γ με γ' / γ με γ'' // γ' με γ'', / αλλά και: β, β', γ', γ'' / με x,γ.

Τα δεδομένα μας δεν πληρούσαν το κριτήριο της κανονικότητας, καθώς δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Αυτό μας ανάγκασε να εφαρμόσουμε μη παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους, για τις συγκρίσεις μας. Τα στατιστικά τεστ, που εφαρμόστηκαν, είναι: α) Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test (πιο απλά, Wilcoxon Matched - Pairs Test ή, απλά, Wilcoxon Test): για τις συγκρίσεις παρατηρήσεων των ίδιων ανθρώπων (υποκειμένων ή κριτών), σε δύο διαφορετικές περιστάσεις (π.χ., στην φάση αναμονή - εμπλοκή). β) Mann - Whitney U Test (πιο απλά, Mann-Whitney Test): για τις συγκρίσεις δύο διαφορετικών ομάδων ανθρώπων (υποκείμενα και κριτές), προκειμένου να διαπιστώσουμε, αν υπάρχουν διαφορές, μεταξύ τους, ως προς μία κοινή μεταβλητή (π.χ., μέτρηση της αηδίας). Η στατιστική σημαντικότητα για τα επίπεδα 0,05, 0,005, και 0,0005, σημειώθηκε, αντίστοιχα, με *, **, ***, και η προσεγγιστική στατιστική σημαντικότητα με (*). Η διαφορά μέσω των όρων σημειώθηκε με δ και η έννοια της διαφοράς με Δ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Βρέθηκε, με κριτήριο το πάνω από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (τα στατιστικά tests, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν τα Wilcoxon και Whitney Mann tests), αύξηση της εκφραστικής δυνατότητας κυρίως των παιδιών 9 ετών. Τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν, λόγω της μη εισέτι νευρομυικής ωρίμανσης του προσώπου των. Τα μεγαλύτερα παιδιά αποφεύγουν την συγκινησιακή έκφρασή τους, για ψυχοκοινωνικούς, κύρια, λόγους. Φαίνεται, ότι η ηλικία, σε συνδυασμό με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο κινούμαστε, αυξάνει την δυνατότητα για έκφραση και ποικιλία στην έκφραση. Πράγματι, στους ενήλικες, βρέθηκε φοβερά μεγάλη ευμεταβλητότητα, στην έκφραση των συναισθημάτων, κυρίως των γυναικών, ανάλογα με την ισχύ του βιώματος και των παρεμβαλλόμενων κοινωνικών παραγόντων, αρξάμενου του αρχικού συναισθηματικού βιώματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ύπαρξη του «κεντρικού» συναισθήματος είναι βεβαιωμένη, από τα υποκείμενα, καθ' όλη την διάρκεια της «ροής» της βίωσης του συναισθήματος αυτού. Βέβαια, η «ροή» αυτή δεν φαίνεται να είναι σταθερή, αλλά, συχνά, έχει διακυμάνσεις. Αυτές οι διακυμάνσεις είναι που έκαναν τα υποκείμενα, κάποτε (όταν έπεφτε η ένταση του συναισθηματικού βιώματος), να μην είναι, εντελώς, σίγουρα για το ακριβές συναίσθημα, που βίωναν. Όμως, όλα δήλωναν ένα ομόλογο φάσμα συναισθημάτων (λύπης ή ευτυχίας), μέσα στο οποίο κινούνταν, κυρίως, το «κεντρικό» τους συναίσθημα, αλλά και τα «περιφερειακά». Κάποτε, τα υποκείμενα προσπαθούσαν, μέσα από μια σχετικά ευρεία περιγραφή, να αποδώσουν το τι, επακριβώς, αισθάνονταν. Αυτό είναι και μια επιβεβαίωση, ότι πρόκειται για μια, καθαρά, ποιοτική έρευνα, στην οποία, βέβαια, προσπαθήσαμε να δώσουμε ποσοτικές σχέσεις. Τα υποκείμενα προβληματίζονταν, όχι, τόσο, ως προς το ποιο είναι το «κεντρικό» τους συναίσθημα, αλλά για τον βαθμό, στον οποίο θα το αποδώσουν. Ήταν, πάντως, πιο σίγουρα, για την ένταση του «κεντρικού» συναισθήματος, ενώ για τα «περιφερειακά» σημείωναν, συνήθως, πολύ χαμηλούς βαθμούς. Αυτό μας βεβαιώνει για την αξιοπιστία του πειράματος, αφού και μόνο η υποψία, στα υποκείμενα, ότι βίωσαν και κάποια «περιφερειακά» συναισθήματα, τα έκανε να τα σημειώνουν, ενώ οι παρατηρητές (κριτές) σπάνια τα είδαν ή δεν τα είδαν καθόλου, στο πρόσωπό τους. Το συναίσθημα, σίγουρα, μπορεί να επιβληθεί, ως έκφραση, στο πρόσωπο, κι αυτό πετυχαίνεται, πιο εύκολα, με την πυροδότηση της αντίστοιχης ικανότητας, για έκφραση του συναισθήματος. Δηλαδή, η έκφραση φαίνεται πιο εκφραστική, όταν πρόκειται για έκλυση βιώματος. Γενικά (Lewis, 1996), στο πρόσωπο είναι, σχετικά, εύκολο να φανεί η μη πηγαιότητα του συναισθήματος. Δεν είναι, τόσο, η ένταση και ο πλούτος, που κάνει μία έκφραση εκφραστική, αλλά είναι, κυρίως, το αν το συναίσθημα, που εκφράζεται, πηγάζει από έκλυση αντίστοιχου βιώματος. Η πηγαιότητα του συναισθήματος, συναρτώμενη στις περιβαλλοντικές επιρροές, καθορίζει την μεταβλητότητά του.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου, Δημήτριο Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημουλάς, Κ.Β. (1999α). *Νευροψυχολογική εκτίμηση της μεταβλητότητας των συναισθημάτων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999β). *Κλινική νευροψυχολογία της συγκινησιακής έκφρασης του προσώπου του παιδιού* (Διδακτορική διατριβή). Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999γ). *Διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων του προσώπου από ψυχωσικούς ασθενείς* (Διδακτορική διατριβή). Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ., Δημουλάς, Ε., Παπαδημητρίου, Θ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Καλαμπαλίκη, Ο., Μπουντούρη, Ε., Δημουλά, Α., Θηβαίου, Σ., Αγραφιώτη, Ν., Πούρικας, Χ., Δόλγηρα, Φ., Εξάρχου, Β., Μπέσιος, Α., Λιόβας, Δ., Γιαννούλας, Χ., Γιαννούλα, Μ., & Ζαμπάκας, Κ. (2016). Εισβολή άγχους στην συγκίνηση του παιδιού. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού «Η ατομική και η συλλογική προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας κοινωνικά ευάλωτων ομάδων»*. (Πανεπιστήμιο Frederick / Σχολή Επιστημών της Αγωγής / Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Συμβουλευτική και Επαγγελματική Καθοδήγηση, και ΕΛΕΣΥΠ, Αθήνα 5-6.3.2016, 430-447).
- Διακογιάννη – Ταρλατζή, Ε. (1981). *Το ανθρώπινο πρόσωπο σαν μέσο επικοινωνίας (ψυχολογική και νευροψυχολογική μελέτη)* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη.
- Dimoulas, K., Papadimitriou, Th., Dimoulas, Ev., Kalampaliki, O., Georgakopoulou, N., Liovas, D., Xagremmenakos, S., Zampakas, K., Katsalis, Ph., Katsakoulis, D., Karapetsas, A., Kourkouvelou, E., Skapetis, G.-V., Agrafioti, N.-Ph., Trigas, I., Giannoulas, V., Exarchou, V., & Kanella S. (2016). Diachronic Control of Recognising Emotions on Face. *Πρακτικά του Symposium II Session of International Scientific Conference eRA – 10 (ELESYP Piraeus University of Applied Sciences, 23–5.9. 2015, 73-92)*.
- Ekman, P. (1973). Cross-Cultural Studies of Facial Expression. In: P. Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression* (pp. 169-229). New York: Academic Press.
- Ekman, P. (1980). Asymmetry in facial expression, *Science*, 209, 833-834.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Tourangeau, R., & Ellsworth, P. C. (1979). The Role of Facial Response in the Experience of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1519-1531.
- Lewis, D. (1996). Dying for Informations? *Time - Η Καθημερινή* (16.12.1996), 58.

Η Συμβουλευτική στο Σχολικό Πλαίσιο

Στυλιανή Ζαμπετάκη

Φιλολόγος/Σχολική Ψυχολόγος – Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο. ✉ stellazampetaki@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της συμπερίληψης εισήχθη στον χώρο των Παιδαγωγικών Επιστημών τη δεκαετία του '90 ως συνέχεια των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» που υπήρχαν ήδη από τη δεκαετία του '70. Τα τελευταία χρόνια, ο όρος αυτός αναφέρεται στην ένταξη και αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων. Το ζήτημα που απασχολεί τον επιστημονικό χώρο είναι η αποδοτικότητα μιας διαδικασίας όπως η Συμπερίληψη. Εξετάζοντας όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών στον σχολικό χώρο και τη μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει συνεχής στήριξη στο περιβάλλον των παιδιών που ακολουθούν τη διαδικασία της Συμπερίληψης. Αδιαπραγμάτευτος παράγοντας για την αποτελεσματική συμπερίληψη αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς – κηδεμόνες του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η ουσιαστική υποστήριξη αυτών. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η ταυτόχρονη αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και η προετοιμασία και στήριξη των παιδιών που πρόκειται να ενταχθούν σε ένα ενιαίο πλαίσιο και της οικογένειας αυτών, είναι ενέργειες που απαιτούν την υποστήριξη των ειδικών. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής η οποία συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία



Λέξεις κλειδιά

Συμβουλευτική,
Κοινωνικές
Μεταβολές,
Ένταξη,
Σύνδεση Σχολείου –
Οικογένειας,
Συμπερίληψη

της συμπερίληψης. Σύμφωνα με την Unesco, η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας διασφαλίζει την πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνει το παιδί, στις πραγματικές συνθήκες ζωής. Πέραν των πρακτικών ζητημάτων, άμεση είναι και η υποστήριξη του περιβάλλοντος του μαθητή, πρωτίστως της οικογένειας και εν συνεχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού που εμπλέκεται με αυτό. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να αποτελέσει η επιστήμη της Συμβουλευτικής, κατά την οποία δημιουργείται ένας σταθερός, συνεχής, υποστηρικτικός δεσμός μεταξύ των εμπλεκόμενων του, στοιχεία υψίστης σημασίας σε περιπτώσεις όπως η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό περιβάλλον αφορά στις κοινές αντιλήψεις που μπορεί να έχουν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο (Fra-seer, 1998). Πρόκειται για την ποιότητα και το πόσο συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι δύο αυτές πλευρές (Emmons, Comer & Haynes, 1996), ενώ εμπεριέχονται στην έννοια του εκπαιδευτικού και σχολικού περιβάλλοντος και τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές, οι στάσεις, η νοοτροπία και οι απόψεις τους, αλλά και οι περιβαλλοντικές συνθήκες και οι κοινωνικές πιέσεις, σε συνάθροιση των οποίων προκύπτουν ορισμένες συμπεριφορές από τους εμπλεκόμενους (Χούπας, 2010).

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στον σχολικό χώρο μπορεί να επιδράσει καταλυτικά, δεδομένων των πολυάριθμων μεταβολών του κοινωνικού πλαισίου. Οι ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου σε συνδυασμό με τις σοβαρές κοινωνικές αλλαγές και πιέσεις, η διαφοροποιημένη οικογενειακή δομή και η εξέλιξη των επιστημών στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία τη συμμετοχή ενός «συνδεδειμένου κρίκου» μεταξύ του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της οικογένειας για την ομαλότερη και αποδοτικότερη φοίτηση των παιδιών.

Ο σχολικός ψυχολόγος αποτελεί ένας ειδικός ψυχικής υγείας, ο οποίος εργαζόμενος σε σχολικά πλαίσια έρχεται να μεριμνήσει για την ευημερία όλων. Μέσα από τις γνώσεις που έχει κατακτήσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο, είναι σε θέση να εργαστεί εντός σχολικών κοινοτήτων, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο για την εξέλιξη όλων. Σκοπός του έργου του, είναι να εργαστεί σε συνεργασία με μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς, ώστε κάθε τι που προκύπτει να μπορεί να επιλυθεί άμεσα χωρίς οι συνέπειές του να γιγαντώνονται και να φέρνουν αρνητικές συνέπειες για όλους (Farrell & Woods, 2017)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ

Κάνοντας πιο συγκεκριμένη αναφορά στο έργο του σχολικού ψυχολόγου, οφείλει να αναφερθεί πως δεν καλείται απλά να δομήσει παρεμβάσεις εντός ενός σχολείου, ενημερώνοντας μαθητές για συνέπειες συμπεριφορών και στάσεων. Ναι μεν μπορεί να δομήσει τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης, αλλά βασικό μέλημα αυτών είναι να μπορέσει να προετοιμάσει άμεσα και έμμεσα μαθητές για το μέλλον τους. Αυτή η προετοιμασία, σημαίνει πέρα από μετάδοση γνώσεων, εξάσκηση και βοήθεια κατάκτησης δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή. Σε άμεση συνάρτηση με τις επιταγές της κοινωνίας και της κοινότητας, αυτός ο ειδικός ψυχικής υγείας, καλείται να μεριμνήσει για την επίλυση προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν και επηρεάζουν μεγάλη μερίδα ατόμων. Με άλλα λόγια, αναλαμβάνει και ένα ρόλο διαχείρισης κρίσεων. Εξάλλου, το σχολείο αποτελεί μία μικροκοινωνία, εντός της οποίας παρουσιάζονται στοιχεία της μακροκοινωνίας. Οπότε η μέριμνα εντός της πρώτης, προς επίλυση κωλυμάτων, θα φέρει αλλαγές με χαρακτηριστήρα γενικεύσιμο.

Σε πιο προσωπικό επίπεδο, ο ίδιος ειδικός βοηθά κάθε μαθητή να μάθει τον εαυτό του, να δεχτεί τα επιμέρους χαρακτηριστικά που φέρει και έπειτα να μπορέσει να εξελιχθεί, με δυνατότητες αυτού θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και να ενισχύσουν το ευρύτερο πλαίσιο, αυτό της κοινωνίας εντός της οποίας θα δράσει. Άτομα που είναι σε θέση να αντιληφθούν ανάγκες και αδυναμίες τους μπορούν να φέρουν πρόοδο και νέες ιδέες εντός κάθε ρόλου που αναλαμβάνουν. Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμενοι, ξανά, σε αυτό το ίδιο προσωπικό πλαίσιο, δεν πρέπει να λησμονείται, πως το σχολείο αποτελεί και χώρο εκδήλωσης συμπτωμάτων διαταραχών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ο σχολικός ψυχολόγος, μπορεί μέσα από τη δράση του να βοηθήσει κάθε επιμέρους μαθητή που εκδηλώνει κάποιο επιμέρους σύμπτωμα, να καταφέρει να το διαχειριστεί σωστά και στη συνέχεια να μπορέσει να αμβλύνει την ένταση της επίδρασή τους. Συνάμα, ο ίδιος, μπορεί να παρακινήσει την παραπομπή μίας τέτοιας περίπτωσης μαθητή, σε ειδικές υπηρεσίες αξιολόγησης ή παροχής ειδικής φροντίδας, όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές.

Φυσικά, κάθε δράση που πραγματοποιεί ένας σχολικός ψυχολόγος, η οποία έχει ως υποκείμενό της έναν μόνο μαθητή, οφείλει να έχει τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του. Δεν πρέπει, σε καμία περίπτωση, να λησμονείται, πως ο ψυχολόγος αυτός ασχολείται με παιδιά, ανήλικα, η ευθύνη κηδεμονίας των οποίων είναι στους γονείς.

Οπότε, κάθε παραπομπή ή ενέργεια που υλοποιεί, πρέπει να έχει την ανάλογη έγκριση. Δεν φτάνουν μόνο οι εξειδικευμένες γνώσεις του για να οδηγήσει στην υλοποίηση μίας μέριμνας. Φυσικά, στο ίδιο κλίμα συνεργασίας γονέων και σχολικού ψυχολόγου, λαμβάνει χώρα μία ακόμη βασική πτυχή του έργου του τελευταίου. Ο προαναφερθέντας παρέχει ενημέρωση και στους γονείς, πληροφορώντας τους για τις ανάγκες που μπορεί το παιδί τους να φέρει. Συχνά, οι γονείς με το άκουσμα πως το παιδί τους χρήζει μίας ειδικής φροντίδας, θεωρούν πως, επί τόπου, αυτό εντάσσεται σε πλαίσια ειδικής αγωγής. Θεωρούν πως παύει η «κανονικότητά» του. Ο σχολικός ψυχολόγος, με την κατάλληλη ενημέρωση και κυρίως δράση με εμφανή την αξία της ενσυναίσθησης, μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πως κάθε «προβληματική» που ανακύπτει δεν είναι καταστροφική για το παιδί. Η κατάλληλη βοήθεια ειδικών μπορεί να αμβλύνει και να εξαλείψει δυσκολίες αφήνοντας το παιδί πιο έτοιμο να προοδεύσει. Δηλώνει, όμως, ξεκάθαρα, πως και οι γονείς με τον ρόλο τους πρέπει να δράσουν σύμφωνα με τα όσα επιτάσσουν οι ειδικοί και, κυρίως, να είναι συνεχώς παρόντες. Ο σχολικός ψυχολόγος ενημερώνει, πως χωρίς αυτούς κάθε δράση είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Λόγω αυτής της σημασίας των γονέων, δεν λείπουν οι περιπτώσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να οργανώσουν συναντήσεις επιμορφωτικού τύπου γι' αυτούς.

Φυσικά, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου δεν σταμάτα εκεί. Έρχεται να συνεργαστεί με διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε μία πολυεπίπεδη προσπάθεια δημιουργίας και διατήρησης ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος γι' όλους. Κάνοντας πιο συγκεκριμένη αναφορά στη θέση αυτή, δηλώνεται πως ο ειδικός ψυχικής υγείας μπορεί να βοηθήσει τους λειτουργούς εκπαίδευσης να δράσουν, με τη σειρά τους, ως σωστοί επαγγελματίες. Είναι σε θέση με τις γνώσεις και την κατάρτιση που έχει αποκτήσει (εδώ ίσως να απαιτείται και μία ανάγκη προηγούμενης προϋπηρεσίας προς ικανότητα πρακτικής εφαρμογής των γνώσεών του) να παρέχει συμβουλές ώστε κάθε εργαζόμενος εντός του σχολείου να δρα με γνώμονα τις αρχές ισότητας που οφείλουν να διέπουν την εκπαίδευση. Οφείλει να ενημερώνει και να δίνει πρακτικές συμβουλές, ώστε κάθε ένας από αυτούς να αφήνει εκτός, θέσεις που μπορεί να καταλύσουν τον αντικειμενικό ρόλο του. Βέβαια, μέριμνά του είναι, εκπαιδευτικοί και διευθυντές να μην χάσουν τον εαυτό τους, εφαρμόζοντας τις επιταγές αναλυτικού προγράμματος και πολιτικές εκπαιδευτικών αρχών. Απαιτείται από τον σχολικό ψυχολόγο, να μπορεί να τους μεταδώσει τρόπους εργασίας διατηρώντας τη γνησιότητα του εαυτού τους, δρώντας ισότιμα απέναντι

σε όλους και αποφεύγοντας την εξουθένωση. Μάλιστα, η τελευταία, είναι μία πιθανή συνέπεια στους λειτουργούς εκπαίδευσης, καθώς αυτοί συχνά πρέπει να απομακρύνουν –από τη στάση τους στον εργασιακό χώρο– στοιχεία του εαυτού τους, αισθανόμενοι συχνά αποπροσανατολισμένοι. Οπότε, ένας σχολικός ψυχολόγος μπορεί στις περιπτώσεις αυτές, να αποτελέσει γι' αυτούς σανίδα προστασίας.

Κάνοντας μία γενικότερη επισκόπηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου εντός μίας σχολικής κοινότητας, αυτός έρχεται να αποτελέσει βασική πηγή της ολιστικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτή, τη σχετικά νέα προσέγγιση, το σχολείο δεν αποτελεί μόνο έναν χώρο παροχής και μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές. Εντός των υποχρεώσεων του τίθεται η κοινωνικοσυναισθηματική ενίσχυση των μαθητών, χωρίς να παραγκωνίζεται η ακαδημαϊκή προσέγγιση με βάση τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι ένας χώρος που μεριμνεί για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, φροντίζοντας για τη μάθηση, με τον πρακτικό ορισμό της λέξης, τη συναισθηματική και συμπεριφορική ισορροπία, καθώς και εγγενή ανάγκη των μαθητών να αποκτήσουν ένα αίσθημα ανήκειν. Ένα αίσθημα που θα τους κάνει να αισθανθούν και να αποτελέσουν πρακτικό μέλος της σχολικής κοινότητας (Davies, et al., 2016).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο αποτελώντας ένα χώρο δυναμικό, με πληθώρα εξελίξεων, μεταβάλλει τη βασική του δομή. Μία μεταβολή που έχει συντελεστεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, είναι η συμπερίληψη. Με τον όρο συμπερίληψη νοείται η ένταξη εντός της σχολικής κοινότητας μαθητών με ποικίλα και διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν είτε εκπαιδευτικές - μαθησιακές ανάγκες και διαταραχές που μπορεί να φέρει ένας μαθητής, είτε στην καταγωγή αυτού. Όλα αυτά, με τη σειρά τους, έρχονται να προσφέρουν μεταβολές, οι οποίες πρέπει να προσεγγιστούν κατάλληλα, ώστε να μπορέσει το σχολείο και τα μέλη αυτού να διατηρήσουν την επιθυμητή ισορροπία. Μέσα σε αυτή την ανάγκη, παρουσιάζεται ο σχολικός ψυχολόγος, ο οποίος με γνώμονα τις αρχές του κλάδου της συμβουλευτικής μπορεί να μεριμνήσει ιδιαίτερα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διατήρηση των ισορροπιών στο σχολείο.

Η αναγκαιότητα που τώρα ανακύπτει, αφορά το πώς ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να χρησιμοποιήσει τις αρχές της συμβουλευτικής και εν τέλει να δράσει με τρόπο υπέρ της συμπερίλη-

ψης. Βασική αρχή, που πρέπει να διέπει τόσο το έργο του όσο και τη στάση του, είναι αυτή της ενσυναίσθησης. Με τον όρο αυτό νοείται πως κάθε άτομο οφείλει να προσπαθεί να κατανοήσει τη θέση του άλλου. Οφείλει να ακούει ενεργητικά και σταδιακά να μπορέσει –με βάση τη συναισθηματική κατανόηση– να αντιληφθεί τα όσα χαρακτηρίζουν το κάθε άτομο ξεχωριστά. Χάρη στην ενσυναίσθηση, ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να κατανοήσει συναισθήματα και συμπεριφορές που επηρεάζουν κάθε μαθητή. Την ίδια στιγμή, δίνοντας στους μαθητές κατάλληλα κίνητρα και έναυσμα, τους παρακινεί να δράσουν με τρόπο ανάλογο. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και έπειτα να τη δεχτούν. Εξάλλου, σκοπός της συμπερίληψης δεν είναι η σταδιακή εξάλειψη της διαφορετικότητας, αλλά η αποδοχή αυτής.

Μία ακόμη αρχή, η οποία οφείλει να διέπει τη στάση και τον ρόλο του εν λόγω ειδικού ψυχικής υγείας είναι η γνησιότητα. Ο ίδιος, δεν πρέπει να κρύβει τη δική του διαφορετικότητα, τα δικά του στοιχεία προσωπικότητας και τις δικές του απόψεις. Μέσα από αυτή τη στάση, θα είναι σε θέση έμμεσα να μεταδώσει σε μαθητές και λειτουργούς εκπαίδευσης, πως είναι επιθυμητό ο καθένας να διατηρεί τον εαυτό του. Μεταδίδει την αξία πως κανείς δεν πρέπει να μεταλλάξει τον εαυτό προς όφελος μίας αποδοχής, αλλά αντίθετα να αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία του. Με την ανάδειξη αυτών, η αποδοχή θα έρθει αυτόματα, δεδομένου του ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αρχίζουν να δρουν βάσει ενσυναίσθησης και αποδοχής, η οποία θα σχολιαστεί παρακάτω. Εν συνεχεία, η γνησιότητα θα ωφελήσει ιδιαίτερα άτομα, τα οποία έχουν θέματα αυτοεικόνας. Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτογνωσίας, συντελώντας στη σταδιακή κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης (Artamonova, et al., 2016).

Τελευταία αρχή συμβουλευτικής, η οποία εντάσσεται στις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου προς επίτευξη της συμπερίληψης, είναι η άνευ όρων θετική αποδοχή. Η αρχή αυτή, δηλώνει πως κάθε άτομο, και άρα κάθε μαθητής, οφείλει να γίνει αποδεκτός εντός της σχολικής κοινότητας, χωρίς προϋποθέσεις. Ένας ψυχολόγος μεταδίδοντας αυτή την αρχή, έστω στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να μεριμνήσει, ώστε οι μαθητές, λαμβάνοντας παράδειγμα από τον τελευταίο, μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία της αποδοχής του άλλου. Φυσικά, ο σχολικός ψυχολόγος, εφαρμόζοντας αυτή την αρχή και τη στάση, αποτελεί και ο ίδιος πρότυπο μίμησης για τους λειτουργούς εκπαίδευσης. Όπως οι μαθητές, έχουν ως πρότυπο τον εκπαιδευτικό

τους, έτσι και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ως πρότυπο τον ψυχολόγο. Ο τελευταίος, δείχνοντας πως εφαρμόζει όχι μόνο την άνευ όρων θετική αποδοχή, αλλά όλες τις αρχές, μπορεί να αναδείξει πως η συμπερίληψη είναι εφικτή.

Καταληκτικά, σε πρακτικό επίπεδο, ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να παρέχει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς. Είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να ανατρέξουν στους σχολικούς ψυχολόγους για εύρεση τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας. Μέσα από τη συνεργασία τους, μπορούν να διαφανούν πρακτικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και κοινωνική ένταξη των μαθητών (Bossetti, et al., 2000). Σε κάθε περίπτωση, ένας ειδικός με γνώσεις παρεμβάσεων είναι σε θέση να γνωρίζει επιθυμητές και αποτελεσματικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με κατεύθυνση πρωτοβάθμιας παρέμβασης εντός της σχολικής τάξης. Μέσω αυτών, οι μαθητές εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως σύνολο, υπέρ συμπερίληψης.

Σε κάθε σχολικό χώρο υπάρχουν πολυάριθμα περιστατικά που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να υποδείξουν την αναγκαιότητα της πρακτικής εφαρμογής της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και τη σημασία του ρόλου της στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η περίπτωση ενός κοριτσιού στην Ε Δημοτικού, το οποίο είχε διαγνωσθεί με Σχιζοτυπη Διαταραχή προσωπικότητας και φοιτούσε σε ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο. Λόγω της ιδιότητας του σχολείου, καθότι ιδιωτικό, είχε ψυχολόγο η οποία παρακολουθούσε τα παιδιά και παρενέβαινε όποτε καθίστατο αναγκαίο. Η μαθήτρια είχε, επίσης, ειδικό παιδαγωγό ως παράλληλη στήριξη, καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Υπήρχε σταθερή επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εμπλεκόμενων γύρω από τη μαθήτρια, τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, την ψυχολόγο του σχολείου, της ψυχοθεραπεύτριας και του παιδοψυχιάτρου που παρακολουθούσαν το παιδί. Η άρρηκτη σχέση μεταξύ των προσώπων και η άριστη συνεργασία τους είχε ως αποτέλεσμα την άμεση αντιμετώπιση των κρίσεων σε μια κοινή ροή. Αυτό πρακτικά σήμαινε πως όλοι όσοι περιέβαλλαν τη μαθήτρια γνώριζαν την εμφάνιση κάθε φοβίας, κάθε σκέψης που τη διέγειρε, την εξέλιξη κάθε κρίσης. Πάνω σε αυτό το πλαίσιο δημιουργούταν κοινό σχέδιο δράσης και αντιμετώπισης. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό ενός προγράμματος παρέμβασης –όπως είναι ευρέως γνωστό– αποτελεί η αμεσότητα εφαρμογής του, πριν εδραιωθεί όποια δυσλειτουργική συμπεριφορά και λάβει έκταση οποιαδήποτε ψύχωση και παραληρηματική ιδέα.

Στο σημείο αυτό, είναι εύκολο να αναλογιστούμε τη σημασία που έχει ο χρόνος αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών, αλλά και η υποστήριξη των ατόμων που περιβάλλουν παιδιά με δυσκολίες. Καθοριστικός είναι ο ρόλος ενός προσώπου – «συνδέσμου» που να μπορεί να υποστηρίξει αυτή τη διαδικασία. Για ακόμη μία φορά, εξάγεται ευκόλως το συμπέρασμα για την αναγκαιότητα ύπαρξης Σχολικών Ψυχολόγων στις σχολικές δομές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αποτελεί υποστηρικτής των μαθητών του, ο σχολικός ψυχολόγος είναι σημαντικό να τον βοηθήσει, ώστε αυτός να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε κάθε μαθητή που τον χρειάζεται και να δείχνει πως είναι παρών. Η παρουσία του αυτή, μπορεί να περιλαμβάνει απλά τη συζήτηση και την υποστήριξη με τη μορφή ανατροφολογίας εντός της τάξης. Όμως, παράλληλα, μπορεί να αποτελεί ένα άτομο που είναι εκεί για να ακούσει τις δυσκολίες και τις ανησυχίες των μαθητών. Βέβαια, αυτός ο ρόλος του, πρέπει να υπενθυμίζεται πως δεν απευθύνεται μόνο σε μαθητές που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικοί. Κάθε μαθητής με ιδιότυπη συμπεριφορά μπορεί να τον έχει ανάγκη, η οποία πρέπει και να του παρέχεται. Ο συναισθηματικά υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, οφείλει να ενισχύεται και να παρακινείται συνεχώς, λόγω της σπουδαιότητάς του. Μέσα από αυτόν, εξάλλου, μπορούν να εξαλειφθούν συναισθηματικά ξεσπάσματα και συμπεριφορικές εξάρσεις, οι οποίες μπορούν μόνο να βλάψουν την ισορροπία τόσο της τάξης όσο και το σύνολο της σχολικής μονάδας.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, γίνεται αντιληπτό, πως αυτός είναι πολύπλευρος. Μπορεί μέσα από τις συντονισμένες δράσεις του να εξομαλύνει εντάσεις και κρίσεις εντός της σχολικής μονάδας, οι οποίες χωρίς αυτόν θα μπορούσαν να κλιμακωθούν, επιφέροντας αρνητικές συνέπειες σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Bosetti, et al., 2000). Επιπλέον, ο ίδιος μπορεί να λάβει δράση προς όφελος των εμπλεκόμενων αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων και μεταβολών. Εντός αυτών, εντάσσεται και η συμπερίληψη, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση των αρχών συμβουλευτικής. Αυτές, με τη σειρά τους, οφείλουν να χαρακτηρίζουν τόσο τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, όσο και όλων των λειτουργών εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν τον προαναφερθέντα ως πρότυπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arora, P., Kelly, J., & Goldstein, T. (2016). CURRENT AND FUTURE SCHOOL PSYCHOLOGISTS' PREPAREDNESS TO WORK WITH LGBT STUDENTS: ROLE OF EDUCATION AND GAY-STRAIGHT ALLIANCES. *Psychology in the Schools*, 53(7).
- Artamonova, E., Efimova, O., & Khydyrova, A. (2016). Psychologist in the Educational System: His Role in the Prevention of Addiction and Deviance. *International Journal of Environmental and Science Education*.
- Bosetti, E., Gouffier, S., & Thiriet, A. (2000). *Ο σχολικός ψυχολόγος, το παιδί και οι γονείς του*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία: Θεωρία, Μεθοδολογία, Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Davies, S., Tedesco, M., Garofano, J., & Jantz, P. (2016). The School Psychologist as Concussion Team Leader. *Communique*.
- Dervishi, F. (2016). SCHOOL PSYCHOLOGIST AND ITS POSITIVE ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOL. *European Journal of Psychological Research*.
- Dunsmuir, S., Frederickson, N., & Lang, J. (2017). Meeting current challenges in school psychology training: The role of problem-based learning. *School Psychology Review*.
- Farrell, P., & Woods, K. (2017). *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*. New York: Routledge.
- Humel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, pp. 331-339.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mulser, R., & Naser, S. (2020). The Roles and Responsibilities of the School Psychologist in Promoting Child Rights. *International Handbook on Child Rights and School Psychology*, pp. 65-80.
- Petry, B., & Serbonich, N. (2018). Achieving and Maintaining Change in Urban Schools: The Role of The School Psychologist. *Communique*, pp. 10-12.
- Proctor, S., Kyle, J., Fefer, K., & Lau, Q. (2018). Examining racial microaggressions, race/ethnicity, gender, and bilingual status with school psychology students: The role of intersectionality. *Contemporary School Psychology*, pp. 355-368.
- Sulkowski, M., & Jouce-Beaulieu, D. (2020). The role of the school psychologist in postsecondary education: enhancing transition planning, college retention, and graduation outcomes. *EDITORIAL BOARD*, 72(2).
- Talley, R. (2020). Entrepreneurial School Psychologist. *Women Leaders in School Psychology*, pp. 399-443.

Η Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση των Κωφών Παιδιών. Ο Ρόλος του Σχολικού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος

Μαρία Κουλού¹ Νικολέττα Κουλού²

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.ε.δ. στις «Επιστήμες της Εκπαίδευσης». ✉ mariakoulou.94@gmail.com

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ78, Κοινωνιολόγος, Μ.ε.δ. «Διοίκηση υπηρεσιών υγείας και διαχείριση κρίσεων».

✉ nikol.02.07@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα ακοής, καθώς και τη σχολική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Στη συγκεκριμένη μελέτη δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών, όπως επίσης και στο ρόλο και τη συμβολή του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στη ζωή του κωφού παιδιού. Επίσης, επισημαίνονται έρευνες που τονίζουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι κωφοί μαθητές και οι γονείς τους, ποια είναι η ακαδημαϊκή τους πορεία και ποια είναι η αξία της Συμβουλευτικής γονέων με κωφά παιδιά. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης, ενώ ακόμη αναφέρονται κάποιες εφαρμογές υποστηρικτικής τεχνολογίας για την κώφωση ή τη βαρηκοΐα. Ολοκληρώνοντας, γίνεται μία σύγκρισή σχετικά με το ποσοστό και τις παροχές της εκπαίδευσης των κωφών φοιτητών στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και τα αντίστοιχα που παρέχονται σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, βασιζόμενοι στα τεκμήρια που μας δίνονται, βάσει αντίστοιχων ερευνών από την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.



Λέξεις κλειδιά

Κωφοί Μαθητές,
Σχολική και
Οικογενειακή
Ενσωμάτωση,
Συμβουλευτική
Γονέων, Πρώιμη
Παρέμβαση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών και τη συνεισφορά του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Η έρευνα στοχεύει στην κατανόηση της ουσιαστικής σημασίας που έχει η έγκαιρη παρέμβαση και η εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης στα σχολεία της χώρας, για την ενίσχυση του ίδιου του παιδιού και την στήριξη της οικογένειάς του. Και αυτό γιατί, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο άξονας της διαφορετικότητας είναι αυτός που προκαλεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, την προσοχή των ειδικών, καθώς συνιστά μια πρόκληση στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές πρακτικές (Χατζηχρήστου και κ.ά., 2004).

Τα κωφά παιδιά βρίσκονται σε δυσμενή θέση για την κατάκτηση δεξιοτήτων εγγραμματισμού, ειδικά της ανάγνωσης και της γραφής. Η ομιλία τους μπορεί να είναι δυσνόητη επειδή παραλείπουν φωνήματα που δεν μπορούν να ακούσουν, μιλούν πολύ δυνατά ή πολύ σιγά, μιλούν με αφύσικο υψηλό τόνο, έχουν φτωχή διακύμανση του τόνου και/ή μιλούν με ακατάλληλο ρυθμό, νιώθουν ματαίωση και το άγχος. Η απώλεια ακοής, επίσης, έχει ως απότοκο χαμηλό βαθμό συγκέντρωσης, μη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία, μιας και αφαιρούνται και είναι ανυπόμονα, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο χωρίς να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους ήχους της ομιλίας (Elliot et al., 2008, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου και κ.ά., 2004).

Όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης, περίπου 28 εκατομμύρια Αμερικάνοι ή το 10% του πληθυσμού παρουσιάζουν προβλήματα ακοής που τους δυσκολεύει να προσλάβουν και να επεξεργαστούν την προφορική επικοινωνία. Επιπλέον, η απώλεια της ακοής επηρεάζει περισσότερο τους άνδρες παρά τις γυναίκες (Heward, William Lee., 2011). Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Anderson & Minke (2007), οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων. Οι Κοσμίδου & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996) υποστηρίζουν ότι οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το τραύμα και το συνεχές άγχος που προκύπτει από την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους, έχουν πολλές πιθανότητες να οδηγήσουν την οικογένεια σε δυσλειτουργία.

Ερευνητικά Ερωτήματα - Μεθοδολογικά Εργαλεία

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών παιδιών από

ποιους παράγοντες επηρεάζεται;

2. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στη ζωή του κωφού παιδιού;

Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα που υλοποιήθηκε είναι βιβλιογραφική, με τον κύριο κορμό της βιβλιογραφίας να αντλείται από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Κριτήριο επιλογής των βιβλίων, των άρθρων, των πρακτικών των συνεδρίων, κ.λπ., ήταν η συμφωνία του περιεχομένου τους με το σκοπό και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Αποσαφήνιση Εννοιών

Αναπηρία: Σύμφωνα με τον νόμο 4074/2012 σχετικά με την «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία» στο άρθρο 1 ορίζονται τα εξής: *«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».*

Κώφωση-Βαρηκοΐα: Σύμφωνα με ορισμούς που είναι ευρέως αποδεκτοί, στην περίπτωση της κώφωσης δεν μπορούν να ακούσουν την ομιλία εξαιτίας σοβαρής ακουστικής απώλειας, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιούν ή όχι ακουστικό βοήθημα, ενώ στην περίπτωση της βαρηκοΐας η ακουστική οδός, αν και έχει επηρεαστεί, είναι λειτουργική και τα άτομα μπορούν να ακούσουν την ομιλία κάνοντας χρήση κάποιου ακουστικού βοηθήματος (Elliot et al., 2008, οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου και κ.ά., 2004).

Συμβουλευτική: Οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996) αναφέρουν ότι για τον Rogers (1942) Συμβουλευτική είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο θα επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή στην προσωπικότητά του με τη θέλησή του. Ο McLeod (2005) υποστηρίζει ότι οι στόχοι της Συμβουλευτικής είναι: 1) η ενόραση, 2) η αυτογνωσία, 3) η αποδοχή του εαυτού, 4) η αυτοπραγμάτωση, 5) η επίλυση προβλημάτων, 6) η ψυχολογική εκπαίδευση, 7) η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, 8) η γνωστική αλλαγή και 9) η αλλαγή της συμπεριφοράς.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών

Ο Holt (1994) υποστηρίζει ότι το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή πορεία των κωφών μαθητών, με τα αγόρια

να προτιμούν να φοιτήσουν σε κανονικά σχολεία σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμη, ο Walberg (Moore, 2007) τονίζει ότι το φύλο, η ηλικία και η κοινωνική τάξη, επηρεάζουν την σχολική πρόοδο των κωφών μαθητών, ενώ επιπλέον παράγοντες είναι αυτοί που σχετίζονται με τις ικανότητες των μαθητών, παράγοντες σχετικοί με τη διδασκαλία, περιβαλλοντικοί, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Richardson et al., 2010). Οι Dodd & Hermelin (1977, όπως αναφ. στο Leybaert, 1993) υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά λαμβάνουν φωνολογικές πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης (speechreading), αποκτούν την αλφαβητική στρατηγική, βελτιώνοντας τη φωνολογική επίγνωση και επομένως τη γλωσσική τους ικανότητα αναφορικά με την ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα κωφά παιδιά δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση της λέξης, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, στη σύνταξη, στην αναγνωστική κατανόηση κ.ά. (Marschark et al., 2002). Επιπλέον, ο Paul (2003) σε έρευνά του υποστηρίζει ότι τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση στοιχείο το οποίο δείχνει πως οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στο επίπεδο της λέξης, αφού καλούνται να μάθουν, να διαβάζουν και να κατανοούν μία γλώσσα που δεν μοιάζει καθόλου με τη γλώσσα που έχουν ήδη κατακτήσει (Moore, 1987). Ακόμη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι κωφοί μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις σε μαθήματα που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα, κάτι το οποίο συμβαίνει αφού οι δυσκολίες της γλώσσας που αντιμετωπίζουν είναι πολλές, ενώ η επίδοσή τους στα μαθηματικά είναι υψηλότερη (Λαμπροπούλου, 1999b).

Οι Hyde et al. (2003) επισημαίνουν ότι τα κωφά και βαρήκοα παιδιά καθυστερούν να κατακτήσουν την ανάγνωση, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων. Επίσης, οι Carmen et al. (2016) σημειώνουν ότι η γραμματική κατανόηση είναι παράγοντας ακαδημαϊκής επιτυχίας. Από την άλλη, η Corlett (2006) μελέτησε το ποσοστό φοίτησης των κωφών παιδιών στην ανώτατη εκπαίδευση της Βρετανίας, το οποίο ήταν ιδιαιτέρως χαμηλό με το μεγαλύτερο ποσοστό κωφών φοιτητών να το απορροφά το ανοιχτό πανεπιστήμιο, μιας και στηρίζεται στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Έπειτα, όσον αφορά τους γονείς, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η σωματική και συναισθηματική κούραση, η ανησυχία τους για την κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με κώφωση, την εκπαίδευσή του, την αυτόνομη διαβίωση και ανεξαρτητοποίησή του, την εργασιακή του αποκατάσταση, καθώς και για την ανάπτυξη των άλλων τους παιδιών (Lu-

stig, 2002). Ο Moores et al. (2009) αναφέρει ότι οι ακούοντες γονείς και οι οικογένειες τους περνούν τέσσερις περιόδους μεγάλου άγχους κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του κωφού παιδιού τους, με τις μητέρες να είναι ιδιαίτέρως υπερπροστατευτικές.

Επίσης, συμπεριφέρονται πιεστικά και υποτιμούν τις δικές τους δυνατότητες, ενώ η προσοχή τους επικεντρώνεται στο παιδί με απότοκο την ενίσχυση της προσκόλλησης, έχουν έντονη παρεμβατική και καθοδηγητική συμπεριφορά στα παιδιά τους, απαγορεύοντας τους τη χρήση της νοηματικής γλώσσας (Moores et al., 2009). Από την άλλη πλευρά, η γέννηση ενός παιδιού με κώφωση σε μια οικογένεια κωφών δεν αποτελεί μεγάλη έκπληξη. Εξάλλου, οι συγκριτικές έρευνες κωφών παιδιών κωφών γονέων και κωφών παιδιών ακουόντων γονέων έχουν δείξει ότι υπερτερούν στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα τα πρώτα παιδιά (Moores et al., 1996; Moores et al., 2009).

Ταυτόχρονα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την ίδια την κώφωση, αλλά όπως αναφέρει ο Levine (1960, στο Moores et al., 2009) από τη δυστοκία των γονέων να διαχειριστούν το άγχος τους. Όταν ένα κωφό παιδί το αποδέχονται οι άλλοι όπως είναι, συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης. Τέλος, ουσιαστικό ρόλο εξίσου έχει και η οικογένεια, διότι λειτουργεί ως γέφυρα αναγνώρισης και ταύτισης με τα πρότυπα.

Η Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με προβλήματα ακοής

Στη Συμβουλευτική δίνεται έμφαση στην ατομική ή ομαδική εμπειρία και στη προσωπική διάθεση του συμβουλευόμενου για ανάληψη ευθυνών, ενώ το παιδαγωγικό ενέργημα στην υφή του είναι σχεσιοδυναμικό, με την άποψη ότι αποβλέπει στην ανάπτυξη του Προσώπου, μιας και αφορά τις αξίες και τον εαυτό του (Κοσμόπουλος, 2007). Ο σύμβουλος και το περιβάλλον λειτουργούν υποστηρικτικά ή καλύτερα διευκολυντικά. Οι Μυλωνάς-Καλαβά (2001) αναφέρουν ότι για να μπορέσει κάποιος να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως σύμβουλος οφείλει να αγαπάει και να σέβεται τον συνάνθρωπό του, όπως και τις απόψεις του.

Ο ρόλος του συμβούλου, και ειδικά του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, είναι συμβουλευτικός, συνεργατικός και διευκολυντικός ώστε να μην περιορίζεται απλά και μόνο στην μετάδοση γνώσεων αλλά να βοηθήσει τους μαθητές και τους γονείς να κατανοήσουν αξίες και ανάγκες. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός παιδιού με πρόβλημα ακοής δεν σημαίνει απαραίτητως ότι έχει δυσλειτουργικές συνέπει-

ες. Οι γονείς αναζητούν σωστή ενημέρωση, αλήθεια και ειλικρινή στάση από τον ειδικό, που τους ακούει και τους ενθαρρύνει. Οι Sheldon & Van Voorhis (2004) αναφέρουν ότι η ουσιαστική και ειδικότερα η επικοινωνιακή επικοινωνία σχολείου και γονέα, μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά, ώστε να βρεθούν τρόποι βοήθειας του παιδιού.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, σύμφωνα με την Χατζηχήστου και κ.ά. (2004) η κατάρτιση των γονέων πρέπει να εστιάζεται σε 2 τομείς: α) να διδάσκονται οι γονείς ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στην εκμάθηση των βασικών αναγκών για την ανάπτυξη του παιδιού τους, β) να βοηθούνται ώστε να εφαρμόζουν στρατηγικές και τεχνικές που ελαττώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής στην καθημερινή τους ζωή. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η διεπιστημονική ομάδα (γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί), οι οποίοι προσφέρουν σωστή πληροφόρηση για τις διαθέσιμες υπηρεσίες και για τα αντίστοιχα προγράμματα υποστήριξης. Ωστόσο αυτός που καλείται να επωμιστεί το μεγαλύτερο μέρος της συμβουλευτικής προς τους γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι ο ίδιος ο δάσκαλος.

Οι Renee Heineman - Gosschalk & Alec Webster (2003) υπογραμμίζουν ότι αν και οι έρευνες γύρω από αυτό το θέμα είναι ελάχιστες, εντούτοις έχει αποδεχθεί ότι οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη από τους δασκάλους, προκειμένου να τα βοηθούν στο σπίτι στην βελτίωση της ανάγνωσης. Η Hagg (2000) ύστερα από συνεντεύξεις στους γονείς υπογραμμίζει ότι η ποιοτική και ουσιαστική σχέση του δασκάλου με τον γονέα του κωφού παιδιού έχει πολλά οφέλη και για τους γονείς και για το σχολείο. Οι Fran & Marshak (2006) επισημαίνουν ότι οι γονείς επιζητούν από τους επαγγελματίες να τους ακούνε, να τους σέβονται και να έχουν πρόθυμη συμπεριφορά. Εξάλλου, οι γονείς δεν είναι παθητικοί δέκτες της παροχής υπηρεσιών, αλλά αντιθέτως επιθυμούν την εφαρμογή ολιστικών προσεγγίσεων, δηλαδή δράσεων που να ενθαρρύνουν το παιδί σαν ολοκληρωμένο άτομο, λαμβάνοντας υπόψη και τα μελλοντικά ζητήματα της ζωής του.

Κλείνοντας, όπως παρατηρήθηκε στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία η ουσιαστική, δημιουργική και συχνή επικοινωνία γονέων και σχολείου επηρεάζει την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. Η Συμβουλευτική των οικείων προσώπων, που βρίσκονται γύρω από τα άτομα με προβλήματα ακοής στοχεύει πρώτον στην εκπαίδευσή τους και δεύτερον στην ψυχολογική τους υποστήριξη.

Υποστηρικτική Τεχνολογία

Στην σύγχρονη πραγματικότητα η αξιοποίηση και οι δυνατότητες που μας προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες διευκολύνουν τη ζωή όλων. Στην περίπτωση της κώφωσης ή της βαρηκοΐας η υποστηρικτική τεχνολογία διευκολύνει την κοινωνική και προσωπική ζωή αυτών των ατόμων με τους ακούοντες. Ειδικότερα δημιουργούνται κάποιες πλατφόρμες τηλε-εκπαίδευσης, με στόχο την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και την ενθάρρυνση των κωφών και βαρήκων μαθητών. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες ερευνητικές προσπάθειες και εφαρμογές: *Delfe*, *SignSpeak*, *iCommunicator*, *Mobile museum guide*, *Dicta-Sign*.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Όσον αφορά την ελληνική κοινωνία δεν υπάρχει ένα ακριβές ποσοστό φοιτητών που σπουδάζει στα Πανεπιστήμια της χώρας (Λαμπροπούλου, 2003). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι πολλές, μιας και δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ούτε τα απαραίτητα υποστηρικτικά περιβάλλον με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ακόμη, σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2003) μία βασική δυστοκία της φοίτησης των Κωφών στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας είναι η μη ύπαρξη δωρεάν διερμηνέων νοηματικής γλώσσας στις αίθουσες των διαλέξεων των Πανεπιστημίων. Αντιθέτως, σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού η ύπαρξη διερμηνέα νοηματικής γλώσσας θεωρείται αυτονόητη και είναι δωρεάν, ενώ υπάρχουν και υπηρεσίες που παρέχουν σημειώσεις στους φοιτητές, φροντιστηριακά μαθήματα και συμβουλευτική υποστήριξη, κάτι που ακόμη στη χώρα μας εκλείπει.

Εκπαιδευτικές Εφαρμογές μέσα στη σχολική τάξη με στόχο την καλύτερη επικοινωνία

- ❖ Τροποποίηση φυσικού περιβάλλοντος τάξης.
- ❖ Οδηγίες για τους ακούοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς όταν επικοινωνούν με κωφούς/βαρήκοους μαθητές.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία θα πρέπει να τηρεί τα εξής: Εξασφάλιση προσοχής κατά την ομιλία (άγγιγμα, νεύμα), καθαρότητα στην ομιλία-αποφυγή κάλυψης του στόματος, κ.ά.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας της ανάγνωσης: Επεξήγηση σημασίας καινούριων λέξεων που παρουσιάζονται στην τάξη, χρησιμοποίηση εικόνων του κειμένου για καλύτερη κατανόησή του, δημιουργία ατομικού

λεξικού με άγνωστες λέξεις-χρήση του κατά την παραγωγή κειμένου, κ.ά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ιδανικό σχολικό περιβάλλον είναι αυτό επιτρέπει στους κωφούς μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για να εισαχθούν στην κοινωνία. Η σχολική και κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των άλλων, από την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού, από την ελλιπή ενημέρωση, από την μη σωστή και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων. Συμπερίληψη των κωφών μαθητών στις σχολικές αίθουσες δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί πλήρως και γενικότερα η κοινωνική του προσαρμογή έχει ακόμα πολλά σημεία που υπολείπονται.

Η κώφωση, όπως είναι κατανοητό επιδρά αρνητικά στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και στις ψυχολογικές δομές της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, είδαμε ότι οι κωφοί μαθητές υστερούν στη λογική σκέψη και διαδικασία, στα γεωμετρικά προβλήματα, στις αναλογίες, στην αριθμητική μνήμη και σκέψη, στις διαδικασίες μάθησης, διότι ο σχηματισμός εννοιών και η αφηρημένη σκέψη είναι άμεσα εξαρτημένα από προφορικά σύμβολα. Επιπλέον, δεν παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη εικόνων, αλλά και στους συνειρμούς από προηγούμενες σχετικές εμπειρίες. Η βιβλιογραφική έρευνα επίσης, σημείωσε την ιδιαίτερη συμβολή που έχει ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος σε γονείς παιδιών με προβλήματα ακοής.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθάει τους γονείς να γνωρίσουν τις ικανότητες του παιδιού τους και να το καθοδηγηθούν κατάλληλα, ώστε να είναι συμπαραστάτες του. Με αυτό τον τρόπο δεν το αποκλείουν από τη ζωή αλλά αντίθετα το αφήνουν να πειραματιστεί ελεύθερα. Ο καλύτερος τρόπος υποστήριξης των παιδιών και των γονέων είναι να παρέμβουμε νωρίς παρά αργότερα, με την προσφορά υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης. Ωστόσο οι ελλείψεις που υπάρχουν είναι πολλές, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά με προβλήματα ακοής να φτάσουν σε ηλικία 3 ετών και να μην τους έχει δοθεί καμία απολύτως βοήθεια. Η πρώιμη παρέμβαση όμως μπορεί να προλάβει τις αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά με κώφωση στην καθημερινότητά τους, προτού χαθεί η αυτοπεποίθησή τους. Στην χώρα μας λειτουργούν σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πάτρα Κέντρα Πρώιμης Παρέμβασης για οικογένειες με παιδιά με προβλήματα ακοής.

Επομένως, μέσα από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανα-

δείχθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών μαθητών, τονίζοντας παράλληλα το ρόλο του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Αποτελεί μία σημαντική προσθήκη στην επιστημονική έρευνα που μπορεί να προβληματίσει άλλους ερευνητές, προκειμένου να καταπιαστούν μελλοντικά με άλλες εκφάνσεις του θέματος. Ενδεχομένως μελλοντικά θα μπορούσε να ερευνηθεί πώς η υποστηρικτική τεχνολογία συμβάλλει στην σχολική επιτυχία των μαθητών και στην ομαλή κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή.

Η βαρηκοΐα/κώφωση μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη του παιδιού και για να αντιμετωπιστεί ορθά θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα η διάγνωση/αντιμετώπιση και να αντιμετωπίζεται με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων και των γονέων. Επιπλέον, είναι ανάγκη να πραγματοποιούνται προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και να εκπονείται/υλοποιείται συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού από κατάλληλα καταρτισμένους ειδικούς παιδαγωγούς με την σύμφωνη γνώμη των γονέων. Επίσης, καλό είναι να επιχειρείται η κοινωνική ένταξη με ταυτόχρονο σεβασμό στην κουλτούρα της πολιτισμικής ομάδας των Κωφών, όπως και να γίνονται όλες οι απαιτούμενες ενέργειες που θα εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής με ταυτόχρονη ευαισθητοποίηση των ακουόντων για την κουλτούρα και την γλώσσα των Κωφών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, K., & Minke, K. M. (2007). *Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making*. *Journal of Educational Research*.
- Barajas, C., González-Cuenca, A. M., & Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.07.005>
- Corlett, S. (2006). Deaf Students and Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. Νόμος 3699/2008, Τεύχος 1, ΦΕΚ 199, Αθήνα.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες 1 Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*. Νόμος. 4074/2012, Τεύχος 1, ΦΕΚ 88, Αθήνα.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Επιμέλεια: Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.

- Fran, P.P., & Marshak, L. (2006). Helpful actions seen through the eyes of parents of children with disabilities. *Disability & Society*.
- Harr, J. J. (2000). Relationships between parents of hearing-impaired children and teachers of the deaf. *Deafness & Education International*.
- Heward, William Lee. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες* (γ' έκδοση). Μετάφραση: Χαρά Λυμπεροπούλου. Επιστημονική επιμέλεια: Αγγελική Δαβάζογλου, Κωνσταντίνος Κόκκινος. Αθήνα: Τόπος.
- Holt, J. (1994). Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard hearing students. *American Annals of Deaf*.
- Hyde, M., Zevenbergen, R., & Power, D. (2003). Deaf and Hard of Hearing Students' Performance on Arithmetic Word Problems'. *American Annals of the Deaf*, 148(1).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός Τόμος. Επιστημονική Επιμέλεια: Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής.
- Κοσμίδου-Hardy, X., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική. Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Π. Ασημάκης, Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.
- Κοσμόπουλος, Α. (2007). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λαμπροπούλου, Β. (2006). *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (1999β). *2° Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας, Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ - ΥΠΕΠ*. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the Deaf: The roles of Phonological Codes in: Marschark, M. & Clark, M. (edits) *Psychological Perspectives on Deafness*. Lawrence Erlbaum Associates.Publishers.
- Lustig, D. C. (2002). *Family coping in families with a child with a disability*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37(1), 14-22. Retrieved from: <http://www.cec.sped.org>
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). *Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford: OxfordUniversityPress.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moores, D. R., & Shannon, R. V. (2009). *Beyond cochlear implants: awakening the deafened brain*, *Nature Neuroscience*, 12(6).
- Moores, D. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου,) 1η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moores, D. (1987). *Educating the Deaf. Psychology, Principles, Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Paul, P. (2003). *Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press.
- Renée, H., & Alec, W. (2003). Literacy and the role of parents of deaf children. *Deafness & Education International*.
- Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and Hard-of-Hearing Students' Experiences in Mainstream and Separate Postsecondary Education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi:10.1093/deafed/enq030
- Sheldon, S. B., & Voorhis, V. F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκितσάκου, Κ. (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού. Παράγοντας Ενδυνάμωσης και Αποτελεσματικής Επικοινωνίας

Δέσποινα Κωνσταντοπούλου

Διευθύντρια, 4ο Δ.Σ. Καισαριανής, ΣΕΠ Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.. ✉ dkdkonst7@gmail.com

*«Είναι δύσκολο να εξηγηθεί, αλλά συχνά αρκεί ένα βλέμμα,
μια λέξη φιλική, μια φράση, από έναν έμπιστο ενήλικα,
ειπωμένη με σαφήνεια και σταθερότητα»*

Ντανιέλ Πεννάκ

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από μαθησιακή, έχει και ψυχολογική διάσταση. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο παιδαγωγός, αλλά και σύμβουλος, καθώς αποτελεί για τους μαθητές έναν από τους σημαντικότερους ενήλικες στην πορεία της ζωής τους. Η ενδυνάμωση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών δεν αποσκοπεί να αντικαταστήσει τους ειδικούς ψυχολόγους, αλλά να συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου που θα σέβεται και θα νοιάζεται για όλους τους μαθητές, προάγοντας τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η ύπαρξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων και η επίτευξη συνεργασίας και συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή, ιδιαίτερα των γονέων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση, προς την κατεύθυνση αυτή. Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και σ' αυτούς επηρεάζεται καθοριστικά από τη κατεύθυνση των θεωρητικών και εννοιολογικών προσεγγίσεων που υιοθετούνται κάθε φορά. Η χρήση ειδικών δεξιοτήτων και τεχνικών της συμβουλευτικής μπορούν να προσφέρουν εκείνα τα εφόδια που είναι απαραίτητα στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων, καθώς και να διευκολύνουν την επικοινωνία τόσο μαζί τους, όσο και με το ευρύτερο επαγγελματικό αλλά και



Λέξεις κλειδιά

Δεξιότητες
Συμβουλευτικής,
Επικοινωνία,
Μαθησιακές
Δυσκολίες, Γονείς,
Εκπαιδευτικός

κοινωνικό τους περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη εργασία, όλα τα παραπάνω εξετάζονται υπό το πρίσμα της παροχής βοήθειας σε γονείς, προκειμένου να υποστηριχθούν κατάλληλα για θέματα που αφορούν το παιδί τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές/ριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν την αναπτυξιακή και εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα περιβάλλον που αλλάζει γρήγορα, σε όλα τα επίπεδα, τεχνολογικό, εργασιακό, οικογενειακό. Οι συνθήκες εργασιακής και κοινωνικής ζωής έχουν αλλάξει τον τρόπο που οι γονείς επικοινωνούν με τα παιδιά τους, τον χρόνο που τους διαθέτουν και την ποιότητα της σχέσης τους μαζί τους. Παρουσιάζονται ελλείματα ως προς την ικανότητά τους να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις κατανόησης και ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να στηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους, στο να αντιμετωπίσουν το παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον τους.

Το σχολείο καλείται να αναπροσαρμόσει τον ρόλο του, με στόχο οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, στη σχολική καθημερινότητα, για να ανταπεξέλθουν, με επιτυχία, στις νέες μεταβαλλόμενες, πρωτόγνωρες συνθήκες (Κολοβός & Θωμά, 2015:92). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγήσει, να διευκολύνει, να ενθαρρύνει και να εμπυχώσει τα παιδιά στην προσπάθειά τους.

Η διαδικασία αυτή, όλοι γνωρίζουμε, ότι δεν είναι πάντα λειτουργική. Συχνά εμφανίζονται έντονα προβλήματα στον τρόπο που οι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά, που τους εμποδίζουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους, με τον καλύτερο για εκείνους τρόπο, αλλά και να έχουν μια ευχάριστη, δημιουργική και αποδοτική σχολική ζωή. Σημαντικοί εταίροι και συνοδοιπόροι, σε αυτή τη δύσκολη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν, είναι οι γονείς των μαθητών. Η συνεργασία και επικοινωνία, που θα αναπτυχθεί με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί διαπροσωπικές και παιδαγωγικές συνθήκες, που ευνοούν τη μάθηση, την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, την καλλιέργεια αξιών. Διαμορφώνει επίσης την ποιότητα του σχολείου, ως συστήματος που αφουγκράζεται και ενστερνίζεται ανάγκες, ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητα (Μουσένα & Ζέρβα, 2012:437).

Όταν τα προβλήματα εμφανίζονται, ο/η εκπαιδευτικός, εκτός από καλός/ή δάσκαλος/α, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα, τις γνώσεις

και την διάθεση/επιθυμία, να υποστηρίξει το παιδί, και πιθανότατα, ως ένα βαθμό, τα μέλη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Στόχος είναι εκείνο (το παιδί) να γνωρίσει, να μάθει και να κατανοήσει τον εαυτό του, να αυτοπροσδιοριστεί, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να υιοθετήσει θετική άποψη και αντίληψη για τον κόσμο γύρω του (Καραγεώργου, 2010).

Η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για να εντοπιστούν οι αιτίες του προβλήματος και να συμφωνηθούν από κοινού δράσεις που θα ενεργοποιούν οικογένεια, σχολείο και λοιπούς υποστηρικτικούς φορείς. Αυτός είναι ένας στόχος που υποστηρίζει η εισαγωγή της συμβουλευτικής στο σχολείο ή σχολική συμβουλευτική (Γιώτσα, 2010, Αθανασιάδου, 2011, Αντωνίου & Παπαγεωργίου, 2012). Η πρακτική αυτή προϋποθέτει την εφαρμογή συγκεκριμένων θεωριών συμβουλευτικής ψυχολογίας, αλλά και μια σειρά επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που προσαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό, με βάση την εμπειρία, το περιβάλλον και τη διαίσθηση. Είναι ένα πολυδιάστατο πεδίο ανθρώπινης δράσης, που δημιουργεί εξαιρετικές προοπτικές εντός του πολύπλοκου χώρου της εκπαίδευσης (Felthan & Dryden, 1993). Χάρη σ' αυτή δομείται κάθε διαδικασία αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στον σύμβουλο/εκπαιδευτικό και τους γονείς-μαθητές, που συμβάλει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης και λήψης αποφάσεων (Προεδρικό Διάταγμα 201/1998· McLeod, 2005· Καραγεώργου, 2010· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011· Χατζηχρήστου, 2011· Χατζηχρήστου, 2014).

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΓΟΝΕΩΝ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, μπορούν να χαρακτηριστούν από ήπια έως πιο σοβαρά (Πουρσανίδου, 2016:62), διαρκούν για μικρά ή μεγάλα χρονικά διαστήματα και αποτελούν αιτία για αρνητικά συναισθήματα (Κανδαράκης, 204:17) Οι συμπεριφορές αυτές είναι αντιδράσεις, οι οποίες αποκλίνουν από τους κανόνες του κοινωνικοπολιτισμικού και ιδεολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο εκδηλώνονται (Χρηστάκης, 2012: 153).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, καλούνται να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαίδευσης μαθητών με «Μαθησιακές Δυσκολίες» (όρος που αποτυπώνει, αφαιρετικά και γενικά, όλες τις δυσκολίες της μάθησης, ανεξάρτητα από τις αιτίες που τις προκαλούν (Κρό-

κου, 2007)). Δυσκολίες σε θέματα κατανόησης του γραπτού και προφορικού λόγου, γραφής, ανάγνωσης ή μαθηματικών ικανοτήτων, που δημιουργούνται από ψυχολογικούς παράγοντες, καθώς ο μαθητής διαθέτει όλες τις ικανότητες για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Cole & Cole, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν αυτά τα προβλήματα, χωρίς τη «γονεϊκή συμμετοχή». Ζητούν έτσι από τους γονείς να συνεργαστούν, σε συντονισμένη προσπάθεια, με όρους αμοιβαίου σεβασμού, ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών. Η συνεργασία δημιουργεί καλές προϋποθέσεις για την επιτυχία αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών (Σακελλαρίου, 2015). Οι ίδιοι γονείς, όπως φάνηκε σε έρευνα των Σταμέλου - Μπαρτζακλή (2005), τη σχέση με τον δάσκαλο τη βλέπουν ως σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενώ επιθυμούν οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς να μην έχουν χαρακτήρα απλής ενημέρωσης για την επίδοση του παιδιού, αλλά «... περισσότερο **συμβουλευτικό χαρακτήρα**, να υπάρχει ανατροφοδότηση, να είναι στην ουσία αμφίδρομη σχέση, ανθρώπινη και ποιοτική».

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η παρέμβαση και η συνεργασία πλαισιώνεται από τον νόμο για την «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (άρθρο 11 παρ. 2, του ν. 4547/2018). Σε αυτόν, ορίζεται η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής αλλά και της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Υπεύθυνοι για την πορεία του μαθητή είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπαιδευτικός της τάξης και ένας υπεύθυνος εκπαιδευτικός επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ. Οι υπεύθυνοι δύνανται να πραγματοποιήσουν συνεδριάσεις, με την παρουσία γονέων και κηδεμόνων και, όπου είναι εφικτό, με την παρουσία των ίδιων των μαθητών. Υπάρχει δηλαδή και αναγνωρίζεται, τα τελευταία χρόνια, και θεσμικά η συμβουλευτική διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Μια διάσταση, που θα μπορούσε να οριστεί, σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2011), ως η προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος προσφέρει ψυχολογική βοήθεια ή στήριξη σε μαθητές ή σε γονείς μαθητών, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (ανάγκες που πηγάζουν από το σχολείο, συμμαθητές, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον). Εκτός από καλοί δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι και καλοί σύμβουλοι και καλοί εμπυχωτές. Δηλαδή, είναι σαφές ότι δεν επιδιώκεται ψυχανάλυση αλλά ψυχολογική στήριξη αυτών. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η συμβουλευτική ψυχολογία στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην

προσπάθεια για: α) την ανίχνευση αιτιωδών σχέσεων, στα προβλήματα που απασχολούν γονείς και μαθητές, βάσει των θεωρητικών της προσεγγίσεων και β) τη διαμόρφωση ενός πλάνου συμβουλευτικών συναντήσεων, όπου θα αξιοποιούνται οι δεξιότητες και τεχνικές που προκύπτουν από τη σύγκλιση αυτών των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να παρέχουν βοήθεια, ως καλοί και ενεργητικοί ακροατές, Δεν επιδιώκεται, βέβαια, οικογενειακή ψυχοθεραπεία αλλά διευκόλυνση της λειτουργικής επικοινωνίας και σχηματισμός σχέσης εμπιστοσύνης. Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων αυτών στο ρόλο κάθε εκπαιδευτικού ενισχύει την αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία των αλληλεξαρτώμενων συστημάτων του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2014).

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΑΙΤΙΩΔΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των συμβουλευτικών θεωριών, μπορεί να υποθέσει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς ή/και μαθησιακών δυσκολιών αποδίδονται σε ενδογενείς - γενετικούς- παράγοντες ή σε εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή στο περιβάλλον, σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, ή ακόμα στην αλληλεπίδραση των δύο τελευταίων παραγόντων (Λιβανίου, 2004).

Συχνά χρειάζεται μια ολιστική, πολυεπίπεδη εξήγηση του προβλήματος. Σύμφωνα με την **Ανθρωπιστική – Προσωποκεντρική** προσέγγιση, ένας σημαντικός παράγοντας είναι το κατά πόσο η οικογένεια ή το σχολείο έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον που εμποδίζει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Η έλλειψη ενσυναίσθησης, γνήσιας επικοινωνίας, άνευ όρων αποδοχής, σεβασμού, διαθεσιμότητας από πλευράς των γονιών ή των δασκάλων μπορούν να ευθύνονται για τη χαμηλή αυτοεικόνα των μαθητών και τις προβληματικές πτυχές της συμπεριφοράς τους (Μανώλη, 2017). Σε συνδυασμό με την προσωποκεντρική αυτή ερμηνεία, χρησιμοποιείται και η αντλεριανή προσέγγιση, που αναδεικνύει την ανάγκη του ατόμου να νιώσει ότι συνδέεται (connection), να νιώσει επαρκές και ικανό (capability), ότι είναι σημαντικό (counting) και ότι έχει κουράγιο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής (courage) (Χατζηχρήστου, 2014). Ο εκπαιδευτικός εδώ, σε ρόλο συμβούλου, ανιχνεύει, αν και κατά πόσο, οι γονείς καλλιεργούν θετική ψυχολογία και ενισχύουν τις δυνατότητες του παιδιού. Ανιχνεύει την ποιότητα των σχέσεων μέσα στην οικογένεια και τους κώδικες επικοινωνίας. Για παράδειγμα, όπως τονίζει

και ο Rogers, μία αρνητική αξιολόγηση των «σημαντικών άλλων» αποτελεί εμπόδιο στη φύση της σχέσης με το παιδί και είναι γεγονός ότι οι γονείς έχουν την τάση να δίνουν στα παιδιά τους αυτήν την «υπό όρους» αγάπη, με ό,τι προβλήματα συνεπάγεται αυτό (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Από την άλλη, εξετάζει εάν το σχολείο έχει λειτουργήσει συνεργατικά, αξιοποιώντας στοιχεία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, πόσο ο εκπαιδευτικός έχει συνεργαστεί και συνεργάζεται με τον διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων, τον συντονιστή εκπαίδευσης, εάν έχουν αναπτυχθεί συναντήσεις γνωριμίας και επικοινωνίας με τους γονείς, έτσι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας.

Στον εντοπισμό των αιτιών γι' αυτά τα προβλήματα, ερμηνευτικά εργαλεία μπορούν να προκύψουν και από την **Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική** προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά και τα συναισθήματα επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τα διάφορα συμβάντα γύρω τους (γνωσιακά σχήματα). Έτσι, οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές αποδίδονται στην απουσία κατάλληλων δεξιοτήτων των παιδιών και στην εσφαλμένη δόμηση των απόψεων και των γνωσιακών τους σχημάτων ή των ικανοτήτων τους για επίλυση προβλημάτων. Έτσι, αναδύονται οι *γνωσιακές μειονεξίες* και οι *γνωσιακές παραμορφώσεις* (Χατζηχρήστου, 2014). Οι *γνωσιακές μειονεξίες* συνδέονται με προβλήματα στη διαδικασία της σκέψης, τα οποία υπάρχουν από τη γέννηση ενός παιδιού ή αναπτύσσονται στην πορεία της ζωής του. Αντίστοιχα, οι *γνωσιακές παραμορφώσεις* αποτελούν παράλογες σκέψεις και προκαταλήψεις, που με την πάροδο του χρόνου διαιωνίζονται, καθώς η ύπαρξή τους δε γίνεται εύκολα αντιληπτή από το άτομο. Τέτοιες είναι η υπεργενίκευση, το εσφαλμένο φιλτράρισμα των πληροφοριών, η πολωμένη σκέψη, που οδηγεί σε ακραίες αντιλήψεις, τα γρήγορα συμπεράσματα, που δεν στηρίζονται σε γεγονότα, η μεγέθυνση ή υποτίμηση περιστατικών και καταστάσεων ή και των επιτευγμάτων του παιδιού, η συναισθηματική συλλογιστική, που κάνει το παιδί να πιστεύει πως ό,τι αισθάνεται είναι αληθινό ή τα «πρέπει», που δημιουργεί το ίδιο το παιδί και το κάνουν να νοιώθει ανεπαρκές, όταν δεν καταφέρνει να τα ακολουθήσει (Χατζηχρήστου, 2014). Κάποια από τα γνωσιακά σφάλματα και παραμορφώσεις, αν δεν ανιχνευθούν, παραμένουν, διαιωνίζοντας δυσλειτουργικά συναισθήματα και συμπεριφορές.

Στο πλαίσιο τώρα μιας **Οικολογικής-Συστημικής** προσέγγισης (Berk & Roberts, 2009), τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν, πέρα από τους ατομικούς παράγοντες, και στα υπόλοιπα συστήματα, στα

οποία εντάσσεται το παιδί. Στο μικροσύστημα της σχολικής τάξης, το εξωσύστημα του σχολείου και της οικογένειας, το μακροσύστημα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Το πρόβλημα του μαθητή αναδεικνύεται σε πρόβλημα της οικογένειας, της τάξης και του σχολείου. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κάθε ενιαίο σύνολο, τα μέλη του οποίου αλληλεπιδρούν συνεχώς και αλληλεξαρτώνται, χαρακτηρίζεται ως σύστημα.

Τα αίτια έτσι των προβλημάτων αναζητούνται στο σύστημα του σχολείου (τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό, την υποδομή του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα). Αναζητούνται, επίσης, στο σύστημα της οικογένειας, που πιθανά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, καταπιέζει την προσωπικότητα του, υπερπροστατεύει ή δεν δίνει την απαραίτητη προσοχή ή τα κίνητρα για τη μάθηση (Onder, 2016). Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά το αν η οικογένεια δέχεται την ύπαρξη προβλήματος. Πόσο αντιστέκεται στην ιδέα της οργάνωσης ενός σχεδίου για τη λήψη αποφάσεων, που εμπειρεύουν προσπάθεια φυσική και συναισθηματική, για την επίλυσή του.

Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του αυτή, μπορεί να αξιοποιήσει την παρακάτω πρόταση για τη διαμόρφωση ενός πλάνου συμβουλευτικών συναντήσεων με τους γονείς. Την επικοινωνία μαζί τους, ιδιαίτερα όταν βιώνουν μια συναισθηματική κατάσταση αμφιθυμίας ή αντίστασης, αγνοώντας συχνά τις διαθέσιμες επιλογές, διευκολύνει μια δομημένη διαδικασία συμβουλευτικών συναντήσεων. Στόχος είναι να περιοριστεί η σύγχυση και να διευκολυνθεί η λήψη αποφάσεων από την πλευρά τους. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν, συνδυαστικά, συμβουλευτικές δεξιότητες, από διαφορετικά συμβουλευτικά μοντέλα, για να επιτευχθεί μια συμμαχία. Ο εκπαιδευτικός, υιοθετώντας τον συμβουλευτικό ρόλο, δεν παρέχει έτοιμες λύσεις (Μπρούτζος, 2009). Επιδιώκει και ακολουθεί ένα μοντέλο στήριξης και συνοδείας των γονέων ώστε μαζί, εκτιμώντας την πραγματικότητα, να οδηγηθούν στη λήψη αποφάσεων, που θα τους φέρουν πιο κοντά στον κοινό στόχο. Στη συμμαχία αυτή ο εκπαιδευτικός θα κινηθεί ολιστικά, προσωποκεντρικά και θα δημιουργήσει μια σχέση, στηριγμένη σε βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή, τον σεβασμό και τη γνησιότητα.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Στις συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σημαντικό ρόλο παίζει ο σωστός και αναλυτικός σχεδια-

σμός και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων συμβουλευτικής επικοινωνίας. Για την πρακτική αυτή, μπορεί να εφαρμοστεί το μοντέλο συμβουλευτικής παροχής βοήθειας των Hill & O'Brien (1999), όπως αυτό παρουσιάζεται στο σύγγραμμα της Χατζηχρήστου (2014). Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις και μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες της σχολικής πραγματικότητας. Περιλαμβάνει τρία στάδια: το στάδιο της *διερεύνησης*, το στάδιο της *συνειδητοποίησης* και το στάδιο της *δράσης*. Σε κάθε στάδιο υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι αλλά και δεξιότητες, που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, για τη βελτίωση της επικοινωνίας και την επίτευξη των στόχων (Πίνακας 1).

Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης, το **στάδιο της διερεύνησης**, στόχος είναι να μπουν οι βάσεις μιας συμβουλευτικής σχέσης. Σύμφωνα με τη Μανώλη (2017), η έναρξη είναι καθοριστική για τη συνέχεια και την πορεία της διαδικασίας. Το ζητούμενο είναι οι γονείς να αισθανθούν άνετα και να μιλήσουν για όσα τους απασχολούν (Ματσόπουλος, 2005). Σ' αυτή τη φάση, γίνονται οι πρώτες υποθέσεις για την ποιότητα των σχέσεων που επικρατούν στην οικογένεια και εντοπίζονται βασικά στοιχεία της οπτικής της, των παιδαγωγικών αρχών και πρακτικών που εφαρμόζονται. Στο στάδιο αυτό, η «ποιότητα παρουσίας» του εκπαιδευτικού-συμβούλου, σύμφωνα με την προσωπική θεωρία του Rogers, είναι καθοριστική για τη συμβουλευτική σχέση και η επικοινωνία, με τα παρακάτω θέματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | **Στάδια και δεξιότητες συμβουλευτικών συναντήσεων**

Στάδια Συμβουλευτικής	Συναντήσεις	Δεξιότητες Συμβουλευτικής
1. Το στάδιο της διερεύνησης των σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων	1-2	Προσεκτική παρακολούθηση, ενεργητική ακρόαση, αναδιατύπωση, παράφραση, περίληψη, αντανάκλαση συναισθημάτων, λεκτικές ενθαρρύνσεις, κλειστές-ανοικτές ερωτήσεις, επιδοκίμασία, ομαλοποίηση
2. Το στάδιο της συνειδητοποίησης / της ενόρασης και βαθύτερης κατανόησης σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών	2-3	Ερμηνεία, πρόκληση, παράφραση-περίληψη, αυτοαποκάλυψη, αμεσότητα
3. Το στάδιο της δράσης : αναζήτηση και επιλογή τρόπων αντιμετώπισης ή και επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων.	1-3	Καταιγισμός ιδεών, παροχή πληροφοριών, ανατροφοδότηση, γενίκευση

- ❖ *Γνωριμία με τους γονείς*: προσεκτική ακρόαση, γνησιότητα, αντίληψη του προβλήματος.
- ❖ *Δόμηση σχέσης κατανόησης*, εμπιστοσύνης, σεβασμού και άνευ όρων αποδοχής: ο εκπαιδευτικός βοηθά τους γονείς να διερευνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους.
- ❖ *Αφήγηση*, διευκόλυνση περιγραφής της κατάστασης: δίνει την ευκαιρία στους γονείς να διηγηθούν την ιστορία τους.
- ❖ *Διερεύνηση συναισθημάτων*: ενσυναίσθηση, ενσυναισθητική ακρόαση.

Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιούνται δεξιότητες και τεχνικές όπως:

- ❖ *Ερωτήσεις κλειστές*, που έχουν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα και μπορούν να απαντηθούν σύντομα, ακόμα και μονολεκτικά π.χ. όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει καταλάβει κάτι καλά και χρειάζεται διευκρινίσεις: «*κατάλαβα σωστά όταν είπες ότι...*» και *ανοικτές*, που στοχεύουν στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων και όχι τόσο στην άμεση απάντηση (Barkham & Shapiruo, 1986), π.χ.: «*Για ποιο θέμα θές να μιλήσουμε;*», «*Τι σε απασχολεί;*».
- ❖ *Προσεκτική παρακολούθηση-ενεργητική ακρόαση*: παρακολούθηση με προσοχή, ενδιαφέρον, βλεμματική επαφή, ενθάρρυνση με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.
- ❖ *Λεκτικές ενθαρρύνσεις*: σύντομες εκφράσεις επιδοκιμασίας, επιβράβευσης και ενθάρρυνσης των γονιών για να μιλήσουν για το παιδί και ό,τι τους απασχολεί, με επανάληψη λέξεων κλειδιών, χρήση της σιωπής, επιβράβευση της θετικής πλευράς, εμπύχωση και ενθάρρυνση τους για να δουν τα πράγματα αισιόδοξα.
- ❖ *Αναδιατύπωση, επανάληψη ή παράφραση*: ο δάσκαλος λειτουργεί ως καθρέπτης του γονέα, όπου μέσα από τη παράφραση θα του επιτρέψει να ακούσει τα δικά του λόγια και τις δικές του εμπειρίες, από κάποιο άλλο άτομο, χωρίς οποιαδήποτε κριτική. Ο γονέας θα μπορέσει να καταλάβει πως φαίνονται οι δικοί του προβληματισμοί σε ένα άλλο άτομο και, συνεπώς, να τους δει από μια άλλη οπτική. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την ανατροφοδότηση σε δύο επίπεδα: λεκτικό (ανατροφοδοτώ τα λεγόμενα) και θυμικό (ανατροφοδοτώ το συναίσθημα). Για το δεύτερο επίπεδο, πρέπει να έχει επιτευχθεί **ενσυναίσθηση**.

Π.χ. «*Γονέας: Αν το παιδί μου πάρει παράλληλη στήριξη, τι θα λένε οι άλλοι γονείς για μας, Εκπαιδευτικός: Σας ανησυχεί τι θα σκέφτονται για την οικογένειά σας οι άλλοι γονείς της τάξης, αν το παιδί σας υποστηριχθεί από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης*».

Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην κατάκτηση ενός βαθύτερου επιπέδου **συνειδητοποίησης και κατανόησης** των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των γονέων και του παιδιού. Οι γονείς θα καθοδηγηθούν για να κάνουν συσχετίσεις και να ανακαλύψουν αιτιώδεις σχέσεις. Η συμβουλευτική διαδικασία προχωρεί προς την αναγνώριση των στοιχείων που κινητοποιούν ή τους εμποδίζουν να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημα, να το δουν με νέα οπτική και να επιτύχουν το στόχο τους. Η συνειδητοποίηση αυτή πρέπει να είναι και συναισθηματική, όχι μόνο νοητική. Στόχος είναι, με ειλικρινή ενδοσκόπηση, να μετασχηματίσουν τη στάση τους απέναντι στο παιδί σε άνευ όρων αποδοχή, να εγκαταλείψουν αμυντικές και αρνητικές πρακτικές και να υιοθετήσουν πιο λειτουργικές στάσεις και συμπεριφορές. Οδηγούμαστε σε κατανόηση «όλου πλαισίου, δεν είναι δυνατό να υπάρχει μία μόνο αιτία για μία κατάσταση και έτσι αναζητείται το πώς και όχι το γιατί» (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 48). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως:

- ❖ *Πρόκληση ή αντιμετώπιση*: ο γονέας μπορεί να υποπέσει σε αντιφάσεις ή ανακολουθίες. Ο εκπαιδευτικός τον φέρνει αντιμέτωπο με αυτές, για να τον βοηθήσει να έρθει σε καλύτερη επικοινωνία με τον εαυτό του, τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του, τον προκαλεί να τις συνειδητοποιήσει, έτσι ώστε να αλλάξει τον τρόπο σκέψης του. Απαιτεί την ύπαρξη καλής διαπροσωπικής σχέσης, η οποία θα πρέπει να κτιστεί στο προηγούμενο στάδιο. Π.χ. «Μου λέτε ότι αγαπάτε το παιδί σας αλλά φαίνεται ότι απογοητεύεστε που έχει χαμηλές επιδόσεις», «Αναρωτιέμαι τι θα συμβεί αν επιτρέψετε για μια φορά στο παιδί σας να μην είναι τέλειο»
- ❖ *Ερμηνεία*: παρέμβαση του εκπαιδευτικού ώστε να εξηγήσει τις αντιστάσεις ή άμυνες του γονέα, συνδέοντας τις με τις δικές του δηλώσεις. Δίνει ένα νέο νόημα ή εξήγηση, πλαίσιο ερμηνείας, που είναι χρήσιμο για τον γονέα. π.χ. «Ανησυχείτε μήπως αλλάξουν οι σχέσεις του παιδιού σας με τους συμμαθητές του, γι' αυτό νομίζετε ότι δε θα βοηθήσει η φοίτησή του στο τμήμα ένταξης»
- ❖ *Αυτοαποκάλυψη*: ο εκπαιδευτικός εκφράζει κάποιες δικές του εμπειρίες, με στόχο να δημιουργήσει κλίμα οικειότητας και ζεστασιάς, να προωθήσει την αποκάλυψη και από τους γονείς και να δημιουργήσει τη γέφυρα για το επόμενο στάδιο, όπου θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις.

Στο τρίτο και τελευταίο, το **στάδιο της δράσης**, μαζί καθορίζουν το τι

θέλει να αλλάξει ο γονέας. Οι αλλαγές πρέπει να έρθουν από τον ίδιο. Ο εκπαιδευτικός:

- ❖ ενθαρρύνει τον γονέα να διερευνήσει πιθανές νέες συμπεριφορές
- ❖ τον διευκολύνει στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για τις νέες συμπεριφορές που θέλει να αποκτήσει
- ❖ του προσφέρει ανατροφοδότηση, αξιολόγηση και ενθάρρυνση διδάσκει νέες συμπεριφορές
- ❖ ενισχύει τις αλλαγές και βοηθά στην τροποποίηση σχεδίων δράσης, όπου είναι αναγκαίο
- ❖ δεν επιβάλλει τις αλλαγές που ο εκείνος θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν
- ❖ διευκολύνει τον γονέα να κάνει τις καλύτερες για εκείνον επιλογές και τον βοηθά να τις υλοποιήσει.

Στο στάδιο αυτό, αξιοποιούνται τεχνικές όπως:

- ❖ *Παροχή πληροφοριών*: ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει εξειδικευμένη πληροφόρηση, μέσα από τις επιστημονικές του γνώσεις και την εμπειρία του ή να ενημερώσει τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μάθουν κάποιες πληροφορίες. Π.χ. τη διαδικασία παραπομπής στο ΚΕΣΥ και τις υπηρεσίες που μπορεί να προσφερθούν εκεί.
- ❖ *Καταιγισμός ιδεών*: συνεργατική διαδικασία από κοινού αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων δράσης.
- ❖ *Καθοδήγηση*: ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για το σχέδιο που μπορούν να ακολουθήσουν. Μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές προτάσεις, ζητώντας και από τον γονέα να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις. Μεταφέρει το μήνυμα ότι δεν έχει έτοιμες λύσεις σε όλα τα προβλήματα αλλά είναι πρόθυμος να προτείνει και να δοκιμάσει εναλλακτικές που θα θέλει και ο γονέας.
- ❖ *Ανατροφοδότηση-Γενίκευση*: η οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να επιτευχθεί και στην καθημερινή ζωή. Οι αλλαγές εντός συμβουλευτικής σχέσης είναι πιο εύκολες, γιατί στο πλαίσιο της το άτομο νιώθει ασφάλεια, εφόσον δεν υπάρχουν άλλα άτομα ή καταστάσεις, που να προκαλούν άγχος ή άλλα δυσάρεστα συναισθήματα (McLeod, 2020). Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανατροφοδοτήσει με τα αποτελέσματα, εστιάζοντας στις αποφάσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι γονείς, προκειμένου να διατηρήσουν τις αλλαγές στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους και να δράσουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επίσης, επιβραβεύει τη λήψη απόφασης ως επίτευγμα, στοχεύοντας

στη διατήρηση και την μονιμοποίηση αυτής της επιθυμητής στάσης και συμπεριφοράς. Στη συνέχεια διατηρεί επαφή με τον γονέα, έτσι ώστε, σε τακτά χρονικά διαστήματα, να μπορεί να ελέγχει τη διατήρηση της αλλαγής, να ενθαρρύνει τις όποιες προσπάθειες του και να τον βοηθά σε δύσκολες καταστάσεις, που πιθανό να προκύψουν. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα διαρκές υποστηρικτικό σύστημα επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς και επίδοσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο σύγχρονο σχολείο, τα προβλήματα στη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών αποτελούν ένα σύνθητες φαινόμενο. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής του ταυτότητας. Οι αιτίες των προβλημάτων φωτίζονται, χάρη στις θεωρητικές προσεγγίσεις της συμβουλευτικής. Η επίλυσή τους, με βάση ένα πλάνο συμβουλευτικών συναντήσεων, συστηματοποιείται και οργανώνεται. Με την ενσωμάτωση της συμβουλευτικής διάστασης στον ρόλο του, ο εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει να υποκαταστήσει κάθε άλλον ειδικό επιστήμονα. Στόχος είναι μόνο η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση καταστάσεων που αντιμετωπίζει καθημερινά, οι οποίες δεν γίνεται να αγνοηθούν και προβληματίζουν έντονα. Τα πλάνα συμβουλευτικής παρέμβασης, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν μπορούν να απευθύνονται μόνο στο παιδί. Η διαχείριση τους επιβάλλει την εμπλοκή των γονιών, που έχουν, ούτως ή άλλως, την ευθύνη για την λήψη όποιων αποφάσεων σχετίζονται με τη ζωή και την πορεία του παιδιού τους. Μόνο έτσι η διαχείριση και αντιμετώπισή τους μπορεί να είναι ολιστική και αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.
- Αντωνίου, Α., & Παπαγεωργίου, Σ. (2012). *Ηθικός Κώδικας Πρότυπα Πρακτικής*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Berk, L. & Roberts, W. (2009). *Childdevelopment*. 3rd ed. Toronto, ON: Pearson llyn and Bacon.
- Barkham, M., & Shapiro, D.A. (1986). Counselor verbal response modes and experienced empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 3-10. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.3>
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση Στελεχών Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε).

- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Μαρία Σόλμαν). Τόμ. Γ'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Dryden, W. (1993). *Questions and Answers on Counselling in Action*. books.google.com
- Duan, C. & Hill, C. (1996). *The current state of empathy research*. Journal of Counselling Psychology, 3, 261-274. doi10.1037/0022-0167.43.3.261.
- Feltham, C. (1993). *Questions and Answers on Counselling in Action*. books.google.com
- Hill, C. E. & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills: facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC: APA Books.
- Ivey, A & Ivey, M. (2007). *Counseling and Psychotherapy: A Multicult Perspective*.
- Καραγεώργου, Ε. (2010). Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Δασκάλου στη Διαχείριση Προβλημάτων στον Χώρο του Σχολείου. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Ηλεκτρονικό Περιοδικό Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας*, 1(1): 40-49. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2020 https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/04/TOMOSA_TEYXOS1.pdf
- Κολοβός, Χ., & Θωμά, Ρ. (2015). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 91-108. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2020 από <http://periodiko.in-patra.gr/issue/issue1/>.
- Κρόκου, Ζ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ.28-38). Τόμ. Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωνσταντοπούλου, Δ. (2020). *Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση» (DM-PA579), Πάφος.
- Κωνσταντοπούλου, Δ. (Επιμ.) (2018). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- McLeod, L. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική* (μτφ. Δ. Καραθάνου & Αθ. Μαρκαντώνη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McLeod, J. (2020). *Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένας πρακτικός οδηγός για συμβούλους και όσους ασκούν επαγγέλματα υποστήριξης του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009/2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα, *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266-288.
- Μανώλη, Μ. (2017). *Οι δεξιότητες του συμβούλου. Πώς τις αντιλαμβάνονται οι εν δυνάμει σύμβουλοι* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Αθήνα).
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία μια νέα επιστήμη: Εφαρμογές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μουσένα, Ε., & Ζέρβα, Μ. (2012). Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του. Στο: Σ. Πανταζής, & Χ. Ζάραγκας (Επιμ.), *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής. Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 4547/2018. «Διασύνδεση των Κ.Ε.Σ.Υ. με τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και τις σχολικές μονάδες και Ε.Κ.». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018).
- Onder, E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.

- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια, συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Δ. 201/13-7-98 (ΦΕΚ 161 Α'). Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. Available at: <http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2011/08/P.D.201-1998.pdf>
- Σακελλαρίου, Μ. (2015). *Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινότητας: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση, Σημειώσεις μαθήματος στη Προσχολική Παιδαγωγική* Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2020 από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>
- Σταμέλος, Γ., & Μπαρτζιακλή, Μ. (2005). Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού - γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης», 2 - 4/12/2005, Άρτα.*
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*, Αθήνα: Gutenberg
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ενδυνάμωση του Ρόλου των Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματική Επικοινωνία με τις Οικογένειες των Μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Αικατερίνη Λαρεντζάκη

Λέκτορας – Καθηγήτρια Εφαρμογών, Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ.. ✉ alarentzaki@aspete.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση που εμπίπτει στην θεματική ενότητα του συνεδρίου «Επαγγελματική Εκπαίδευση και παιδαγωγική της συμπερίληψης» έχει ως βασικό σκοπό να αναδείξει μέσα και από την συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς και την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας της εισηγήτριας ως εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για μία δεκαετία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τον κριτικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός κατά την επικοινωνία του/της με τις οικογένειες των μαθητών/τριών του/της με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αφορμή το προσωπικό βίωμα, αλλά και την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους είναι φανερό ότι υπάρχει έντονη η ανάγκη επιμόρφωσης σε αντίστοιχες επαγγελματικές δεξιότητες που θα προάγουν την αποδοχή και τη συνεργασία με τις οικογένειες μιας ευάλωτης κατηγορίας του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό αποσαφηνίζονται βασικές σχετικές έννοιες, περιγράφεται ο ρόλος της οικογένειας και του εκπαιδευτικού, ενώ παρουσιάζονται συγκεκριμένες στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ακόμη, δίνονται προτάσεις για τρόπους προώθησης της γονεϊκής εμπλοκής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες καθώς και για την εφαρμογή ειδικών δεξιοτήτων διαπροσωπικής επι-



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Μαθητές με Ειδικές
Ανάγκες,
Αποτελεσματική
Επικοινωνία,
Ενδυνάμωση
Εκπαιδευτικών

κοινωνίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η ανακοίνωση ολοκληρώνεται με την κριτική σύνθεση των δεδομένων υπογραμμίζοντας την ευκαιρία που προσφέρει η εφαρμογή της συμπερίληψης για την αποδόμηση στερεοτύπων σχετικά με την αναπηρία καθώς και για την προαγωγή της διάστασης της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας ως βασικό μέλημα του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σχολικό περιβάλλον είναι σύνηθες να υπογραμμίζεται η αξία της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών κατά τρόπο που ορισμένες φορές φαίνεται αυτονόητη. Ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζεται ότι η συνεργασία αυτή έχει πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο μαθησιακής προόδου και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών/εφήβων όσο και σε επίπεδο προσαρμογής της οικογένειας του/της μαθητή/τριας στο κοινωνικό περιβάλλον και τη λειτουργία του σχολείου. Σκοπός της παρουσίασης αυτής είναι να αναδειχθούν οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής συνεργασίας και κυρίως, επικοινωνίας με τους γονείς με πρώτο βασικό όρο την ισότιμη σχέση και το αμοιβαίο ενδιαφέρον για την εξέλιξη των μαθητών όχι μόνο σε μαθησιακό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Κοντοπούλου, 2001). Για να συμβεί αυτό, οι οικογένειες χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως μία πηγή πληροφόρησης από τον εκπαιδευτικό, αλλά και ως σημείο στήριξης στην καθημερινή του εργασία (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008).

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενεργός εμπλοκή των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην υλοποίηση προγραμμάτων εξειδικευμένης ατομικής παρέμβασης για τα παιδιά τους, καθώς και στις λήψεις σημαντικών αποφάσεων για την εκπαίδευσή τους είναι κατοχυρωμένη από το κείμενο της Salamanca (1994). Το δικαίωμα αυτό αποτυπώνεται και στη νομοθεσία τόσο της Ελληνικής όσο και της Κυπριακής κυβέρνησης, μολονότι ερευνητικά η διάσταση αυτή για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί επαρκώς (Πιερίδου & Φτιακά, 2011).

Με αφορμή αυτή τη διαπίστωση, η συγκεκριμένη παρουσίαση εστιάζει σε σημαντικές αρχές προώθησης της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς με σκοπό να αυξηθεί η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή. Έμφαση αποδίδεται σε δεξιότητες ενεργητικής

ακρόασης, ενθάρρυνσης και διατύπωσης κατάλληλων ερωτήσεων ως τεχνικών ικανών να διατηρούν μία στοχευμένη επικοινωνία που θα αποβαίνει προς όφελος και των δύο πλευρών. Σε ένα πρώτο μέρος επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων όπως τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι μορφές γονεϊκής εμπλοκής, ο ρόλος του γονέα, η ιδιαιτερότητα των οικογενειών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Σε ένα δεύτερο μέρος, αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον με ανάλυση των στρατηγικών αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ιδιαίτερα, την εφαρμογή δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Το σχολείο λειτουργεί ως ένα ζωντανό, ψυχοκοινωνικό σύστημα και άρα, βασίζεται ως ζωντανός οργανισμός στις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών του (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Από την άλλη μεριά, με τον όρο «οικογένεια» περιγράφεται μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους με στενές και διαρκείς σχέσεις, είναι προσανατολισμένη σε μια επόμενη γενιά και παρέχει ένα μορφωτικό και κοινωνικό πλαίσιο για την εξέλιξη των μελών της. Η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μια οικογένεια ασκεί ποικίλες και έντονες επιδράσεις σε όλα τα μέλη της (Κυπριωτάκης, 2001). Ως «*μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» θεωρούνται εκείνοι που «*για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής και μάθησης*» (Ν. 3699/2008 για την Ειδική Εκπαίδευση).

Με τη σειρά του, ως σύγχρονο ενταξιακό σχολικό περιβάλλον θεωρείται εκείνο που προάγει τη φιλοσοφία της συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης (inclusion) με κεντρική επιδίωξη την ισότητα ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, καθώς και την αλλαγή των στάσεων απέναντι στην αναπηρία που δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα ως ατομική παθογένεια και «εμπόδιο» στη συμμετοχή και τη μάθηση (Booth & Ainscow, 2002· Miles & Singal, 2010). Είναι χαρακτηριστικό ότι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας κατά την παροχή συμβουλευτικής προς τους γονείς επίσης, υπο-

στηρίζει την σταθερή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τη διαμόρφωση των παραπάνω συνθηκών (ΥΠΕΠΘ, 2008).

ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Μία βασική αρχή για την οικοδόμηση αποτελεσματικής κοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, είναι ο σεβασμός και η κατανόηση μεταξύ των δύο πλευρών καθώς και η αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να πρωταγωνιστούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει ανοικτή διάθεση και καθαρότητα, ειλικρίνεια αναφορικά με τις δυσκολίες του παιδιού χωρίς εξωραϊσμούς, αλλά και χωρίς επικρίσεις (Blue-Banningetal., 2004). Τα όποια εμπόδια αναμενόμενα ανακύπτουν στη συνεργασία χρειάζεται να εντοπίζονται έγκαιρα και να επιλύονται τυχόν παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις μέσα από το διάλογο χωρίς να προβάλλεται ο εκπαιδευτικός ως «αυθεντία» που θα επιβάλλει την άποψή του συγκρουόμενος για το ποιός από τα δύο μέρη επιδιώκει περισσότερο το συμφέρον του παιδιού. Ακόμη, στη διαδικασία αυτή είναι αυτονόητο ότι πρέπει να υπάρχει γνήσια πληροφόρηση και αμφίδρομη ενημέρωση. Μάλιστα, σε περιπτώσεις που μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων εντοπίζονται διαφορές στο πολιτισμικό ή αξιακό υπόβαθρο είναι ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτικού να επιδιώξει να κατανοήσει την άλλη πλευρά, να εμβραθύνει στις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις ώστε να διαμορφωθεί μία επιθυμητή κατάσταση «πολιτισμικής αμοιβαιότητας» (ERIC/OSEP Special Project, 2001). Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να απομονώσουμε πέντε βασικές αρχές για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που είναι σύμφωνα με την Wilson (1995 στο ΑΠΚΥ, 2016): (α) η αποδοχή των δηλώσεων των γονέων, (β) η ενεργητική ακρόαση, (γ) οι αποτελεσματικές ερωτήσεις, (δ) η ενθάρρυνση και (ε) η εστίαση της συζήτησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στην πρόοδο του παιδιού.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Πριν γίνει αναφορά στις διαστάσεις του ρόλου των γονέων χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι για την καλύτερη ανάδειξη του γονεϊκού ρόλου και την ίση συμμετοχή των γονέων απαιτείται η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων γενικής και ειδικής αγωγής και η από κοινού

συμμετοχή τους σε διαδικασίες διευκόλυνσης της ένταξης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική ζωή του σχολείου (Συμεωνίδου, 2008). Με αυτή την απαραίτητη προϋπόθεση, όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παιδιά η γονεϊκή εμπλοκή χρειάζεται να ενθαρρύνεται με όλες τις διαστάσεις που αυτή μπορεί να πάρει και συγκεκριμένα (ΥΠΕΠΘ, 2008): α) *γνωστική-νοητική εμπλοκή* με συμμετοχή σε αποφάσεις για την νοητική ανάπτυξη του παιδιού, (β) *σχολική εμπλοκή* με συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και στην προετοιμασία του για τις αναθέσεις εργασιών της επόμενης ημέρας και (γ) *προσωπική εμπλοκή* μέσα από την συστηματική ενημέρωση των γονέων, την ενθάρρυνση των επισκέψεών τους στο σχολείο και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μαζί τους.

Ιδιαίτερα οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν στο σπίτι τον πολλαπλό ρόλο του φροντιστή σε περιπτώσεις αναπηρίας, του εκπαιδευτή του παιδιού, αλλά και του συμβούλου και εμπυχωτή, ενώ και οι ίδιοι ως άτομα, είναι σημαντικά επιβαρυνμένοι από τις καθημερινές ευθύνες σε οικονομικό, σωματικό, αλλά και ψυχικό επίπεδο (ΑΠΚΥ, 2016). Ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα, η εκπαίδευση, η κοινωνική ένταξη και η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει σε μεγάλο βαθμό κύρια ευθύνη των οικογενειών (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Μάλιστα, συχνό είναι το φαινόμενο για τις οικογένειες αυτές να αποτραβιούνται κοινωνικά ως μία ανάπηρη μονάδα μέσα στην κοινωνία, μολονότι όλοι οι άλλοι στην οικογένεια δεν είναι ανάπηροι (Κυπριωτάκη & Φραγγογιάννη, 2010). Με αυτό τον γνώμονα η αντιμετώπιση των γονέων χρειάζεται να γίνεται με σεβασμό και διάθεση κατανόησης. Κοινωνικοί κανόνες και αξίες μεταφέρονται στα παιδιά κυρίως, με την διευκόλυνση της οικογένειας, ενώ από αυτήν τα παιδιά επίσης, λαμβάνουν στοιχεία δημιουργικά που τα βοηθούν να ανταποκριθούν σε αλλαγές ή και στοιχεία ψυχολογικά που σχετίζονται με τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και δεν μπορούν να αγνοούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αρνητικό παραμένει το γεγονός ότι η επικράτηση για πολλά χρόνια του «ιατρικού μοντέλου» στην ειδική αγωγή προέταξε τις γνώσεις των «ειδικών επαγγελματιών» έναντι της αξιοποίησης των εμπειριών των γονέων (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008). Αντίθετα από αυτή την προσέγγιση, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να τονίσει την ανάγκη της αποδόμησης αυτής της στεροτυπικής άποψης που συχνά εμποδίζει την καλύτερη δυνατή εξέλιξη των ίδιων των μαθητών/τριών, αλλά και φορτίζει τους γονείς με αρνητικά συναισθήματα από την επικοινωνία τους με τους

εκπαιδευτικούς και τα σχολεία των παιδιών τους με αποτέλεσμα να τονίζονται περισσότερο οι διαφορές και να έρχονται στην επιφάνεια οι συγκρούσεις παρά να προβάλλεται η αμοιβαιότητα στη σχέση των δύο πλευρών (Symeou, 2006).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Μολονότι σε γενικές γραμμές αναγνωρίζεται ως παρωχημένη η άποψη πώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρμοδιότεροι να αποφασίσουν για θέματα της εκπαίδευσης και της εξέλιξης των μαθητών/τριών τους, εξακολουθεί να συντηρείται στα σχολεία ένας κλειστός χαρακτήρας επικοινωνίας με τις οικογένειες κατά τον οποίο η ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή κρίνεται συχνά ως ενοχλητική ή παρεμβατική, ενώ άλλες φορές πάλι, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις γονεϊκές προτάσεις χαρακτηρίζεται ως αδιάφορη (Heward, 2011). Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι οι ευφυείς εκπαιδευτικοί που θέλουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες στο παιδί/έφηβο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνωρίζουν με κάθε τρόπο τη συμβολή της οικογένειας και την αξιοποιούν ως πρότυπο στους μαθητές τους για την περαιτέρω ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (European Center for the Integration of Institutionalized Children, 2009). Όπως έχει βρεθεί, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και γίνονται περισσότερο αποδεκτοί κοινωνικά όταν οι γονείς τους ενημερώνονται και συμμετέχουν στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου (Στασινός, 2013), ενώ αυτό μπορεί να συμβεί μόνο σε σχολικά περιβάλλοντα που είναι ευέλικτα και δίνουν έμφαση στη συνεργασία (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2003).

Ακόμη, οι ευφυείς εκπαιδευτικοί αντλούν από τους γονείς σημαντικές πληροφορίες και τις συνδυάζουν με τις δικές τους παρατηρήσεις ώστε να τις ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καταστρώνουν γνωρίζοντας ότι από αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία του προγράμματος (Heward, 2011). Μάλιστα, σε ένα ενταξιακό περιβάλλον αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με την τάση για σύσφιξη των δεσμών με την οικογένεια και για μεγαλύτερη αλληλοσύνδεση. Άλλωστε, η συνεκπαίδευση αποτελεί μία απάντηση στον αποκλεισμό όλων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και απαιτεί την αποτίναξη παρωχημένων νοοτροπιών που διαιωνίζονται μεταξύ άλλων και λόγω της έλλειψης εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της συνεκπαίδευσης (Στασινός, 2013).

Στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Βιβλιογραφικά προτείνεται μία ποικιλία μεθόδων που συνήθως αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη. Μεταξύ αυτών μπορούν να αναφερθούν οι ακόλουθες στρατηγικές, ως οι πλέον αποτελεσματικές (ΑΠΚΥ, 2016· Blue-Banningetal., 2004· Heward, 2011· Κοντοπούλου, 2001· Kroth & Edge, 2007):

- ❖ Οι γονείς να έχουν άποψη για τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο (τηλεφωνικά, με τακτές συναντήσεις, μέσω γραπτών μηνυμάτων, τετραδίων επικοινωνίας κλπ)
- ❖ Σταθερή ενημέρωση, καθοδήγηση και συνεργασία με τις οικογένειες για να αντιλαμβάνονται και εκείνοι τα καθημερινά εμπόδια των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου
- ❖ Αναζήτηση της συμβολής των γονέων σε θέματα λειτουργίας, υλικοτεχνικής υποδομής, υπέρβασης γραφειοκρατικών δυσκολιών, οργάνωσης της σχολικής ζωής-εκδηλώσεων, επίλυσης ζητημάτων με δημιουργικό τρόπο
- ❖ Μοίρασμα πληροφοριών και συνεργασία για την εκπαιδευτική στοχοθεσία ώστε τα θετικά αποτελέσματα να διαφαίνονται πιο γρήγορα
- ❖ Έμφαση στην συστηματική ενημέρωση για τομείς που βελτιώνονται ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών όχι με τη μορφή ανακοίνωσης, αλλά για την καταγραφή των δυνατοτήτων του μαθητή με λεπτομέρεια
- ❖ Λεπτοί χειρισμοί στη συζήτηση δυσκολιών του/της μαθητή/τριας που επιμένουν με διακριτικότητα και εχεμύθεια με σκοπό την από κοινού λήψη αποφάσεων
- ❖ Ορισμός σύντομων και συχνών συνεδριών με τους γονείς (ακόμη και σε εβδομαδιαία βάση) για την ενεργοποίηση της εμπλοκής τους μέσα από ευκαιρίες, θετικές εμπειρίες, έπαινο, καθοδήγηση κ.λπ.
- ❖ Αρχική αξιολόγηση των αναγκών των γονέων στο σπίτι και των θεμάτων που αντιμετωπίζουν κατά την πρώτη συνεδρία ώστε να κατευθυνθούν επικοινωνιακά και οι επόμενες συναντήσεις με αποτελεσματική πληροφόρηση και στήριξη των γονέων όπου χρειάζονται
- ❖ Σύνδεση των ατομικών μαθησιακών στόχων και της προόδου του μαθητή με τα οικογενειακά δεδομένα όσον αφορά στο σχεδιασμό του εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης (π.χ. συμβόλαιο μεταξύ σπιτιού και σχολείου με ορισμό αμοιβών και κυρώσεων ανάλογων στα δύο πλαίσια)

- ❖ Συμμετοχή των οικογενειών σε δραστηριότητες σχετικές με τη μάθηση των παιδιών (π.χ. εκπαιδευτικές βραδιές στο σχολείο)
- ❖ Πυκνή και διαφορετική χρήση επικοινωνιακών τεχνικών με την οικογένεια (γράμματα, τετράδια επικοινωνίας κ.ά.)
- ❖ Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και προσωπικού του σχολείου με σκοπό την οικοδόμηση μίας ενιαίας σχολικής κουλτούρας υποστηρικτικής προς τις οικογένειες
- ❖ Κάλεσμα και συμμετοχή κοινωνικών φορέων μέσα στο σχολείο

Εφαρμογή δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς

Η συνεργασία με τους γονείς ενδέχεται να συναντήσει εμπόδια σε επίπεδο πολιτισμικών διαφορών, αλλά και λόγω των διαφορετικών ιδιοσυγκρασιακών στυλ που έχουν οι οικογένειες μεταξύ τους (Heward, 2011). Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης μπορούν να αναγνωρίζουν αυτές τις δυσκολίες και να τις υπερβαίνουν εφόσον (ΑΠΚΥ, 2016· Blue-Banningetal., 2004· Heward, 2011· Kroth & Edge, 2007):

- ❖ Προετοιμάζουν προσεκτικά το περιβάλλον και τη συνομιλία ώστε να δημιουργείται φιλικό κλίμα χωρίς άγχος.
- ❖ Ακροώνται με ενεργητικό τρόπο (προσεκτική ακρόαση – προσεκτική ακρόαση με λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς
- ❖ Επιδεικνύουν ενσυναίσθηση –γνωστική κατανόηση και συναισθηματικό μοίρασμα– για τη θέση των γονέων ακόμη κι αν υπάρχει αντίθετη θέση από την πλευρά του σχολείου
- ❖ Αξιοποιούν την τεχνική της παράφρασης για να ξαναπούν στους γονείς τις σκέψεις που διατύπωσαν όπως τις άκουσαν και οι ίδιοι
- ❖ Αξιοποιούν την τεχνική της συναισθηματικής αντανάκλασης ώστε να μεταφέρουν στους γονείς τα συναισθήματα που εισέπραξαν μέσα από τα λόγια τους. Οι δύο παραπάνω τεχνικές επιτρέπουν τη συνειδητοποίηση και τη διόρθωση από την πλευρά των γονέων
- ❖ Διατυπώνουν ανοικτές ερωτήσεις ώστε να δώσουν χώρο και χρόνο στους γονείς να απαντήσουν
- ❖ Διατυπώνουν ερωτήσεις που δεν επικεντρώνονται μόνο σε προβλήματα
- ❖ Σέβονται την ιδιωτικότητα της οικογένειας και επιτρέπουν στους γονείς να εκφραστούν ελεύθερα
- ❖ Καθοδηγούν – εστιάζουν τη συζήτηση στο βασικό θέμα και συνοψίζουν σύντομα τα όσα έχουν διατυπωθεί από όλες τις πλευρές

- ❖ Συντηρούν ένα ισορροπημένο κλίμα χωρίς ακρότητες και λογομαχίες με στόχο την επιβολή
- ❖ Αναζητούν ένα πεδίο συναίνεσης για κάθε περίπτωση μέσα από τον αναστοχασμό όλων όσων οι γονείς λένε και νιώθουν με σκοπό τη διαπραγμάτευση
- ❖ Δίνουν το λόγο αρχικά στους γονείς και στη συνέχεια επεξηγείται η θέση των εκπαιδευτικών συνοδευόμενη από σταθερή αιτιολόγηση
- ❖ Επιδιώκουν να συντονίσουν τα συναισθήματα τους με αυτά των γονέων ώστε να υπάρχει μία τελική αποτελεσματική επικοινωνιακή έκβαση
- ❖ Στο τελικό αυτό στάδιο ενθαρρύνουν τεχνικές όπως τον καταγιισμό ιδεών, την παρώθηση, την καταγραφή ενδεχόμενων λύσεων σε δυσκολίες ώστε να διαμορφωθούν από κοινού αρκετές εναλλακτικές λύσεις
- ❖ Συνδυάζουν τις διαφορετικές αρχικές στάσεις για το ίδιο θέμα και παράγουν νέους τρόπους δράσης μαζί με τους γονείς

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι οικογένειες των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν έναν ιδιαίτερο πληθυσμό με αρκετούς ψυχικούς τραυματισμούς και βάρη που απαιτείται να γίνουν κατανοητά από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία όπου το «ιατρικό μοντέλο» προσέγγισης της αναπηρίας διατηρήθηκε για πολλά χρόνια ενισχύοντας στερεοτυπικές απόψεις για την ευθύνη αποκατάστασης της αναπηρίας που έπεφτε κυρίως, στις οικογένειες. Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ενισχύει όλο και περισσότερο την ιδέα της συμπερίληψης. Η πραγμάτωσή της ωστόσο, προσκρούει σε αδυναμίες και ελλείμματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι γονείς μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν απολαμβάνουν τη συνεργασία και τη στήριξη του σχολικού πλαισίου στο βαθμό που χρειάζονται, ενώ θα ήθελαν να συμβεί αυτό για να μπορούν και οι ίδιοι να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά τους (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008). Επιπλέον, είναι διαπιστωμένο ότι η έλλειψη επικοινωνιακού και συνεργατικού κλίματος συνδέεται με την αναποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Πιερίδου & Φτιακά, 2011). Συνεπώς, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών κυρίως, να προσεγγίσουν με τις κατάλληλες τεχνικές τους γονείς, αφού οι τελευταίοι τις περισσότερες φορές νιώθουν πολύ ευάλωτοι και εγκλωβισμέ-

νοι στο πρόβλημά τους με αποτέλεσμα να μην εμφανίζουν ενεργητικό ρόλο στα σχολικά δρώμενα (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Με το σκεπτικό αυτό η παρούσα μελέτη επεδίωξε να υπογραμμίσει την ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης που προσφέρεται από τα σχολεία και της οικογενειακής στήριξης ως βασική προτεραιότητα για να αλλάξει προς το καλύτερο η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές με την ελπίδα να αποδειχθούν επωφελείς για τα παιδιά, τις οικογένειές τους, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και την συνολική αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΠΚΥ, (2016). *Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. Συνεργασία με γονείς και οικογένειες σε μια πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφη κοινωνία*. Εκπαιδευτικό υλικό. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βλάχου, Α., & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων. Στο: Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν Καφέ: Σχέσεις Οικογένειας και Σχολείου στην Κόψη της Διαφορετικότητας* (σσ. 87-115). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L.L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου 2020 από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- ERIC/OSEP Special Project (2001). Family involvement in special education. *Research Connections in Special Education*, 9, 4-5. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2003). *Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη: Συνοπτική αναφορά*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από http://tomeasdomikon.weebly.com/uploads/3/1/3/0/31305401/___iecp-el.pdf
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες. Στο: Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για Έναν Καφέ: Σχέσεις Οικογένειας και Σχολείου στην Κόψη της Διαφορετικότητας* (σσ.116-123). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο: Μ. Τζουριάδου (Επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 160-183). Αθήνα: Προμηθεύς.
- Kroth, R.L.& Edge, D. (2007). *Communicating with Parents and Families of Exceptional Children* (4thed.). Denver: Love.

- Κυπριωτάκη, Μ., & Φραγγογιάννη, Μ. (2010). Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Στο: Αικ. Κορηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση* (σσ.125-145). Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μία παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- N.3699/2008 – ΦΕΚ. 199 – Α -2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου 2020 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περίδου, Μ., & Φτιακά, Ε. (2011, Δεκέμβριος). *Ειδικοί και γονείς παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία της Κύπρου: Συνεργασία ή συνομωσία;* Ανακοίνωση στο ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 1-3 Δεκεμβρίου 2011.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Συμεωνίδου, Σ. (2008). Η ανάμειξη των γονέων των αναπήρων παιδιών στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Ε. Φτιακά, (Επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Symeou, L. (2006). Teacher-parent cooperation: Strategies to engage parents in their children's school lives. *Journal of School Public Relations*, 27,502-527.
- ΥΠΕΠΘ (2008). *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας, Οικογένεια και σχολείο μαζί για τον ίδιο σκοπό, την πρόοδο του παιδιού*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Απόψεις Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για τη Συμβουλευτική ως Μέσο Υποστήριξης στη Διαχείριση των Προβλημάτων τους

Μαγειρίας Μιχαήλ

Εκπαιδευτικός ΠΕ86. ✉ magiriam@gmail.com

Περίληψη

Η Συμβουλευτική ως μέσο υποστήριξης ατόμων για τη διαχείριση εμπειριών και συναισθηματικών δυσκολιών τους κρίνεται σημαντική όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και όσους διανύουν την παιδική ηλικία. Το σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβάλλοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της συναισθηματικής ωρίμανσης του παιδιού. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά τη συμβουλευτική υποστήριξη για την αντιμετώπιση προβλημάτων της ηλικίας τους. Πόσο εξοικειωμένοι είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον όρο «Συμβουλευτική»; Ποια προβλήματα τους απασχολούν; Πόσο εύκολα θα απευθύνονταν σε έναν σύμβουλο για υποστήριξη και πώς πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει; Κρίνουν απαραίτητη την παρουσία συμβούλου στο σχολείο; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που στόχευσαν στην καταγραφή της οπτικής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γύρω από την έννοια και το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής.



Λέξεις κλειδιά

Συμβουλευτική,
Ειδικές
Εκπαιδευτικές
Ανάγκες, Ψυχική
Υγεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο είναι μια αναγκαιότητα που γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητή στο πέρασμα του χρόνου. Το σύγχρονο σχολείο και οι απαιτήσεις του, τοποθετούν τη δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών μεταξύ των βασικών προτεραιοτήτων μιας αποτελεσματικής και ολόπλευρης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η διαδικασία ωρίμανσης του ατόμου που συντελείται κατά την εφηβεία συνεπάγεται την επίτευξη σημαντικών γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών εξελίξεων σε συνδυασμό με δεδομένα που καθορίζονται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Arnett & Taber, 1994).

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβάλλοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της συναισθηματικής ωρίμανσης του παιδιού και η συμβολή του στη φροντίδα της ψυχικής υγείας του έχει επανειλημμένα επισημανθεί (Bird et al. 1998· Leafetal., 1996· McGee et al., 1990· Zahner, Pawelkiewicz, De Francesco, & Adnoro, 1992, όπ. αναφ. οι Heagwood & Erwin , 1997).

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες δεν εμπíπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συνολικά ήταν 90.743 οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το σχολικό έτος 2017-2018- 6,3% των μαθητών της χώρας, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.). Ειδικότερα, από τους 90.743 μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 70% αυτών είναι αγόρια.

Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν το 6,3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας και στη μεγάλη πλειονότητά τους, σε ποσοστό 88%, φοιτούν σε γενικά σχολεία της Α/βαθμιας και της Δ/βαθμιας Εκπαίδευσης.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με:

- α.** τα θέματα που τους απασχολούν
- β.** την αποτύπωση της εικόνας που έχουν για τους ειδικούς ψυχικής υγείας
- γ.** τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με σκοπό την εξοικείωση με τη συμβουλευτική διαδικασία
- δ.** τον περιορισμό του στίγματος γύρω από τους ειδικούς ψυχικής υγείας

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Κάποιες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στην συλλογή κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων, ενώ οι υπόλοιπες στην καταγραφή στάσεων και απόψεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την συμβουλευτική ως μέσο υποστήριξής τους σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ελαφριές περιπτώσεις (αυτισμού, βαρήκοους, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσαριθμησία). Διανεμήθηκε σε μαθητές του σχολείου μας και σε άλλα σχολεία της περιοχής.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές/τριες θα ζητούσαν βοήθεια για τυχόν δυσκολία που αντιμετωπίζουν σε σχέση με το σπίτι τους 51%, με κάποιο φίλο 30%, στο σχολείο 12% και με τον εαυτό τους 7% (Εικόνα 1).

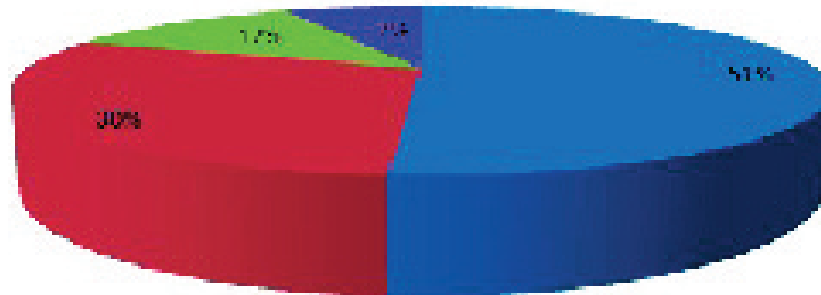
Στην ερώτηση «τι περιμένω από τον ειδικό στα πλαίσια της υποστήριξης μου», το 55% των μαθητών /τριών δήλωσε να μου δώσει συμβουλές, το 26% να με βοηθήσει να βρω μόνος/η λύση και το 19% να με ακούσει (Εικόνα 2).

Το 57% των μαθητών δήλωσε ότι «αν χρειαζόταν κάποια βοήθεια» θα απευθυνόταν στην οικογένεια, σε κάποιον φίλο/η το 28%, Καθηγητή/τρια το 9% και σε Ειδικό (σύμβουλο, ψυχολόγο) το 6% (Εικόνα 3).

Στην ερώτηση «Είναι απαραίτητη η παρουσία συμβούλου ψυχικής υγείας – ψυχολόγου στο σχολείο», ΝΑΙ δήλωσε το 85% των μαθητών, ΟΧΙ το 14% και δεν ξέρω το 1% (Εικόνα 4).

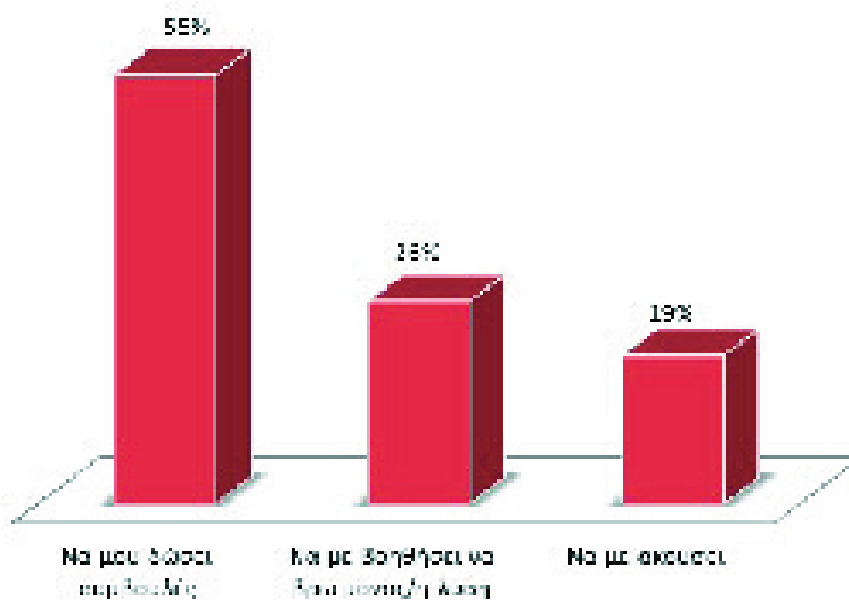
Θα ζητούσα βοήθεια για κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζω

■ Ναι πάντα ■ Μι φίλας ■ Στις περισσότερες ■ Μην απευθυνώ ποτέ



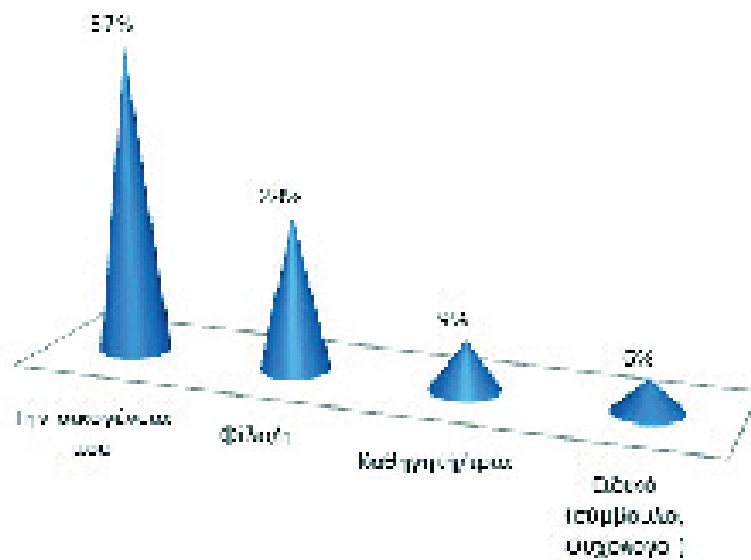
ΕΙΚΟΝΑ 1 |

Τι περιμένω από τον ειδικό στα πλαίσια της υποστήριξης μου



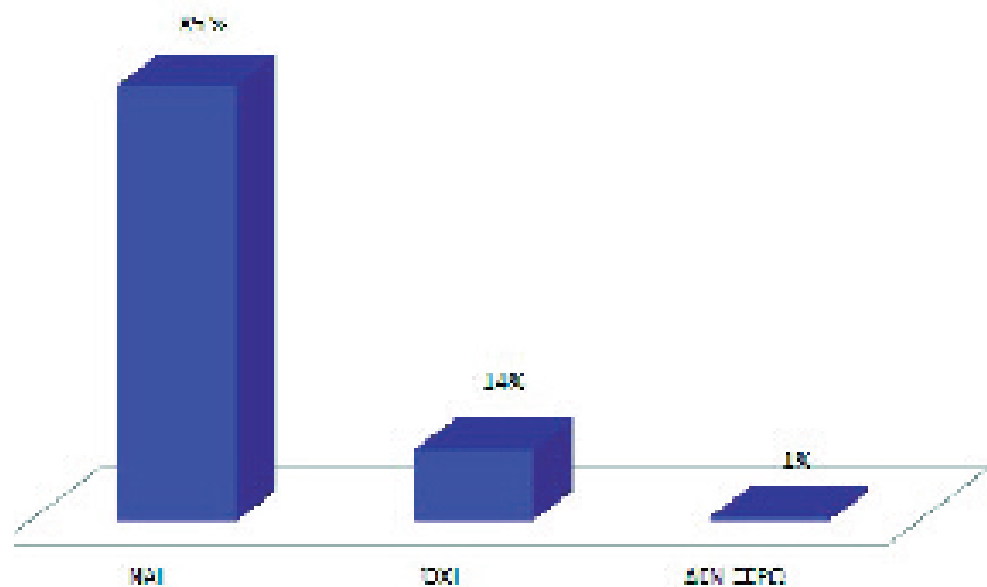
ΕΙΚΟΝΑ 2 |

Αν χρειαζόταν να ζητήσω βοήθεια θα τη ζητούσα από



ΕΙΚΟΝΑ 3 |

Είναι απαραίτητη η παρουσία συμβούλου ψυχικής υγείας- ψυχολόγου στο σχολείο



ΕΙΚΟΝΑ 4 |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως το 51% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ζητούσε βοήθεια για κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζει στο σπίτι του, κάτι που ίσως δείχνει πως, είτε τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν το οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε θα έθεταν αυτά ως προτεραιότητα για την επίλυσή τους. Πολύ μικρό ποσοστό μαθητών (μόλις το 6%) ανέφερε ότι θα απευθυνόταν σε κάποιον ειδικό (σύμβουλο, ψυχολόγο) για την υποστήριξή του. Μάλιστα το 55% περιμένει από τον ειδικό να του δώσει συμβουλές και οδηγίες. Ο ουσιαστικός ρόλος του συμβούλου, ως γνωστόν, είναι να βοηθά τον συμβουλευόμενο να βρίσκει ο ίδιος τις λύσεις στα εκάστοτε προβλήματα του, κάτι το οποίο μόλις το 26% του συνόλου των μαθητών φάνηκε να γνωρίζει. Τα δεδομένα αυτά λοιπόν, επισημαίνουν την αναγκαιότητα μεγαλύτερης ενημέρωσης και εξοικείωσής τους σχετικά με τη σπουδαιότητα του ρόλου του ειδικού ψυχικής υγείας στην υποστήριξη για θέματα ψυχικής φύσης που τους απασχολούν αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτή υλοποιείται. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές συμφωνούν, σε ποσοστό 85%, ότι η ύπαρξη ειδικού (συμβούλου ψυχικής υγείας, ψυχολόγου) στο σχολείο θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση κάποιων δυσκολιών τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα για την καταγραφή των θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές, την αποτύπωση της εικόνας που έχουν για τους ειδικούς ψυχικής υγείας, για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με σκοπό την εξοικείωση με τη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς και τον περιορισμό του στίγματος γύρω από τους ειδικούς ψυχικής υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23(5), 517-537.
- Burns, B. J., Costello, E. J., Angold, A., Tweed, D., Stangl, D., Farmer, E. M., & Erkanli, A. (1995). Children's mental health service use across service sectors. *Health affairs*, 14(3), 147-159.
- Hoagwood, K., & Erwin, H. D. (1997). Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 435-451.
- Shute, R.H., & Slee, P.T. (2015). *Child development: Theories and critical perspectives*. London & NY: Routledge.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (E.Q.) στο Σχολείο της Συμπερίληψης

Μαρούλα Παπαευσταθίου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου. ✉ pmaroula@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση διαφαίνεται η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς ο Εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με την ευθύνη να διακρίνει τα προβλήματα προσαρμογής του κάθε παιδιού, ενώ παράλληλα καλείται να δώσει λύσεις. Επιπρόσθετα, είναι αδιαμφισβήτητος ο κοινωνικός και ηθικός ρόλος της Εκπαίδευσης, καθώς είναι εκείνη που συμβάλλει στην ομαλή ένταξη ευπαθών ομάδων σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το Σύγχρονο Σχολείο αφουγκράζεται τις ανάγκες προσαρμογής των μαθητών σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και προασπίζει τα δικαιώματα των παιδιών σε ένα «Σχολείο για Όλους». Το γεγονός αυτό διαμορφώνει ένα πλαίσιο πολυεπίπεδων ψυχοπαιδαγωγικών κατευθύνσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Η Σχολική Συμβουλευτική ως πρακτική μέθοδος προσέγγισης των μαθητών, με τις θεωρίες της Πολλαπλής Νοημοσύνης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, έχει διαμορφώσει νέες προοπτικές στην Εκπαίδευση. Ο «Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος» στηριζόμενος στον βασικό ρόλο που παίζει το συναίσθημα ως υπόστρωμα της εκπαιδευτικής λειτουργίας, καλείται να έχει μια στάση συμπάθειας, θετικής διαθεσιμότητας και ουδετερότητας, η οποία είναι βοη-



Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική
Νοημοσύνη,
Εκπαίδευση,
Συμπερίληψη

θητική τόσο για τους μαθητές, όσο και για τον ίδιο, ενώ ταυτοχρόνως απαλλάσσει από συναισθηματικές επιβαρύνσεις και αισθήματα ενοχής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιδί από τις πρώτες ημέρες της ζωής του, αρχίζει να ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον γύρω του κόσμο για να εξασφαλίσει σταδιακά την κυριαρχία σε αυτά. Από τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού θα πρέπει να περάσει μεγαλώνοντας, σε μιαν άλλη μορφή μάθησης, τη μάθηση που δίνει το σχολείο.

Για να μπορεί ένα παιδί να μάθει, πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, σαν ένα υποκείμενο ενεργό και αυτόνομο και όχι σαν αντικείμενο για την ικανοποίηση των φιλοδοξιών των γονιών. Το να μάθεις, προϋποθέτει μια επιθυμία, ένα σχέδιο, μια προοπτική, δεν είναι μόνο το να ακούς και να καταλαβαίνεις. Η επιθυμία και η αγάπη, όμως, δεν δημιουργούνται με το ζόρι...

Οι καλοί βαθμοί, η καλή διαγωγή δίνουν χαρά στους γονείς. Το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί πειθήνια σε αυτή την προσδοκία για κάποιο διάστημα, όμως αργά ή γρήγορα, έρχεται αντιμέτωπο με τη δική του επιθυμία και με τις νέες αυξημένες ανάγκες του, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας.

Οι κρίσεις σε σχέση με το παιδί μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις και, καμιά φορά, καθοριστικές συνέπειες στην κατοπινή σχολική ζωή του. Το παιδί δεν μπορεί να ξεχωρίζει πάντα μια αξιολογική κρίση από την αγάπη που του δείχνουν οι άλλοι. Πολύ συχνά το να είναι καλός ή κακός μαθητής ισοδυναμεί στο μυαλό του με το να είναι καλό ή κακό παιδί. Έτσι προκύπτει το άγχος των μαθημάτων και της σχολικής αποτυχίας.

Όμως η μάθηση εκτός από νοητική είναι και ψυχική λειτουργία. Το «Σχολείο» μπορεί να συνδεθεί ξανά με την λέξη-έννοια από την οποία προέρχεται, τη «σχόλη», που σημαίνει άνεση, δηλαδή περιβάλλον που καλλιεργεί και δημιουργεί τη χαρά της μάθησης. Έτσι συνδέεται το σχολείο, εκτός από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, και με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Daniel Goleman (1999) είναι η ικανότητα να ελέγχεις τις επιθυμίες σου και να καθυστερείς την ικανοποίησή τους, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις των άλλων, να απομονώνεις το συναίσθημα από την σκέψη, να μπαίνεις στην θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και να ελπίζεις. Επίσης, να έχεις μία σειρά

από ικανότητες όπως αυτοέλεγχος, επιμονή, ζήλος, καθώς και την ικανότητα να παρασύρεις τους άλλους προσφέροντας τους κίνητρα.

Η «συμπερίληψη» έχει συσχετιστεί με πολλές έννοιες όπως με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης γενικότερα, με τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα ομάδων παιδιών που θεωρείται ότι απειλούνται με αποκλεισμό παντός είδους, με τη δημιουργία σχολείων για όλα τα παιδιά (ολική προσέγγιση), με μια προσπάθεια δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους» αλλά και γενικότερα με μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση και την κοινωνία (Tzokona, 2000).

Με τα σημερινά δεδομένα σ' αυτή την κοινωνία που αποκαλείται «καταναλωτική», σε πολλές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία έχει ταυτιστεί με την αποτυχία στη ζωή. Το παρατεταμένο άγχος και η έλλειψη ενισχυτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί σε μπλοκάρισμα και σε αναστολές σε διαφορετικά επίπεδα: διατροφική αναστολή (π.χ. νευρική ανορεξία), διανοητική αναστολή (π.χ. σχολική αποτυχία), κ.α. Η μάθηση θα πρέπει να βιωθεί από το παιδί σαν μια δική του υπόθεση και ευθύνη προς όφελος της δικής του ζωής και της δικής του ικανοποίησης. Όπως πολύ ωραία έχει ειπωθεί, «οι μέλισσες πετάνε από λουλούδι σε λουλούδι, αλλά μετά κάνουν το μέλι που είναι κατάδικό τους, δεν είναι πια ούτε θυμάρι, ούτε μαντζουράνα». Άλλωστε, επιτυχία σημαίνει να συγκρίνεται κάθε μέρα το παιδί με τον χθεσινό εαυτό του και μόνο και να βγαίνει σταδιακά καλύτερο (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, κ.ά., 1996).

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

Μεταξύ καθηγητών και εφήβων αναπτύσσεται μια ιδιαίτερα συναισθηματική σχέση. Τα παιδιά προβάλλουν προς τους δασκάλους συναισθήματα και τρόπους συμπεριφοράς ανάλογους με εκείνους που έχουν προς τους γονείς τους. Ο εκπαιδευτικός καλείται περισσότερο παρά ποτέ να παίξει το ρόλο του κυματοθραύστη. Τις περισσότερες φορές δεν είναι αυτός ο πρόξενος των...κυμάτων. Το παιδί έρχεται με πολλά «μποφόρ» στο σχολείο και –ας μη μας φανεί παράξενο– αναζητά σ' αυτόν τον πολύβουο χώρο λίγη γαλήνη! Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι παρηγοριά και ανακούφιση στα πιθανά πολλά οικογενειακά και προσωπικά του προβλήματα. Με περισσότερες προσδοκίες προσβλέπει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού για ανώτερο βαθμό «παραμυθίας», τη στήριξη. Πώς; Χάρη στο κύρος. Το

κύρος μας είναι δεδομένο για τους μαθητές. Είναι ένα δωρεάν πλεονέκτημα που μας δίνει πολλές ευκαιρίες. (Dolto & Dolto-Tolits, 1990)

Ο έφηβος συχνά μας προκαλεί για να αποσπάσει την επιβεβαίωση, τη συγγνώμη των άλλων ή να δοκιμάσει τα όριά του, μπροστά στην εικόνα του παντογνώστη και παντοδύναμου ενήλικα. Είναι πολύ σημαντικό οι καθηγητές να γνωρίζουν τις ψυχολογικές διεργασίες στη διάρκεια της εφηβείας, καθώς και τους μηχανισμούς «προβολής» και «μετάθεσης» των συναισθηματικών διαθέσεων των παιδιών από τους γονείς στους καθηγητές. Ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει μια στάση συμπάθειας, θετικής διαθεσιμότητας και ουδετερότητας, η οποία είναι βοηθητική, τόσο για τους εφήβους, όσο και για τον ίδιο και θα απαλλάξει από πρόσθετες συναισθηματικές επιβαρύνσεις και συναισθήματα ενοχής (Μπρούζος, 1999).

Στη «θετική μεταβίβαση», δηλαδή τη μεταβίβαση θετικών συναισθημάτων προς τον διδάσκοντα (αγάπης, θαυμασμού κ.τ.λ.), έργο του δασκάλου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να γίνει το είδος του ανθρώπου που θαυμάζει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Να κατευθύνει δηλαδή τον έφηβο να στρέψει τα συναισθήματα αυτά και προς τον εαυτό του, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή του. Το μήνυμα που πρέπει να δώσει είναι: «δεν είμαι μόνο εγώ που αξίζω την αγάπη και τον θαυμασμό, αλλά είσαι και εσύ...» (Snyder & Lopez, 2002).

Στην «αρνητική μεταβίβαση», μεταβίβαση αρνητικών συναισθημάτων (θυμού, φόβου, απόρριψης κ.λπ.), ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή με το να «εμπεριέξει» (να κρατήσει) τη μεταβίβασή του, χωρίς να πληγώνεται προσωπικά (δεν έχουν άμεση σχέση με το πρόσωπό του) και δεν πρέπει να ανταποδίδει στο μαθητή τα όμοια: «Θα με προσβάλεις εσύ εμένα!» (Κουφογιάννη-Καρκάνια, 2001).

Αλλά ποιος είναι ο ρόλος του συναισθήματος;

Σήμερα θεωρείται βέβαιο ότι στη λειτουργία της μάθησης, η οποία αποτελεί και τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης, βασικό ρόλο παίζει το συναίσθημα ως υπόστρωμα αυτής της λειτουργίας. Η παιδική περιέργεια και η επιθυμία της κατανόησης του κόσμου από τον έφηβο, η μάθηση για το χατίρι κάποιου άλλου ή, τέλος, η επιθυμία της γνώσης του ίδιου του εαυτού, είναι συναισθηματικά κίνητρα πρωταρχικής σημασίας για τη λειτουργία της μάθησης αναφορικά με τον δεύτερο στόχο της παιδείας, δηλαδή τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Είναι σχεδόν αυτονόητο ότι το συναίσθημα δεν είναι μόνο το υπόστρωμα, αλλά ο κύριος χώρος μέσα στον οποίο επιτελούνται οι απαραίτητες ψυχολογικές διαδικασίες. Η κινητοποίηση των συναισθηματικών

αυτών λειτουργιών γίνεται κυρίως μέσω της συναισθηματικής σχέσης δασκάλου-μαθητή (Μάνος, κ.ά., 2003).

Μια νέα μέθοδος αρκετά παλαιά

Το μεγάλο ερωτηματικό που πλανάται στο χώρο της παιδαγωγικής είναι πώς να μορφώσεις, πώς να διδάξεις; Ο Πλάτων μας είχε ήδη πει στην «Πολιτεία», ότι, για να μάθει κανείς, η επιθυμία του πρέπει να είναι ελεύθερη: «Ποτέ, λοιπόν, [...] να μη μεταχειρίζεσαι τη βία στα μαθήματα των παιδιών, αλλά φρόντιζε μάλλον παίζοντας να εκπαιδεύονται, για να είσαι και συ καλύτερα σε θέση να διακρίνεις τη φυσική του καθενός προδιάθεση» (Πλάτωνος *Πολιτεία*, VII 537). Το «*παίζων τους παίδας τρέφε*», φαίνεται πως συνιστά μια διαχρονική προτροπή.

Το ερώτημα που προκύπτει στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον είναι: πώς θα χρησιμοποιήσουμε νέες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους, πώς θα υιοθετήσουμε το ρόλο του γοητευτικού και καλού παιδαγωγού, χωρίς όμως να χάσουμε το κύρος μας; Ξέρουμε όλοι πως οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που αγαπάνε αυτό που διδάσκουν, αυτοί που δείχνουν να ξεχνούν τις επιταγές του προγράμματος για να μεταδώσουν στα παιδιά κάτι από το πάθος τους. Τίποτα δεν είναι πιο μεταδοτικό από την αγάπη για τη γνώση, όποιο και αν είναι το αντικείμενό της.

Η σωστή διαπαιδαγώγηση απαιτεί κάτι περισσότερο από τη διάνοια, από τη σκέψη (I.Q). Αγγίζει μια διάσταση της προσωπικότητας η οποία αγνοήθηκε, όπως θα έλεγε και ο Μικρός Πρίγκιπας... Απαιτεί συναίσθημα (Goleman, 1999).

Τελευταία γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (Ε.Ο.) και για γονείς και εκπαιδευτικούς «μέντορες» (Gotman & De Claire, 2000). Οι συνέπειες της αποτυχίας εκμάθησης των βασικών στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποδεικνύονται καταστροφικές.

Οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993) και της συναισθηματικής νοημοσύνης διαμόρφωσαν νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και ανέδειξαν και άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου. Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική πραγματικότητα.

Μία από τις πιο σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις που έχει συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νέας οπτικής για την εκπαίδευση αποτελεί και η «*θετική ψυχολογία*» (Snyder & Lopez, 2002). Επιπλέον

η *συστημική προσέγγιση* αναδεικνύει την έννοια της σχολικής κοινότητας ως συνόλου, το οποίο είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών του, όπου η διαφορετικότητα, σε παιδαγωγικό επίπεδο, αντιμετωπίζεται ως εμπλουτισμός.

Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Έχει γίνει συνείδηση ότι ο εκπαιδευτικός, για να λειτουργήσει παιδαγωγικά και διορθωτικά (θεραπευτικά) στο χώρο της αρμοδιότητάς του, θα πρέπει κατά τη διάρκεια των σπουδών του να έχει εκπαιδευτεί συστηματικά στις βασικές δεξιότητες της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας (Κοσμίδου-Hardy, 1993 · Κάιλα, 1999).

Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση ενός τέτοιου δασκάλου που κινητοποίησε τον ευαίσθητο ψυχισμό μιας ταλαντούχας, πλην συνισταμένης μαθήτριας, όπως αυτή ξεδιπλώνεται λογοτεχνικά από την αισθαντική γραφίδα της Θέτης Χορτιάτη, της συγγραφέως, στο βιβλίο της «*Ο δάσκαλος, το αστέρι και το βιολί*» (Χορτιάτη, 2009).

Στην εποχή μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν έχει μέλλον αν περιορίζεται μόνον στη μετάδοση της γνώσης. Στη συνάφεια αυτή είναι σημαντικό να τονιστεί εκ προοιμίου ότι καμιά ψυχολογική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να αποδώσει, αν δεν αποτελεί ένα φυσικό μέρος του όλου ανθρώπου (Mc Loed, 2005). Η βοήθεια προς τον άλλο δεν εξαρτάται τόσο από τα όσα λέμε, τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε ή από τον χρόνο που δίνουμε, αλλά, προπάντων, από αυτό που είμαστε. Σε όλο το φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι βοηθητικές οι δεξιότητες της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Κάποιες βασικές δεξιότητες τού αποτελεσματικού συμβούλου-εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε:

Στη διαπροσωπική επικοινωνία

- ❖ Είναι απαραίτητη η οφθαλμική επαφή.
- ❖ Χρειάζεται προσοχή στη στάση ενεργητικής ακρόασης προς το συνομιλητή μας- γιατί το σώμα μας «μιλάει» από μόνο του (γλώσσα του σώματος)- κάτι που μεταφράζεται σε χαλαρή, ανοιχτή διάθεση, χωρίς βιασύνες ή κοίταγμα ρολογιού ή βλέμμα στην πόρτα, με κλίση, μάλλον, του σώματος προς τον συνομιλητή μας (Βρεττός, 2003).
- ❖ Πρέπει να φροντίζουμε για την κατάλληλη απόσταση (ούτε πολύ κοντά, ούτε μακριά).
- ❖ Έχει μεγάλη σημασία ο τόνος της φωνής μας.
- ❖ Προσπαθούμε να «ανιχνεύσουμε» τους λόγους τού συνομιλητή μας.

- ❖ Χρησιμοποιούμε τη σιωπή. Η σιωπή «σημαίνει»· περιμένει, δίνει και άλλη ευκαιρία, υπογραμμίζει τις παύσεις του αγχωμένου, ίσως, μαθητή... Δηλώνει, και με αυτόν τον τρόπο, την ενεργητική ακρόαση, δηλαδή ότι είμαστε «καλό αυτί» («ευήκοον οὔς»). Η σιωπή είναι πολύτιμη στοιχειώδης ενθάρρυνση.

Ποιες ικανότητες συνιστούν την «προσεκτική ακρόαση» (ενεργητική ακρόαση) απέναντι στον συνομιλητή και τη λεκτική συμπεριφορά τού συμβούλου;

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής:

- ❖ Το πώς ο σύμβουλος παρατηρεί το συνομιλητή του.
- ❖ Αν χρησιμοποιεί «ανοιχτές» ή «κλειστές» ερωτήσεις. (Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να ξεδιπλωθούν τα συναισθήματα και να φωτιστούν τα γεγονότα, π.χ. πώς ένιωσες τότε; αντί του «ένιωσες άσχημα;»)
- ❖ Η ενθάρρυνση του συνομιλητή (με τα χέρια, το πρόσωπο, το βλέμμα), αλλά και όχι συνεχώς.

Η «παράφραση» του λόγου του συνομιλητή. (Με τον όρο *παράφραση*, στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, εννοούμε την επανάληψη από μέρους μας των τελευταίων λέξεων του συνομιλητή μας έτσι ώστε να του δώσουμε την ευκαιρία να αναπτυχθεί περισσότερο).

Απαραίτητοι όροι Συμβουλευτικής

Οι παράγοντες μιας επιτυχημένης συμβουλευτικής-θεραπευτικής σχέσης είναι:

- ❖ η «ζεστασιά» (warmth)
- ❖ η «άνευ όρων θετική εκτίμηση» (unconditional positive regard)
- ❖ η «ενσυναίσθηση» (empathy)
- ❖ η «γνησιότητα» (genuineness)
- ❖ ο «σεβασμός» (respect)
- ❖ η «κατανόηση» (understanding)
- ❖ «να είναι κανείς ο εαυτός του» (being yourself)

Η ενσυναίσθηση σημαίνει να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς, όμως, να ξεχάσει ποτέ τον όρο 'σαν' (Goleman, 1999).

Ξεκινώ με το δεδομένο ότι ο κάθε άνθρωπος, επομένως και ο συγ-

κεκριμένος που έχω απέναντί μου, έχει θετικά στοιχεία και αξίζει της φροντίδας και της αποδοχής μου. Αυτό σημαίνει άσκηση στο να αποδέχομαι τη διαφορετικότητα του άλλου. Να πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αποτελώντας έναν καταλύτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην διαπολιτισμική προσέγγιση. Μέσω της ενσυναίσθησης η διαφορετικότητα παύει να αποτελεί απειλή αποσύνθεσης του κοινωνικού ιστού και μετατρέπεται σε προτέρημα, βοηθώντας την κοινωνική εξέλιξη, μέσα από κοινωνικές αλλαγές και ζυμώσεις.

Μεγάλη σημασία έχει η στάση (ευαισθησία) του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας (αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, μειονότητες, πρόσφυγες) αλλά και στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των μελών της τάξης. Ας θυμηθούμε τον Μικρό Πρίγκιπα στον εξαιρετικής ευαισθησίας διάλογο με την αλεπού, στο ομώνυμο έργο του Antoine de Saint Exupery (2015).

Μικρός Πρίγκιπας: ...Τι θα πει “ημερώσει”;

Αλεπού: Να δημιουργείς δεσμούς...

Όπου και η εκτενής αναφορά στην έννοια της φιλίας, την οποία «δεν μπορείς να την αγοράσεις στα εμπορικά», γιατί δεν αποτελεί καταναλωτικό αγαθό, ούτε προσφέρεται έτοιμη, αλλά οικοδομείται με τέχνη.

Εδώ μπορεί να συμβάλει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, οι αφηγήσεις, η ποίηση, «χώροι» του λόγου στους οποίους γίνεται συναισθηματική χρήση της γλώσσας, η οποία βοηθά στην επικοινωνία μέσω της ανάπτυξης άλλων «δεξιοτήτων ζωής», όπως της διεθνούς γλώσσας της συμπάθειας. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να τεθούν ως στόχοι και ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον της τάξης, να αναπτυχθούν σταδιακά τα παρακάτω:

- ❖ Συγγραφή (ποίημα, άρθρο, πρόζα) ως περιγραφή, π.χ. της θέας ενός τοπίου...
- ❖ Συζητήσεις ενθάρρυνσης (λύσεις σε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα).
- ❖ Event empathy action (αξιοποίηση υποθετικών σεναρίων) με ενσυναίσθητική ανταπόκριση.
- ❖ Social discover lesson (ανοιχτές ερωταποκρίσεις με στόχο την ανάπτυξη συναισθηματικού κόσμου).
- ❖ Προσομοίωση (ταύτιση με άλλο πρόσωπο).
- ❖ Δημιουργία καλλιτεχνικού έργου ή καλλιτεχνικών δρώμενων.
- ❖ Λογοτεχνία και ενσυναίσθηση, π.χ. τα παραμύθια, κατά την ανάγνωση των οποίων τα μικρά παιδιά μπαίνουν στον κόσμο του ήρωα με τον μηχανισμό: ταύτιση, νίκη, δικαίωση.

- ❖ Διερευνητική μάθηση.
- ❖ Υλικό με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.
- ❖ Καλλιέργεια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης.
- ❖ Μουσειακή εκπαίδευση και ενσυναίσθηση.

Σημαντικό στοιχείο στην επικοινωνία είναι η αμφίδρομη συνειδητοποίηση απόψεων του ενός για τον άλλον. Η συνεκπαίδευση διαμορφώνει έναν νέο σχολικό πληθυσμό, με χαρακτηριστικά γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας αποτελώντας μια σημαντική αλλαγή· προκαλεί τον επαναπροσδιορισμό των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο: «ένταξη και διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση». Η εισροή των προσφύγων από τη Συρία έχει αναζωπυρώσει τη συζήτηση περί «συμπερίληψης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000) αναφορικά με την ικανότητα και την προθυμία της κοινωνίας να ανταποκριθεί φιλελεύσπλαχνα, συμμεριζόμενη τον πόνο των συνανθρώπων μας. Στις σχολικές τάξεις όλου του κόσμου, η προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας αποτελεί καθημερινότητα. Τα σχολεία είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας όπου καλλιεργείται η σφυρηλάτηση σχέσεων (Μαλικιώση-Λοίζου, 1993).

Η *συμπερίληψη* συνεπάγεται την πρόσβαση όλων στη μάθηση, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών, τον σεβασμό στο περιβάλλον και τον πολιτισμό, την καλλιέργεια σχέσεων με τις οικογένειες και τη διαρκή ανανέωση των πρακτικών ώστε να διασφαλίζονται οφέλη για όλους. Η διαμόρφωση θετικής στάσης για τη συνεκπαίδευση ενισχύεται με την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο διεκπεραίωσης της διδασκαλίας, στον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών, στις ευρύτερες συνεργασίες με την οικογένεια και άλλους υποστηρικτικούς φορείς. Όπως επισημαίνει η Satir, οι άνθρωποι «συναντιόμαστε φυσικά με βάση την ομοιότητά μας και αναπτυσσόμαστε με βάση τις διαφορές μας» (Satir, 1989) και, διαφορετικοί είμαστε όλοι ως προς την προσωπικότητα. Την ελευθερία του προσώπου τη σέβομαι περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια καθοδήγησης. Ο τρόπος του να βοηθάς είναι «να είσαι», όχι «να κάνεις ότι είσαι». Διαφαίνεται εδώ η έννοια της ηθικής υπευθυνότητας. Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι στην ουσία της σχεσιακή, κοινωνική. Ο σκοπός της ζωής ορίζεται περισσότερο ως σχέση. Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις δύο ανθρώπων ό,τι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής (Γιαγλής, 1980).

Γνωρίζουμε από τη θεραπευτική ψυχολογία τους όρους «συγκράτηση» και «εμπερίεξη» των επίπονων συναισθημάτων των θεραπευομένων, πράγμα το οποίο είναι ανάγκη να γίνεται σε κάθε σημαντική σχέση· δηλαδή, να συγκρατεί ο σύμβουλος (εκπαιδευτικός) το περιεχόμενο των «προβολών» του συμβουλευομένου (μαθητή), π.χ. τα ανυπόφορα συναισθήματα, και μέσω της συγκεκριμένης λειτουργίας να τα μεταβολίζει, να τα νοηματοδοτεί και να τα «επιστρέφει» πλέον ως διαχειρίσιμα στοιχεία. Αυτή η λειτουργία ορίζεται ως ένας ασφαλής, συνεπής και σταθερός τρόπος ώστε να αποφευχθούν οι συνέπειες που μπορούν να δημιουργήσουν τα επώδυνα συναισθήματα.

Είναι μέσα στον ρόλο των γονιών και των εκπαιδευτικών να αντέχουν τον ψυχικό πόνο που τους εναποθέτουν οι άλλοι. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που σε μεγάλο βαθμό καλούνται να σηκώσουν τον ψυχικό πόνο των μαθητών τους και να λειτουργήσουν ως αποδέκτες επώδυνων συναισθημάτων (του άγχους, του φόβου, της επιθετικότητας, του θυμού, της απόγνωσης κ.λπ). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά παίρνουν το μήνυμα σε συναισθηματικό επίπεδο, χωρίς λόγια και κηρύγματα, ότι, εφόσον κάποιος άλλος μπορεί να σηκώσει αυτό το βάρος, δεν είναι τόσο φοβερό και απειλητικό. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει ένα πλαίσιο πολυεπίπεδων ψυχοπαιδαγωγικών κατευθύνσεων εντός της σχολικής κοινότητας τόσο ως ξεχωριστού συνόλου σχέσεων όσο και σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς (Ioannidi & Samara, 2019 · Βλάχου, κ.ά., 2004).

Η διαμόρφωση θετικής στάσης για τη συνεκπαίδευση ενισχύεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, της βιωματικής μάθησης, τις σύγχρονες μεθόδους συμβουλευτικής, την έμφαση στην πρόληψη και στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, τη σχολική ψυχολογία, τη σχολική νοσηλευτική, τις σύγχρονες τάσεις αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και με μία εκπαιδευτική φιλοσοφία ενεργητικής μάθησης, η οποία σχετίζεται με την προετοιμασία, την εκτέλεση, τη ρύθμιση, τον έλεγχο, την ανατροφοδότηση και τη διατήρηση των μαθησιακών δεξιοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές (Βλάχου, κ.ά., 2004).

Η στάση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης, επειδή εκείνοι μπορούν να συνομιλούν με όλους μαθητές της τάξης, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, αλλά όμως και χωρίς τον «κίνδυνο» του... «ετεροβαρούς» ενδιαφέροντος.

Η συνειδητοποίηση του ρόλου του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία σχετίζεται με τη δημιουργία νέων παιδαγωγικών περιβαλλόντων μάθησης, σε συνδυασμό με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην εκπαίδευση, καθώς και με τη διεπι-

στημονική συνέργεια καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών (Ιωαννίδη & Γωγάκη, 2019).

Μια τεχνική βοηθητική όχι μόνο στη συμβουλευτική σχέση αλλά και στην καθημερινή ζωή είναι εκείνη του παιχνιδιού ρόλων (role playing). Ο βοηθούμενος υποδύεται το ρόλο κάποιου άλλου (του πατέρα του, της μητέρας του, του μαθητή, του καθηγητή κ.λπ.), με τον οποίο έχει κάποια δυσκολία, για να κατανοήσει καλύτερα την άλλη πλευρά, αλλά και για να δει πιο αντικειμενικά τον εαυτό του, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην στάση του και στην συμπεριφορά του.

Οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θεραπευτικές δεξιότητες της συμβουλευτικής ψυχολογίας, προσφερόμενες από εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν θετικά στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών.

Οι βασικοί όροι και δεξιότητες μας επιτρέπουν να επανατοποθετήσουμε το ζήτημα της τιμωρίας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διαμεσολαβητή για την ομαλή μετάβαση από το ένα επίπεδο του «επιπολιτισμού» στο άλλο. Επιπολιτισμός ονομάζεται η προσαρμογή των (αλλογενών) μαθητών στα νέα δεδομένα.

Ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή είναι «σημαντικός άλλος». Ως εκ τούτου, τον εκπαιδευτικό –εκτός από τις βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής– θα πρέπει να τον διακρίνει το ενδιαφέρον να εργάζεται με ανθρώπους, η ανθρωπιά, η αυτογνωσία, η αξιοπρέπεια και να διακατέχεται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών, υπομονή και επιμονή, ανεκτικότητα, αυθορμητισμό και ευελιξία. Να γνωρίζει να αφουγκράζεται και να επικοινωνεί με ευθύτητα χωρίς να μιλά πολύ, απαντώντας μόνο στα ουσιώδη παραβλέποντας τις λεπτομέρειες. Να δίνει απάντηση αφού προβληματιστεί και σκεφτεί, για να μην είναι βιαστική. Με τον τρόπο αυτό βοηθά τα παιδιά να εσωτερικεύσουν ένα σκεπτόμενο άτομο. Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο γονιός, δεν προσφέρει έτοιμες γνώσεις και πληροφορίες αλλά προπάντων εκπαιδεύει το παιδί στο πώς να μαθαίνει, όχι μόνο για το σχολείο, αλλά κυρίως για τη ζωή.

Ο εκπαιδευτικός που έχει ειδικευτεί στη Σχολική Ψυχολογία και τη Συμβουλευτική είναι ο πρώτης γραμμής ειδικός, που συμβάλλει στο να μην «ιατροκοποιούνται» τα προβλήματα των μαθητών, για τα οποία δεν διαφαίνεται κάποια τέτοια ανάγκη. Η αναγνώριση της μοναδικότητας του άλλου, η αναγνώρισή του ως προσώπου, είναι εκείνη που εξασφαλίζει ψυχική ισορροπία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουμε τη δυνατότητα να εμ-

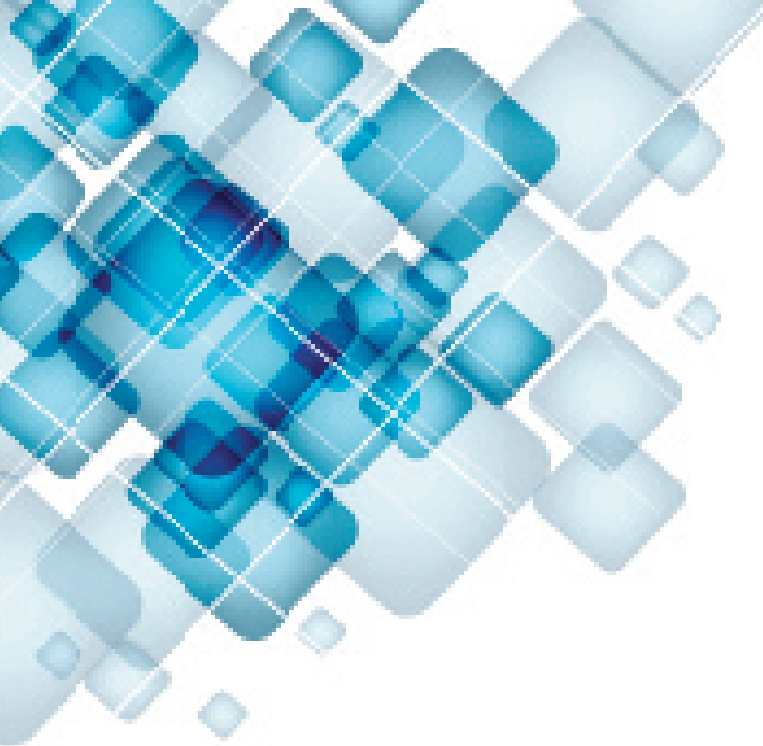
πνεύσουμε τους μαθητές ν' αγγίξουν το δικό τους αστέρι. Αρκεί να ανακαλύψουμε το διαμαντάκι που κρύβει μέσα του κάθε συνάνθρωπός μας.

Κλείνοντας, ας δούμε πώς αποτυπώνεται στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη, ο οντολογικά μοναδικός άνθρωπος.

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δεν γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δεν γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ.
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο: Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαγλής Δ. (1980). *Η Ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο: για μια καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και σ' όσους ασχολούνται με την αγωγή τους: παιδαγωγικό βοήθημα για κάθε εκπαιδευτικό ή γονέα*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- De Saint-Exupéry, A. (2015). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. (μτφ. Η. Λαμπαδαρίου), Αθήνα: Σαΐτα.
- Dolto, F., Dolto-Tolits, K. (1990). *Έφηβοι: Προβλήματα και Ανησυχίες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, σσ. 31-56. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gari, A. (2003). *The gifted as viewed by teachers, university students and parents*. ECHA News, 17(12), 6-7.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K., (2000). Adaption and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55-68.
- Ιωαννίδη, Β., Γωγάκη, Η. (2019). *Προς την κατεύθυνση μιας ενταξιακής εκπαίδευσης και φροντίδας υγείας: οικοδομώντας δια βίου διεπιστημονικές δεξιότητες και στρατηγικές κριτικής σκέψης*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών "Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση", τ. Β', σελ. 569-575, Ηράκλειο Κρήτης.
- Ioannidi, V., Samara, E. (2019). Children with learning difficulties and conditions of school inclusion. A brief report and a constant challenge of inclusive education. *European Journal of Education Studies*, (6)3, 1-19.
- Κάιλα, Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1993). *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος*. Πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: *Η φυσιογνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*.
- Κουφογιάννη-Καρκάνια, Π. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στη Χριστιανική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ., Μάνου, Ι. & Μάνου Β. (2003). *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Mc Loed, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι, Χένρι, Τ. & Όσμπορν, Ε. (1996). *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Satir, V. (1989). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, (μτφρ. Λ. Στυλιανούδη). Αθήνα: Κέδρος.
- Snyder, S.R. & Lopez S.J. (Eds). (2002). *Handbook of positive psychology*. US: Oxford University Press.
- Tzokova, D. (2000). *Inclusion of children with severe learning difficulties: A teachers' perspectives*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/>.
- Χορτιάτη, Θ. (2009). *Ο Δάσκαλος Με Το Βιολί Και Το Αστέρι*. Αθήνα: Άγκυρα.



Η Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας ως Καταλυτικός Πυλώνας της Υγιούς Ανάπτυξης του Παιδιού

Αριστόβουλος Ραχιώτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70. ✉ arahiotis@gmail.com

Περίληψη

Η εν λόγω παρουσίαση έχει ως θέμα τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και εστιάζει στη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή, με τις ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό χώρο, επηρέασε καταλυτικά την ομοιογένεια των ανθρώπινων κοινωνιών και, ειδικότερα, τον τομέα της Εκπαίδευσης, που αντανακλά, ούτως ή άλλως την κοινωνική πραγματικότητα. Βασικό στοιχείο του σημερινού σχολείου είναι πως απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά (γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας κ.λπ.). Όμως, με δεδομένο ότι ο καθένας έχει το αναφαίρετο δικαίωμα της πρόσβασης στην Παιδεία και ότι δικαιούται ίσες ευκαιρίες, προκειμένου να κοινωνικοποιηθεί σωστά, να καλλιεργήσει πολύπλευρα την προσωπικότητά του και να μορφωθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στον ρόλο του και να παρέχει το έργο του ολοκληρωμένα και ισότιμα σε όλα τα παιδιά. Για τον λόγο αυτόν, με την εισαγωγή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive education), στηρίζεται η άποψη πως κάθε παιδί αξίζει και πρέπει να αποτελεί μέλος της



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Συνεργασία
Σχολείου –
Οικογένειας

κοινής σχολικής ζωής απολαμβάνοντας κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες. Ωστόσο, για να μπορέσει το συγκεκριμένο μεταρρυθμιστικό σχέδιο να επιφέρει καρπούς, επιβάλλεται η ενεργής συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και, κυρίως, η ανάπτυξη μιας βαθιάς σύμπραξης γονιών-εκπαιδευτικών, καθώς αμφότεροι ασκούν τεράστια επίδραση στη σκέψη και στη συμπεριφορά των παιδιών, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο το παρόν αλλά και το μέλλον τους, συνεπώς και το μέλλον ολόκληρου του πλανήτη. Επομένως, στο πλαίσιο της Συμπερίληψης και μέσα από μια ειλικρινή και εποικοδομητική σχέση, μπορούν να συμβάλουν στη γενικότερη αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου και στην προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή, με τις ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό χώρο, επηρέασε καταλυτικά την ομοιογένεια των ανθρώπινων κοινωνιών και, ειδικότερα, τον τομέα της Εκπαίδευσης που, όπως όλοι γνωρίζουμε, αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα.

Βασικό στοιχείο του σημερινού σχολείου είναι πως απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, με δεδομένο ότι ο καθένας έχει το αναφαίρετο δικαίωμα της πρόσβασης στην Παιδεία και ότι δικαιούται ίσες ευκαιρίες, προκειμένου να κοινωνικοποιηθεί σωστά, να καλλιεργήσει πολύπλευρα την προσωπικότητά του και να μορφωθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στον ρόλο του και να παρέχει το έργο του ολοκληρωμένα και ισότιμα σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται στους κόλπους του. Με άλλα λόγια, είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατό λιγότερα εμπόδια στην αυτοέκφραση, στην αυτοπραγμάτωση και στην κοινωνική συμμετοχή.

Για τον λόγο αυτόν, τις τελευταίες δεκαετίες έχει υιοθετηθεί μια νέα οπτική και πραγματοποιείται μια ιδιαιτέρως σημαντική προσπάθεια στον εκπαιδευτικό χώρο με την εισαγωγή της ορολογίας Inclusive education, που στηρίζεται στην άποψη πως κάθε παιδί αξίζει και πρέπει να αποτελεί μέλος της κοινής σχολικής ζωής απολαμβάνοντας κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες. Ο διεθνής αυτός όρος αποδίδεται στα ελληνικά, ως επί το πλείστον ως Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ωστόσο, κατά καιρούς, διατυπώθηκαν και άλλες εναλλακτικές μεταφράσεις, όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «αφο-

μοίωση» (Αβραμίδης, κ.΄σ. 2013), ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζωνίου, Σιδέρη, 2012), ή «συνεκπαίδευση» (Ευκλείδη, Κόντας, & Λεονταρή, 2003), στην προσπάθεια να προσδιοριστεί, όσο γίνεται, καλύτερα το περιεχόμενό του.

Λαμβάνοντας υπόψη της την έννοια και τα οφέλη της δημοκρατίας, τα δεινά του ρατσισμού και τη σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιδιώκει την παγίωση ενός σχολείου ίδιου για όλους, διευκολύνοντας τη φοίτηση ευάλωτων ομάδων μαθητών σε γενικά σχολεία και καταπολεμώντας οποιαδήποτε μορφή βίας και περιθωριοποίησης που υπόκεινται οι μαθητές, λόγω της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας, της κουλτούρας, του φύλου, της αναπηρίας, της επίδοσης ή του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου. Άλλωστε, η κοινωνική αποδοχή των παιδιών με διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά, η αρμονική τους ένταξη στο σύνολο των δραστηριοτήτων που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία και οι υγιείς κοινωνικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, αποτελούν σημαντικές και αναγκαίες προϋποθέσεις για την άμεση προσαρμογή τους στο σχολικό τους πλαίσιο (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Με άλλα λόγια, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, υπηρετώντας την ισότητα, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή, επιθυμεί τη συνεργασία διαφορετικών, μεταξύ τους, παιδιών, μετατρέποντας το σχολείο σε μια υγιή κοινωνία πραγματικής προσφοράς. Επίσης, στοχεύει στο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο τις δυνατότητες και τα χαρίσματα των παιδιών και τονίζει την υποχρέωση του σχολείου να αναδείξει τα μοναδικά γνωρίσματα του καθενός εξ' αυτών σεβόμενο, παράλληλα, τα ιδιαίτερα και ετερόκλητα στοιχεία του.

Επομένως, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, μέσω της καλλιέργειας μιας νέας κουλτούρας και φιλοσοφίας που συνοδεύεται και από την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται, επιζητεί την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της σχολικής ζωής, εν γένει. Όπως είναι, γενικά, αποδεκτό, το κλίμα και η νοοτροπία που κυριαρχούν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον επιδρούν τα μέγιστα τόσο στην επίδοση των μαθητών όσο και στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επιθυμία τους για εργασία, γεγονός που, με τη σειρά του, επηρεάζει αποφασιστικά την παραγωγικότητά τους και την ικανότητά τους να είναι αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο, για να μπορέσει το εν λόγω μεταρρυθμιστικό σχέδιο να επιφέρει καρπούς, επιβάλλεται η ενεργής συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και, κυρίως, η ανάπτυξη μιας βαθιάς συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, καθώς είναι γνωστό πως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί

ασκούν τεράστια επίδραση στη σκέψη και στη συμπεριφορά των παιδιών, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο το παρόν αλλά και το μέλλον τους, συνεπώς και το μέλλον ολόκληρου του πλανήτη. Εξάλλου, αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στη χώρα μας όσο, κυρίως, στο εξωτερικό συγκλίνουν ξεκάθαρα στην άποψη ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η χρήση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας έχει άκρως θετικά αποτελέσματα και στην ομαλή λειτουργία του πρώτου αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, με κατάληξη τις καλές επιδόσεις του παιδιού, την ανάπτυξη μιας ορθής προσωπικότητας και την αύξηση της αυτοπεποίθησής του (Κακοκέφαλου & Φωκά, 2015).

Σπίτι και σχολείο θα λέγαμε ότι επικοινωνούν, παρέχοντας στα παιδιά κοινά μηνύματα για τη μάθησή τους. Γι' αυτό επιβάλλεται η σχέση τους να χαρακτηρίζεται ως ειλικρινής και εποικοδομητική, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου και στην προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή. Όπως υπογραμμίζει και ο Christenson, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να φέρουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη, για να μορφώσουν τα παιδιά στον καλύτερο βαθμό, αν δεν έχουν την σταθερή εμπλοκή των οικογενειών τους, πράγμα που ισχύει και αντίστροφα. Χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, και οι μεν και οι δε οφείλουν να διδάξουν στα παιδιά τις αρετές που πρεσβεύει ο Ανθρωπισμός επισημαίνοντάς τους πως η διαφορετικότητα είναι κάτι θεμιτό και φυσιολογικό και όχι ένα πρόβλημα που απαιτεί επίλυση. Δίνοντας το καλό παράδειγμα, πρέπει καθημερινά να περνούν τα μηνύματα της ισότητας και της αλληλεγγύης, προκειμένου αυτές να εντυπωθούν στην ψυχή και στη συνείδησή τους. Οποιοδήποτε φαινόμενο ρατσισμού κρίνεται αναγκαίο να καταδικάζεται άμεσα τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και από το σύνολο των γονιών με στόχο την αποφυγή της εμφάνισης αντίστοιχων περιστατικών στο μέλλον.

Παρά την όποια κρίση αντιμετωπίζει η σύγχρονη οικογένεια, οφείλει να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και μαζί με το σχολείο να αγωνίζονται, ώστε κανένα παιδί και για κανένα λόγο να μην είναι αποκλεισμένο από τον χώρο της Εκπαίδευσης. Παιδιά με αναπηρία κινητική, συναισθηματική ή νοητική, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κακοποιημένα παιδιά, παιδιά προσφύγων και εθνικών μειονοτήτων θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα και να τους προσφέρονται ίσες δυνατότητες, ώστε να αναδείξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, χωρίς να στοχοποιούνται ή να τίθενται στο περιθώριο. Εξάλλου, η οικογένεια θα ήταν ωφέλιμο να επιθυμεί την επαφή των νεαρών της μελών με το διαφορετικό, αφού μόνο έτσι εκείνα θα κατανοήσουν τη

σημασία του, φτάνοντας στο σημείο να το σέβονται και να το αποδέχονται και όχι να το ανέχονται, βλέποντάς το ως κάτι που θα πρέπει να εξαλειφθεί με κάθε τρόπο από τη ζωή τους. Γιατί όπως ειπώθηκε και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στις Βρυξέλλες, Συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένας νέος άνθρωπος με αναπηρία να αισθάνεται ευπρόσδεκτος στην τάξη και οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες να δείχνουν σεβασμό. Γι' αυτό σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να λησμονούμε πως ο ρόλος της οικογένειας κρίνεται ως υψίστης σημασίας, καθώς, ουσιαστικά, είναι ο πρώτος σταθμός παρέμβασης στο παιδί, προκειμένου να μπορέσει εκείνο να κατανοήσει επιτυχώς και να εγκρίνει την ποικιλομορφία.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως αν το σχολείο, στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους γονείς και διοργανώνει δραστηριότητες στις οποίες εκείνοι να μπορούν συμμετέχουν ουσιαστικά, θα δημιουργηθεί η βάση για μια θετική και αποτελεσματική σύμπραξη, διότι οι γονείς θα αντιληφθούν πόσο ζωτικής σημασίας είναι η επιρροή τους στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Εξάλλου, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο στην εποχή μας το σχολείο να ανοίγει τις πόρτες του μετά το πέρας των ημερήσιων διδακτικών ωρών, έτσι ώστε τα μέλη της οικογένειας και της κοινωνίας, κατ' επέκταση, να μπορούν να χρησιμοποιούν το σχολικό κτίριο και τα μέσα που αυτό διαθέτει, προκειμένου να συνεχίσουν τη μάθησή τους μέσω μαθημάτων ενηλίκων και πρόσβασης σε δρώμενα και διαφόρων ειδών συναντήσεις.

Λαμβάνοντας ενεργά μέρος σε τυπικές ή άτυπες οργανώσεις ή συμβούλια στο σχολείο, οι γονείς έχουν τη δύναμη να καταστήσουν κυρίαρχο το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης που επιβάλλεται να εκπροσωπεί το σχολείο. Η συχνή παρουσία τους στο χώρο αυτόν, η παρακολούθηση σχολικών γιορτών, η συμμετοχή στις δραστηριότητες του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, η προσφορά εθελοντικών προσφορών με αποδέκτες τους μαθητές και τις οικογένειές τους, καθώς και η προσωπική επικοινωνία με τον Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό με τη χάραξη κοινής πορείας δράσης θα έχουν ως συνέπεια την κυριαρχία ενός κλίματος για τα παιδιά που θα αποπνέει ασφάλεια, σεβασμό και υγεία. Ένα περιβάλλον που διευκολύνει τη συνεργατική σχέση οικογένειας – σχολείου καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο προσανατολισμό για την επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων, βοηθώντας ποικιλοτρόπως το έργο του μαθητή. Με άλλα λόγια, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες ο ένας τον άλλον στον τομέα της Εκπαίδευσης, τότε

γύρω από τους μαθητές αναπτύσσεται μια κοινωνία φροντίδας, η οποία τους προσφέρει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την πρόδοό τους (Erstein, 1995).

Όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει δεν είναι και η πλέον κατάλληλη, επειδή δεν περιέχει θέματα για τη δημιουργία γονεϊκής συνεργασίας. Ταυτόχρονα, ορισμένοι από αυτούς, ίσως, να εκφράζουν ακόμα και ακραίες θέσεις και στερεότυπα, μερικές φορές, για την αναγκαιότητα της εμπλοκής των γονιών στα ζητήματα του σχολείου, θεωρώντας ότι, όταν οι τελευταίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη γενικότερη βελτίωση του σχολείου και των παιδιών τους (Lazar & Slostad, 1999).

Γι' αυτό και στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσουν θετικές στάσεις, όντας πιο καταρτισμένοι και να είναι ευέλικτοι για τυχόν τροποποίηση των μεθόδων τους, να προωθούν την κριτική σκέψη και την ομαδική-ενεργητική μάθηση, να θέτουν σαφείς στόχους, και να καλλιεργούν επικοινωνιακές σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς τους, παρέχοντας κίνητρα και υψηλού επιπέδου προσδοκίες, εξίσου, για όλους. Ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες, ώστε να βιώσουν ισότιμα και ενεργά την ιδιότητα του ισότιμου μέλους της ομάδας της σχολικής τάξης στην οποία φοιτούν (Στασινός, 2016). Έτσι, με τη συμπεριφορά του, δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στα σχολικά δρώμενα, ώστε να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Φυσικά, δεν πρέπει να λησμονηθεί και η αναγκαία συνεργασία εκπαιδευτών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα από την σχεδίαση κοινού προγράμματος, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία κοινών στόχων, διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων, το μοίρασμα γνώσεων και τη χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Συμπερασματικά, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, καταδικάζοντας, με σαφήνεια, οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση που προσβάλλει την ανθρώπινη ύπαρξη, αντιμετωπίζει τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και τα εκπαιδευτικά συστήματα ως ολότητα. Η εφαρμογή της, φυσικά, προϋποθέτει τη θέσπιση ενός σαφούς πλαισίου που να απαντά πλήρως στους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της, την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών, και πάνω απ' όλα, ειλικρινή διάθεση των

συμμετεχόντων για αλλαγή στη νοοτροπία τους. Η συνεργασία των δύο βασικών φορέων αγωγής του ατόμου, της οικογένειας και του σχολείου, είναι αναγκαία για την πρόοδο συνολικά της κοινωνίας. Αφήνοντας στην άκρη οποιοδήποτε αίσθημα εγωισμού και υπογραμμίζοντας την άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό, επιβάλλεται να διακηρύξουν ότι η βία και οι διακρίσεις δεν έχουν καμία θέση στο σχολείο και, γενικότερα, στον σύγχρονο κόσμο.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Πριν τέσσερα χρόνια, σε Δημοτικό σχολείο της Αττικής, όπου εργαζόμουν, παρατηρήθηκε, εντός της δικής μου, μάλιστα, τάξης ένα φαινόμενο που απαιτούσε άμεση επίλυση στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, εκείνη τη χρονιά ήρθε στο εν λόγω σχολείο και στην Δ' τάξη ένας καινούριος μαθητής που καταγόταν από την Αλβανία. Είχε μετακομίσει πρόσφατα με την οικογένειά του στην περιοχή και γι' αυτό αναγκάστηκε να αλλάξει σχολικό περιβάλλον. Δυστυχώς, όμως, τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν ομαλά και δημιουργήθηκε ένα σοβαρό ζήτημα που επέβαλλε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί.

Αρχικά, το συγκεκριμένο παιδί προσπάθησε να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον και να προσεγγίσει τους καινούριους του συμμαθητές. Ωστόσο, κάθε του απόπειρα κατέληγε σε ναυάγιο, καθώς προσέκρουε στην άρνηση και στις προκαταλήψεις των άλλων παιδιών που τον αντιμετώπιζαν καχύποπτα, με δυσπιστία, ακόμα και με χλευασμό, λόγω της καταγωγής του. Μέρα με τη μέρα το χάσμα μεταξύ τους μεγάλωνε και αυτό, όπως ήταν λογικό επέφερε σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του. Ειδικότερα, η ρατσιστική συμπεριφορά που δεχόταν τον πλήγωνε και, παράλληλα, του δημιουργούσε την ανάγκη να υπερασπιστεί τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο νευρικός και επιθετικός.

Όταν υπέπεσε στην αντίληψή μου η αλλαγή στον χαρακτήρα του, προσπάθησα να τον πλησιάσω και να ανακαλύψω τα αίτια αυτής της μεταστροφής. Ωστόσο, αρνήθηκε να μου απαντήσει και δε με πληροφόρησε για τίποτα απ' όσα είχαν συμβεί. Ενδόμυχα πίστευα ότι κάτι δεν πήγαινε καλά, από τη στιγμή, μάλιστα, που οι επιδόσεις του στα μαθήματα κινούνταν από το κακό στο χειρότερο και φαινόταν διαρκώς σκεπτικός, προβληματισμένος και θλιμμένος.

Μη αντέχοντας την κατάσταση που βίωνε καθημερινά, έλειψε δύο συνεχόμενες μέρες από το σχολείο. Όταν ενημέρωσα τηλεφωνικώς

τους γονείς τους για τις απουσίες του και ρώτησα αν είναι άρρωστος, έλαβα την απάντηση πως εκείνοι είχαν παντελή άγνοια για το γεγονός αυτό και μου υποσχέθηκαν να με καλέσουν, για να μου πουν τον λόγο που τον κράτησε μακριά από το σχολείο τις δύο εκείνες μέρες. Την επομένη απουσίασε ξανά και οι γονείς του, όντας συνεπείς, τηλεφώνησαν στο σχολείο, για να μοιραστούν μαζί μου τι ακριβώς είχε συμβεί. Με πληροφόρησαν για το bullying που δεχόταν ο γιος τους και, όταν τους ζήτησα να συναντηθούμε, για να συζητήσουμε, ώστε να λυθεί γρήγορα το πρόβλημα, εκείνοι, μου είπαν πως δε χρειάζεται, διότι θα επιληφθούν οι ίδιοι του θέματος και ότι το παιδί την επόμενη κιόλας μέρα θα βρισκόταν στο σχολείο.

Παρόλ' αυτά, κάτι τέτοιο δεν έγινε. Ο εν λόγω μαθητής απουσίασε για δύο ακόμα μέρες, ώσπου εμφανίστηκε στο σχολείο η μητέρα του που, με δάκρυα στα μάτια και, μην μπορώντας να βοηθήσει το παιδί της, ζητούσε άμεσα την αρωγή τη δική μου και του διευθυντή, για να του αλλάξει γνώμη, καθώς, όπως είχε εκμυστηρευτεί στην ίδια και στον πατέρα του, δεν ήθελε να επιστρέψει στο σχολείο μας. Από την πλευρά μου, δεσμεύτηκα πως όλα θα πάνε καλά και ζήτησα συνεχή ενημέρωση για την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Αφού ενημέρωσα τον προϊστάμενό μου για τη συνάντησή μας, ξεκίνησα την προσπάθεια επίλυσης του σοβαρού αυτού προβλήματος.

Αρχικά, τηλεφώνησα στο σπίτι του μαθητή και μίλησα ο ίδιος μαζί του. Του ζήτησα να επιστρέψει στα μαθήματα και του υποσχέθηκα πως η σχολική του καθημερινότητα, πλέον, θα είναι σαφώς καλύτερη. Εν συνεχεία, τις επόμενες δύο διδακτικές ώρες που είχα μάθημα με το τμήμα μου τις αφιέρωσα στο συγκεκριμένο θέμα. Θέλησα να πληροφορηθώ από τους μαθητές μου τα αίτια της ρατσιστικής αυτής συμπεριφοράς που επεδείκνυαν αρκετοί εξ αυτών και να τους δώσω να καταλάβουν το λάθος τους. Τους εξήγησα τις συνέπειες των πράξεών τους που είχαν αντίκτυπο στην ψυχή ενός συνομήλικού τους και τους τόνισα πως είναι ανεπίτρεπτο να δηλητηριάζουν την δική τους καρδιά με συναισθήματα μίσους και απέχθειας για κάποιον μόνο και μόνο λόγω της διαφορετικής του καταγωγής. Κάνοντας, ίσως, το σημαντικότερο μάθημα της ζωής μου, μίλησα αναλυτικά για τις αξίες του Ανθρωπισμού και την ανάγκη να αντιμετωπίζουμε τους γύρω μας ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας μας, που έχουν ανάγκη, όπως άλλωστε ο καθένας μας, από αγάπη, ενδιαφέρον και συντροφικότητα.

Την επόμενη μέρα, ο μαθητής επέστρεψε στην τάξη, ωστόσο, γνώριζα καλά ότι θα χρειαζόταν ακόμα καιρός και καθημερινή προσπά-

θεια, για να διευθετηθεί με επιτυχία το ζήτημα. Γι' αυτό, επεδίωκα συνεχώς τον διάλογο και την εποικοδομητική συζήτηση εντός της τάξης με όλους, πια, παρόντες, προκειμένου να εκφραστούν οι διαφορετικές απόψεις και να γίνουν κατανοητά τα δεινά του ρατσισμού. Επίσης, καθιέρωσα τον τακτικό χωρισμό των μαθητών σε διαφορετικές ομάδες για την εκπόνηση εργασιών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν, με στόχο να καλλιεργηθεί το ομαδικό τους πνεύμα και να επιτευχθεί η σύσφιξη των σχέσεων του νεαρού μαθητή με τους υπόλοιπους μέσα από την ενεργή και καθημερινή συνεργασία μαζί τους.

Παράλληλα, θεώρησα αναγκαίο, από την πρώτη κιόλας στιγμή, να συνομιλήσω και με τους γονείς των παιδιών που επεδείκνυαν άσχημη συμπεριφορά απέναντι στον συμμαθητή τους και να τους υπογραμμίσω τη σημασία της αντιμετώπισης του θέματος που είχε προκύψει και κλόνιζε τη συνοχή και το κλίμα εντός του τμήματος. Για να μπορέσουν και οι ίδιοι να αντιληφθούν το μέγεθος του προβλήματος, παίρνοντας πρωτοβουλία κι έχοντας την απόλυτη στήριξη τον Διευθυντή, ζήτησα τη συνδρομή της Κοινωνικής Υπηρεσίας του Δήμου. Εκείνη, με σεμινάρια που διεξήγαγε σε εβδομαδιαία βάση τις απογευματινές ώρες στον χώρο του σχολείου και που βρήκαν θετική ανταπόκριση από τους γονείς, συνέβαλε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Λίγες εβδομάδες αργότερα, όλες οι πιο πάνω προσπάθειες έφεραν θετικά αποτελέσματα. Η καθημερινότητα κυλούσε, πλέον, ήρεμα και δεν εμφανίστηκε στο εξής κάποιο κρούσμα ρατσιστικής συμπεριφοράς. Η ουσιαστική ένταξη του νεαρού μαθητή στα δρώμενα της τάξης και η αποδοχή του από όλους τους άλλους έγινε πραγματικότητα. Οι επιδόσεις του στα μαθήματα παρουσίαζαν διαρκή άνοδο, ωστόσο, το φωτεινό του χαμόγελο ήταν το επιστέγασμα ολόκληρης της προσπάθειας που είχε λάβει χώρα το προηγούμενο διάστημα και με έκανε να αντιληφθώ, για μία ακόμα φορά, πως το επάγγελμα του δασκάλου, στην ουσία, είναι ένα σημαντικό λειτούργημα. Όταν οι γονείς του επισκέφτηκαν το σχολείο μας, με ευχαρίστησαν για όσα είχα κάνει και απολογήθηκαν για το γεγονός ότι δε ζήτησαν από την αρχή τη συνδρομή του σχολείου. Υποσχέθηκαν ότι αφενός θα έρχονταν πιο συχνά, ώστε να ενημερώνονται τόσο για την πρόοδο του γιου τους στα μαθήματα όσο και για την συμπεριφορά του, που είχε, πλέον, αλλάξει προς το καλύτερο, αφετέρου θα με πληροφορούσαν άμεσα για οτιδήποτε τυχόν υπέπιπτε στην αντίληψή τους. Το ίδιο, φυσικά, δεσμεύτηκαν και οι υπόλοιποι γονείς με τους οποίους είχα κατ' ιδίαν συζήτηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η προσέγγιση του όλου θέματος και η συγκεκριμένη προαναφερθείσα περίπτωση ανέδειξαν τη σημασία που έχει η ουσιαστική επικοινωνία και η σύμπραξη σχολείου-οικογένειας για την εξάλειψη οποιουδήποτε αρνητικού φαινομένου που έρχεται να ταράξει τις ισορροπίες εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να απολαμβάνει το αγαθό της Παιδείας σε ένα αρμονικό περιβάλλον. Ωστόσο, όποτε αυτό δεν καθίσταται δυνατό, επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να δράσουν από κοινού έγκαιρα, προκειμένου να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος. Η προσέγγιση του ζητήματος από όλες τις πλευρές και η έμπρακτη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων αποτελούν τα κλειδιά που θεραπεύουν κάθε πρόβλημα. Επομένως, αν οι σχέσεις μεταξύ των δύο σπουδαιότερων φορέων αγωγής του παιδιού χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και ανιδιοτέλεια, τα αποτελέσματα, σίγουρα, θα είναι άκρως θετικά και το σχολείο θα αποτελέσει έναν χώρο από τον οποίον κανένα παιδί δε θα θέλει να απουσιάζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). *Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. Exceptional Children, 68, 503-517.*
- Christenson, S. L. (2016). *Measuring Effects/Impacts of Inclusive Education: How & what do we measure?*
- Epstein, J. L. (1995). *School/Family/Community Partnerships: partnerships: Caring for the children we share.* Phi Delta Kappan.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). *How to Overcome Obstacles to Parent-Teacher Partnerships.*
- Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α.Ξ., Πατσίδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α., & Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., Λεονταρή, Α. και η Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ (2003). *Γλωσσάρι, Psychology, 10/4, s.183-225.*
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.
- Κακοκέφαλου, Θ., & Φωκά, Μ. (2015). *Συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Η οπτική των γονέων.* Πάτρα: Διπλωματική Εργασία.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus.* Αθήνα: Παπαζήση.



Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας: Δημιουργία Ενός Νέου Θεσμού

Ιωάννης Σόλαρης¹ Αθανασία Χρονοπούλου²

1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων (ΠΕ02), ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου.
✉ ioannis2611@gmail.com
2. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων (ΠΕ70), ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου.
✉ athanasiaxron@gmail.com

Περίληψη



Το επίπεδο της ακαδημαϊκής, κοινωνικής, συναισθηματικής και συμπεριφοριστικής ικανότητας των παιδιών μπορεί να ενθαρρυνθεί μέσω της εστίασης στη δυναμική επιρροή των σχέσεων μεταξύ των συστημάτων οικογένειας-σχολείου. Η δημιουργική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών συνιστά στάση και όχι απλώς επιδιωκόμενη δραστηριότητα, όπου όλοι αλληλοεπιδρούν συντονισμένα στη βάση μιας μαθητοκεντρικής φιλοσοφίας με σκοπό να ενισχύσουν τις ευκαιρίες μάθησης, την εκπαιδευτική πρόοδο και τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη εισήγηση θα παρουσιασθούν περιληπτικά τα βασικά, θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και θα προταθούν, κυρίως, πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας τόσο σε προληπτικό επίπεδο όσο και παρεμβατικά ως προς την αντιμετώπιση δυσκολιών.



Λέξεις κλειδιά

Μοντέλα,
Γονεϊκή Εμπλοκή,
Πρακτικές,
Δράσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια μια σειρά από βασικούς παράγοντες έδωσαν μια νέα, μεγάλη ώθηση στη διερεύνηση της σχέσης οικογένειας και σχολείου για την ανάπτυξη συνεργατικών και ουσιαστικών μορφών επικοινωνίας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Μεταξύ των κυριότερων συγκαταλέγονται οι απαιτήσεις που προβάλλει η ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, το χάσμα στις επιδόσεις παιδιών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, οι ριζικές αλλαγές στη δομή της οικογένειας, ο εκδημοκρατισμός στη λειτουργία και τη διαχείριση των σχολείων, το αίτημα για το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία και τους γονείς και την εξασφάλιση της «συνέχειας» μεταξύ των βασικών πλαισίων που συμμετέχει και δρα το παιδί.

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς που επιδρούν σημαντικά στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, η επικοινωνιακή συνεργασία των δύο θεσμών φαίνεται να είναι απαραίτητη, αφού συνυπάρχουν ταυτόχρονα στη ζωή του παιδιού για αρκετά χρόνια και επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στη μετέπειτα εξέλιξή του ως ενήλικα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Η συμμετοχή της οικογένειας στο σύγχρονο σχολείο είναι καθοριστικός παράγοντας ποιοτικής και αποτελεσματικής μάθησης τόσο στον χώρο της σχολικής κοινότητας όσο και έξω από αυτή (Σακελλαρίου, 2008).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΑ

Η εννοιολογία των όρων «γονεϊκή εμπλοκή», «γονεϊκή συμμετοχή», «γονεϊκή συνεργασία» προσδιορίζει το περιεχόμενο των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με μια περιορισμένη και καθοδηγούμενη ανάμειξη του γονέα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και τον καθιστά «θεατή». Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της “γονεϊκής εμπλοκής” αφορούν κυρίως στο καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού του κάθε γονιού ξεχωριστά. Απεναντίας στη γονεϊκή συμμετοχή γονείς και σχολείο αλληλεπιδρούν στον ίδιο χώρο με συνευθύνη. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό (Munn, 1993).

Έναντι του όρου της γονεϊκής εμπλοκής, μεγαλύτερη απήχηση

φαίνεται να έχει η χρήση του όρου συμμαχία/συνεταιρισμός/συνεργασία, καθώς μορφοποιεί την έννοια μιας ουσιαστικά ισοδύναμης/διαλεκτικής σχέσης και δίνει έμφαση στον συντονισμό των δυνάμεων μεταξύ των πλαισίων που συμμετέχει το παιδί για την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξής του (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Κονδάκου, 2019).

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ

Οι τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο αντιμετωπίζουν το θέμα από ποικίλες οπτικές.

Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια: (α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, (β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, (γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και (δ) την ανάμειξη των γονιών στη διοίκηση του σχολείου.

Οι Tomlinson και Ross (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους: (α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, (β) την προσωπική ανάμειξη των γονιών σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο, (γ) την άτυπη ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου, (δ) την επίσημη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής.

Οι Greenwood και Hickman (1991) αναφέρονται σε συγκεκριμένους ρόλους των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους: (α) Οι γονείς ως κοινό, (β) Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι, (γ) Οι γονείς ως εκπαιδευτές, (δ) Οι γονείς ως εθελοντές ή επικουρικό προσωπικό, (ε) Οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων.

Η Epstein (1995) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. (α) Ενημέρωση των γονέων, (β) Συχνή, αμφίπλευρη επικοινωνία, (γ) Εθελοντική εργασία, (δ) Μάθηση στο σπίτι, (ε) Λήψη κοινών αποφάσεων, (στ) Συνεργασία με την τοπική κοινωνία.

Οι Martin, Ranson και Tall (1997) υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο εξελίσσεται σταδιακά, για να καταλήξει στο επιθυμητό επίπεδο της αμοιβαίας συνεργασίας. (α) Το στάδιο της εξάρτησης, (β) Το στάδιο της συμμετοχής, (γ) Το στάδιο της αλληλεπίδρασης, (δ) Το στάδιο της συνεργασίας.

Οι Patrikakou και Weissberg (1998) παρουσιάζουν ένα αρκετά ενδιαφέρον πλαίσιο για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το οποίο βασίζεται σε επτά παραμέτρους (The seven P's of School Family Partnerships): (α) Η συνεργασία ως προτεραιότητα (Partnership as Priority), (β) Προγραμματισμένες προσπάθειες (Planned Efforts), (γ) Τακτική και Συνεχής επικοινωνία (Proactive and Persistent Communication), (δ) Θετικό κλίμα (Positive), (ε) Προσωπικός χαρακτήρας της συνεργασίας και της επικοινωνίας (Personalized), (στ) Πρακτικές υποδείξεις (Practical Suggestions), (ζ) Παρακολούθηση του προγράμματος συνεργασίας (Program Monitoring).

Η Vincent (2000) προτείνει τέσσερις (4) τύπους «θέσεων» των γονιών, οι οποίες περιγράφουν τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. (α) Ανεξαρτησία, (β) Πελατειακή σχέση, (γ) Υποστήριξη/μάθηση, (δ) Συμμετοχή.

Η γονεϊκή εμπλοκή σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000) διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: (α) έλεγχος σχολικής συμπεριφοράς (β) εποπτεία εξωσχολικής συμπεριφοράς, (γ) βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία (δ) καλλιέργεια ενδιαφερόντων, (ε) φυσική παρουσία στο σχολείο.

Οι Overstreet, Bevans, Devine, και Efreom (2005) ταξινομήσαν τη γονεϊκή εμπλοκή σε τρεις κατηγορίες: τη σχολική εμπλοκή, τη γνωστική εμπλοκή και την προσωπική εμπλοκή.

Ο Ματσαγγούρας (2008) προτείνει τέσσερα διακριτά μοντέλα τα οποία αντικατοπτρίζουν το διαφορετικό περιεχόμενο των ρόλων και των αρμοδιοτήτων γονέων και εκπαιδευτικών στη μάθηση του παιδιού. (α) Το σχολειοκεντρικό μοντέλο, (β) Το συνεργατικό μοντέλο, (γ) Το διαπραγματευτικό μοντέλο, (δ) Το οικογενειοκεντρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με τους Larocque, Kleiman και Darling (2011), αναγνωρίζονται τρία είδη γονεϊκής εμπλοκής: η εμπλοκή που επικεντρώνεται στους γονείς, η εμπλοκή που επικεντρώνεται στο σχολείο και τέλος η επικεντρωμένη στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας εμπλοκή.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΣΕΩΝ

Τα μοντέλα σχέσεων είναι νοητικές κατασκευές ή αναπαραστάσεις ενός συστήματος επικοινωνίας, με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση και πρόβλεψη της εξέλιξης γεγονότων ή φαινομένων. Τα κυριότερα μοντέλα αναφέρονται ως ακολούθως.

Το Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Βασική αρχή του αποτελεί η άποψη ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπί-

δραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξή του. (α) Τα μικροσυστήματα, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η γειτονιά. (β) Το μεσοσύστημα, ένα σύστημα σχέσεων/αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μικροσυστήματα (γ) Το εξωσύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι κρατικοί και επαγγελματικοί φορείς, η τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε. και οι κοινωνικές οργανώσεις. (δ) Το μακροσύστημα, το οποίο αφορά το πολιτικό σύστημα, τη νομοθεσία, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και την οικονομική πολιτική της χώρας. (ε) Το χρονοσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων. Η αναγνώριση της συμβολής της βιολογικής παραμέτρου (π.χ. ρόλος των γονιδίων, νευρολογική ανάπτυξη, χρωμοσωμικές ανωμαλίες) ως καθοριστικής στην ανάπτυξη του ατόμου οδήγησε στη μετονομασία του μοντέλου σε βιο-οικοσυστημικό (Berk, 1993).

Το Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995) έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (1995), με συστημικό προσανατολισμό επίσης, εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται. Τα συστήματα των σχέσεων και οι παράμετροι ανάλογα με την εγγύτητα επίδρασης που έχουν στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα, με το παιδί να τοποθετείται στη βάση.

Το Μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995) επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο και συγκροτείται από πέντε επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι αντιλή-

ψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις, στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Eccles & Harold, 1996) τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός θεωρητικού σχήματος το οποίο από τη μια να καθοδηγεί την προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής και από την άλλη να αναδεικνύει τον ευρύτερο τρόπο με τον οποίο τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών.

Το Μοντέλο της συνεκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) προτείνει ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση. Η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους, ώστε να μετακινηθούν από την αμέτοχη κατάσταση προς μια ενεργό συμμετοχή που οργανώνει και αναπτύσσει τη γνώση.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω μοντέλα αν και υιοθετούν διαφορετικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Επομένως, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ – ΟΦΕΛΗ

Οι γονείς ασκούν καθοριστικό ρόλο στον σχολικό θεσμό και επηρεάζουν με θετικό πρόσημο τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα (Παπαγιαννίδου, 2000).

Στην εκπαίδευση έχει αποδειχτεί ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών (Μπρούζος, 2002), στην αύξηση της εστίασης της προσοχής στο μάθημα, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης/επιτυχίας των μαθητών και του σχολικού κλίματος. Η συμμετοχή των γονέ-

ων έχει συνδεθεί και με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και με την ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους. Παράλληλα υπάρχει μια βαθιά συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών (Κονδάκου, 2019).

Η επιστημονική έρευνα αναφέρεται με εναργή τρόπο στα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Χάρη στην πληρέστερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και των γονέων, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του μαθητή. Ταυτόχρονα, η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Κονδάκου, 2019).

Οι δυνατοί δεσμοί σχολείου-οικογένειας συσχετίζονται επίσης με την ενίσχυση της γονεϊκής αυτοπεποίθησης και αυτάρκειας και με την ενασχόληση των γονιών με την προσωπική τους επιμόρφωση (Συμεού, 2003). Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να καταβάλουν εντονότερη συλλογική προσπάθεια για την ανάδειξη και ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Σ' αυτό το συνεργατικό πλαίσιο, επιτυγχάνεται η ελάττωση του επιπέδου άγχους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κονδάκου, 2019).

Τέλος, οι ενισχυμένες σχέσεις σχολείου-οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Συμεού, 2003).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παράγοντες που επηρεάζουν τον γονιό:

(α) Το φύλο των γονέων. Μέσα στην ίδια την οικογένεια οι μητέρες εμφανίζονται να αναμειγνύονται περισσότερο σε θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή των παιδιών (Hornby, 2011). Ωστόσο, παρατηρείται ότι η αλλαγή των γνωρισμάτων της σύγχρονης οικογενειακής δομής οδηγεί σε μια εμπλοκή με αυξημένη την πατρική συμμετοχή (Συμεού, 2003). (β) Η κοινωνικοοικονομική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολικά δρώμενα σε σχέση με τους γονείς των οποίων το επίπεδο εκπαίδευσης είναι

χαμηλότερο (Τσέτσος, 2015). (γ) Η δομή της οικογένειας. Οι μητέρες από μονογονεϊκές ή πολυμελείς οικογένειες εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις μητέρες που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες (Χριστοφοράκη, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012). (δ) Οι ψυχολογικοί παράγοντες των γονέων. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να έχουν σχέση είτε με τις πολιτισμικές/μορφωτικές/γλωσσικές διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων είτε αν οι γονείς έχουν στιγματιστεί με τραυματικές εμπειρίες ή έχουν βιώσει αρνητικά συναισθήματα από τη σχολική τους διαδρομή στο παρελθόν (Γεωργίου, 2000· Κιρκιγιάννη, 2012). (ε) Οι προσδοκίες και στάσεις των γονέων. Οι γονείς που τηρούν ευνοϊκή στάση απέναντι στη γνώση έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μελλοντική εξέλιξη των παιδιών τους και ως εκ τούτου διατηρούν σε τακτική βάση την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. (Γεωργίου, 2000· Κιρκιγιάννη, 2012).

Σημειωτέον ότι τα οφέλη εμφανίζονται μόνο όταν οι γονείς είναι «ενήμεροι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και εμπλεγμένοι» (Erstein, 1992), λαμβάνοντας υπόψη συνάμα ότι η σύγκριση πρέπει να γίνεται ενδοταξικά (παρόμοιας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης) και ανάμεσα σε παιδιά παρόμοιας ικανότητας (Συμεού, 2003).

Παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή:

(α) Το φύλο του παιδιού. Η εμπλοκή των γονέων που έχουν αγόρια αυξάνεται, καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι είναι λιγότερα υπεύθυνα συγκριτικά με τα κορίτσια απέναντι στη συνεπή τήρηση των σχολικών τους υποχρεώσεων. (β) Η ηλικία του παιδιού και η τάξη φοίτησης. Είναι σύνηθες φαινόμενο η εμπλοκή να μειώνεται καθώς ο μαθητής ανεβαίνει στη σχολική βαθμίδα. (γ) Η σχολική επίδοση του μαθητή. Αν ο γονιός διαπιστώσει ότι το παιδί του παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, ελαττώνει την προσωπική του εμπλοκή και αντιστροφώς (Γεωργίου, 2000). Ωστόσο, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή εγγενείς αδυναμίες έχουν την τάση να αυξάνουν την εμπλοκή τους με κίνδυνο να έρθουν σε σύγκρουση με τους ειδικούς επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Hornby, 2011). (δ) Η επιθυμία που εκφράζει το παιδί για εμπλοκή του γονέα. Η εμπλοκή αυτή μπορεί να σχετίζεται με τη βοηθητική συνδρομή σε μια σχολική εργασία είτε για τη μεσολαβητική παρέμβασή του σε κάποιο πρόβλημα σχολικής ζωής (Κονδάκου, 2019).

Παράγοντες που επηρεάζουν τους σχολικούς εκπροσώπους:

α) Η πολιτική που χαράσσει ο διευθυντής ως ενορχηστρωτής του σχολικού κλίματος και ως υπεύθυνος της διαχείρισης της γονεϊκής

εμπλοκής. Ο διευθυντής αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος διαχείρισης της πολιτικής του σχολείου («ανοικτό» ή «κλειστό» σχολείο) αυξάνει ή μειώνει την εμπλοκή (Γεωργίου, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012). (β) Η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές που ακολουθούν. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν αποτελεσματικοί και έχουν εμπειρία σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να σχεδιάσουν και να συντονίσουν τις δράσεις για εμπλοκή (Χριστοφοράκη, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012).

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ - ΡΟΛΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Απέναντι στα προηγούμενα εμπόδια στη συνεργασία, οι γονείς τις περισσότερες φορές έχουν την εύλογη απαίτηση από το σχολείο να πάρει πρωτοβουλίες και να ανοίξει τις πύλες του προς τον δρόμο της συμμετοχής. (Χριστοφοράκη, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Τσέτσος, 2015).

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτό επηρεάζουν σημαντικά κάθε μορφής συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος μπορεί να υποστηριχθεί μόνον από δύο τύπους σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017): (α) Το σχολείο «ανοικτό στην οικογένεια»: Σε αυτό το πλαίσιο όλες οι οικογένειες μπορούν ρεαλιστικά και αποτελεσματικά να βοηθήσουν σε πολλές εκφάνσεις της σχολικής ζωής και να συνεισφέρουν με τις αξιόλογες ιδέες τους στην προσπάθεια για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Δημιουργούν ευκαιρίες, ώστε συστηματικά οι οικογένειες να έχουν αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο. (β) Το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα: Αποτελεί βασικός στόχος η συνέργεια μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και αναπτύσσεται από κοινού το όραμα του σχολείου για την εκπαίδευση των παιδιών, δημιουργούνται υψηλές προδιαγραφές ποιότητας για τη μαθησιακή διαδικασία (με την ευρύτερη σημασία) και παρέχεται ενθάρρυνση και συστηματική βοήθεια σε όλα τα παιδιά, προκειμένου να εξελίσσονται και να βελτιώνονται συνεχώς.

Πολλές σύγχρονες, εμπειρικές έρευνες και βιβλιογραφία καταδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί δύνανται να υποστηρίξουν και να βελτίωσουν τη συνεργασία οικογένειας σχολείου. Οι σημαντικότερες αρχές για πιο αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας-σχολείου (Σακελλαρίου, 2008) είναι οι εξής: (α) Η αποτελεσματική συνεργασία εκπ/κού-οικογένειας είναι απαραίτητο να βασίζεται κυρίως στην πρόληψη και

όχι στην παρέμβαση, καθώς και να απευθύνεται στο σύνολο των οικογενειών και όχι μόνο στις οικογένειες που διαφαίνονται σχολικές δυσκολίες. (β) Η αποτελεσματική συνεργασία εκπ/κού-οικογένειας θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδίδει αξία στη σημαντική συνεισφορά των γονιών ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο. (γ) Η αποτελεσματική συνεργασία εκπ/κού-οικογένειας που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη προάγει τη γονεϊκή ενδυνάμωση μέσα από τη θετική, εποικοδομητική, αμφίδρομη επικοινωνία οικογένειας-σχολείου.

Ειδικότερα, για τη δημιουργία των συνθηκών που θα προάγουν την ειλικρινή επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιγράφονται στην ανθρωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (Μπρούζος, 2009). Η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί όταν η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τα εξής: (α) Ενσυναίσθηση, κατά την οποία ο ακροατής διαθέτει την ικανότητα να «μπαίνει» στη θέση του ομιλητή και να κατανοεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, χωρίς όμως να χάνει την επαφή με τον εαυτό του (Μπρούζος, 2004). Η ενσυναίσθηση πραγματώνεται μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της κατανόησης τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών μηνυμάτων του άλλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). (β) Άνευ όρων αποδοχή, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο είναι μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, στην οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα σεβασμού της, χωρίς πρόθεση αξιολόγησης ή κριτικής των συναισθημάτων ή πεποιθήσεών του. (γ) Γνησιότητα, η οποία εκφράζει τη συμφωνία και την αρμονία των σκέψεων και συναισθημάτων, της εμπειρίας και της στάσης του ακροατή κατά την επικοινωνία. (Μπρούζος, 2004).

Στη συνέχεια, κατόπιν επιμορφώσεως των εκπαιδευτικών, μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας όπως: συναντήσεις-συζητήσεις εκπαιδευτικών-γονέων σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, εθελοντική προσφορά και συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα του σχολείου, αμφίδρομες ενημερώσεις για την εργασία στο σπίτι και τη συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο, συνδιοργάνωση πολιτιστικών και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων, δημιουργία εφημερίδας ή ιστολογίου, παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα, δημιουργία σχολής γονέων, συμμετοχή γονέων σε διαδικασίες λήψεως αποφάσεων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Τσέτσος, 2015).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που βιώνουμε σήμερα, είναι αναγκαία όσο ποτέ η ουσιαστική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και της οικογένειας. Οι στόχοι σχολείου-οικογένειας τείνουν να είναι κοινοί, αλλά οι ρόλοι τους είναι διακριτοί και οριοθετημένοι μέσα από τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν να κατανοήσουν πως κάθε πλευρά δύναται να συνεισφέρει αθροιστικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών (Ευαγγέλου, 2017). Η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα μεταξύ των δύο κοινωνικών θεσμών αναδεικνύεται πλέον ως ένας νέος θεσμός, στον οποίο κάθε σχολική/εκπαιδευτική κοινότητα θέτει τις βάσεις και τις προϋποθέσεις για την επιτυχή λειτουργία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berk, L. (1993). *Infants, children, and adolescents*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6 (σσ. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκλιιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In: A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (σσ. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In: M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (σσ. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-713.
- Ευαγγέλου Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 179-193.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of education change*. New York: Teachers College Press.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hornby, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Κονδάκου, Φ. (2019). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο συμμετοχής τους στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη* (12^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Σχέσεις σχολείου οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με Κοινωνικοπαιδαγωγικό Προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers, or partners*. London: Routledge.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42, 101-111.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Περίοδο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (1998). The Seven P's of School - Family Partnerships. *The School-Family Partnership Project*. Mid-Atlantic Laboratory for Student Success at Temple University.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2-26.
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationship model. In: B. Ryan, G. Adams, Th. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton, (Eds.). *The family-school connection. (Theory, research and practice, 2)* (σσ. 3-28). USA: SAGE Publications.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Tomlinson, S., & Ross, A. (1991). *Teachers and parents (Education and training paper, 7)*. London: Institute for Public Policy Research.
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 167-191.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship, and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου οικογένειας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κινητές Εφαρμογές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Άννα Δημητριάδου¹ Μαρία Νταλιάνη²

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δ.Σ. Σάμου. ✉ adimitriadou0@gmail.com

2. Διδάκτωρ Πληροφορικής, Τμήμα Αγροτικής οικονομίας & ανάπτυξης, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ✉ ntaliani@aua.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη τίθεται το ζήτημα της συμβολής των κινητών συσκευών και των εφαρμογών τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν πως η φορητότητα και η συνδεσιμότητα των συσκευών αυτών τις καθιστούν εργαλεία που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση, τοποθετώντας την/τον μαθητή/τη στο επίκεντρο, προωθώντας την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων, επιτρέποντας τη σύνδεση με το φυσικό κόσμο και ενθαρρύνοντας πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Προκειμένου να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματά τους και να προωθηθεί η χρήση τους στη διδασκαλία σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε μια πιλοτική εκπαιδευτική κινητή εφαρμογή για μαθήτριες/τες από 7-12 ετών με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η κινητή εφαρμογή στοχεύει στην εκμάθηση λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο. Η εφαρμογή αναπτύχθηκε μέσω του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ανάπτυξης λογισμικού MIT AppInventor. Η πιλοτική κινητή εφαρμογή αξιολογήθηκε από δείγμα 45 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ευχρηστία και την πρόθεση χρήσης της εφαρμογής στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αναδει-



Λέξεις κλειδιά

Κινητές Εφαρμογές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ελληνική Γλώσσα, Διδασκαλία

κνύουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να εισάγουν νέα εργαλεία στη διδασκαλία τους και τη σημασία αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα των κινητών εφαρμογών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη που έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει οδηγήσει σε αυξημένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο αυτό τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από κυβερνητικούς φορείς, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικά ινστιτούτα. Στόχος είναι η αναζήτηση των κατάλληλων εργαλείων που μπορούν να διευκολύνουν μία/έναν εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της/του, καθώς και η εύρεση των βέλτιστων μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας που αφορούν το αντικείμενο αυτό. Στην Ελλάδα έχει κατοχυρωθεί και θεσμικά η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας μέσω της ίδρυσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΤΥ ΖΕΠ), όπου φοιτούν μαθήτριες/τές με ελάχιστη ή και μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις αυτές, προωθείται ένα ανοικτό πρόγραμμα σπουδών διαμορφωμένο σε μεγάλο βαθμό από την/τον εκπαιδευτικό και με έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας αποθαρρύνοντας τη στείρα παραδοσιακή διδασκαλία της (ΥΠΠΕΘ, 2016-17)

Δυστυχώς ο τομέας αυτός της εκπαίδευσης δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς και προκύπτουν αρκετές δυσκολίες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Μία από τις κυριότερες δυσκολίες που προκύπτει εκ των πραγμάτων είναι η απουσία κοινής γλώσσας επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθήτρια/τη. Επιπλέον, η πολιτεία από την πλευρά της παρέχει ελάχιστες επιμορφωτικές δράσεις για τις/τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το αντικείμενο αυτό. Ακόμα, το εκπαιδευτικό υλικό περιορίζεται σε βιβλία που αρκετές φορές δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητριών/τών. Επομένως, η/ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα καλείται να αναζητήσει εργαλεία και να αναπτύξει μεθόδους, τρόπους διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό καθοδηγούμενη/ος κυρίως μέσα από την εμπειρία της/του.

Οι πρόσφατες καινοτομίες στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπως είναι οι κινητές τεχνολογίες και οι

εφαρμογές τους, προσφέρουν νέες δυνατότητες στους χρήστες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημαντικά εργαλεία στη διαδικασία της μάθησης μιας ξένης γλώσσας. Η παρούσα μελέτη αφορά το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής, πιλοτικής και κινητής εφαρμογής η οποία θα αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια της/του εκπαιδευτικού και θα βοηθήσει το έργο της/του.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης γίνεται αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τις κινητές συσκευές/εφαρμογές και τη γλωσσική εκμάθηση. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση της εκπαιδευτικής πιλοτικής εφαρμογής, το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγησή της. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα και σε μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.

ΚΙΝΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ

Οι νεότερες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν φέρει στο προσκήνιο τις κινητές συσκευές οι οποίες έχουν αποκτήσει δυνατότητες παρόμοιες με ενός υπολογιστή. Στο πλαίσιο αυτό έχουν γίνει ερευνητικές προσπάθειες για τη χρήση των φορητών συσκευών στην εκπαίδευση. Η μάθηση μέσω των κινητών συσκευών (Mobile Assisted Learning) αποτελεί μια καινοτόμα προσπάθεια διεύρυνσης και ανάπτυξης του μαθησιακού ορίζοντα. Πλέον η μάθηση μπορεί να λαμβάνει χώρα χωρίς χωρο-χρονικούς περιορισμούς και στα πλαίσια πραγματικών, αυθεντικών προβλημάτων (Ρωμανά, 2018). Η σχέση των μαθητών με την τεχνολογία αλλάζει καθώς δεν είναι πλέον το επίκεντρο ο υπολογιστής αλλά οι μαθητές. Σε ένα προσωποποιημένο τεχνολογικό περιβάλλον, όπως των ασύρματων κινητών συσκευών, η πληροφορία έχει κατεύθυνση προς τους μαθητές και όχι οι μαθητές σε αυτή και στην αναζήτησή της. Η χρήση των συσκευών αυτών έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των κινήτρων και της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών (Μπερδούσης, 2014). Έρευνες επισημαίνουν ότι οι έξυπνες κινητές συσκευές (smartphones) επιτρέπουν το συνδυασμό των πολυμέσων με αποτέλεσμα να αυξάνουν την αυτονομία των χρηστών και τη συνεργασία τους (Βαλμά, 2017).

Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης υπάρχουν διαθέσιμες εφαρμογές που διατίθενται κυρίως από ιδιώτες ή από ξένες εταιρίες λογισμικού. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε «ανοιχτού τύπου» και «κλειστού τύπου». Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, εφαρμογές με «ανοι-

κτού τύπου» περιεχομένου δραστηριότητες φέρνουν στο επίκεντρο τους μαθητές επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν το δικό τους περιεχόμενο, να εξερευνήσουν ή να εκφραστούν. Τα αποτελέσματα των εφαρμογών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ θετικά. Οι εφαρμογές «κλειστού τύπου» δίνουν έμφαση στην παρουσίαση της πληροφορίας και στην αξιολόγηση των γνώσεων μέσω δραστηριοτήτων πρακτικής και εξάσκησης. Στην περίπτωση αυτή προωθείται η μηχανική μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται δασκαλοκεντρική καθώς τον κύριο λόγο έχει το λογισμικό που αντικαθιστά την/τον ίδια/ο την/τον εκπαιδευτικό (Κόμης & Ντίνας, 2011).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε επισκόπηση κινητών εφαρμογών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης από το ηλεκτρονικό κατάστημα Google Play. Υπάρχει πληθώρα εφαρμογών που είναι δωρεάν και βασίζονται σε λογισμικό Android. Ωστόσο, οι περισσότερες από τις εφαρμογές αυτές απευθύνονται σε ενήλικες και δεν έχουν σχεδιαστεί με σκοπό τη χρήση τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι εφαρμογές εστιάζουν στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου με «κλειστού τύπου» περιεχομένου δραστηριότητες. Όσον αφορά στο γραπτό λόγο, κάποιες από τις εφαρμογές συνδυάζουν ακουστική και οπτική πληροφορία με τη χρήση πολυμέσων ενθαρρύνοντας την κατανόηση από τους χρήστες. Σχετικά με τον προφορικό λόγο, σε κάποιες από τις εφαρμογές, τα αρχεία ήχου και βίντεο, με συμμετέχοντες φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, προσομοιώνουν αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση των χρηστών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου.

Οι έξυπνες κινητές συσκευές μπορούν να προσφέρουν τη δυνατότητα ανάπτυξης εφαρμογών οι οποίες ωθούν τους μαθητές στο να παράγουν οι ίδιοι ψηφιακό υλικό (φωτογραφίες, βίντεο, ηχητικά μηνύματα). Δραστηριότητες αυτού του τύπου δημιουργούν «αληθινά» ερεθίσματα στους μαθητές προκαλώντας το ενδιαφέρον τους, εμπλεκοντάς τους ενεργά στη μάθηση και δίνοντάς τους την ευκαιρία να αυτενεργήσουν, ζήτημα που συμφωνεί με τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας για τις τάξεις ΔΥΕΠ και ΖΕΠ και τις θεμελιώδεις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα (Σακελλαρίου, 2009). Σύμφωνα με την επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, δεν υπάρχουν κινητές εφαρμογές ανοιχτού τύπου για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που να είναι ειδικά σχεδιασμένες για το σχολικό πλαίσιο. Προτείνεται λοιπόν η σχεδίαση και ανάπτυξη μιας εφαρμογής Android σε φορητές συσκευές, με ενδεικτικές δραστηριότητες, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα νέα δεδομένα.

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η εφαρμογή «Click and Learn» αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια της/του εκπαιδευτικού για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου και απευθύνεται σε μαθήτριες/τές δημοτικού που φοιτούν σε τμήματα ΤΥ Ι ΖΕΠ ή ΔΥΕΠ και έχουν ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η εφαρμογή είναι σχεδιασμένη για κινητές συσκευές λογισμικού Android και αξιοποιεί τις δυνατότητες των κινητών συσκευών, όπως η κάμερα και το μικρόφωνο.

ΣΧΕΔΙΑΣΗ

Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και βάση των ερευνών για τη χρήση των φορητών συσκευών στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ώστε να δίνει τη δυνατότητα στη/στο μαθητή/τρια να:

- ❖ να δημιουργεί «αληθινά» ερεθίσματα
- ❖ να είναι στο επίκεντρο της μάθησης
- ❖ να κινείται έξω από τα όρια της τάξης
- ❖ να ανακαλύπτει μόνη/ος το νέο λεξιλόγιο
- ❖ να δημιουργεί ψηφιακό υλικό

Η σχεδίαση και η χρήση της εφαρμογής βασίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος όπου η/ο μαθήτρια/της είναι το επίκεντρο της μάθησης ενώ υποστηρίζεται η ανεξαρτησία της/του από την/τον εκπαιδευτικό και δίνεται χρόνος για εργασία χωρίς επίβλεψη. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η αυτοαξιολόγησή της/του μαθήτριας/τη αποκτώντας έτσι η/ο ίδια/ος ευθύνη για την πρόοδό της/του. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού έγκειται στην οργάνωση και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη χρήση της εφαρμογής προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα ανάλογα και με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. Επίσης, η/ο εκπαιδευτικός βρίσκεται πάντα στο πλευρό των μαθητριών με σκοπό να παροτρύνει και να καθοδηγήσει τις/τους μαθήτριες/τες όταν χρειάζεται.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εφαρμογή αναπτύχθηκε μέσω του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ανάπτυξης λογισμικού MIT AppInventor (<https://appinventor.mit.edu/>). Η πλατφόρμα, η οποία δημιουργήθηκε από την Google ενώ αναπτύχθηκε και συντηρείται από το Πανεπιστήμιο MIT (Massachusetts Institu-

te of Technology), είναι αρκετά δημοφιλής ιδιαίτερα για την ανάπτυξη εφαρμογών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μέσω της πλατφόρμας έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και αξιόλογες εφαρμογές ακόμα και από μικρές/ούς μαθήτριες/τες.

Η εφαρμογή αποτελείται από δύο κύριες οθόνες και παρέχει τρεις βασικές δυνατότητες:

- ❖ αποτύπωση της εικόνας με την κάμερα της φορητής συσκευής
- ❖ μετάφραση της λέξης
- ❖ ηχογράφηση της φωνής με μετατροπή της ομιλίας σε κείμενο

Συγκεκριμένα, με την έναρξη της εφαρμογής εμφανίζεται η αρχική οθόνη όπου η/ο χρήστης ενθαρρύνεται να τραβήξει μία φωτογραφία χρησιμοποιώντας την κάμερα της φορητής συσκευής. Αφού πατήσει το ανάλογο κουμπί εμφανίζεται στην οθόνη η κάμερα της συσκευής και η/ο χρήστης μπορεί να τραβήξει φωτογραφία ενός αντικειμένου ή χώρου, ανάλογα με την καθοδήγηση της/του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, εμφανίζεται η δεύτερη οθόνη της εφαρμογής, η οποία περιέχει τη φωτογραφία στο κάτω μέρος της. Στην οθόνη αυτή η/ο χρήστης καλείται να γράψει τη λέξη που τράβηξε φωτογραφία στη γλώσσα της/του. Η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα μετάφρασης της λέξης στα ελληνικά πατώντας το ανάλογο κουμπί. Στην ίδια οθόνη, υπάρχει η δυνατότητα ηχογράφησης της φωνής με μετατροπή της ομιλίας σε κείμενο. Με αυτό τον τρόπο η/ο χρήστης μπορεί να αυτό-αξιολογήσει την προφορά του. Τέλος, υπάρχει ένα κουμπί που οδηγεί την/τον χρήστη στην αρχική οθόνη.



EIKONA 1 | Αρχική οθόνη της εφαρμογής.



EIKONA 2 | Οθόνη δραστηριοτήτων εφαρμογής.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο από τις/τους μαθήτριες/τες μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες που θα υπηρετούν τους επιδιωκόμενους στόχους και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των τμημάτων όπου φοιτούν οι μαθήτριες/τες. Οι παρακάτω προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν θεματικές ενότητες και στόχους των τμημάτων ΔΥΕΠ και ΤΥ Ι ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες μπορούν να τεθούν στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον» με στόχο η/ο μαθήτρια/της:

- ❖ να αναγνωρίζει βασικά αντικείμενα και τους χώρους του σχολικού (ή οικείου) περιβάλλοντος της/του,
- ❖ να μπορεί να κατονομάσει τα αντικείμενα του οικείου περιβάλλοντός της/του,
- ❖ να αρθρώνει, να προφέρει και να τονίζει τις λέξεις χωρίς μεγάλες αποκλίσεις από την αποδεκτή φωνολογική τους απόδοση.

Δραστηριότητα 1η: «Το κυνήγι των λέξεων»

Στη δραστηριότητα αυτή η/ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις/τους μαθήτριες/τές (οι οποίες/οι μπορούν να εργαστούν σε ομάδες ή ατομικά) να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα στη σχολική αίθουσα που να σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (θρανίο, καρέκλα, μολύβι, πίνακας, τσάντα κ.λπ). Οι μαθήτριες/τές χρησιμοποιώντας τις φορητές συσκευές και μέσω της εφαρμογής «ClickandLearn» θα πρέπει να τραβήξουν φωτογραφίες των αντικειμένων και να βρουν πώς ονομάζονται αυτά τα αντικείμενα στην ελληνική γλώσσα. Όταν το κυνήγι τελειώσει συζητούνται τα αποτελέσματα στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 2η: «Ανακαλύπτοντας το σχολείο μου»

Στη δραστηριότητα αυτή η/ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τις/τους μαθήτριες/τές (οι οποίες/οι μπορούν να εργαστούν είτε ατομικά είτε ομαδικά) ότι πρέπει να ανακαλύψουν μόνες/οι τους τους χώρους του σχολείου. Η/ο εκπαιδευτικός δίνει στις/στους μαθήτριες/τές μία λίστα με τα ονόματα των χώρων του σχολείου στα ελληνικά (βιβλιοθήκη, κυλικείο, αυλή, γραφείο δασκάλων, τουαλέτες κ.λπ.). Οι μαθήτριες/τές θα πρέπει να εξερευνήσουν τους χώρους του σχολείου τους και να σημειώσουν τους χώρους έχουν βρεθεί έχοντας στη διάθεσή τους τις φορητές συσκευές. Με την εφαρμογή «Click and Learn» οι μαθήτριες/τές τραβούν φωτογραφίες από

τους χώρους που έχουν βρεθεί, ανακαλύπτουν μόνοι τους πώς ονομάζεται ο κάθε χώρος και προσπαθούν να προφέρουν κάθε λέξη. Αφού τελειώσει η εξερεύνηση, οι μαθήτριες/τες βλέπουν όσες φωτογραφίες έχουν τραβήξει και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προφέρουν την κάθε λέξη.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η πιλοτική κινητή εφαρμογή αξιολογήθηκε από δείγμα 45 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2020. Αρχικά, διανεμήθηκε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης η πιλοτική κινητή εφαρμογή, την οποία και εγκατέστησαν σε δική τους φορητή συσκευή. Επιπλέον, στις/στους εκπαιδευτικούς διανεμήθηκε συνοδευτικό υλικό με προτεινόμενες δραστηριότητες, καθώς και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εφαρμογής.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι διαχωρισμένες σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, την αξιολόγηση της ευκολίας χρήσης της εφαρμογής και την πρόθεση χρήσης της εφαρμογής στη διδασκαλία.

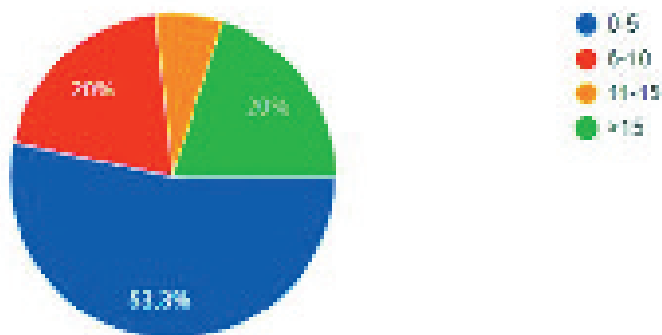
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων που αξιολόγησαν την εφαρμογή, από τους 45 συμμετέχοντες οι 37 (82,2%) ήταν γυναίκες.

Από τους 45 συμμετέχοντες, οι 33 (73,3%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 26-35.

Θεωρώντας ως δεδομένο πως όλοι οι συμμετέχοντες κατέχουν το πτυχίο του «Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης», ερωτήθηκαν για την εκπαίδευσή τους (πτυχίο, μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτορικό δίπλωμα). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως από τους 45 οι 27 (60%) κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος και οι 18 (40%) μόνο πτυχίο, ενώ κανείς δεν κατέχει τίτλο διδακτορικού διπλώματος.

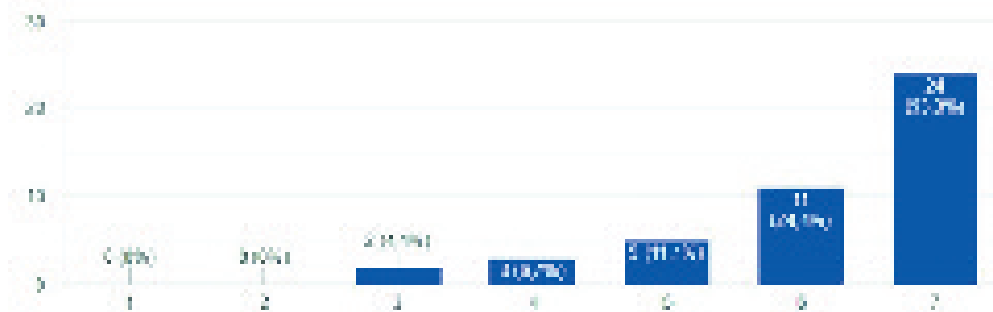
Όσον αφορά τα έτη εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, οι 24 (53,3%) από τους 45 συμμετέχοντες είναι νέοι εκπαιδευτικοί με έως και 5 έτη εμπειρίας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων.

Από τους 45 εκπαιδευτικούς, οι 22 (51,1%) έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ενώ οι υπόλοιπες/οι εκπαιδευτικοί είναι εν δυνάμει διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τις γνώσεις τους στη χρήση έξυπνου τηλεφώνου (με 7βάθμια κλίμακα Likert από καθόλου έως πάρα πολύ καλή). Όπως φαίνεται παρακάτω, από τους 45, οι 24 (53,3%) αξιολόγησαν τη γνώση τους ως πάρα πολύ καλή.



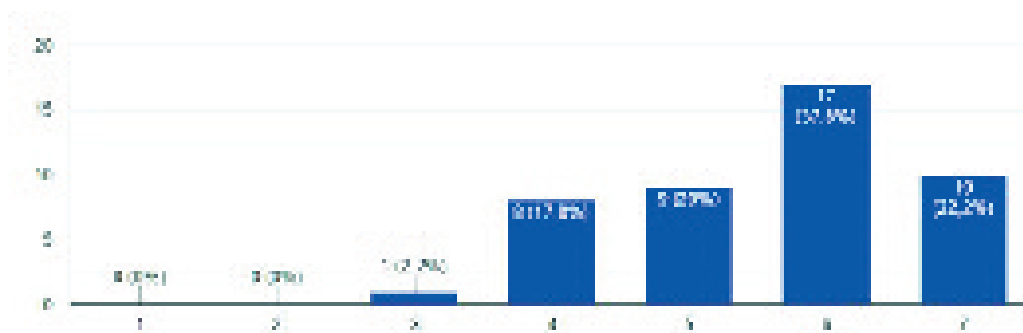
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Αξιολόγηση γνώσης χρήσης έξυπνου κινητού τηλεφώνου.

ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις ερωτήσεις αξιολογώντας με βάση 7βάθμια κλίμακα Likert από διαφωνώ απόλυτα έως και συμφωνώ απόλυτα. Σε ερώτηση σχετικά με το αν η εφαρμογή είναι εύκολη στη χρήση οι 42 (93,4%) από τους 45 εκπαιδευτικούς συμφώνησαν (από λίγο έως απόλυτα) με την άποψη ότι η εφαρμογή είναι εύκολη στη χρήση ενώ 3 (6,7%) από αυτούς κράτησαν ουδέτερη στάση.

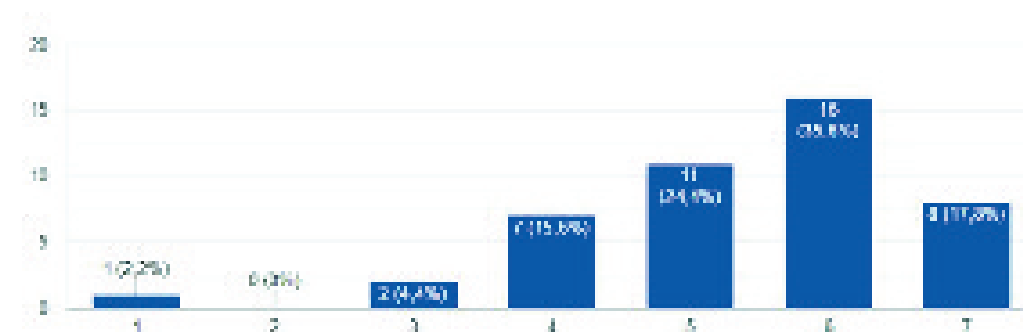
Όσον αφορά στην ερώτηση για το αν είναι εύκολο να πλοηγηθεί κανείς στην εφαρμογή, οι 23 (51,1%) από τους 45 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη, οι 19 (42,2%) συμφώνησαν λίγο έως αρκετά ενώ 3(6,7%) κράτησαν ουδέτερη στάση.

Σχετικά με την ερώτηση για το αν η εφαρμογή διαθέτει ελκυστική σχεδίαση (όπως είναι οι εικόνες και τα γραφικά), 10 (22,2%) από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν απόλυτα πως αυτή είναι επαρκής, 17 (37,8%) συμφώνησαν κάπως με την άποψη και 9 (20%) συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό.



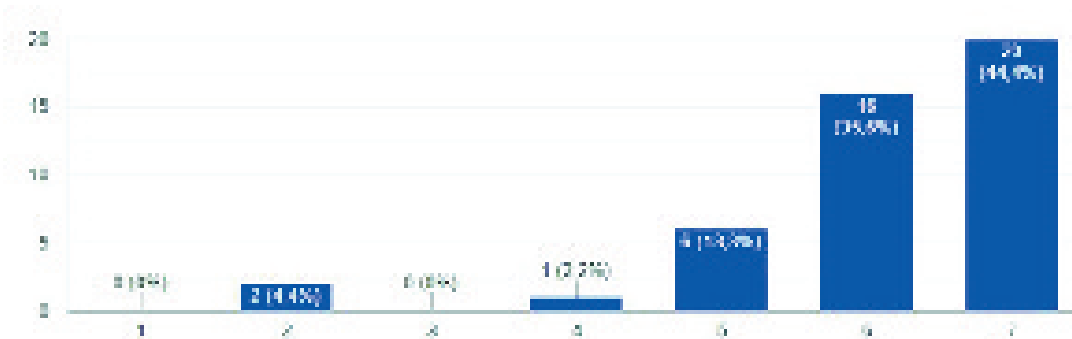
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Ελκυστική σχεδίαση.

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν αν το περιεχόμενο της εφαρμογής είναι επαρκές. Συγκεκριμένα, 8 (17,8%) από τους 45 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα πως το περιεχόμενο της εφαρμογής είναι επαρκές.



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | Επάρκεια περιεχομένου.

Στην τελευταία ερώτηση, που αφορά στο αν οι οδηγίες για τη χρήση της εφαρμογής είναι επαρκείς, 20 (44,4%) από τους 45 συμμετέχοντες έκριναν πως οι οδηγίες είναι επαρκείς.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Επάρκεια οδηγιών.

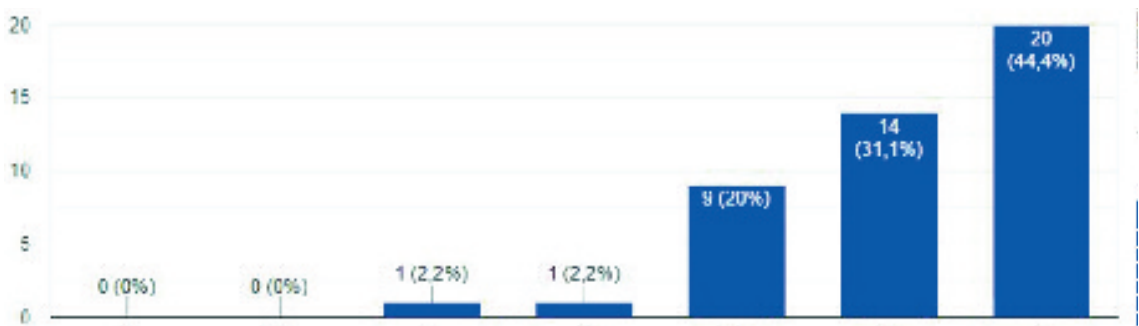
ΠΡΟΘΕΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η εφαρμογή μπορεί να βοηθήσει στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι 19 (42,2%) από τους 45 συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη ενώ οι 22 (48,9%) συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό (λίγο και αρκετά).



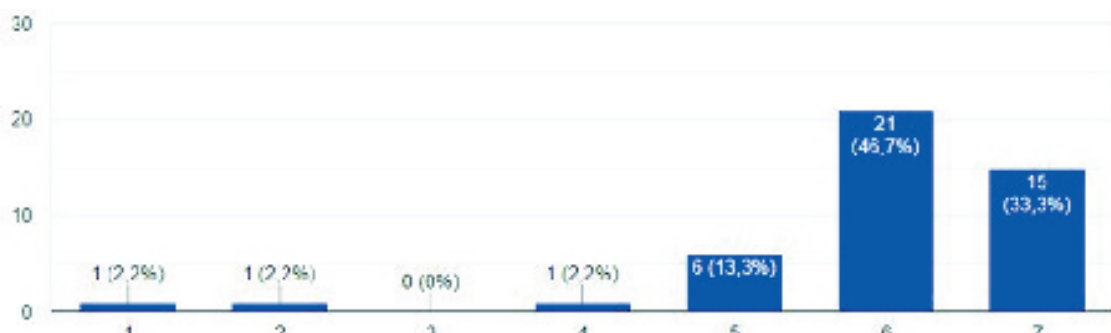
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 | Απόψεις για το αν η εφαρμογή μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το αν η εφαρμογή μπορεί να διευκολύνει στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Από τους 45 που ερωτήθηκαν, οι 20 (44,4%) συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη και οι 23 (51,1%) συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό (λίγο έως αρκετά) πως η εφαρμογή μπορεί να συμβάλει θετικά στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου.



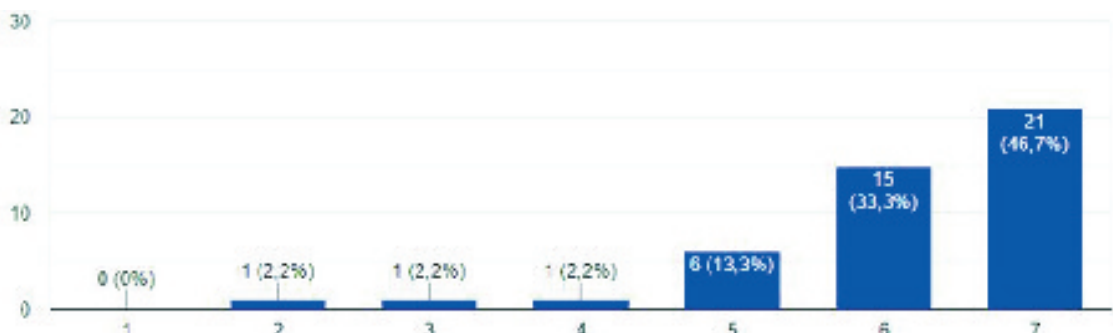
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 | Απόψεις για το αν η εφαρμογή μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση νέου λεξιλογίου.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο αν η χρήση κάμερας και μικροφώνου που εμπεριέχονται στην εφαρμογή μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία ήταν γενικά θετικές. Μία/ένας (2,2%) εκπαιδευτικός ήταν ουδέτερη/ος και 2 (4,4%) διαφώνησαν (απόλυτα και αρκετά).



ΓΡΑΦΗΜΑ 8 | Απόψεις για το αν η χρήση κάμερας και μικροφώνου της εφαρμογής μπορούν να βοηθήσουν τη διδασκαλία.

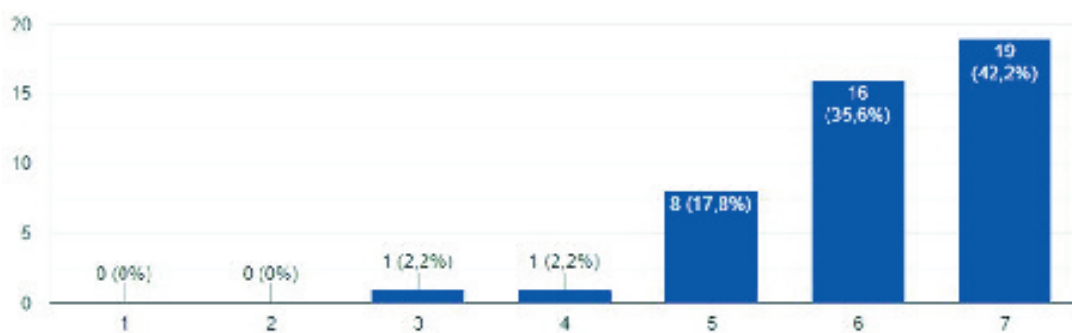
Σχετικά με το αν η εφαρμογή θα προσθέσει κάτι καινοτόμο στη διδασκαλία τους, 42 (93,3%) από τους 45 εκπαιδευτικούς συμφώνησε (από λίγο έως απόλυτα) με την άποψη αυτή.



ΓΡΑΦΗΜΑ 9 | Απόψεις σχετικά με την καινοτομία της εφαρμογής στη διδασκαλία.

Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν είναι γενικότερα ικανοποιημένες/οι από την εφαρμογή, 15 (33,3%) από τους 45 συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη, 18 (40%) συμφώνησαν αρκετά και 10 (22,2%) συμφώνησαν λίγο. Υπήρξαν και 2 (4,4%) συμμετέχοντες που κράτησαν ουδέτερη στάση.

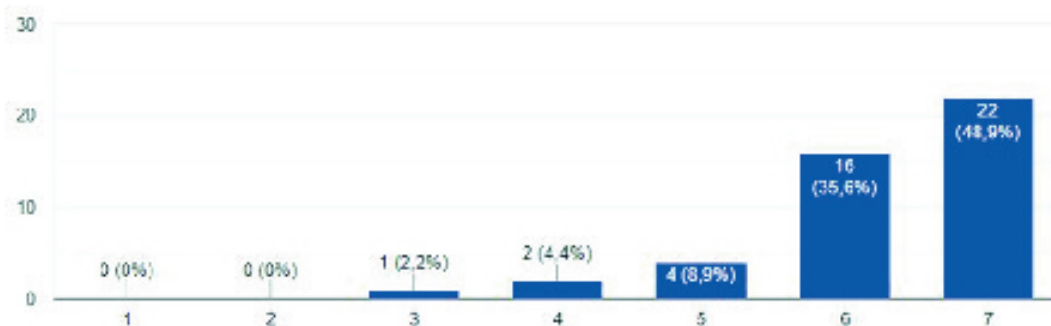
Όσον αφορά στο αν η εμπειρία των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή ήταν γενικά θετική, οι 19 (42,2%) από τους 45 συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη, οι 16 (35,6%) συμφώνησαν κάπως και οι 8 (17,8%) σε μικρότερο βαθμό.



ΓΡΑΦΗΜΑ 10 | Απόψεις σχετικά με το αν η εμπειρία τους με την εφαρμογή είναι θετική.

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν επίσης αν θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή σε μελλοντικές τους δραστηριότητες. Από τους 45, οι 21 (46,7%) συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη, 14 (31,1%) συμφώνησαν αρκετά, 7 (15,6%) συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό ενώ 3 (6,7%) διατήρησαν ουδέτερη στάση.

Τέλος, όσον αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί θα πρότειναν την εφαρμογή σε συναδέλφους τους, 42 (93,4%) από τους 45 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, με τους 22 (48,9%) να συμφωνούν απόλυτα, τους 16 (35,6%) να συμφωνούν κάπως και τους 4 (8,9%) να συμφωνούν λίγο με την άποψη.



ΓΡΑΦΗΜΑ 11 | Πρόθεση στο να προτείνουν την εφαρμογή σε συναδέλφους τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σχετικά με την ευκολία χρήσης της εφαρμογής, προκύπτει πως η εφαρμογή φάνηκε εύκολη στους χρήστες, με τους περισσότερους να μπορούν να πλοηγηθούν εύκολα στην εφαρμογή και να θεωρούν πως οι οδηγίες που δόθηκαν γι' αυτή να είναι επαρκείς. Επιπλέον, αρκετοί από τους χρήστες θεώρησαν επαρκές το περιεχόμενο της εφαρμογής και τη σχεδίαση ελκυστική. Όσον αφορά στην πρόθεση χρήσης της εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Πολλοί ήταν εκείνοι που θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή σε μελλοντικές τους δραστηριότητες και θα την πρότειναν σε συναδέλφους τους. Όσον αφορά στο αν η χρήση κάμερας και μικροφώνου της εφαρμογής πρόκειται να βοηθήσει στη διδασκαλία, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συμφώνησε αρκετά ενώ γενικότερα η εμπειρία των περισσότερων με την εφαρμογή ήταν πολύ θετική.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως μία τέτοια εφαρμογή αντιμετωπίζεται θετικά από τις/τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη σχολική πραγματικότητα. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καταδεικνύει την ανάγκη της εξέλιξης της διδασκαλίας με τεχνολογικά μέσα που έρευνες έχουν δείξει πως μπορούν να βοηθήσουν τις/τους μαθήτριες/τες. Καθώς η τεχνολογία των έξυπνων φορητών συσκευών έχει επέμβει σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή ζωή εκπαιδευτικών και μαθητριών/των, ήρθε η ώρα να δούμε πως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα, ώστε να βελτιώσει τη διδασκαλία.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας είναι το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών που αξιολόγησε την πιλοτική εφαρμογή. Οι συνθήκες πανδημίας οδήγησαν στην υποχρεωτική διανομή του ερωτηματολογίου και της εφαρμογής μέσω διαδικτύου με αποτέλεσμα αρκετοί να αντιμετωπίσουν τεχνικές δυσκολίες με την εγκατάσταση της εφαρμογής στη φορητή τους συσκευή και έτσι να αδυνατούν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Η εφαρμογή αυτή είναι πιλοτική και αποτελεί ένα δείγμα των δυνατοτήτων των φορητών συσκευών και του πώς μπορούν να αξιοποιηθούν αυτές στο σχολικό περιβάλλον. Προτείνεται, η εφαρμογή «Click and Learn» να εμπλουτισθεί περισσότερο στο μέλλον όσον αφορά στο περιεχόμενο αλλά και τη σχεδίαση της. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν επιπλέον δραστηριότητες όσον αφορά στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου ή και να διευρυνθεί η εφαρμογή σε άλλους τομείς όπως η ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων εντάσσοντας νέες δραστηριότητες σε αυτή. Καθώς η παρούσα έρευνα έγινε σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνεται στο μέλλον, να γίνει περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει χρήση της εφαρμο-

γής «Click and Learn» στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διερευνηθεί κατά πόσο διευκολύνεται η διδασκαλία μέσω της εφαρμογής καθώς και να αξιολογηθεί από το κοινό στο οποίο απευθύνεται ώστε να διαπιστωθεί αν και σε ποιους τομείς μπορεί να βοηθήσει όσον αφορά στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλμά, Μ. (2017). *Αξιολόγηση ιστοσελίδων και εφαρμογών για κινητές συσκευές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόμης, Β., & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπερδούσης, Ι. (2014). *Αξιοποίηση των Κινητών Υπολογιστικών Συσκευών (tablets) στο Δημοτικό Σχολείο: μια Μελέτη Περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ρωμανά, Ο. (2018). *Σχεδίαση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ανάκτηση 3 11, 2020, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49648/18563.pdf?sequence=1>
- Σακελλαρίου, Α. Ι. (2009). *Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα*. Φιλολογική.
- ΥΠΠΕΘ. (2016α). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*, Ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα Ελληνικής Γλώσσας (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Ανάκτηση 13 12, 2020, από <http://users.sch.gr/efstratiou/2016.222977.d1.pdf>
- ΥΠΠΕΘ. (2016β). Ανάκτηση 13 12, 2020, από Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPRETH_Full_Report_June_2016_update.pdf
- ΥΠΠΕΘ. (2016γ). Ανάκτηση 13 12, 2020, από Οργάνωση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ): <https://www.minedu.gov.gr/yrapegan/yrouarapof/24157-23-09-16-organosi-kai-leitourgia-ton-domon-ypodoxis-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-dyep-3>
- ΥΠΠΕΘ. (2017). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 13 12, 2020, από <http://dipe.ach.sch.gr/index.php/en/2014-12-18-09-04-26/2015-03-19-12-03-53/2095-2017-11-28-08-35-47>

Μια Δυναμική Τάξη για Όλους: Πρακτική Εφαρμογή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε Ολιγοθέσιο Σχολείο με τη Συμβολή των Τ.Π.Ε.

Ελένη Κιούση

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ70, Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Στερεάς Ελλάδας. ✉ ekiouisi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έγινε στο πλαίσιο ενός προγράμματος εφαρμογής διδακτικών σεναρίων στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας σε μαθητές/τριες Τρίτης και Τετάρτης δημοτικού με συνδιδασκαλία των δυο τάξεων όπως ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας για τα ολιγοθέσια σχολεία.. Στόχος ήταν η συμπερίληψη όλων των μαθητών με τη συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών, της δασκάλας της γενικής τάξης και της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ως προς την ηλικία, το γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο, οδήγησε στο όλο εγχείρημα για το μάθημα της Γλώσσας, στο οποίο ακολουθήθηκε διαθεματική προσέγγιση στις περισσότερες ενότητες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προτάσσοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανοίγει το δρόμο για τη δημιουργία ενός νέου σχολείου, το οποίο σέβεται και ταυτόχρονα αξιοποιεί τη διαφορετικότητα των μαθητών του προς κάθε θετική κατεύθυνση. Το αποτέλεσμα της πρόκλησης αυτής ήταν η δημιουργικότητα, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία του ετερογενούς μαθησιακού πληθυσμού ακόμη και των μαθητών που παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα προσλαμβάνοντας όλοι την ευχαρίστηση της συνδημιουργίας.



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Ολιγοθέσια
Σχολεία, ΤΠΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού ως προς τον γνωστικό, τον συναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό και τον γνωστικό τομέα ανάπτυξης, αλλά και ως προς τα ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για την αποτελεσματική διαχείριση της πολυμορφίας των σχολικών τάξεων και των προβλημάτων που εισέρχονται στην καθημερινή πραγματικότητα, βασική προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και οι δεξιότητες εφαρμογής της σε πρακτικό επίπεδο. Η αναγκαιότητα υποστήριξης τέτοιων αρχών, γίνεται περισσότερο επιτακτική στο ολιγοθέσιο σχολείο, όπου η ηλικιακή και γνωστική πολυμορφία των μαθητών επιφορτίζουν πολλαπλά το παιδαγωγικό έργο.

Απέναντι σε μια τέτοια πραγματικότητα, η εικόνα του εκπαιδευτικού ο οποίος διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο, σε ένα τμήμα μαθητών όπου όλοι εργάζονται με τον ίδιο τρόπο, με την ίδια βοήθεια, φαντάζει ανεπαρκής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών του κάθε μαθητή. Επιπλέον, στη σημερινή κοινωνία η γνώση και η αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου είναι αδιαμφισβήτητη και επηρεάζει την ένταξη και την επιτυχία του ατόμου στο σχολικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να οργανωθεί και να σχεδιαστεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες με τη συνδιδασκαλία δυο εκπαιδευτικών (Γενικής αγωγής και Πληροφορικής) με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι με την καλή συνεργασία, την οργάνωση και τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, μπορούν να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι, ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω της διαθεματικότητας, της συνεργατικότητας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Αρχικά δίνεται ένα θεωρητικό πλαίσιο για βασικές έννοιες όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η συνδιδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα η παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου από όλους τους μαθητές με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και Πληροφορίας. Ακολουθεί το σχέδιο διδασκαλίας και η εφαρμογή του σε επίπεδο συνδιδασκαλίας των δυο εκπαιδευτικών με την καταγραφή των στόχων, τις δραστηριότητες, τις τεχνικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Συμπεριληπτική εκπαίδευση/συμπερίληψη (inclusion)

Η χρήση ποικίλων όρων όπως: ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, ομαλοποίηση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθολικός σχεδιασμός μάθησης, δηλώνει την άποψη ότι θα πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε όλα τα άτομα να έχουν ισότιμες ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Τα τελευταία χρόνια οι ανωτέρω όροι έχουν αντικατασταθεί από τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion), ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά την εννοιολογική εξέλιξή τους (Ζησιμόπουλος, 2011· Θωμά & Κολοβός, 2014). Σύμφωνα με τις αποφάσεις της Unesco, 1994 & 2009, στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, αλλά και στις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στον συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών (Unesco, 1994 & 2009· Ζησιμόπουλος, 2011).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Σωκράτους και Αγγελίδης, (2009) η συνδιδασκαλία συμβάλλει στην καλλιέργεια της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στα σχολεία. Ακριβώς λόγω των ανομοιογενών γνωστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού (Murawski & Hughes, 2009), κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της συνδιδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν και να αποκτήσουν σημαντικές γνωστικές και κοινωνικές αρετές, τις οποίες θα αξιοποιήσουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Mogharreban & Bruns, 2009). Η πολιτική της συμπερίληψης σχετίζεται με τη μεταρρύθμιση των θεσμών της εκπαίδευσης, της αγωγής και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), συνιστά τομή στην παραδοσιακή διδασκαλία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ είναι απαραίτητη η χρήση νέων και καινοτόμων μεθόδων και μέσων με στόχο τη συνεργατική μάθηση, την αλληλεπίδραση και την εμπλοκή όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις. Μια τέτοια καινοτομία αποτελεί η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση.

Συνδιδασκαλία

Μια διδακτική πρακτική που προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

ση, είναι η συνδιδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει τη συνεργασία, την από κοινού καθοδήγηση, τον σχεδιασμό, διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασής τους με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους (Charple, 2009). Στη γενική τάξη βρίσκονται δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί με στόχο να διδάχτεί μια μεικτή ομάδα μαθητών, η οποία παρίσταται στον ίδιο φυσικό χώρο (Cook & Friend, 1995).

Στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία η συνδιδασκαλία είναι δεδομένη λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών με κοινή διδασκαλία μαθημάτων ανά δυο τάξεων, εκτός της Πρώτης και της Δευτέρας. Η συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικής ηλικίας και γνωστικού επιπέδου συναντάει την ανομοιογένεια των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών (μαθησιακών στυλ και δυσκολιών, καθώς και πολιτισμικών χαρακτηριστικών). Μια τέτοια πολυμορφία απαιτεί περισσότερες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό για τις ανάγκες του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, συνεργάστηκαν δυο εκπαιδευτικοί: ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής. Οι δυο τους σχεδίαζαν συνεργατικά τους κοινούς στόχους, τις διδακτικές δραστηριότητες των ενοτήτων της Γλώσσας και ήταν συνυπεύθυνοι για όλους τους μαθητές, αποφεύγοντας την περιθωριοποίηση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις ή των μαθητών με διαφορετική προέλευση. Οι μορφές συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τους Cook και Friend, (1995) και Ζησιμόπουλο, (2011), που εφαρμόστηκαν συνδυαστικά ήταν το μοντέλο της καθοδήγησης και υποστήριξης, το μοντέλο της ομαδικής, της παράλληλης και της εναλλακτικής διδασκαλίας με την εξαιρετική συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σε μια ανομοιογενή τάξη όπου ο μαθητικός πληθυσμός διαφοροποιείται από τις ηλικίες, τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις ανάγκες, τις γνώσεις ή τις ελλείψεις των γνώσεων, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό και στοχεύει σε αποτελεσματική μάθηση για τον κάθε μαθητή και κυρίως για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και στην ανάπτυξη. Μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, είτε σε επίπεδο ομάδων μαθητών, είτε σε

επίπεδο συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιηθούν μαθησιακές διαδρομές. Με την εμπλοκή των μαθητών σε σχέδια εργασίας, σε καταστάσεις που απαιτούν επίλυση προβλημάτων και προβάλλουν ανάγκες οι οποίες διαμορφώνουν και καθοδηγούν τις διαφοροποιημένες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού που καλείται να συνεργαστεί για χάρη των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό διαφοροποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν διδακτικές ενότητες της Γλώσσας της Τρίτης τάξης δημοτικού, οι οποίες απευθύνονταν και σε μαθητές της Τετάρτης, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση στις δραστηριότητες όλοι οι μαθητές και να αλληλοβοηθούνται μεταξύ τους με στόχο την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς την παρέκκλιση από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι νέες απαιτήσεις εστιάζουν στο μαθητή και σε ένα πλήθος τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Αναμένεται η ορθή οργάνωση και κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριών που λαμβάνονται. Επιδιώκεται από τον μαθητή η άμεση κατάκτηση των δεξιοτήτων της μάθησης με την ενίσχυση του εκπαιδευτικού, αλλά και με την ατομική συμβολή της κάθε μορφής προσβάσιμης πληροφορίας (Ράπτης & Ράπτη, 2001· Κιούση, 2015). Στις μέρες μας το σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται απέναντι στις τεχνολογικές προκλήσεις. Οι ΤΠΕ, παρέχουν τη δυνατότητα ποιοτικής βελτίωσης της διαδικασίας της μάθησης, μέσα από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνουν (Malafantis, 2011· Κιούση, 2015). Η χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με έρευνες, κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και ενσωματώνει βασικές αρχές που ευνοούν τη μάθηση όπως: την ενεργητική ενασχόληση, την κοινωνική συμμετοχή, τις επικοινωνιακές δραστηριότητες, την ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων, τον αυτοέλεγχο, την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης, την εφαρμογή σε πραγματικές καταστάσεις, τον επαρκή χρόνο οργάνωσης και ελέγχου των δραστηριοτήτων και την παροχή εξωτερικού ή εσωτερικού κινήτρου (Papert, 1993· Fabricatore, 2000· Prensky, 2001· Gee, 2005· Sandford & Williamson, 2005· Habgood, 2007· Gros, 2006).

Η χρήση των ΤΠΕ στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι δεδομένη και προωθείται η εφαρμογή τους σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εφαρμογή κατάλ-

ληλων εκπαιδευτικών σεναρίων για διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Κιούση, 2015).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Διδακτικοί στόχοι του σχεδίου δράσης

Οι διδακτικοί στόχοι για τη συγκρότηση του σχεδίου δράσης ακολούθησαν την ταξινόμια των τεσσάρων επιπέδων της Unesco, (1994): 1^ο επίπεδο: γνωρίζοντας και κατανοώντας, 2^ο επίπεδο: διερευνώντας και εντοπίζοντας, 3^ο επίπεδο: επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με τους άλλους, 4^ο επίπεδο: συνδέοντας με τη ζωή. Η συγκεκριμένη ταξινόμια κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη καθώς δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης των στόχων με τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η συνεργασία μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Για τις ανάγκες του προγράμματος σχεδιάστηκε από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς το διδακτικό σενάριο που αφορούσε την ένατη ενότητα από το ψηφιακό βιβλίο της Γλώσσας της Τρίτης τάξης, με τίτλο: «Από το ημερολόγιο του Ελτόν». Οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το σενάριο έκριναν ότι η ποικιλία των ψηφιακών εργαλείων και των διαδικτυακών εφαρμογών θα βοηθήσει στην προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διαθεματική προσέγγιση του σεναρίου είχε στόχο την κινητοποίηση, την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία όλων των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν παράλληλα ποικίλες δεξιότητες του γραπτού και προφορικού λόγου όπως την αξιοποίηση πληροφοριών, την αξιολόγησή τους, την ανάλυση, την εμβάθυνση και εφαρμογή των γνώσεων. Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός του σεναρίου πρόσφερε την αναζήτηση πληροφοριών σε ένα ασφαλές περιβάλλον, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη επιλέξει τις ιστοσελίδες που θα επισκέπτονταν οι μαθητές και τα αρχεία του υλικού που θα χρησιμοποιούσαν ήταν αποθηκευμένα σε φακέλους στους υπολογιστές των μαθητών. Το συγκεκριμένο σενάριο απαιτούσε την υλοποίηση σχετικά μέτριας δυσκολίας στις δραστηριότητες εκ μέρους των μαθητών, καθώς είχαν προηγούμενη εμπειρία ενασχόλησης με τους υπολογιστές. Η πρόσβαση στα φύλλα εργασίας του σεναρίου και στις εφαρμογές ήταν δυνατή και από τους μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ήταν μοιρασμένοι σε μεικτές ομάδες και οι πιο δυνατοί βοηθούσαν τους υπόλοιπους.

Βαθμός διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος

Ο βαθμός διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος ήταν μέ-

τριος, καθώς δεν μετασηματίστηκαν οι στόχοι, αλλά διαφοροποιήθηκε ο βαθμός επίτευξής τους από τους μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Μέτρια επίσης ήταν και η διαφοροποίηση στις μαθησιακές δραστηριότητες, στο εκπαιδευτικό υλικό και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητάς της.

Οργάνωση μαθητικού δυναμικού και τύποι συνδιδασκαλίας

Στη δράση αυτή συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης και της πληροφορικής. Ειδικότερα, στα πλαίσια σχεδιασμού της συγκεκριμένης διδασκαλίας κρίθηκαν καταλληλότερα από τις πέντε μορφές συνδιδασκαλίας: το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης στις ατομικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα στους μαθητές που δυσκολεύονταν και χρειάζονταν υποστήριξη. Στις περιπτώσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων κρίθηκε περισσότερο λειτουργικό το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας. Στο παιδαγωγικό μέρος (όροι, έννοιες, γραμματικά φαινόμενα, επιχειρηματολογία) αλλά και στο τεχνικό (γράψιμο σε έγγραφο του υπολογιστή, δημιουργία παρουσίασης, εισαγωγή εικόνων, αποθήκευση αρχείων) κρίθηκε αποτελεσματικότερο το μοντέλο της παράλληλης και εναλλακτικής διδασκαλίας, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν παράλληλα, εναλλάσσοντας τους ρόλους τους, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

Αναλυτικότερα, στη συνδιδασκαλία των δυο τάξεων της τρίτης και της τετάρτης συμμετείχαν 25 μαθητές εκ των οποίων οι δυο παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και επτά ήταν διαφορετικής εθνικότητας. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στα πλαίσια των εξής μαθημάτων: της Γλώσσας, της Πληροφορικής, της Ευέλικτης Ζώνης, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Αισθητικής αγωγής. Το σύνολο των δραστηριοτήτων ολοκληρώθηκε σε 14 διδακτικές ώρες εντός σχολείου και δυο ώρες σε άτυπο περιβάλλον μάθησης. Επιδίωξη των εκπαιδευτικών ήταν η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, όσο και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει ισότιμα τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Baudrit, 2007), καλλιεργεί την αλληλεγγύη και την αποδοχή των μελών μιας ομάδας (Panitz, 1999), μειώνει το σχολικό άγχος και τον φόβο της αποτυχίας (Κοσσυβάκη, 2006), ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών (Slavin, 1985), επιτυγχάνεται ποιοτικότερη μαθησιακή διαδικασία και μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της

ενεργητικής συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών, της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της εξατομίκευσης και αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Baines et al., 2009). Έτσι, δημιουργήθηκαν 8 ετερογενείς ομάδες, οι 7 αποτελούνταν από 3 μαθητές και μια από τέσσερις. Σύμφωνα με τις επίσημες γνωματεύσεις των μαθητών οι δύο μαθητές είχαν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Οι σχέσεις των μαθητών αυτών με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης τους αλλά και της μεγαλύτερης ήταν πολύ καλές, οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούσαν και στήριζαν τους μικρότερους σε κάθε δυσκολία.

Διδακτικοί στόχοι του σεναρίου διδασκαλίας-δραστηριότητες

Ο γενικός σκοπός του σεναρίου ήταν να ασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και πληροφοριακών κειμένων σε συμβατική και ψηφιακή μορφή και να εξασκήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο για να τα χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή ανάλογων κειμένων.

Οι στόχοι, όπως προαναφέρθηκε, ακολούθησαν την ταξινόμια των τεσσάρων επιπέδων της Unesco, (1994). Ο τίτλος του σεναρίου ήταν «Οι αγαπημένοι μου, παππούς και γιαγιά». Η αφορμή για την πραγματοποίηση του σεναρίου ήταν ο εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας των Ηλικιωμένων στις 1^η Οκτωβρίου, όπως έχει καθιερωθεί από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1990. Ειδικότερα, ο στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών στη συμβολή των ηλικιωμένων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και στην αμέριστη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους.

Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι στόχοι ανά επίπεδο και οι δραστηριότητες του σεναρίου ως εξής:

1^ο επίπεδο: Γνωρίζοντας και κατανοώντας:

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τις φυσικές διαφορές ανάμεσα στους νέους και στους ηλικιωμένους καθώς περνούν τα χρόνια, να προβληματιστούν για τα θέματα υγείας που μπορεί να προκύπτουν, να αναδιηγηθούν τα κείμενα που διάβασαν.

1η δραστηριότητα: Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τους μαθητές να επισκεφτούν τις επιλεγμένες ιστοσελίδες που περιείχαν την προβολή ταινίας μικρού μήκους – του Κων/νου Πιλάβιου: «Τι είναι αυτό;» εστιάζοντας σε θέματα υγείας και έγινε αναφορά και σε άλλα προβλήματα των ηλικιωμένων.

2η δραστηριότητα: Άκουσαν την ψηφιακή αφήγηση της αφηγήτριας από τον «Μικρό Αναγνώστη» του βιβλίου της Βασιλικής Νευροκοπλή «Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται», στο οποίο έγιναν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και παρουσίαση των ηρώων στην ολομέλεια της τάξης.

3η δραστηριότητα: Οι μαθητές άκουσαν το τραγούδι «Τση γιαγιάς τα παραμύθια» από τους Χαϊνήδες, βρήκαν τους στίχους του τραγουδιού στο διαδίκτυο, τους έγραψαν σε ένα φύλλο εργασίας και τέλος συζητήθηκαν οι ιδιωματισμοί της κρητικής διαλέκτου που άκουσαν από το τραγούδι.

2^ο επίπεδο: Διερευνώντας και εντοπίζοντας:

Στόχος: Να αποδώσουν νοηματικά ένα αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο, να εντοπίσουν και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ηλικιωμένων, να αντιληφθούν την ανατροπή κάποιων καταστάσεων όπως το θέμα της υγείας, να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές δεξιότητες για τη βελτίωση των εργασιών τους.

1η δραστηριότητα: Οι μαθητές διάβασαν το βιβλίο του Ε. Τριβιζά «Οι γιαγιάδες με τα γιο-γιά», όπου εντόπισαν τα δομικά στοιχεία του κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων και την ανατροπή κοινωνικών στερεοτύπων με την αλλαγή των ρόλων: ηλικιωμένοι – νέοι.

2η δραστηριότητα: Σε αποθηκευμένο φάκελο στην επιφάνεια εργασίας, οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά, άνοιξαν ένα αρχείο του Word και έγραψαν- απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την περιγραφή, τα χαρακτηριστικά των ηρώων της προηγούμενης δραστηριότητας, έκαναν εισαγωγή εικόνων ηλικιωμένων προσώπων και αποθήκευσαν την εργασία τους.

3η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός της πληροφορικής ενημέρωσε τους μαθητές ότι θα έφτιαχναν τη δική τους κινούμενη ταινία, ένα κόμικς. Για το λόγο αυτό, αρχικά παρακολούθησαν ένα βίντεο για το εργαλείο που είχε επιλεγεί και τον τρόπο χειρισμού των εντολών. Ο τίτλος της δικής τους ταινίας ήταν «Το όνειρο της γιαγιάς» ή «Το όνειρο του παππού». Το διαδικτυακό εργαλείο κόμικς βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://www.abcya.com/animate.htm>. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν συνεργατικοί, δημιουργικοί, έφτιαξαν το δικό τους κόμικς και ενθουσιάστηκαν με το επίτευμά τους.

4η δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα αφορά το παιχνίδι

ρόλων, μια δραματοποίηση που έκαναν οι μαθητές, υποδυόμενοι τον παππού και τη γιαγιά, ανταλλάσσοντας διαλόγους των ηλικιωμένων και ενσαρκώνοντας με μεγάλη επιτυχία τους ρόλους. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα την οποία ευχαριστήθηκαν.

3^ο επίπεδο: Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με τους άλλους:

Στόχος: Να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να ανακοινώσουν τεκμηριωμένα τις απόψεις και τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια της τάξης, να δέχονται την κριτική στάση των συμμαθητών τους. Να συνεργαστούν για την κοινή προσπάθεια.

Όλες οι προηγούμενες δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του 3^{ου} επιπέδου. Ωστόσο, έγιναν περαιτέρω δραστηριότητες για την επίτευξη του στόχου του συγκεκριμένου επιπέδου.

1η δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός της πληροφορικής έδωσε οδηγίες στους μαθητές να φτιάξουν ψηφιακές κάρτες με ευχές στους αγαπημένους παππούδες τους από την εφαρμογή Microsoft Office Publisher. Επειδή υπάρχουν πρότυπα για τη δημιουργία ευχητήριων καρτών, οι ομάδες των μαθητών επέλεξαν αυτή που τους εξέφραζε περισσότερο και έτσι την δημιούργησαν. Η δραστηριότητα δεν παρουσίασε δυσκολία και όλοι έγραψαν λόγια αγάπης και θαυμασμού προς τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Η εργασία υποστηρίχτηκε με την παράλληλη καθοδήγηση και των δυο εκπαιδευτικών.

2η δραστηριότητα: Οι μαθητές συνέθεσαν μια ομαδική παρουσίαση από προηγούμενη δραστηριότητα που είχαν ολοκληρώσει. Η παρουσίαση αυτή αφορούσε εισαγωγή εικόνων ηλικιωμένων ανθρώπων, συγγραφή χαρακτηριστικών που παρατηρούσαν και τεκμηρίωση σκέψεων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά.

3η δραστηριότητα: Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της πληροφορικής οι μαθητές έφτιαξαν την προηγούμενη παρουσίαση ψηφιακό βιβλίο με το εργαλείο: [Kvisoft Flipbook maker](#). Ο ενθουσιασμός όλων των μαθητών ήταν μεγάλος, διότι είδαν, ξεφύλλισαν, διάβασαν το ψηφιακό τους βιβλίο.

4^ο επίπεδο: Συνδέοντας με τη ζωή:

Στόχος: Να εκτιμήσουν την αξία των παππούδων τους, την προσφορά τους, να συνειδητοποιήσουν την καταγωγή τους, να μάθουν να συνεργάζονται.

Μια πρακτική για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευ-

σης είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, εκτός σχολικού χώρου, όπως επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, αθλητικούς χώρους, κ.ά., προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν βιωματικές παραστάσεις, να αυτενεργήσουν όπου είναι δυνατόν.

Δραστηριότητα: Έγινε επίσκεψη σε έναν γειτονικό φούρνο, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια της ηλικιωμένης ιδιοκτήτριας έφτιαξαν διάφορα γλυκίσματα και την «κυρά Σαρακοστή», καθώς ήταν η περίοδος της νηστείας.

Όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη αυτών των στόχων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο σημερινό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων με την πρακτική της συνδιδασκαλίας, κάλλιστα μπορεί να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είτε αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε μαθητές διαφορετικής εθνικότητας. Η υιοθέτηση των βασικών αρχών τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται να εξασφαλίζει επαρκείς συνθήκες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών και ένταξης όλων των μαθητών στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αρκεί να υφίσταται ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον και εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί, ώστε διαφοροποιώντας την παραδοσιακή διδασκαλία και με την εισαγωγή νέων, καινοτόμων μεθόδων και μέσων να επιτευχθεί η ένταξη όλων των μαθητών με ίσες ευκαιρίες μάθησης, χωρίς εξαιρέσεις.

Η συνδιδασκαλία των δυο τάξεων με την παράλληλη υποστήριξη δύο εκπαιδευτικών και τη συμβολή των ΤΠΕ, αποδείχθηκε θετική για όλους τους μαθητές. Η διδακτική αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών, όπως των νέων τεχνολογιών, έδειξε ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να δημιουργήσουν, να διατηρήσουν τον σεβασμό και την αποδοχή ο ένας για τον άλλο. Ιδιαίτερα ωφελήθηκαν εκείνοι που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες από τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίοι βελτίωσαν το μαθησιακό τους επίπεδο, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η χρήση του υπολογιστή, οι απλές εφαρμογές, οι εικόνες, η μουσική, οι δραστηριότητες, ζωντάνεψαν τη διδασκαλία, ενώ όλοι απόλαυσαν τον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων. Οι υπόλοιποι μαθητές απέκτησαν ενσυναίσθηση για τον οποιονδήποτε άλλο, καλλιεργήθηκε το πνεύμα της συλλογικότητας, της υπευθυνότητας, καθώς οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, έπαιζαν το ρόλο του βοηθού, του συμπαραστάτη, προς τους μικρότερους.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις, γνώσεις, ανησυχίες, διαμόρφωσαν από κοινού τη διδακτική διαδικασία με μόνο σκοπό την ενίσχυση όλων των μαθητών. Ενθαρρύνθηκε η δημιουργικότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αξιοποιήθηκε ο κοινός χρόνος και επιτεύχθηκε η καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων. Η μαθησιακή διαδικασία απέκτησε ενδιαφέρον, αφού απαγκιστρώθηκε από τον παραδοσιακό τρόπο, βελτιώθηκε το μαθησιακό και επικοινωνιακό επίπεδο.

Η πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενισχύει το όραμα «μια δυναμική τάξη για όλους», ένα όραμα που θα πρέπει να αποτελεί στόχο όλων των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Baines, E., Blatchford, P., & Rubie-Davies Ch. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a year – long intervention study. *Cambridge Journal of Education*: 39(1), 95-117. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020 από <https://doi.org/10.1080/03057640802701960>.
- Baudrit, A. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη* (μτφ. Ε. Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος.
- Chapple, J.W. (2009). Co-teaching: From obstacles to opportunities. *Διδακτορική διατριβή. Ashland University: Ashland*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020 από https://etd.ohiolink.edu/ap-exprod/rws_etd/send_file/send?accession=ashland1238966807&disposition=inline.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Love Publishing Company*, 28, (3), 1-16. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020 από <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852/6204>.
- Fabricatore, C. (2000). Learning and video games. An unexploited synergy. Miami, FL 33102-5285. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου από <http://www.learndev.org/dl/FabricatoreAECT2000.PDF>.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 39-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Πατρών/ΠΤΔΕ., Χειμερινό Εξάμηνο 2011-2012, Πάτρα.
- Ge, P. (2005). What would a state of the art instructional video game would look like? *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://nsworks.nova.edu/innovate/vol1/iss6/1>
- Gros, B. (2006). Digital games in education: The design of Games-Based learning environments: Connecting Experiences and Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.researchgate>.

- net/publication/265425294_Digital_Games_in_Education_The_Design_of_Game-Based_Learning_Environments.
- Habgood, M. (2007). *The effective integration of digital games and learning content*. University of Nottingham. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.researchgate.net/publication/37245687>
- Θωμά, Ρ., & Κολοβός, Χ. (2014). Εφαρμόζοντας τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση στο μάθημα της Γεωγραφίας της Στ' τάξης με τη χρήση ΤΠΕ. Στο Γ. Σαλονικίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»* (σσ.77-88). Νάουσα 4-6 Απριλίου 2014. Ημαθία. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.researchgate.net/publication/309549329>
- Κιούση, Ε. (2015). *Μάθηση βασισμένη στο Ηλεκτρονικό Παιχνίδι. Η συμβολή τους στην Παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Malafantis, K. D. (2011). The contribution of Information Technologies and Communication to the educational process of modern school. In D. I. Tseles, K. D. Malafantis, & A. I. Pamoukt-soglou (Eds.), *Education, Science and Society* (pp. 123-136). Athens. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.researchgate.net/publication/258585518>
- Mogharreban, C., & Bruns, D. (2009). Moving to inclusive Pre-Kindergarten Classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 407-414. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.researchgate.net/publication/226632951>
- Murawski, W. W., & Hughes, C.E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277. doi:10.3200/PSFL.53.4.267-277.
- Panitz, Th. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*: 78, 59-67.
- Papert, S. (1993). Hard fun. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2020, από <http://www.papert.org/articles/HardFun.html>
- Prensky, M. (2001). Why games engage.us. Digital Game-Based Learning. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.researchgate.net/publication/30874037>
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση* (Τόμος Α'). Αθήνα.
- Σωκράτους, Σ., & Αγγελίδης, Π. (2009). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη* (σσ. 52-74). Αθήνα: Ατραπός.
- Sanford, R., & Williamson, B. (2005). Games and learning. A handbook from futurelab. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl27/futl27handbook.pdf>
- Slavin, R. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. *Springer Science*: New York. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2020 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3650-9_1
- Unesco, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2020 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2020 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Χρήση Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας και Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Αλεξάνδρα Κούση

Εκπαιδευτικός ΠΕ 04.01 ΕΑΕ, ΜEd MA 2ο Κ.Ε.Σ.Υ Ιλίου. ✉ ph_Alexandra@yahoo.com

Περίληψη

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχει αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων παγκοσμίως τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτελεί μία διαδικασία που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου κατάλληλο για όλους τους μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού. Η συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση απαιτεί εκτεταμένη επικοινωνία: προφορική, γραπτή, λεκτική και μη λεκτική. Δίχως τη χρήση βοηθημάτων Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (AAC) αλλά και των κατάλληλων εργαλείων Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (IT), είναι αρκετά δύσκολο για ένα παιδί με σοβαρές κινητικές και επικοινωνιακές δυσκολίες να αποκτήσει τη σχολική επιτυχία. Στο πλαίσιο του Συμπεριληπτικού σχολείου, οι μαθητές με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες, δηλαδή παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα ή/και κινητικές αναπηρίες, νοητικούς περιορισμούς, μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ανάγκη από προγράμματα αποκατάστασης και ειδικής εκπαίδευσης υποστηριζόμενα από τις Νέες Τεχνολογίες. Οι Τ.Π.Ε. με το πλήθος των συνεχών εξελισσόμενων εφαρμογών τους, έρχονται να υποστηρίξουν δημιουργικά τον μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες. Τα διάφορα τεχνολογικά μέσα



Λέξεις κλειδιά

Εναλλακτική και
Επαυξητική
Επικοινωνία
(Ε.Ε.Ε.),
Υποστηρικτική
Τεχνολογία (Υ.Τ.),
Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση, Τ.Π.Ε.,
Ειδικές
Εκπαιδευτικές
Ανάγκες

παρέχουν τρεις τύπους πρόσβασης σε άτομα με σωματικές αναπηρίες: φυσική, γνωστική και υποστηρικτική. Για το σχεδιασμό των βασιζόμενων στις Τ.Π.Ε. εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούν οι σύγχρονες απόψεις περί χρήσης της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή, αλλά και το τεχνικό κομμάτι, δηλαδή το λογισμικό που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Εν κατακλείδι, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην σχεδιασμένη ένταξη υλικών και τεχνολογικών μέσων στην συμπεριληπτική εκπαίδευσή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για άτομα με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες, δηλαδή άτομα με προβλήματα ομιλίας ή/και κινητικές αναπηρίες, νοητικούς περιορισμούς, μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους ηλικιωμένους, η καθημερινότητα, αλλά και τα προγράμματα αποκατάστασης και εκπαίδευσης, συχνά περιλαμβάνουν τη χρήση βοηθημάτων Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (Α.Α.Ε.) (Sevcik, Ronski, & Robinson, 1996).

Οι όροι Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία – Ε.Ε.Ε. (Augmentative and Alternative Communication) ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα εφαρμοσμένων μεθόδων επικοινωνίας. Ο όρος Επαυξητική Επικοινωνία περιγράφει τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ένα άτομο όταν η ομιλία του δεν είναι αρκετά ευδιάκριτη ώστε να γίνεται κατανοητή από τους γύρω του, ενώ ο όρος Εναλλακτική Επικοινωνία αναφέρεται στις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για την αντικατάσταση της ομιλίας εξ ολοκλήρου (Burke, Beukelman, Ball, & Horn, 2002).

Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες συστημάτων της επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας: το σύστημα με χρήση βοηθήματος και το σύστημα χωρίς βοήθημα. Τα συστήματα επικοινωνίας με βοήθημα αναφέρονται σε τεχνικές που απαιτούν εξωτερικό εξοπλισμό, όπως μη τεχνολογικές συσκευές επικοινωνίας (π.χ. βιβλία με εικόνες) αλλά και τεχνολογικές συσκευές παραγωγής ήχου (SGDs). Τα συστήματα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα αναφέρονται σε αυτά που μπορούν να παραχθούν από το ίδιο το σώμα του ατόμου, όπως οι κινήσεις των χεριών, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου (Lloyd et al., 1997, στο Schlosser & Sigafos, 2006; Fossett & Mirenda, 2007).

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 η τεχνολογία των υπολογιστών χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή Braille και αναγνωρίστηκε ως παρουσιάζοντας επαγγελματικές ευκαιρίες για άτομα με προβλήματα όρασης (π.χ., Επιτροπή ACM για τις επαγγελματικές δραστηριότητες για

τους τυφλούς, 1969). Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980 είδε την έκρηξη της εφαρμογής της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης στο Ηνωμένο Βασίλειο με την εμφάνιση των μικροϋπολογιστών στα σχολεία. Έκτοτε, το Ερευνητικό Κέντρο για την Εκπαίδευση (RCEVH) στο Πανεπιστήμιο του Μπέρμιγχαμ σε πολλή δουλειά στην περιοχή (π.χ., Blenkhorn, 1986, Spencer & Ross, 1989, Bozic, Hill & Tobin, 1993; Douglas & Gamble, 1994; Bozic & Murdoch 1996 στο Douglas, 2001). Πολλοί άλλοι έχουν αναπτύξει επίσης την τεχνολογία τις τελευταίες δεκαετίες και αυτό αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά από πολύ χρήσιμα βιβλία που έχουν αναπτυχθεί από το Royal National Ινστιτούτο για τους Τυφλούς (πιο πρόσφατα, RNIB, 1998) (Douglas, 2001).

Οι ΤΠΕ με το πλήθος των συνεχών εξελισσόμενων εφαρμογών τους, έρχονται να υποστηρίξουν δημιουργικά τον μαθητή με μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες. Μέσα από ειδικά σχεδιασμένα hardware και software, η ψηφιακή τεχνολογία βοηθά το παιδί να διεκπεραιώνει με ασφάλεια τις σχολικές του υποχρεώσεις και να εξασκεί τις γενικές αντιληπτικές του ικανότητες, ενώ του προσφέρει μια σειρά υποστηρικτικών προγραμμάτων για την οργάνωση των καθημερινών του υποχρεώσεων.

Για το σχεδιασμό των βασιζόμενων στις ΤΠΕ εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούν οι σύγχρονες απόψεις περί χρήσης της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή, αλλά και το τεχνικό κομμάτι, δηλαδή το λογισμικό που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Τα διάφορα τεχνολογικά μέσα παρέχουν τρεις τύπους πρόσβασης σε άτομα με σωματικές αναπηρίες: φυσική, γνωστική και υποστηρικτική (Day, 1995, όπως αναφ. στο: Πέτρου & Δημητρακοπούλου, 2005).

Βέβαια η επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά υλικού καθώς και η προσαρμογή του στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με προβλήματα όρασης είναι από τους βασικότερους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν ώστε να προσπελαστούν οι γνωστικές δυσκολίες των παιδιών αυτών (Σκουμπουρδή, 2013). Εν κατακλείδι, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην σχεδιασμένη ένταξη υλικών και τεχνολογικών μέσων στην συμπεριληπτική εκπαίδευσή τους.

Ορισμός της Επικοινωνίας

Επικοινωνία είναι η μετάβαση και η ανταλλαγή μηνυμάτων ή/και πληροφοριών μεταξύ δυο μερών, όπου το ένα νοείται ως πομπός και

το δεύτερο ως δεκτής, μέσου κοινού συστήματος σημάτων, σύμβολων η τρόπων συμπεριφοράς. Είναι κάθε διαδικασία μέσω της οποίας δυο η περισσότερα μέρη μοιράζονται μια πληροφορία. Ο στόχος (συνειδητός ή όχι) του πομπού είναι να ενεργήσει πάνω στο δεκτή με τρόπο ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων η συναισθημάτων και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάσταση του και τη συμπεριφορά του (Κουρουπέτρογλου & Λιάλιου, 2002).

Η Διεθνής Κοινότητα Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνία (ISAAC) ορίζει την επικοινωνία ως την υπόσταση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και μάθησης. Είναι οι σκόπιμες συμπεριφορές ενός ατόμου που επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ατόμου η ατόμων και με την προσδοκία ότι το άλλο άτομο θα λάβει και θα αντιδράσει σε αυτό το μήνυμα (Kierman et al, 1987). Είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι ενεργητική, αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στον ομιλητή/πομπό και τον ακροατή δέκτη. Αυτοί οι ρόλοι εναλλάσσονται και εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον.

Προϋποθέσεις για την Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι η συνθέτη δεξιότητα και απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και την ακεραιότητα των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών. Ας κάνουμε μια σύντομη αναφορά των απαραίτητων προϋποθέσεων:

Αισθητηριακές ικανότητες. Επαρκής όραση και ακοή είναι αναγκαίες, για τη διευκόλυνση και την κατάκτηση της επικοινωνίας (προφορικής, γραπτής, σύστημα σύμβολων η νοηματικής).

Κινητικές ικανότητες για το κάλο συντονισμό και οργάνωση κινήσεων, είτε αφορά τα όργανα άρθρωσης είτε τα χεριά για τη παράγωγη νοημάτων και τη χρήση επικοινωνιακής συσκευής.

Ικανότητες επεξεργασίας. Ένα άτομο μπορεί να πληροί τις προηγούμενες προϋποθέσεις, άλλα για να μην έχει ένα επίπεδο γνωστικής λειτουργίας για να επικοινωνήσει. Για να είναι σε θέση να κατανοήσει ένα μήνυμα πρέπει να μπορεί να το συγκρατεί, να το αποκωδικοποιεί και να αποδίδει νόημα. Για να εκφραστεί θα πρέπει να είναι ικανό να αποκωδικοποιεί το δικό του μήνυμα, να προγραμματίζει και να εκτελεί τις κινήσεις που χρειάζονται.

Όλες αυτές οι ικανότητες είναι αναγκαίες άλλα όχι επαρκείς για την επίτευξη της επικοινωνίας. Το άτομο πρέπει να έχει κάτι να πει, το περιεχόμενο της επικοινωνίας να έχει κίνητρο, πρόθεση και τις ευκαιρίες για να επικοινωνήσει. Άλλη μια προϋπόθεση είναι να διαθέτει ένα μέσο επικοινωνίας. Επίσης να έχει γνώση των κανόνων που το

διέπουν (π.χ. γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες όσο αφορά τον προφορικό και γραπτό λόγο). Επίσης να γνωρίζει και να ακολουθεί τις κοινωνικές συμβάσεις, να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του συνομιλητή του, τι γνωρίζει ήδη, και τι χρειάζεται να μάθει να επιλεγεί τις κατάλληλες λέξεις ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται, το θέμα και το πλαίσιο (Kierman et al, 1987). Τέλος, να έχει αναπτύξει βασικές δεξιότητες συζήτησης (ικανότητες έναρξης διατήρησης και τερματισμού της επικοινωνίας, εναλλαγής σειράς, παραμονής στο θέμα, εισαγωγή νέου θέματος με αποδεκτό τρόπο, οργάνωσης των ιδεών του με συνοχή, ικανότητα να ερμηνεύει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνομιλητή του κ.ά.) (Bernstein & Tiegerman, 1993).

Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Ε.Ε.Ε.)

Στις περιπτώσεις που ένα άτομο δεν δύναται να επικοινωνήσει με άλλα άτομα παρά μόνο μέσω του συμβολικού συστήματος, αναφερόμαστε σε συστήματα Εναλλακτικής Επικοινωνίας (Alternative Communication).

Στις περιπτώσεις που το σύστημα χρησιμοποιείται για να υποβοηθήσει το λόγο γενικά ή σε περίπτωση που ο λόγος πλήρως αποτύχει, αναφερόμαστε στα συστήματα Επαυξητικής Επικοινωνίας (Augmentative Communication)

Η χρήση εναλλακτικού ή επαυξητικού συστήματος επικοινωνίας υποστηρίζει τις προσπάθειες του παιδιού για να επικοινωνήσει με επιτυχία, μέχρι και αν ανταπεξέλθει στις επικοινωνιακές ανάγκες. Λειτουργεί ως προσωρινό ή μακροπρόθεσμο μέσο διευκόλυνσης της επικοινωνίας.

Ένα σύστημα Ε.Ε.Ε. δεν συνεπάγεται την χρήση μόνο ενός συγκεκριμένου συστήματος, άλλα τη χρήση ενός πολύμορφου συστήματος. Δηλαδή, διαφορές μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε διαφορές καταστάσεις και με διαφορά άτομα. Το άτομο θα έχει στη διάθεση του μια ποικιλία τεχνικών, βοηθημάτων, σύμβολων, δεξιοτήτων και στρατηγικών.

Η απόφαση για το ποιο σύστημα είναι κατάλληλο βασίζεται στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών του ατόμου και του περιβάλλοντος του, εξασφαλίζοντας την εξατομίκευση του επιλεγμένου συστήματος. Οι αποφασίσεις δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις «σωστών» συστημάτων για συγκεκριμένους πληθυσμούς (Musselwhite & Louis, 1988).

Θέλουμε να επιτύχουμε ικανοποιητική και λειτουργική επικοινωνία, να επικοινωνεί μόνο του χωρίς να στηρίζεται πολύ σε άλλους, να

ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της επικοινωνίας εκείνη τη χρονική στιγμή, και να έχει επιτυχείς αλληλεπιδράσεις επικοινωνίας.

Υπάρχουν πολλά συστήματα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα και με βοήθημα. Η επιλογή ενός συστήματος (ή συστημάτων) επηρεάζει την επικοινωνιακή επιτυχία του χρήστη. Η απόφαση για το ποιο σύστημα E.E.E. θα χρησιμοποιήσει το παιδί είναι μεταξύ επικοινωνίας χωρίς βοήθεια, επικοινωνίας με βοήθεια ή ενός συνδυασμού των δυο. Σε στενή συνεργασία μεταξύ των δυο. Σε στενή συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα γίνεται αξιολόγηση των δυνατοτήτων, αναγκών και προτιμήσεων του παιδιού και του περιβάλλοντος του. Οι πληροφορίες του εκπαιδευτή, για τις επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις στο σχολείο, είναι κρίσιμες και θα καθοδηγήσουν την ομάδα υποστήριξης στην επιλογή και σχεδίαση του πιο κατάλληλου συστήματος.

Ορισμός Επικοινωνιακής Ικανότητας με χρήση E.E.E.

Το 1989, η Light καθόρισε την επικοινωνιακή ικανότητα για άτομα με σύνθετες ανάγκες επικοινωνίας που χρειάζονται τη χρήση εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας ως μια δυναμική διαπροσωπική κατασκευή βασισμένη στη λειτουργικότητα της επικοινωνίας και την επαρκή γνώση, τη κρίση και τη δεξιότητα. Ειδικά η Light, υποστήριξε ότι η επικοινωνιακή ικανότητα για άτομα που απαιτούσαν χρήση E.E.E., είναι η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση της γνώσης, της κρίσης και της δεξιότητας σε τέσσερις αλληλένδετες περιοχές: γλωσσικές, λειτουργικές, κοινωνικές και στρατηγικές ικανότητες. Το 2003, η Light επέκτεινε τον ορισμό αυτό και υποστήριξε ότι η επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας επηρεάζεται όχι μόνο από γλωσσικές, λειτουργικές, κοινωνικές και στρατηγικές ικανότητες αλλά και μια ποικιλία ψυχοκοινωνικών παραγόντων (π.χ. κίνητρο, στάση, εμπιστοσύνη, ανθεκτικότητα), καθώς και από τα εμπόδια και από την υποστήριξη από το περιβάλλον. Στα 25 χρόνια από τότε που ο ορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας για άτομα που χρησιμοποιούσαν E.E.E. αρχικά προτάθηκε, υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της E.E.E. Ο ορισμός της Light εξακολουθεί να παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη νέα εποχή επικοινωνίας την οποία ζούμε, ο βασικός στόχος της παρέμβασης δεν έχει αλλάξει. Οι παρεμβάσεις E.E.E. πρέπει να αφορούν την ανάπτυξη κατάλληλων λειτουργικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την υποστήριξη ατόμων με σύνθετες ανάγκες επικοινωνίας, όπως την ανάπτυξη, την ανασυγκρότηση ή τη διατήρηση της επικοινωνίας, την ικανότητα έκφρασης των αναγκών και των επιθυ-

μίων, την ανάπτυξη της κοινωνικής εγγύτητας και της συμμετοχής σε ρουτίνες κοινωνικής εθιμοτυπίας όταν απαιτείται. Αυτό που άλλαξε δραματικά αυτά τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι επικοινωνιακοί στόχοι έχουν επιτευχτεί. Ενώ πριν από 25 χρόνια, η έμφαση της παρέμβασης της Ε.Ε.Ε. ήταν η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, σήμερα το πεδίο της αλληλεπίδρασης δεν περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μόνο πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά και τη γραπτή επικοινωνία μέσω διαδικτύου. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο, τα κοινωνικά μέσα, τα κινητά τηλεφώνά, τα γραπτά μηνύματα κ.α. έχουν αυξήσει τις προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και απαιτούν τη συμμετοχή ατόμων με ικανότητες πολλαπλής επικοινωνίας. Οι ανάγκες της κοινωνίας έχουν αλλάξει δραματικά. Ενώ πριν εικοσιπέντε χρόνια τα άτομα που χρειαζόταν τη χρήση Ε.Ε.Ε. για να αυξήσουν την ικανότητα επικοινωνίας τους, ζούσαν σε ιδρύματα περιθωριοποιημένα και είχαν περιορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και επαγγελματικές ευκαιρίες, σήμερα τα άτομα αυτά πηγαίνουν στο σχολείο, εργάζονται και συμμετέχουν στις κοινότητες και στις κοινωνίες στις οποίες ζουν.

Όπως πρότεινε η Light (1989), η επικοινωνιακή ικανότητα βασίζεται στην ενσωμάτωση της γνώσης, της κρίσης και των δεξιοτήτων σε τέσσερις αλληλένδετους τομείς τον γλωσσικό, τον λειτουργικό, τον κοινωνικό και τον στρατηγικό. Αυτοί οι τέσσερις τομείς δεν έχουν αλλάξει τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια. Αυτό που άλλαξε είναι το εύρος των γλωσσικών, κοινωνικών και στρατηγικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Στον *γλωσσικό τομέα*, καθώς τα άτομα με πολύπλοκες επικοινωνιακές ανάγκες διευρύνουν τους κοινωνικούς τους κύκλους και αλληλεπιδρούν σε ευρύτερο κοινό και σε ένα ευρύτερο φάσμα περιβαλλόντων (φυσικών και ηλεκτρονικών), υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις για κατανοητά μηνύματα χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, σύνταξη και μορφολογία. Υπάρχουν επίσης αυξημένες απαιτήσεις από τα συστήματα Ε.Ε.Ε. για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, για τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και στα κοινωνικά μέσα, με τη βοήθεια μιας μεγάλης ποικιλίας τεχνολογιών της πληροφορικής. Επίσης με την παγκοσμιοποίηση όλο και περισσότερα άτομα με πολύπλοκες ανάγκες επικοινωνίας ζουν, πηγαίνουν στο σχολείο και εργάζονται μέσα σε δίγλωσσες και πολυγλωσσικές κοινότητες.

Στον *λειτουργικό τομέα*, πέρα από τις γλωσσικές δεξιότητες, άτομα με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες χρειάζονται επίσης και λειτουργικές δεξιότητες για να υποστηρίξουν την επικοινωνιακή ικανότητα.

Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες για την εκμετάλλευση νέων βοηθητικών τρόπων επικοινωνίας και η ικανότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και επίσης ικανότητα τεχνικής λειτουργιάς των ενισχυμένων συστημάτων Ε.Ε.Ε. Με την έκρηξη των κινητών τεχνολογιών και με την αναβάθμιση των διαθέσιμων τεχνολογιών, οδηγηθήκαμε σε μια πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων με συνέπεια να αυξηθούν οι λειτουργικές απαιτήσεις για αποτελεσματική πρόσβαση και έλεγχο αυτών των διαφορετικών τεχνολογιών.

Στον *κοινωνικό τομέα*, έχοντας πλέον πρόσβαση σε ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμητικά κοινό λόγο του διαδικτύου, τα άτομα με πολύπλοκες ανάγκες επικοινωνίας, θα πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν τους κοινωνικούς φραγμούς και να αξιολογούν τις απαιτήσεις διαφορετικών ακροατηρίων, με όλα αυτά να πραγματοποιούνται μέσα σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα (εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινωνικό). Άρα και στον κοινωνικό τομέα παρατηρείται αύξηση των επικοινωνιακών απαιτήσεων.

Στον *στρατηγικό τομέα*, παρά την παρέμβαση για την κατασκευή, την ανακατασκευή ή/και τη διατήρηση γλωσσικών, επιχειρησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τα άτομα με σύνθετες ανάγκες επικοινωνίας αντιμετωπίζουν αναπόφευκτα καταστάσεις όπου έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά προβλήματα και περιορισμούς. Αυτά τα προβλήματα και οι περιορισμοί επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα και αυτές οι καταστάσεις είναι που απαιτούν στρατηγική επάρκεια για την αντιμετώπιση τους.

Με τις αυξημένες απαιτήσεις επικοινωνίας και τις αυξημένες προσδοκίες συμμετοχής, τα άτομα με πολύπλοκες ανάγκες επικοινωνίας, αναπόφευκτα αντιμετωπίζουν αυξημένες προκλήσεις στην επικοινωνία. Σαν αποτέλεσμα ψυχοκοινωνικοί παράγοντες όπως το κίνητρο, η στάση η εμπιστοσύνη και η ανθεκτικότητα θα διαδραματίσουν ακόμα μεγαλύτερο ρολό στην επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας από ότι στο παρελθόν. Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι μια αμοιβαία διαδικασία, η επικοινωνιακή ικανότητα βασίζεται όχι μόνο σε παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο που απαιτεί χρήση Ε.Ε.Ε. αλλά και σε εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Με τη πάροδο των ετών ο πήχης έχει ανέβει και η πρόκληση είναι να αναπτυχθούν τρόποι βασισμένοι σε τεκμήρια για πολιτισμικά ικανές παρεμβάσεις Ε.Ε.Ε. για την υποστήριξη αυτών των ατόμων.

Κατηγορίες επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας

Τα συστήματα επικοινωνίας με βοήθημα αναφέρονται σε τεχνικές

που απαιτούν εξωτερικό εξοπλισμό, όπως μη τεχνολογικές συσκευές επικοινωνίας π.χ. (βιβλία με εικόνες) αλλά και τεχνολογικές συσκευές παράγωγης ήχου (SGDs).

Χαμηλής Τεχνολογίας: στο σύστημα αυτό δεν απαιτείται καμία πηγή ενέργειας και περιλαμβάνονται βιβλία, πίνακες σε χαρτί ή παρόμοιο υλικό που αποτελείται από εικόνες, σύμβολα, φωτογραφίες ή λέξεις π.χ. PECS. Αυτό το σύστημα ΕΕ είναι χαμηλού κόστους και είναι εύκολα κατανοητή η χρήση τους.

Μεσαίας Τεχνολογίας: στο σύστημα αυτό απαιτείται πηγή ενέργειας και έχουν ως έξοδο φωνή, κείμενο ή φως π.χ. Συσκευές που ανάβουν και σβήνουν ή στατικές συσκευές πολλαπλών-μηνυμάτων. Το κόστος σε αυτό το είδος τεχνολογίας είναι μέτριο, η εκμάθησή τους είναι εύκολη και είναι κατανοητά στον ακροατή.

Υψηλής Τεχνολογίας: πρόκειται για δυναμικά μικροηλεκτρονικά συστήματα τα οποία παράγουν ομιλία π.χ. Συσκευές βασισμένες σε υπολογιστή (tablet, netbooks) ή μπορεί να είναι συσκευές βασισμένες αποκλειστικά για επικοινωνία. Είναι φορητές συσκευές και έχουν εύκολη χρήση, και τέλος, μπορούν να επεκταθούν και να προσαρμοστούν. Αυτό το είδος συνήθως έχει υψηλό κόστος.

Τα συστήματα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα αναφέρονται σε αυτά που μπορούν να παραχθούν από το ίδιο το σώμα του ατόμου, όπως οι κινήσεις των χεριών, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου (Lloyd et al., 1997, στο Schlosser & Sigafos, 2006; Fossett & Miranda, 2007).

Υποστηρικτική Τεχνολογία

Όπως ορίζεται στον νόμο περί Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Assistive Technology Act) του 1998, Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι «οποιοδήποτε αντικείμενο, κομμάτι εξοπλισμού ή προϊόντος, που είτε αποκτάται εμπορικά, τροποποιείται ή προσαρμόζεται, και χρησιμοποιείται συνήθως για την αύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρίες.»

Ο τομέας της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας χρησιμοποιείται από τα συστήματα Επαυξητικής και Εναλλακτικής τεχνολογίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Μέσω της ανάπτυξης των εφαρμογών, (γραφικά, σύμβολα, ομιλητές, εξειδικευμένα λογισμικά κ.α.) η υποστηρικτική τεχνολογία βοήθα στην ανάπτυξη της λειτουργίας της επικοινωνίας στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και με αυτόν τον τρόπο αυξάνει τη γνωστική και κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Υποστηρικτική-Βοηθητική Τεχνολογία είναι κάθε συσκευή ή υπηρεσία η οποία βοη-

θά ένα άτομο να είναι περισσότερο ανεξάρτητο στο σπίτι, στο σχολείο, στην εργασία ή στο παιχνίδι.

Στις συσκευές υποστηρικτικής-βοηθητικής τεχνολογίας συμπεριλαμβάνεται κάθε είδος, κομμάτι εξοπλισμού ή σύστημα προϊόντος, το οποίο έχει αγοραστεί, είτε έχει τροποποιηθεί η κατασκευαστεί επί παραγγελία και το οποίο χρησιμοποιείται για να αυξήσει, να διατηρήσει ή να βελτιώσει λειτουργικές ικανότητες των ατόμων με αναπηρία. Μπορεί να περιλαμβάνει βοηθήματα χαμηλής όρασης, τετράδια με έντονες γραμμές, γραφομηχανές Braille, Η/Υ, αναγνώστες οθόνης, εκτυπωτές Braille, συσκευές επικοινωνίας κ.λπ.

Η Υποστηρικτική Τεχνολογία μπορεί μόνο να επαυξήσει τις βασικές δεξιότητες και όχι να τις αντικαταστήσει. (η Υ.Τ. θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να διδάχτούν οι μαθητές αυτοί βασικές δεξιότητες). Η Υποστηρικτική Τεχνολογία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης είναι κάτι παραπάνω από ένα εκπαιδευτικό εργαλείο. Είναι ένα θεμελιώδες εργαλείο δουλειάς. Είναι ισοδύναμη με το μολυβί και το χαρτί για τα άτομα χωρίς την παραπάνω μειονεξία. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την Υποστηρικτική Τεχνολογία για να έχουν πρόσβαση και να ολοκληρώνουν τις εκπαιδευτικές εργασίες τους και να συμμετέχουν επί ίσοις όροις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο συνηθισμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον της τάξης. Η χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας δεν κάνει αυτόματα τα εκπαιδευτικά και εμπορικά λογισμικά/εργαλεία προσβάσιμα και χρηστικά. Κάθε άτομο για να κάνει χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας θα πρέπει να βρίσκεται στον κατάλληλο χρόνο και τα εργαλεία/λογισμικά που θα χρησιμοποιήσει να είναι τα ενδεδειγμένα για τη περίπτωση του. Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι η ανάγκη κάθε μαθητή για Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι μοναδική. Γι' αυτό το λόγο και θα πρέπει να διατίθεται η κατάλληλη Υποστηρικτική Τεχνολογία για τις ανάγκες του και όχι η διαθέσιμη. Η λειτουργική χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας μπορεί να απαιτεί συνδυασμό μεγάλων γραμμάτων, ομιλίας ή Braille. Το πεδίο της αποτελεσματικής και ενεργητικής χρήσης της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση εξαρτάται πρωτίστως από την κατάρτιση και εξοικείωση των διδασκόντων με αυτά τα μέσα, την πρακτική εξάσκηση των μαθητών με τη χρήση των συστημάτων και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (καθηγητές ειδικοτήτων, βοηθητικό προσωπικό, διεύθυνση κ.λπ.)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής αποσκοπεί όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και δεξιοτήτων επικοινωνίας που είναι το αδύναμο σημείο των ατόμων με αναπηρία. Με κατάλληλη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, μαθητών, εκπαιδευτικών, ειδικών εκπαιδευτικών, γονέων, ερευνητών, διοικητικών στελεχών και πολιτικών και με προσεκτικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τέλος με τη βοήθεια της συνεχούς αξιολόγησης αυτών, πριν κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, ο στόχος του να υποστηρίξουμε κατάλληλα τους μαθητές ΑμεΑ είναι εφικτός. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, που υποστηρίζει το μοντέλο της συμπερίληψης, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες γίνονται αντιληπτές από τη μια πλευρά ως ένας τρόπος χρήσης των τεχνολογικών μέσων και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, προκειμένου να επιτευχθεί η εξισορρόπηση των ευκαιριών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα σπουδών και από την άλλη πλευρά ως ένας τρόπος διαμόρφωσης τάξεων συμπερίληψης (Rahamin, Florian & Hegarty, 2004).

Η ελλιπής κατάρτιση και εξοικείωση του επαγγελματικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τις νέες τεχνολογίες συνιστά το σοβαρότερο πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Ashton, 2005; Ziviani et al., 2007).

Επιπλέον, η ενημέρωση, η πληροφόρηση και η απόκτηση εμπειρίας, αναφορικά με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες και κατά συνέπεια η αποτελεσματική χρήση της σε εκπαιδευτικό πλαίσιο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις, που διαμορφώνουν προς αυτές όλοι όσοι ασχολούνται. Πέρα από την κατάρτιση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες σημαντική κρίνεται και η εκπόνηση στοχοθετημένων και οργανωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού (Μανρου, 2011). Οι διδάσκοντες μπορούν να προχωρήσουν σε μια σειρά μεθοδευμένων ενεργειών, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια εκπαίδευσης των ατόμων με οπτική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι να δεχθούν τις νέες εξελίξεις στη χρήση της τεχνολογίας, ως κομμάτι του έργου τους, και να ανταλλάξουν τη νέα γνώση με την εμπειρία (VanWoerden, 2006). Η άρτια κατάρτιση των διδασκόντων και η ορθή πληροφόρηση θα αποβεί σπουδαιότερος μοχλός πίεσης προς τους υπεύθυνους για λήψη αποφάσεων (Μανρου, 2011). Ο συνδυασμός της συνεργασίας και της πολυθεματικότητας κρίνεται επιτακτικός προκειμένου να καλλιεργηθεί μια καθολική διάσταση της εκπαίδευσης με τη συμβολή των υποστηρικτικών τεχνολογιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashton, T. M. (2005). Assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 20(4), 66-68. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/261643799_A_Retrospective_Analysis_of_Technological_Advancements_in_Special_Education.pdf
- Bernstein, D. K., & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. New York: Macmillan.
- Burke, R., Beukelman, D., Ball, L., & Horn, C. (2002). Augmentative and Alternative Communication technology learning part 1: Augmentative and Alternative Communication intervention specialists, *Augmentative and Alternative Communication*, 18:4, 242-249, DOI: 10.1080/07434610212331281321
- Douglas, G. (2001). *ICT, Education, and Visual impairment*; *British journal of Educational Technology* 32(3): 353-364. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/229609335_ICT_Education_and_Visual_Impairment
- Fossett, B., & Mirenda, P. (2007). Augmentative and alternative communication. *Handbook of developmental disabilities*, 330-348.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλιου, (2002). «Εναλλακτική και Επαυξητική Διαπροσωπική επικοινωνία Ατόμων με αναπηρία», Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Kierman, C., Reid, B. & Goldbart, J., (1987). *Foundations of Communication and Language*. Manchester University Press.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144.
- Light, J., & McNaughton, D. (2012). The Changing Face of Augmentative and Alternative Communication: Past, Present, and Future Challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197-204.
- Mavrou, K. (2011). Assistive technology as an emerging policy and practice: Processes, challenges and future directions. *Technology and Disability*, 23(1), 41-52.
- Musselwhite, C.R. & St. Louis, K.W. (1988). *Communication Programming for Persons with Severe Handicaps*. Boston, MA: College-Hill
- Πέτρου, Αθ., Α. & Δημητρακοπούλου, Α. (2005). Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνίας από τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Ελεύθερη ανακοίνωση στο 3^ο Συνέδριο στη Σύρο: ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/262560298_E_symbole_tes_tehnologias_ste_mathematike_ek_paideuse_paidion_me_problemata_orases.pdf
- Rahamin, L. (2004) 'From Integration to Inclusion: Using ICT to support learners with special educational needs in the ordinary classroom', in Florian L. & Hegarty J. (eds.) *ICT and Special Educational Needs: A tool for inclusion*, Maidenhead: Open University Print: 35-45.
- RESNA, «Assistive Technology and the Individualized Education Program», Washington, DC: RESNA Technical Assistance Program, April 1992. RNIB "AccessTechnology", Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/PublicWebsite/public_rnib002927.hcsp.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2013). Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Schlosser, R., Sigafos, J., & Koul, R. (2009). Speech output and speechgenerating devices in autism spectrum disorders. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 141-170). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sevcik, R., Ronski, M.A., & Robinson, B. (1996). Longitude in all research: considerations for augmentative and alternative communication, *Augmentative and Alternative Communication*, 12:4, 272-276, DOI: 10.1080/07434619612331277728

- Soerensen, H.L. & Jensen, R.C. & Borglum, M. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- Van Woerden, K. (2006). Mainstream developments in ICT: Why are they important for Assistive Technology?. *Technology and Disability*. 18. 15-18. 10.3233/TAD-2006-18103.
- Ziviani, J., Sakzewski, L., Boyd, R. (2007). Clinimetric properties of participation measures for 5-to 13-year-old children with cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17355482/>

Η Χρήση των Τ.Π.Ε. για την Αποδυνάμωση των Κοινωνικών Στερεοτύπων και την Ενδυνάμωση της Συμπερίληψης

Ιωάννης Κουφόπουλος¹ Γεωργία Μούκα²

1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ 70 – 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής. ✉ ikfpls@gmail.com

2. Δ/ντρια 8ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας, ΠΕ 70 – Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Υπότροφος ΙΚΥ.

✉ gmouka@yahoo.com

Περίληψη

Η πρόταση της διδακτικής παρέμβασης «8 μαθήματα για την άμβλυνση των κοινωνικών στερεοτύπων», στηρίχτηκε στη διαπίστωση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός ευέλικτου παιδαγωγικού προγράμματος δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για το ελληνικό σχολείο. Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων υπαγορεύτηκαν από την αντίληψη της χρήσης των Τ.Π.Ε. ως γνωστικών εργαλείων, προσανατολισμένων στον στοχασμό και τη δράση και με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ανατροπή των κυρίαρχων οπτικών που σχηματοποιούν τις διακρίσεις και τα στερεότυπα. Οι μαθήτριες-μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν, να αναλύσουν τις φυλετικές, γλωσσικές, μαθησιακές, ατομικές και κοινωνικές διαφορές και να μετασχηματίσουν/τροποποιήσουν υπάρχουσες στάσεις και συμπεριφορές τους με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της ετερότητας. Παράλληλα, καθώς επιχειρείται η γνωστική αποσαφήνιση, αποδόμηση και αναδόμηση των στοιχείων που αποτελούν τη στερεοτυπική σκέψη, όπως η άποψη, το γεγονός, η άκριτη γενίκευση, οι ταμπέλες, η διάκριση και η προκατάληψη, καλλιεργείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης



Λέξεις κλειδιά

Τ.Π.Ε,
Διαπολιτισμική
Εκπαίδευση,
Ετερότητα,
Στερεότυπα

και ευνοείται η βιωματική προσέγγιση των υπό διαπραγμάτευση εννοιών και η προσέγγισή τους στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός, η ελευθερία, η συμμετοχή και η αυτονομία, στοιχεία που αποτελούν κύριες συνιστώσες της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεισφορά των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη φιλοσοφία με την οποία προσεγγίζουμε τις Τ.Π.Ε. και το πλαίσιο στο οποίο τις ενσωματώνουμε. Ζητούμενο λοιπόν, είναι η διδακτική πράξη να σχηματοποιείται από τη διαφορετικότητα, αναδεικνύοντας την αποδοχή και το σεβασμό προς την πολιτισμική, κοινωνική ή ατομική ιδιαιτερότητα των μαθητριών/μαθητών μας.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι Τ.Π.Ε. είναι «εν δυνάμει» μετασχηματιστικά εργαλεία, θα καταγράψουμε ότι οι Τ.Π.Ε. «ευδοκίμουν» παιδαγωγικά εκεί όπου χρησιμοποιούνται μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης βασισμένα στην κριτική χειραφετική προσέγγιση της διδακτικής πράξης.

Εάν οι Τ.Π.Ε. ενσωματώνονται στη διδακτική πράξη με παλιές παιδαγωγικές, κατά περίπτωση, κατ' ανάγκη και «εργαλεία», απαξιώνονται όλες οι δυνατότητές τους και μηδενίζονται οι ελπίδες για ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που διδασκόμαστε και διδάσκουμε (Ν. Μακράκη & Β. Μακράκης, 2006).

Αντιθέτως, όταν χρησιμοποιούνται ως γνωστικό και όχι ως εποπτικό-πληροφοριακής φύσης-εργαλείο, προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες να διαχειριστούν προβλήματα που προκύπτουν από ζητήματα κοινωνικής διαπραγμάτευσης (π.χ. μεταναστευτικό), διευκολύνοντας την προσέγγισή τους μέσα από πολλαπλές θεάσεις των ζητημάτων, τη διερεύνηση των επιμέρους παραμέτρων, τη δοκιμή εναλλακτικών προτάσεων και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης.

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου περιβάλλοντος μάθησης, οι μαθητές και μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να επιχειρήσουν, να μετασχηματίσουν στάσεις και αντιλήψεις, να δομήσουν νοήματα, να ενσωματώσουν φαινόμενα, να συνεργαστούν, να μοιραστούν ιδέες, να θέσουν ερωτήσεις, να ανακαλύψουν νέους γνωστικούς κόσμους και τέλος, να διαμορφώσουν διαπολιτισμική συνείδηση ως προς την ετερότητα και τον «άλλο».

Η ενεργός αυτή διαδικασία εμπλουτίζεται και τροφοδοτείται, καθώς αξιοποιούνται οι δυνατότητες προσομοίωσης, οπτικοποίησης, αλληλεπίδρασης και εικονικής πραγματικότητας των Τ.Π.Ε., συνθέτοντας ή αναδημιουργώντας νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις, επιτρέποντας και διευκολύνοντας την τοποθέτηση του υποκειμένου στο ρόλο του «άλλου».

Η θέαση του κόσμου από διαφορετικές οπτικές γωνίες αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαπολιτισμικής διαδικασίας, αυτής που διευκολύνει και οδηγεί στην κατανόηση της θέσης του «άλλου» και ενδεχομένως στην αποδοχή των παραδοχών του.

Επομένως, το παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. είναι κοινό και έχει απαραίτητως μαθητοκεντρική διάσταση.

Συμπερασματικά, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με τη διάχυση των Τ.Π.Ε. σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις σχολικές δραστηριότητες, αποκτά νέες δυνατότητες για την προώθηση του ζητήματος της άμβλυνσης των φυλετικών, ατομικών, γλωσσικών, μαθησιακών και κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Προϋπόθεση όλων αυτών, είναι η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου, που αφορά στην εφαρμογή τροποποιήσεων και βελτιώσεων στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου, στην υλικοτεχνική του υποδομή, στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που το διέπει.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ «ΕΜΕΙΣ ΟΙ ΑΛΛΟΙ»

Αρχική ιδέα του λογισμικού

Η ιδέα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λογισμικού «Εμείς οι Άλλοι», βασίστηκε αφενός στην ανάγνωση της σχολικής πραγματικότητας, αφετέρου στην παραδοχή ότι η ελληνική κοινωνία υφίσταται πολιτισμικές διαφοροποιήσεις ως αποτέλεσμα των μεταναστευτικών ρευμάτων και συνεπώς η ομοιογένειά της αποτελεί αστικό μύθο.

Έχει επισημανθεί (Κουπαρούσος, Νικολάου, 2003-2004) ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου οφείλονται στην ξеноφοβία και τις ρατσιστικές τάσεις των μαθητών, των γονέων τους και των διαφόρων κοινωνικών φορέων, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι άθελά τους, μεταφέρουν πολιτισμικές αντιλήψεις, αξίες, προσδοκίες, οράματα, προκαταλήψεις, στερεότυπα και παρανοήσεις, τα οποία, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν

ζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και την πρόσληψη μηνυμάτων από τους μαθητές τους.

Το λογισμικό «Εμείς οι Άλλοι» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ως μέρος της διδακτορικής διατριβής της Γεωργίας Μούκα. Ο Γιάννης Κουφόπουλος συμμετείχε ως «κριτικός φίλος» στην παιδαγωγική και τεχνολογική ανάπτυξη και εξέλιξή του και το χρησιμοποίησε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και της Γλώσσας σε τμήματα Δ', Ε' & Στ' τάξεων.

Φιλοσοφία του λογισμικού

Η φιλοσοφία του λογισμικού «Εμείς οι Άλλοι», ακολουθεί το ρεύμα της αντιρατσιστικής αγωγής ως προς την αποδοχή του «άλλου. Ο ρατσισμός προσεγγίζεται από την κοινωνική του κυρίως διάσταση, ως η τελική έκφραση κρυμμένων στάσεων, αντιλήψεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που κατασκευάζονται συνεχώς μέσα στην κοινωνία και νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες.

Υπό το πρίσμα της κριτικής χειραφετικής μετασχηματιστικής προσέγγισης, προτείνουμε συγκεκριμένους τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., ώστε να συνδέσουμε τη μαθησιακή διαδικασία με τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα.

Οι πρωτογενείς δραστηριότητες της κάθε ενότητας των 8 μαθημάτων σχεδιάστηκαν με βάση τα βασικά συστατικά της Κριτικής Σκέψης (Fischer, 1992), τις δώδεκα διαστάσεις της Κριτικής Ανάλυσης (Ennis, 1989) και την ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης στην αξιολόγηση ισχυρισμών και επιχειρημάτων (Beyer, 1998).

Οι δραστηριότητες του λογισμικού «Εμείς οι Άλλοι», έχουν στόχο να διευκολύνουν και να ενισχύσουν το διάλογο και την κριτική αντιπαράθεση, προκαλώντας έτσι, την αποδόμηση των στερεοτύπων και την αναδόμηση στάσεων, παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτυπικών καταστάσεων (Φραγκάκη & Μακράκης, 2006).

Θεωρητική προσέγγιση

Η θεωρία της Κριτικής Χειραφετικής Μετασχηματιστικής προσέγγισης στηρίζεται κυρίως στον κριτικό εποικοδομισμό, όπου, σύμφωνα με τους Ράπτη & Ράπτη (2006), κυριαρχεί η αντίληψη πως η γνώση και η μάθηση δεν συγκροτούνται μόνο από την υποκειμενική συνείδηση και την ατομική δράση αλλά κυρίως από υλικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και ιστορικούς παράγοντες που διαμορφώνουν σε με-

γάλο βαθμό την υποκειμενική συνείδηση και την ατομική δράση. Η σχολή αυτή τονίζει ότι η κοινωνική θεωρία πρέπει να είναι πραξιακά προσανατολισμένη, δηλαδή να είναι ικανή να διαφωτίζει και να κινητοποιεί τους επιστήμονες προς περισσότερο κριτικές και δημοκρατικές κατευθύνσεις, ώστε να παίζουν ενεργό ρόλο στην επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής (Ματσαγγούρας 1999). Σύμφωνα λοιπόν με τη συγκεκριμένη θεώρηση, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί πως δεν είναι απλά ένα εκτελεστικό όργανο αλλά έχει τη δύναμη μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και κριτικό αναστοχασμό να δημιουργήσει δράσεις, συνειδητά επιλεγμένες, με σκοπό να μετασχηματίσει ή και να ανατρέψει εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές προς περισσότερο δίκαια και απελευθερωτικά σχήματα.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναδεικνύει επίσης την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αποδομεί το μύθο της ουδετερότητας των τεχνολογικών εργαλείων (Waller, 2017). Με την έννοια αυτή, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις και δεξιότητες, δεν κατανοούν μόνο τα κοινωνικά δρώμενα αλλά τα αλλάζουν, μετατρέποντας την κατανόηση σε δράση.

Παιδαγωγικός σχεδιασμός του λογισμικού

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του λογισμικού «Εμείς οι Άλλοι» στηρίχτηκε στην υπόθεση πως, αν θέλουμε να μειώσουμε τα φαινόμενα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, πρέπει όχι μόνο να αυξήσουμε την ανοχή των παιδιών απέναντι στην ετερότητα αλλά και να δημιουργήσουμε διαπολιτισμική συνείδηση ισότιμης αποδοχής του «άλλου».

Σύμφωνα με τις απόψεις των κοινωνικών επιστημόνων, ο ρατσισμός αποτελεί το τελευταίο στάδιο μιας εξελικτικής διαδικασίας που αποτελείται από τα στερεότυπα, τις κατηγοριοποιήσεις, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις.

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια του ρατσισμού και οδηγούν γραμμικά, σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Οι κοινωνίες πολλές φορές, σκόπιμα ή μη, παραγνωρίζουν την κοινωνική και ιδεολογική φύση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, εστιάζοντας στην ατομική συμπεριφορά για να δικαιολογήσουν την ύπαρξη τους. Με αυτό τον τρόπο, εύκολα παραβλέπεται η κοινωνική προκατάληψη, η οποία γεννά ατομικές συμπεριφορές ως επακόλουθο και ένα καθαρά κοινωνικό-ιδεολογικό γεγονός ερμηνεύεται λανθασμένα με όρους ατομικής συμπεριφοράς (Δραγώνα, 2007). Για παράδειγμα, οι προκαταλήψεις των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών τους εμπειριών αλλά μια έτοιμη

κατηγοριοποίηση που προέρχεται από το περιβάλλον τους (Τσιάκας, 2000). Στην κοινωνική ψυχολογία λογίζονται ως στερεότυπα οι τυποποιημένες ιδέες σχετικά με μια κοινωνική κατηγορία. Για παράδειγμα η τεμπελιά σχετίζεται με τους Μαύρους, η πλεονεξία με τους Εβραίους, η βία με τους Άραβες (Pierre- Taguieff, 1997).

Τα στερεότυπα αποτελούν βοηθητικά ερμηνευτικά εργαλεία της πραγματικότητας, λειτουργούν ως μηχανισμοί “γνωστικής οικονομίας” και εκφράζουν την κοινή γνώση και γνώμη και τις κοινές αντιλήψεις και αναπαραστάσεις. (McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R., 2002).

Βασική αιτία διαμόρφωσης του στερεοτύπου είναι η ανάγκη οργάνωσης της αντίληψης γύρω από γνωστικές κατηγορίες, με σκοπό την απλοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας του ανθρώπινου νου να διαχειριστεί την πολλαπλότητα. Πρόκειται για έναν οικονομικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας ή αλλιώς για μια “γνωστική τσιγκουνιά” (Δραγώνα, 2007).

Τα στερεότυπα έχουν μια ξεκάθαρη ιδεολογική και πολιτική λειτουργία, δεν παραμένουν απλώς εικόνες ή γνωστικά σχήματα για τον άλλον ή την κοινωνική πραγματικότητα αλλά δημιουργούν εσωτερικούς αξιακούς κώδικες ιεράρχησης, τόσο για τα άτομα, όσο και για τις κοινωνικές ομάδες. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η προκατάληψη με συνηθέστερη έκφραση τη διάκριση μέσω των ρατσιστικών πρακτικών.

Βασικό χαρακτηριστικό της στερεοτυπικής σκέψης είναι η κατηγοριοποίηση και η άκριτη (ατεκμηρίωτη) γενίκευση. Τα άτομα κατηγοριοποιούν τον «άλλο» και τον εντάσσουν σε κοινωνικές κατηγορίες (κατηγοριακή αντίληψη του άλλου).

Αν το στερεότυπο παραπέμπει στην εικόνα του «άλλου», η προκατάληψη συγκροτείται ως αρνητική προδιάθεση και στάση του υποκειμένου απέναντι στον «άλλο». Η προδιάθεση για ευνοϊκή ή δυσμενή μεταχείρισή του «άλλου» αφορά και σε ολόκληρη την ομάδα ή την κοινωνική κατηγορία στην οποία αυτός ο «άλλος» ανήκει.

Η διάκριση αναφέρεται στην άδικη μεταχείριση ενός ατόμου που ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα για την οποία υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, από τη σκοπιά του φορέα της διάκρισης. Η σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και τη διάκριση είναι σχέση θεωρίας-πράξης, με την έννοια ότι η προκατάληψη αφορά στην ετοιμότητα για δράση και στάση, ενώ η διάκριση αποτελεί πλέον συμπεριφορά-δράση (Γκότοβος, 1998).

Αντίστοιχα, η ξενοφοβία είναι η αρνητική αντιμετώπιση οποιουδήποτε ξένου. Η τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων. Η πεποίθηση πως το ξένο είναι στοιχείο μη

γόνιμο, αρνητικό και επομένως, μη υιοθετήσιμο (Δημητρακόπουλος, 1993). Μια συμπεριφορά έχει το στοιχείο της ξενοφοβίας, όταν κάποιος βλέπει τον άλλο, αυτόν που δεν ανήκει στην ίδια την ομάδα, ως απειλή για την ομάδα. Αφού ο ξένος, μετανάστης ή πρόσφυγας θεωρείται εχθρός, προκαλεί φόβο ή μίσος ή και τα δύο (Taguieff, 1997).

Η γνώση, τόσο της κοινωνικής λειτουργικότητας των παραπάνω εννοιών και της ιδεολογικής τους φύσης, όσο και των μηχανισμών που διαμορφώνουν, συγκροτούν και αναπαράγουν τις έννοιες αυτές, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη για την υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος για την άμβλυνση των κοινωνικών στερεοτύπων σε συμπεριληπτικό πλαίσιο.

Ενότητες λογισμικού

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Εμείς οι Άλλοι» αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης «8 μαθήματα για την άμβλυνση των στερεοτύπων».

Οι δραστηριότητες του λογισμικού, στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών, λειτουργούν ως γνωστικό εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του αντισταθμιστικού με επιχειρήματα λόγου, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να γνωρίσουν την κοινωνική λειτουργικότητα του στερεότυπου και της προκατάληψης.

Το λογισμικό στηρίζεται σε διαδραστικά παράθυρα διαλόγου και συγγραφής κειμένων, υψηλής αλληλεπίδρασης, σε υπερμεσικό λεξικό όρων και σε παράθεση κειμενικών πηγών με συσχέτισμό των κειμενικών στοιχείων.



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Υλικό του λογισμικού "Εμείς οι Άλλοι".

Οι ενότητες που αναπτύχθηκαν στο λογισμικό ακολουθούν τα στάδια εξέλιξης του φαινομένου του ρατσισμού όπως περιγράφηκαν



ΕΙΚΟΝΑ 2 | Οκτώ μαθήματα για την άμβλυνση των στερεοτύπων.

αναλυτικά παραπάνω και είναι:

Ενότητα 1^η «Διερεύνηση»

Γίνεται διερεύνηση για προϋπάρχουσες γνώσεις πάνω στα θέματα διαπραγμάτευσης και για τυχόν παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις.

Ενότητα 2^η «Άποψη».

Εδώ, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν στη δημιουργία της άποψης και αντιλαμβάνονται ότι, για το ίδιο θέμα, μπορεί να υπάρχουν και να γίνονται αποδεκτές πολλές απόψεις.

Ενότητα 3^η «Γεγονός».

Στη συγκεκριμένη ενότητα, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν την έννοια του «γεγονότος», ποια χαρακτηριστικά το προσδιορίζουν, και κατανοούν ότι οι προσωπικές απόψεις δεν πρέπει να συγχέονται με τα γεγονότα και για αυτό δεν μπορούν να γενικεύονται ατεκμηρίωτα.

Ενότητα 4^η «Εντύπωση».

Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν πώς λειτουργεί η αρχική εντύπωση στη σκέψη και στις αποφάσεις μας και πόσο παραπλανητική μπορεί

να είναι σε σχέση με την πραγματικότητα.

Ενότητα 5^η «Ταμπέλες»

Οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν πόσο παραπλανητικές είναι οι ταμπέλες και οι ετικέτες που τοποθετούμε στους ανθρώπους.

Ενότητα 6^η «Γενίκευση»

Στη συνέχεια, διαπιστώνουν και κατανοούν πώς διαμορφώνεται μια «ατεκμηρίωτη γενίκευση» και πώς η άκριτη χρήση οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Ενότητα 6η «Στερεότυπα»

Κατόπιν, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν στερεότυπες εκφράσεις και να χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές δηλώσεις στο λόγο τους.

Ενότητα 8η «Προκατάληψη»

Εξασκούνται τελικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποδοκιμάζουν την προκατάληψη, αναπροσαρμόζοντας διαλόγους και εμπλουτίζοντας ιδέες.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων

20 ΜΑΘΗΜΑ

Δραστηριότητα: Κατανόηση στερεοτυπικής σκέψης «Άποψη»

Στόχοι

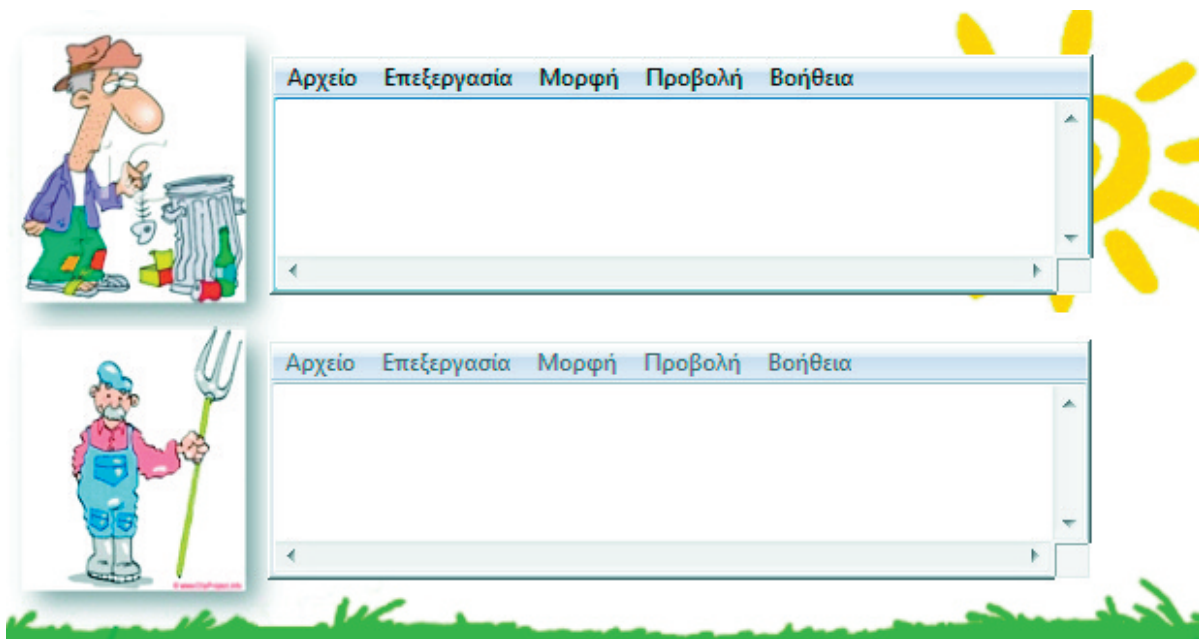
- Να κατανοήσουν τα παιδιά, ότι η άποψη είναι συνήθως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας και προτίμησης που αναπτύσσουμε για τα πράγματα και τις καταστάσεις και διαμορφώνεται και από το ιδιαίτερο πολιτιστικό υπόβαθρο του κάθε ανθρώπου

Φύλλο Εργασίας «Ανεργία και περιβάλλον»



- Σε μια επαρχιακή αγροτική περιοχή με μεγάλη ανεργία των νέων, θα χτιστεί ένα εργοστάσιο, δίπλα στο ποτάμι, και θα εξασφαλίσει δουλειά στους ντόπιους
- Παρατήρησε προσεκτικά τη μεγάλη κάρτα της δραστηριότητας και αμέσως μετά τη μικρή κάρτα
- Και τώρα γίνε αγρότης και διατύπωσε την άποψή σου, γίνε άνεργος και διατύπωσε την άποψη, γίνε οικολόγος και διατύπωσε την άποψή σου

ΕΙΚΟΝΑ 3 | 2ο Μάθημα-“Άποψη” α.



ΕΙΚΟΝΑ 4 | 2ο Μάθημα-"Αποψη" β.

30 ΜΑΘΗΜΑ

Δραστηριότητα Κατανόηση στερεοτυπικής σκέψης «Γεγονός»

Στόχοι

1. Να γνωρίσουν τα παιδιά, τη διαφορά μεταξύ του γεγονότος και της άποψης.
2. Να κατανοήσουν ότι οι αποφάσεις μας, πρέπει κυρίως να βασίζονται στα γεγονότα και λιγότερο σε προσωπικούς ισχυρισμούς και απόψεις.

Φύλλο Εργασίας «η Απόφαση»



- Η Άννα σκέφτεται να παντρευτεί με τον Ταλάλ από το Ιράκ και να ζήσουν στην Αθήνα και για αυτό συζητάει με την οικογένειά της και τη καλή της φίλη Ελένη.
- Διάβασε προσεκτικά τα λόγια που της είπαν η μητέρα της, ο πατέρας της και η Ελένη.
- Ποια από αυτά θεωρούνται γεγονότα και ποια απόψεις. Κάνε τη κατηγοριοποίηση.

ΑΠΟΨΗ

ΕΙΚΟΝΑ 5 | 3ο Μάθημα-"Γεγονός" α.



ΕΙΚΟΝΑ 6 | 3ο Μάθημα-"Γεγονός" β.

60 ΜΑΘΗΜΑ

Δραστηριότητα Κατανόηση στερεοτυπικής σκέψης « Γενίκευση»

Στόχοι

- Να κατανοήσουν τα παιδιά πώς λειτουργεί η άκριτη γενίκευση στη σκέψη, δημιουργώντας λανθασμένες στερεότυπες αντιλήψεις.

Φύλλο Εργασίας «Το φίδι»

ΑΠΟΨΗ 1 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Τα φίδια είναι επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 2 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Είναι όλα τα φίδια επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 3 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Είναι τα περισσότερα φίδια επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 4 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Είναι μερικά φίδια επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 5 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Είναι πολλά φίδια επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 6 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Είναι όλα τα είδη φιδιών επικίνδυνα.

ΑΠΟΨΗ 7 **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**
 Η δήλωση " τα φίδια είναι επικίνδυνα" είναι αληθινή ;

Γράψε την αρχική άποψη με πιο σαφήνεια

- Διάβασε προσεκτικά μία προς μία τις **ΑΠΟΨΕΙΣ** και απάντησε με **ΝΑΙ** ή **ΟΧΙ**
- Τι ανακάλυψες σχετικά με την **ΑΠΟΨΗ 1**
- Ξαναγράψε την **ΑΠΟΨΗ 1** με περισσότερη σαφήνεια και ακρίβεια

ΑΠΟΨΗ 1

ΕΙΚΟΝΑ 7 | 6ο Μάθημα-"Γενίκευση" α



ΕΙΚΟΝΑ 8 | 6ο Μάθημα-"Γενίκευση" β.

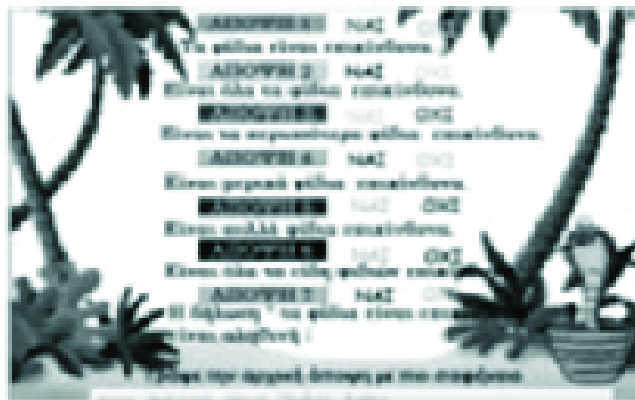
6^ο ΜΑΘΗΜΑ

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα κατανόησης της «αποκηρύχτης γενεαλογίας»

Στόχοι

- Να κατανοήσουν τα παιδιά πώς λειτουργεί η άκριτη γενεαλογία στη σκηνή, δημιουργώντας λανθασμένες σπερδοτύπες αντίληψης.



- Διάβασε προσεκτικά μία προς μία τις **ΑΠΟΦΕΙΣ** και απάντησε με **ΝΑΙ** ή **ΟΧΙ**
- Τι ανακάλυψες σχετικά με την **ΑΠΟΦΗ 1**
- Ξανανόησε την **ΑΠΟΦΗ 1** με περισσότερη σαφήνεια και ακρίβεια

ΑΠΟΦΗ 1

Αναστοχαστική δράση- απαντώ στις ερωτήσεις

1. Έχετε ακούσει κάποιον να χρησιμοποιεί μια γενεαλογία για να περιγράψει ένα πρόσωπο;
2. Οι γενεαλογίες απευθύνονται περισσότερο στα πράγματα ή στους ανθρώπους;
3. Πώς αισθάνεται κάποιος που υφίσταται μια γενεαλογία;
4. Πώς θα μπορούσαν να συμπληρωθούν οι ακόλουθες προτάσεις:
 - Πρέπει να προσπαθήσουμε να μην χρησιμοποιήσουμε τις αποκηρύχτες γενεαλογίες επειδή.....
 - Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες δηλώσεις στην ομάδα μας επειδή.....
5. Τι μπορείτε να κάνετε εάν ακούτε κάποιον να χρησιμοποιεί τις γενεαλογίες για να περιγράψει ένα πρόσωπο ή μια ομάδα ανθρώπων

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beyer B., (1998), *Improving student thinking: a comprehensive approach*, Boston: Allyn and Bacon.
- Γκότοβος Αθανάσιος, 1998, *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής* (σελ. 6-34). Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Δραγώνα Θάλεια, 2007, *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/933>
- Δημητρακόπουλος Ιωάννης, 1993, Απόσπασμα από το: «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ», Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΥΠΕΠΘ, σελ. 70.
- Ennis H., (1989), *Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research Educational Researcher*, 18, 4-10. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2021 από <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Fischer (1992), *Teaching Children to Think*. London: Simon & Schuster *Teaching Children to Think*. London: Simon & Schuster.
- Κουπαρούσου Ε., και Νικολάου Γ., 2003-2004, *Ο θεσμός της Συμβουλευτικής ως βασικός Συντελεστής της Στάσης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Πτυχιακή Εργασία Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ πρόγραμμα Ειδίκευση στη Συμβουλευτική, Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, 1999, *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικής ανάλυσης*, (σελ.107-107). Gutenberg.
- Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. 2006, *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*, Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (Eds.). (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- Ράπτης & Ράπτη, 2006, 2007, *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Τσιάκαλος, 1994, *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taguieff Pierre-André, 1997, *Populism and Political Science: From Conceptual Illusions to Real Problems*. In Vingtième Siècle. Revue d'histoire Volume 56, Issue 4, 1997 (pages 4 to 33).
- Φραγκάκη & Μακράκης, 2006, *Εξ αποστάσεως ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη*. Β' Θερινό Πανεπιστήμιο Ανοχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Waller, T.: (2007) "ICT and Social Justice: Educational technology, global capital and digital divides", *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 5, Number 1

Οι ΤΠΕ Υπό τη Διαμεσολαβητική, Εξισωτική και Συμπεριληπτική τους Διάσταση. Αμ' Έπος Αμ' Έργον

Αλέξιος Μαστρογιάννης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας. ✉ alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα, οι ΤΠΕ, παρά τις όποιες (δικαιολογημένες, ενίοτε) ενστάσεις, θεωρούνται, υπό προϋποθέσεις, κρίσιμο μέσο διδασκαλίας και αποτελεσματικό γνωστικό και διαμεσολαβητικό εργαλείο, ικανό να βελτιώσει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα και να προσδώσει ισχυρή προστιθέμενη αξία στο καθημερινό μάθημα. Η δημιουργία και η καλλιέργεια γόνιμων, τερπνών, συνεργατικών, αλληλεπιδραστικών και δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και η παροχή ευκαιριών για μάθηση με νέους πιο αποτελεσματικούς και ενδιαφέροντες τρόπους, συνιστούν, αναμφισβήτητα, μια σημαντική εγγενή μαθησιακή εξάρτυση των ΤΠΕ, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση για διαφορετικές ομάδες μαθητών. Σε όλα σχεδόν τα μαθήματα, η τεχνολογία, ως ένας ισχυρός κρίκος καθολικής πρόσβασης στην Εκπαίδευση αλλά και ένα κανάλι βελτίωσης της ενσωμάτωσης για παιδιά με ειδικές ικανότητες, μπορεί να λειτουργήσει εξισωτικά και συμπεριληπτικά στην τάξη και να ελαττώσει «μειονεξίες». Η δυναμική των ΤΠΕ μπορεί να είναι ουσιαστική και ενισχυτική για τη μάθηση, αλλά και εφιαλτήριο για μια εκπαίδευση δίχως αποκλεισμούς, διότι παρέχει, πέραν των άλλων, και δυνατότητες για εξατομίκευση και διαφοροποίηση. Επίσης, με την ενεργοποίηση εποικοδομιστικών λογισμικών, είναι δυνατό να διευ-



Λέξεις κλειδιά

ΤΠΕ,
Αποκλεισμός,
Ισότητα,
Συμπερίληψη,
Διαμεσολάβηση

κολυνθεί, σαφώς, η διερεύνηση, η ανακάλυψη και η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη. Η παρούσα εργασία, κινούμενη σε συμπεριληπτικό πλαίσιο και υπό τη συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας μεταξύ των μαθητών-χρηστών, αποπειράται να καθορίσει τρόπους ομαλής ένταξης των ΤΠΕ σε συμπεριληπτικές τάξεις, δεδομένου ότι η προσβασιμότητα σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς είναι μια σημαντική παρακαταθήκη των ΤΠΕ. Ειδικότερα, θα προσδιοριστούν οι προϋποθέσεις και οι ευνοϊκοί παράγοντες, που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, αλλά και προωθούν καλές εκπαιδευτικές, συμπεριληπτικές πρακτικές, υποστηριζόμενες από ψηφιακά περιβάλλοντα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα, από την αρχή μάλιστα του τρέχοντος αιώνα (Purji & Abraham, 2004), θεωρείται αδιαπραγμάτευτο ότι η συμπερίληψη, η εκπαίδευση, δηλαδή, παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ίδιες τάξεις, για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ή στο ίδιο σχολικό περιβάλλον (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010· Σούλης, 2008), δεν είναι ούτε μια φανταχτερή ούτε μια φτιασιδωμένη έννοια. Απεναντίας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) είναι μια λαμπρή έννοια και ένα φιλόδοξο εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα (Artiles & Kozleski, 2007) αλλά και ένας τρόπος ζωής, που πρέπει η σύγχρονη κοινωνία της οικουμενικότητας, της διαλαλούμενης ισότητας και των μη διακρίσεων να μετέλθει και να παγιώσει.

Τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, η συμπερίληψη είχε καταστεί, ήδη, πρωταρχικό παγκόσμιο θέμα στην εκπαίδευση, καθώς και στις εκπαιδευτικές σπουδές και μελέτες (Kollasche et al., 2019· Beacham & McIntosh, 2014). Είναι κοινώς αποδεκτό, πλέον (Kamenopoulou, 2018), ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν, οπωσδήποτε, το δικαίωμα πρόσβασης στη γενική εκπαίδευση, το δικαίωμα του ανήκειν στην τυπική τάξη, με συνέπεια η συμπερίληψη (και η ισότητα που επαγγέλλεται) να αναγνωρίζεται ως ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία.

Μια ποιοτική συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις είναι απαραίτητη (Bartolo et al., 2016), για να αναπτύξουν όλα τα παιδιά τις δυνατότητές τους για μάθηση, ώστε να διασφαλιστεί, κατά το δυνατό, τελικά, μια επιτυχημένη συμμετοχή τους όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην κατοπινή, πραγματική ενήλικη ζωή τους. Προτείνεται περισσότερο, βέβαια, η ανάπτυξη ενός «κοινού συνεργατικού εδάφους» για εκπαιδευτική δραστηριότητα παρά

η ανάπτυξη μιας σχέσης ένας προς ένας, μεταξύ δάσκαλου και μαθητή (Knox, Wang & Gallagher, 2019). Σε κάθε περίπτωση, η συμπερίληψη, θέτει ως στόχο την ενίσχυση της πρόσβασης, της συμμετοχής αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους, συνολικά, τους μαθητές, και ιδιαίτερα για τους πιο ευάλωτους. Παρέχει και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών και είναι, μάλλον, ικανή να άρει οποιονδήποτε, σχεδόν, αποκλεισμό στην εκπαίδευση.

Όμως, μέχρι σήμερα εκλείπει μια καθολική αποδοχή της αξίας και της σημαντικότητας της συμπερίληψης, ως καινοτομικού εκπαιδευτικού νεωτερισμού. Απαιτείται, ακόμη, πολύς (ή κάποιος) δρόμος (Bull-Holmberg, 2018) για την επίτευξη των στόχων και την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της συμπερίληψης. Τα ευρήματα πολλών ερευνών της τελευταίας τριακονταετίας (π.χ. Aas, 2019· LeRoy & Simpson, 1996) δείχνουν, ωστόσο, ότι η συνετή και ορθολογική αξιοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, καταλήγει σε ευνοϊκά αποτελέσματα, τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικοποιητικό τομέα. Για αυτό, προτείνεται, ανεπιφύλακτα, η άρση του απάνθρωπου αποκλεισμού από περιβάλλοντα εκπαίδευσης και μάθησης και η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης.

Υπό αυτό το θετικό σκεπτικό της ανάγκης για συμπεριληπτική εκπαίδευση, σύμφωνα και με τα σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα, η παρούσα εργασία μελετά και προτείνει τρόπους, οι οποίοι, ενδεχομένως, μπορούν να βοηθήσουν στην όσο το δυνατό απροβλημάτιστη προσαρμογή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη. Ως όχημα, γνωστικό εργαλείο και κρίσιμο διαμεσολαβητικό μέσο σε αυτή την προσπάθεια θα αξιοποιηθούν οι πολλές δυνατότητες, που παρέχουν, υπό την εξισωτική και συμπεριληπτική τους μετασηματιστική διάσταση, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), για τη δημιουργία υποστηρικτικών, εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων περιβαλλόντων μάθησης αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, σε τάξεις συμπερίληψης.

ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Στις μέρες μας, θεωρείται μάλλον δεδομένο ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική διαδικασία μπορεί να καλλιεργήσει, να ευνοήσει και να αναδείξει ισχυρά, καινοτομικά και πλούσια διερευνητικά, διαμεσολαβητικά, μεταγνωστικά, αλληλεπιδραστικά και αποτελεσματικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης (Μαστρο-

γιάννης, 2020· Le Thi, 2020). Αν και έχουν διατυπωθεί και κάποιες ενστάσεις και αντιρρήσεις (Μαστρογιάννης, 2017·2016α) περί της παιδαγωγικής ωφελιμότητάς τους, οι ΤΠΕ θεωρούνται, πια, ισχυρό, ενθουσιαστικό και αποτελεσματικό γνωστικό και διαμεσολαβητικό εργαλείο, ικανό να προσδώσει ισχυρή προστιθέμενη αξία, σε όλα, σχεδόν, τα γνωστικά αντικείμενα της Υποχρεωτικής αλλά και της Λυκειακής Εκπαίδευσης.

Οι ΤΠΕ μπορούν να αναπτύξουν, κατά πολύ, την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία των μαθητών, να αναγνωρίσουν και να εξυπηρετήσουν καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (Tikam, 2021· Μαστρογιάννης, 2016β), να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον αλλά και να παρέμβουν μετασχηματιστικά και «εξισωτικά» στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές ικανότητες. Επιπλέον αυτής της «εξισωσης» ή ελάττωσης «μειονεξιών», τα τεχνολογικά οφέλη στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μπορεί να είναι και γνωστικά, επικοινωνιακά, ακόμη και κοινωνικοποιητικά (π.χ. μέσω των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης). Δηλαδή, ως κάποιες σημαντικές τεχνολογικές περγαμηνές, στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Αγωγής, μπορούν τα αναφερθούν και η βελτίωση της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, η δημιουργία αυθεντικών, μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης, η προσφορά χρονικών ωφελημάτων, η εδραίωση καλύτερης πειθαρχίας, η ενίσχυση της μνήμης, η υποστήριξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων και, τέλος, η ενίσχυση της σχολικής επίδοσης. Ακόμη, οι ΤΠΕ μπορούν να άρουν την απομόνωση, να διευκολύνουν την προσβασιμότητα και να προσφέρουν σχεδόν καθολική πρόσβαση και ίση συμμετοχή στους μαθητές. Επίσης, οι ΤΠΕ μπορεί και να αναβαθμιστούν σε κατηφορικό κανάλι βελτίωσης της ενσωμάτωσης, στην τυπική τάξη, για παιδιά με ειδικές ικανότητες. Γενικά, μπορεί να υποστηριχθεί, σθεναρά, ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι απαραίτητες σε διαδικασίες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι εφαρμογές και οι συσκευές τους κάνουν τα πράγματα ευκολότερα για τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ενίσχυση των ΤΠΕ σε άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ειδικές αλλά και σε συμπεριληπτικές τάξεις, είναι πολλαπλή και ποικίλη. Μια ενδεικτική κατηγοριοποίηση της σχετικής τεχνολογικής βοήθειας είναι η παρακάτω (Μαστρογιάννης, 2016β· Τσικολάτας, 2011· Florian, 2004):

- ❖ Φυσική, με την αξιοποίηση πολλών συσκευών, που δίνουν τη δυνατότητα σε άτομα με σοβαρές αναπηρίες να συνεχίζουν τις καθημερινές και άλλες δραστηριότητές τους.
- ❖ Γνωστική, κατά την οποία βελτιώνεται η πρόσβαση σε δεδομένα,

μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων (π.χ. οπτικοποιήσεις, προσομοιώσεις, υπερμεσικές εφαρμογές).

- ❖ Υποστηρικτική, με την παροχή υποστήριξης και ανατροφοδότησης, μέσω, κυρίως, σχετικών λογισμικών όπως λογισμικά αξιολόγησης, Δυναμικά Συστήματα Γεωμετρίας ή γενικής χρήσης λογισμικά, όπως ο επεξεργαστής κειμένου.
- ❖ Αντισταθμιστική, με την κάλυψη πολλών φυσικών, επικοινωνιακών και μαθησιακών ελλείψεων. Παράδειγμα, τα εναλλακτικά ηλεκτρολόγια και ποντίκια.
- ❖ Διδακτική-Διαχειριστική, με την ανάπτυξη, εκ μέρους των δασκάλων, εξατομικευμένων σχεδίων για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, σχετικά εύκολα, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, να δημιουργήσει νέο ή να τροποποιήσει και να προσαρμόσει υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό.
- ❖ Διερευνητική, με την αξιοποίηση διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης (όπως για παράδειγμα εφαρμογές στο Διαδίκτυο, αλλά και δραστηριότητες που δημιουργούνται με τα Δυναμικά Λογισμικά Γεωμετρίας).
- ❖ Εργαλειακή, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων (π.χ. ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, και παρά τις κάποιες αιτιάσεις, περί της υπερεκτίμησης των ΤΠΕ, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ή να αγνοείται ότι η διαδικασία της συμπερίληψης μπορεί να προωθηθεί και να υποστηριχθεί μέσω των τεχνολογικών εργαλείων. Απαιτείται, βέβαια, να πληρούνται κάποιες κρίσιμες προϋποθέσεις, όπως το θεσμικό και κοινωνικό περιβάλλον να επιτρέπει τεχνολογικές παρεμβάσεις, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών να είναι ελαστικό, αλλά και να αποφεύγονται συμπεριφοριστικές πρακτικές. Με άλλα λόγια, δηλαδή, χρειάζονται αλλαγές και τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στα Αναλυτικά Προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, στις προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, στις δομές, καθώς και στη διδακτική μεθοδολογία.

Φυσικά, η κυριότερη (κάθετη) προϋπόθεση για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική (συμπεριληπτική) πρακτική είναι η επένδυση σε έναν περιοδικά και συστηματικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό (ο οποίος θα υποστηρίζεται, βέβαια, συνεχώς), ώστε αυτός να αντιληφθεί το πλούσιο δυναμικό και τις παιδαγωγικές δυνατότητες των ΤΠΕ και, τελικά, να αποκτήσει τη σχετική ετοιμότητα και τις απαραίτητες δεξιότητες, τις οποίες θα μετουσιώνει σε καθημερινή διδακτική πράξη, μέσω ποιοτικών, στοχευμένων και λελογισμένων παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν ενδεικτικές δραστηριότητες δημιουργημένες με γνωστά ανοιχτού τύπου επικοινωνιστικά λογισμικά αλλά και κάποια εφαρμογίδια του διαδικτύου, που πιθανόν να διευκολύνουν τη διερεύνηση, την ανακάλυψη, την οικοδόμηση και την εξατομίκευση της γνώσης, για όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη. Η επίγνωση της ποικιλομορφίας, μεταξύ των μαθητών-χρηστών, ωθεί στην αναζήτηση και στον προσδιορισμό τρόπων, προϋποθέσεων και ευνοϊκών παραγόντων, ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητα, η καινοτομία αλλά και η ανάδειξη καλών εκπαιδευτικών, συμπεριληπτικών πρακτικών, υποστηριζόμενων από ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι δραστηριότητες, σύμφωνα με την παραπάνω διαμέριση, θα έχουν διδακτικό-διαχειριστικό και διερευνητικό χαρακτήρα και προφίλ και στοχεύουν στην αναγνώριση του διαμεσολαβητικού, διευκολυντικού και συμπεριληπτικού ρόλου αλλά στην παγίωση της πεποίθησης ως προς την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν θα αφορούν σε παραδειγματικές περιπτώσεις για συμπεριληπτικές τάξεις Δημοτικού Σχολείου, όπου φοιτούν παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Οι δραστηριότητες αυτές θα υλοποιηθούν στα εικονοστοιχεία τριών γνωστών τύπων εκπαιδευτικών λογισμικών, που θεωρούνται από τα πλέον δημοφιλή: α) λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, τα οποία μπορούν να υφάνουν ελκυστικές παιδαγωγικές συνθήκες για τη δημιουργία χωρικών αναπαραστάσεων, λόγω του πλούτου των εργαλείων τους, β) λογισμικά αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, που είναι πολύ φιλικά, και ιδιαίτερος αποτελεσματικά ψηφιακά εργαλεία, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργηθούν δυναμικά γραφικά και (κινούμενα) σχέδια αλλά και ποικίλα εικαστικά εργοτεχνήματα και γ) Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας (ανήκουν στην κατηγορία των διερευνητικών μικρόκοσμων) που επιτρέπουν στους μαθητές να τροποποιούν δυναμικά, να μετακινούν και να μετασχηματίζουν γεωμετρικά σχήματα και μαθηματικές μορφές, ώστε, τελικά, μέσω πειραματισμών, εικασιών, διερεύνησης αλλά και ενός αισθήματος μαγείας που πλημμυρίζει την οθόνη, κατά τη μελέτη των κινούμενων σχημάτων και των μορφών, να οδηγούνται, επαγωγικά, σε κανόνες και συμπεράσματα.

Μια πρώτη περίπτωση θα αφορά σε μεθόδους και τεχνικές ενίσχυσης της λειτουργίας του μνημονικού μηχανισμού, και ειδικά σε κάποια μνημονικά βοηθήματα (Μπότσας, 2008), τα οποία μπορεί να φανούν χρήσιμα, για μαθητές συμπεριληπτικής τάξης, σε θέματα ορθογραφίας. Γενικά, οι ορθογραφικές δυσκολίες ταλανίζουν τους Έλληνες μαθητές, εξαιτίας της δύσκολης ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας. Ας σημειωθεί ότι τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών και ιδιαιτέρως αυτών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται νωρίς στη σχολική τους ζωή και συνεχίζουν να αναχαιτίζουν τις γραπτές δράσεις και αποδόσεις τους, μέχρι την ενήλικη ζωή τους (Μαστρογιάννης, 2009).

Στην **Εικόνα 1** απεικονίζεται ένας ολοκληρωμένος εννοιολογικός χάρτης, που αφορά στην ορθογραφία της κλιτής μετοχής (η οποία ονομαζόταν παλαιότερα μετοχή ενεργητικού ενεστώτα). Σύμφωνα με τις προτάσεις του κονστρουκτιονισμού, τα παιδιά μαθαίνουν ανεπιτήδευτα και φυσικά, καθώς παίζουν, και υποστηρίζεται ότι μαθαίνουν καλύτερα, όταν χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ίσως και σαν παιχνίδι), υπό τον ενεργό ρόλο τού σχεδιαστή και του κατασκευαστή (Papert, 1996). Για αυτό τον λόγο, οι μαθητές είναι προτιμότερο να συμμετέχουν, συνεργατικά, εξ αρχής ως δημιουργοί στην κατασκευή των δραστηριοτήτων (εδώ στη δημιουργία του χάρτη). Μάλιστα στην περίπτωση των εννοιολογικών χαρτών, οι μαθητές μπορούν να καλούνται να αποπερατώνουν και έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη.

Ο τελικός χάρτης μπορεί να εκτυπωθεί και να αναρτηθεί και σε κάποια γωνιά της αίθουσας, ως μνημονικό δεκανίκι, στο οποίο θα προ-



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Εννοιολογικός χάρτης για την ορθογραφία της κλιτής μετοχής.

σφεύγουν οι «τυπικοί» μαθητές αλλά και αυτοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την καθημερινή προσπάθειά τους να γράφουν ορθογραφημένα. Ο τελευταίος προς τα δεξιά κόμβος του εννοιολογικού χάρτη (εδώ ο χάρτης τοποθετήθηκε οριζόντια και όχι, όπως συνηθίζεται κάθετα, για λόγους καλύτερης μορφοποίησης του κειμένου) αναφέρεται στον λεγόμενο συνειρμικό δεσμό με τον κανόνα. Ο κανόνας αυτός αποτυπώνεται στην παρατιθέμενη νοερή εικόνα (η οποία μπορεί να δημιουργηθεί, πολύ εύκολα, με ένα λογισμικό ζωγραφικής), στην οποία ο τόνος «παίρνει» τον ρόλο του πριονιού, που κόβει το -Ο- στα δύο και το μετατρέπει σε ωμέγα. Παρεμπιπτόντως, ένας ανάλογος συνειρμικός δεσμός με τον κανόνα μπορεί να συνδεθεί με την (ζωγραφισμένη, μέσω ενός λογισμικού αισθητικής έκφρασης) εικόνα ενός ανθρώπου, ο οποίος «παίρνει» κάτω από τη μασχάλη του και μεταφέρει κάποια αντικείμενα (π.χ. βιβλία). Ο σχεδόν κύκλος (καμπύλη), που σχηματίζει το χέρι για να κρατάει τα αντικείμενα, κατά τη μεταφορά, μπορεί να συνδυαστεί με το γράμμα «α» (του δίψηφου φωνήεντος «αι»), με το οποίο γράφεται η λέξη «παίρνω», ώστε να ξεχωρίζει, έτσι, η ορθογραφία της από την παρώνυμη λέξη «περνώ».

Στην παρακάτω **Εικόνα 2** παρουσιάζεται ένα άλλο μνημονικό βοήθημα, όπου η λέξη «στολίδι» οπτικοποιείται, προσφέροντας το αντίστοιχο μνημονικό έρεισμα (στη θέση του -Ο- τοποθετείται το αντίστοιχο κυκλικό-σφαιρικό στολίδι). Η μερική αυτή οπτικοποίηση της λέξης «στολίδι» μπορεί να δημιουργηθεί από τους ίδιους τους μαθητές (π.χ. μέσω του λογισμικού Revelation Natural Art ή του Tux Paint). Στη συνέχεια, η καρτέλα μπορεί να εκτυπωθεί και να αναρτηθεί στη σχολική αίθουσα για, οποτεδήποτε χρειαστεί, κατοπινή ανάκληση της ορθογραφίας της. Μια ελκυστικότερη οπτικοποίηση της ορθογραφίας μιας λέξης θα μπορούσε να δημιουργηθεί για τη λέξη «φλυτζάνι», όπου τη θέση του «υ» θα έπαιρνε η εικόνα ενός φλιτζανιού. Ωστόσο, η σημερινή απλοποιημένη ορθογραφία επιβάλλει η λέξη να γράφεται φλιτζάνι και όχι φλυτζάνι, όπως γραφόταν παλαιότερα.

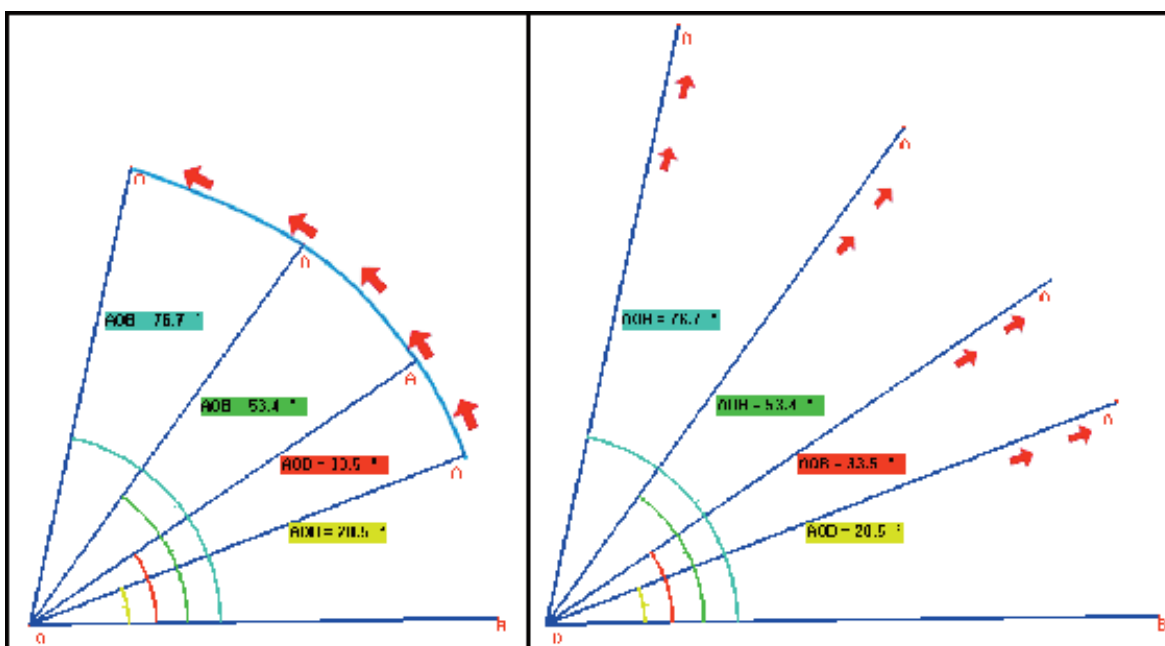


EIKONA 2 | Μερικώς οπτικοποιημένη λέξη για εύκολη ανάσυρση της ορθογραφίας της.

Πάντως, δεν ισχύει το ίδιο για τη λέξη «πορτοκάλι», η οποία μπορεί να αποδοθεί οπτικοποιημένα, αφού τη θέση των δυο όμικρον θα κατελάμβαναν, μέσα στη λέξη, δυο εικόνες πορτοκαλιών.

Κατόπιν, μια άλλη παρέμβαση έχει μαθηματικό-γεωμετρικό χαρακτήρα και στοχεύει να άρει τη συνήθη εσφαλμένη πεποίθηση (παρανόηση) των μαθητών, που αφορά στο μέγεθος των γωνιών. Για μερικούς μαθητές, το μέγεθος μιας γωνίας συναρτάται, λανθασμένα, με το μήκος των πλευρών της και όχι με το άνοιγμά της. Η σχετική αλληλεπιδραστική δραστηριότητα, με καθαρά διερευνητική και κονστрукτιβιστική κατατομή, μπορεί να υλοποιηθεί σε ένα οποιοδήποτε λογισμικό Δυναμικής Γεωμετρίας (Εικόνα 3).

Οι μαθητές σχηματίζουν, αρχικά, τη γωνία AOB και μέσω της εντολής του λογισμικού (εδώ το Cabri Geometry) «Γωνία» μετρούν την τιμή της. Ακολούθως, σέρνουν το σημείο A, το οποίο μετακινείται, καταλαμβάνοντας καινούργιες θέσεις, ώστε να μεταβάλλεται το μέγεθος της γωνίας. Κάθε φορά, το λογισμικό επιστρέφει, αυτόματα, τη νέα τιμή της γωνίας (στην Εικόνα 3 αριστερά, φαίνονται κάποια ενσταντανέ αυτής της δυναμικής μετακίνησης του σημείου A). Οι μαθητές, παρατηρώντας τη νέα τιμή της γωνίας, για κάθε τροποποίηση - δυναμικό μετασχηματισμό του σημείου A, μπορεί να συνειδητοποιήσουν, μέσω επαγωγικών συμπερασμών, ότι το μέγεθος (η τιμή) εξαρτάται από το άνοιγμα της γωνίας. Σε υστερότερο διδακτικό στάδιο, οι μαθητές, μέσω της επιμήκυνσης (προέκτασης) των πλευρών



ΕΙΚΟΝΑ 3 | Το μέγεθος μιας γωνίας δεν εξαρτάται από το μέγεθος (μήκος) των πλευρών της.

της γωνίας, μπορεί να αντιληφθούν ότι αυτή δεν επηρεάζει το μέγεθος της γωνίας (Εικόνα 3, δεξιά). Θα μπορούσε εδώ να ειπωθεί, αν και δύσκολα μπορεί να γίνει αντιληπτό από μαθητές Δημοτικού (σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget), ότι οι πλευρές της γωνίας είναι ημιευθείες που έχουν αρχή (την κορυφή της γωνίας) και όχι τέλος, γεγονός του αιτιολογεί πλήρως την ανεξαρτησία μεταξύ μήκους πλευρών και μεγέθους γωνιών. Η απεικόνιση των ημιευθειών στο πεπερασμένο χαρτί του τετραδίου ή στον μαυροπίνακα, αναγκαστικά ως ευθύγραμμα τμήματα, είναι «υπεύθυνη» για αυτήν τη μαθητική παρερμηνεία της συνάρτησης του μήκους των γωνιών με το μέγεθός της.

Στη συνέχεια, μπορούν να δημιουργηθούν ψηφιακές δραστηριότητες, με σκοπό να εξυπηρετηθεί μια από τις μεγαλύτερες διδακτικές προκλήσεις του μαθήματος των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Η αυτοματοποίηση (στιγμιαία ανάκληση) των αριθμητικών δεδομένων (γεγονότων), οι πράξεις, δηλαδή, μεταξύ μονοψηφίων αριθμών (προπαίδεια κ.λπ.), είναι ένα από τα πλέον πολυσυζητημένα και προκλητικά θέματα της διδακτικής των Μαθηματικών, εξαιτίας και της σχετικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Strother, 2010· Lehner, 2008). Γενικά, δύο είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αυτοματοποίηση των δεδομένων. Μία στηρίζεται στη συνεχή εξάσκηση και η άλλη σε επινοημένες στρατηγικές.

Στο διαδίκτυο υπάρχουν πολλές σχετικές, δωρεάν εφαρμογές, σε μορφή παιχνιδιού και παζλ, οι οποίες μέσω συχνής εξάσκησης, μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση αυτοματοποιημένων αποκρίσεων, κατά την ανάκληση των αριθμητικών δεδομένων (ειδικά της προπαίδειας). Ειδικά, η εμπλοκή των μαθητών σε ψηφιακά παιχνίδια ευνοεί την αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων, αν και αυτό ισχύει και γενικά (O'Rourke, Main & Hill, 2017), επειδή η μάθηση μάλλον καθίσταται πιο αποτελεσματική, όταν τα παιδιά κρατούν τη γνώνια του γνωστικού βηματισμού τους και, όταν το είδος των δραστηριοτήτων και το περιβάλλον μάθησης, είναι διασκεδαστικά και προκλητικά. Πολυμεσικές, ελκυστικές εφαρμογές για μαθητές μικρών τάξεων μπορούν να αναζητηθούν, για παράδειγμα, στις παρακάτω e-διευθύνσεις (τελευταία προσπέλαση 16/11/2020):

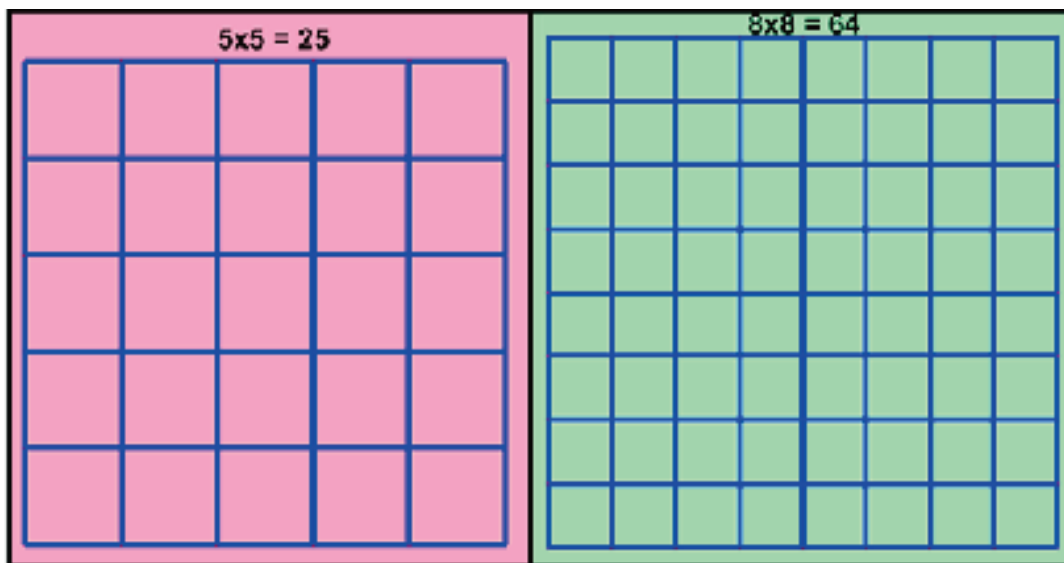
- ❖ https://mathusee.com/wp-includes/popup_math_drill.php
- ❖ www.abcya.com/math_facts_game.htm
- ❖ www.dwrean.net/2016/01/xionopropaideia.html και στην πολύ πλούσια
- ❖ www.multiplication.com/games.

Ωστόσο, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει σχετι-

κές δραστηριότητες, μέσω των γνωστών λογισμικών εξάσκησης και πρακτικής (π.χ. χρονομετρημένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή αντιστοίχισης), στην κατασκευή των οποίων είναι ορθό να εμπλέξει και τους ίδιους τους μαθητές, σύμφωνα με τις επιταγές του κονστρουκτιονισμού, όπως προλέχθηκε. Ανάλογες δραστηριότητες, που πιθανόν να συμβάλουν στην απομνημόνευση και την αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων, μπορούν να σχεδιαστούν και σε λογισμικά παρουσίασης και εννοιολογικής χαρτογράφησης, αλλά και σε λογισμικά αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης δημιουργικότητας. Στα τελευταία μπορεί να οριστεί και χρονοκαθυστέρηση σε σχετικό κινούμενο σχέδιο (που θα δημιουργηθεί από τον δάσκαλο και τα παιδιά), ώστε να προλάβει ο μαθητής να απαντήσει, μέχρι να παρουσιαστεί η σωστή απάντηση.

Ακολούθως, μια απλή στρατηγική (Αγαλιώτης, 2000), η οποία, πιθανόν, να βοηθήσει στην ανάκληση του πολλαπλασιασμού διδύμων (2×2 μέχρι 10×10) είναι η πλεγματική εικονιστική σχηματοποίησή τους, ως τετραγωνικά γεωμετρικά σχήματα. Στην παρακάτω **Εικόνα 4**, οι πολλαπλασιασμοί 5×5 (αριστερά) και 8×8 (δεξιά) εμφανίζονται οπτικοποιημένοι (κατασκευασμένοι με τη βοήθεια λογισμικού Δυναμικής Γεωμετρίας) ως «εμβαστά τετραγώνων», με σκοπό την εύκολη συγκράτηση και συνεπακόλουθα τη γρήγορη ανάκλησή τους.

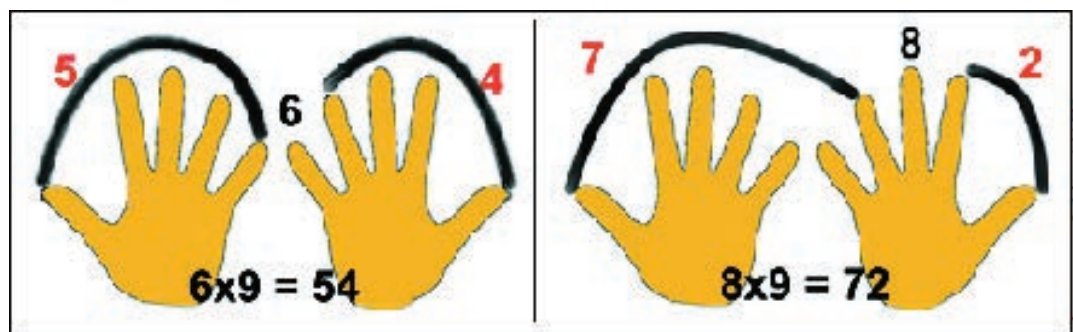
Τέλος, μια άλλη στρατηγική εκμάθησης της προπαίδειας είναι ένας παιγνιώδης, πραξιακός τρόπος, που υπενθυμίζει τα πρώτα δέκα



ΕΙΚΟΝΑ 4 | Οπτικοποιημένη αναπαράσταση πολλαπλασιασμού ίσων (δίδυμων) τελεστών.

πολλαπλάσια του 9: Τα 10 δάχτυλα των χεριών τοποθετούνται με τις παλάμες να είναι στραμμένες προς τον μαθητή. Έστω ο πολλαπλασιασμός 8×9 . Αν το 8ο στη σειρά δάχτυλο κλείσει, τότε αριστερά του υπάρχουν 7 δάχτυλα και δεξιά του 2. Οι δυο αυτοί αριθμοί προδίδουν το αποτέλεσμα (72), καθώς το πλήθος των δαχτύλων που βρίσκονται αριστερά του 8ου δαχτύλου αποτελούν τις δεκάδες, ενώ το πλήθος των δαχτύλων δεξιά του 8ου δαχτύλου είναι οι μονάδες του αποτελέσματος (Εικόνα 5, δεξιά). Αν για παράδειγμα, έχουμε τον πολλαπλασιασμό 6×9 , τότε κλείνουμε-γυρίζουμε το 6ο δάχτυλο στη σειρά. Οπότε, τα 5 δάχτυλα αριστερά του είναι οι δεκάδες του γινομένου και τα 4 δάχτυλα δεξιά του είναι οι μονάδες του τελικού γινομένου 54 (Εικόνα 5, αριστερά).

Οι μαθητές, κατά ομάδες, θα μπορούσαν να αποτυπώσουν καθένα από τα δέκα αριθμητικά δεδομένα της προπαίδειας του 9, με τη βοήθεια λογισμικών αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Τα σχήματα στην εικόνα 5 δημιουργήθηκαν με το γνωστό λογισμικό Revelation Natural Art. Μετά την εκτύπωση, κάθε σχετική καρτέλα (όπως και οι εννέα καρτέλες της αμέσως προηγούμενης περίπτωσης-στρατηγικής του πολλαπλασιασμού διδύμων) μπορούν να αναρτηθούν σε ειδικό χώρο της τάξης, αξιοποιούμενες, ως μνημονικό έρεισμα, σε μελλοντικές αναφορές και αριθμητικές απαιτήσεις.



ΕΙΚΟΝΑ 5 | Οπτικοποιημένη στρατηγική για την εκμάθηση της προπαίδειας του 9.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δε χωρά καμία αμφιβολία, σήμερα στην τρίτη δεκαετία του 21ου, ότι η δημιουργία συμπεριληπτικών, εξισωτικών τάξεων αποτελεί κρίσιμη και αναγκαία εκπαιδευτική καταφυγή και διαδικασία. Η πολυπολιτισμικότητα, η μετανάστευση, οι μειονότητες, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι αναπηρίες απαιτούν τη δημιουργία σχολείων, τα οποία θα εξασφαλίζουν ποιοτική εκπαίδευση για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, φυλής, έθνους και «μειονεξιών». Οι ανισότητες, ο ρατσισμός, ο εθνικισμός και οι μεροληψίες μπορούν να ηττηθούν ή να αμβλυνθούν, τέλος, πάντων, από τις εξ απαλών ονύχων καθολικές κοινωνικοποιήσεις που πρέπει προσφέρουν οι σχολικές δομές στους μαθητές τους.

Η παρούσα εργασία σε συνηγορικό υπέρ της συμπερίληψης άξονα, παρουσίασε κάποιες ψηφιακές δραστηριότητες για σύγχρονες, χωρίς αποκλεισμούς, σχολικές συνθήκες. Οι διδακτικές αυτές παρεμβάσεις, οι οποίες λόγω της γενικής τους απλότητας, της ευκολίας στην κατασκευή τους (μέσω γνωστών ανοιχτού τύπου, διερευνητικών λογισμικών) αλλά και του πλούσιου γνωστικού τους υπόβαθρου, πιθανόν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, ώστε να βελτιώσουν (και) εξατομικευμένες πρακτικές σε τάξεις συμπερίληψης. Πιστεύεται, παρά τις κατά καιρούς διαφωνίες και εναντιολογίες, ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορεί να καταστήσουν ενδιαφέρον και ελκυστικό το καθημερινό μάθημα, καθώς και όλες τις μαθησιακές διαδικασίες, ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χάρις στα συναρπαστικά, παιγνιώδη και μεγαθυμικά, αναθεωρητικά περιβάλλοντα που εγγενώς διαμορφώνουν.

Φυσικά, για να γίνουν κατορθωτά τέτοια «θερμά» σχολικά ψηφιακά περιβάλλοντα, ως πρώτη, ύψιστη και αναγκαία (πιθανόν και ικανή) προϋπόθεση προβάλλει μια συνεχής, συστηματική και με κίνητρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των εικονικών δυνατοτήτων. Η επένδυση, σε μια διαρκή και ορθολογική (γενική) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (γεγονός στο οποίο η ελληνική εκπαίδευση υστερεί απελπιστικά), θεωρείται ως ικανή και σίγουρη εγγυήτρια για εκείνη την επιζητούμενη εκπαίδευση, η οποία θα δικαιώνει, καθημερινά, τις προσδοκίες της κοινωνίας, αλλά και θα καλλιεργεί χώρους στους οποίους τα παιδικά χαμόγελα και ο ενθουσιασμός (και σε συμπεριληπτικές τάξεις) θα περισσεύουν.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4), pp. 357-364.
- Bartolo, P. A., Björck-Åkesson, E., Giné, C., & Kyriazopoulou, M. (2016). Ensuring a strong start for all children: inclusive early childhood education and care. In A. Watkins & C. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap-International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 8, pp. 19-35). Emerald Group Publishing Limited.
- Beacham, N., & McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), pp. 180-191.
- Buli-Holmberg, J. (2018). Preface. In L. Kamenopoulou (Ed.), *Inclusive Education and Disability in the Global South* (pp. vii-viii). Palgrave Macmillan.
- Florian, L. (2004). Uses of technology that support pupils with special educational needs. In L. Florian & J. Hegarty (Eds.), *ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion* (pp. 7-20). Berkshire: Open University Press.
- Kamenopoulou, L. (2018). Introduction: Setting the Scene. In L. Kamenopoulou (Ed.), *Inclusive Education and Disability in the Global South* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.
- Knox, J., Wang, Y., & Gallagher, M. (2019). Introduction: AI, Inclusion, and 'Everyone Learning Everything'. In J. Knox, Y. Wang & M. Gallagher (Eds.), *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Speculative Futures and Emerging Practices* (pp. 1-13). Springer Singapore.
- Kollosche, D., Marcone, R., Knigge, M., Penteado, M. G., & Skovsmose, O. (2019). Inclusive Mathematics Education: An Introduction Introduction. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado & O. Skovsmose, (Eds.), *Inclusive mathematics education: state-of-the-art research from Brazil and Germany* (pp. 3-6). Springer.
- Lehner, P. (2008). *What Is the Relationship Between Fluency and Automaticity through Systematic Teaching with Technology (FASTT Math) and Improved Student Computational Skills?* Virginia Beach City Public Schools.
- Le Thi, M. A. I. (2020). Benefits and challenges to integrate ICT in EFL teaching and learning activities. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), pp. 46-50.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), pp. 32-36.
- Μαστρογιάννης, Α. (2020β). Τεχνολογικές καινοτομικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο Ο. Κατσάρα. & Κ. Αθανασοπούλου (επιμ.), *Καινοτομία στην Εκπαίδευση στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο, Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 88-115). 6 Οκτωβρίου 2018. Αγρίνιο: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μαστρογιάννης, Α. (2017). Χρήση των υπολογιστών στα σχολεία: Φρούδες ελπίδες ή μέτρον άριστον; *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 15, σσ. 86-102.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016α). ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προσδοκίες, Αντιπαραθέσεις, Αναδιπλώσεις και παραδοχές. *i-Teacher*, 12, σσ. 262-272.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016β). Ο υπολογιστής ειδικό, γνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή: Μερικές παραδειγματικές, συνηγορικές περιπτώσεις. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών* (σσ. 309-327). Αθήνα 20 έως 22 Ιουνίου 2014.
- Μαστρογιάννης, Α. (2009). Οι επεξεργαστές κειμένου ως ορθογραφικοί αρωγοί και

- παραγωγοί γραπτού λόγου. Στο Ν. Τζιμόπουλος & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»*. Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009 (Τόμος Α', σσ. 349-358). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 18-31). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- O'Rourke, J., Main, S., & Hill, S. M. (2017). Commercially available Digital Game Technology in the Classroom: Improving Automaticity in Mental-maths in Primary-aged Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), pp. 50-70.
- Papert, S. (1996). An Exploration in the Space of Mathematics Educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), pp. 95-123.
- Puri, M., & Abraham, G. (2004). Preface. In M. Puri & G. Abraham (Eds.), *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners. Within Walls, Without Boundaries* (pp. 9-10). SAGE Publications.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment in Special and Inclusive Education. Eleventh Edition*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης, Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Strother, S. (2010). Developing Fact Fluency in Mathematics. *The Educator*, 5.
- Tikam, M. (2021). ICT Integration in Education: Indian Scenario. In *Human-Computer Interaction and Technology Integration in Modern Society* (pp. 1-11). IGI Global.
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (Μέρος Β, σσ. 1229-1232). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.

Τα Υπομοντέλα Εσωτερικής και Εξωτερικής Ανεστραμμένης Μάθησης (In-Class & Out-Class Flipped Learning) και η Τεχνολογική Υποστήριξη τους στο Σχολείο της Συμπερίληψης

Σπύρος Παπαδάκης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής- ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας Μέλος (ΣΕΠ) Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). ✉ paradakis@eap.gr

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται δύο καινοτόμα υπο-μοντέλα ανεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) για την υποστήριξη της συμπερίληψης μαθητών μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή. Περιγράφονται η εσωτερική ανεστραμμένη τάξη (in-class flip) και η εξωτερική ανεστραμμένη (out-class flip) για την υποστήριξη της ανεστραμμένης μάθησης για τις περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται αδυναμία παρακολούθησης βίντεο – υλοποίησης του πρώτου σταδίου του μοντέλου από το σπίτι του μαθητή είτε όταν αντίστοιχα υπάρχει αδυναμία υλοποίησης του δεύτερου σταδίου - δια ζώσης, όταν οι μαθητές δεν μπορούν να βρίσκονται εντός της τάξης ή του εργαστηρίου για την υλοποίηση του λόγω ειδικών συνθηκών. Ειδικότερα προτείνεται ο σχεδιασμός και η τεχνολογική υποστήριξη του υπο-μοντέλου της εσωτερικής ανεστραμμένης τάξης του οποίου η εφαρμογή με την υποστήριξη προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών μπορεί να άρει περιορισμούς της ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα παρέχοντας ευκαιρίες μικτής μάθησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους τους εκπαιδευόμενους στο σχολείο της συμπερίληψης.



Λέξεις κλειδιά

Ανεστραμμένη
Τάξη,
Συμπερίληψη,
Εκπαιδευτική
Τεχνολογία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την UNESCO (2016), η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, παγκόσμια αναγνωρισμένο και θεμέλιο για την ειρήνη, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική ένταξη και περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Η αποτελεσματική εκπαίδευση κάθε παιδιού είναι θεμελιώδες δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία αλλά σε τι βαθμό αυτή αποτελεί πραγματικότητα;

Η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο, θεωρείται ότι σε αναντιστοιχία και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή είναι η εικόνα η οποία μπορεί να δει ένας ερευνητής τα τελευταία τουλάχιστον διακόσια χρόνια. Όμως, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού ως προς τον γνωστικό, τον ψυχοκινητικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, αλλά και ως προς άλλα χαρακτηριστικά, ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά.

Η προσβασιμότητα αποτελεί δείκτη ποιότητας για ένα σχολείο το οποίο διαμορφώνει ένα περιβάλλον και μηχανισμούς υποστήριξης της μάθησης για κάθε μαθητή. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion) αντικαθιστώντας παλαιότερους όρους όπως η ένταξη (integration) και η ενσωμάτωση (incorporation), εκφράζει έναν νέο προσανατολισμό στην εκπαιδευτική πολιτική σε μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης της εκπαίδευσης προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Σύμφωνα με τον Ζησιμόπουλο (2011) η συμπερίληψη αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και την ανάγκη για τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι ώστε το παιδί με ειδικές ανάγκες να μην εγκλωβίζεται σε ένα ειδικό σχολείο και παράλληλα να επιτυγχάνει τους εκάστοτε μαθησιακούς του στόχους.

Σύμφωνα με τον Καράμηνα (2001), το σχολείο δεν μπορεί να μένει απαθές και προσκολλημένο στο παρελθόν και σε παγιωμένες αντιλήψεις που το καθιστούν ουραγό των εξελίξεων. Η πλήρης συμπερίληψη στην οποία τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που ανάλογα με τις δυνατότητες τους θα εκπαιδεύονται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της μιας τάξης στο σχολείο της γειτονίας τους έχει αποδειχθεί ότι ελαχιστοποιεί το αντίκτυπο του στίγματος. Το άτομο δεν περιθωριοποιείται και μεγαλώνει όπως όλα τα άλλα παιδιά.

Για την υποστήριξη όλων των μαθητών, ζητούμενο είναι πώς μπορεί να σχεδιαστεί και να διαμορφωθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ενός μαθήματος και η εξατομικευμένη υποστήριξη σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ή/και μαθησιακές ανάγκες χωρίς ή και με τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών γενικής, ειδικής αγωγής είτε και άλλων κατηγοριών μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται επιτακτική ανάγκη σε αυτή τη διαδικασία η συνεργασία γενικής και ειδικής αγωγής, για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και δραστηριοτήτων οι οποίες θα είναι σχεδιασμένες ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του κάθε παιδιού (Fuchs, 2000).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2007).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό και στοχεύει σε αποτελεσματική μάθηση για τον κάθε μαθητή σε ομάδες και κατά προτεραιότητα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και την ανάπτυξη. Αυτό δε σημαίνει μια εκπαίδευση απαραίτητα απολύτως εξατομικευμένη. Μέσα από συνεργατικές διαδικασίες θα διαφοροποιηθούν οι μαθησιακές διαδρομές που προτείνονται και διευκολύνονται οι μαθητές να ακολουθήσουν

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, εξ αιτίας των οποίων δεν εφαρμόζονται στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι ο διαθέσιμος χρόνος στην τάξη αλλά και ο πολύ μεγάλος χρόνος προετοιμασίας περισσότερων φύλλων εργασίας για την υποστήριξη εναλλακτικών ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ο διαθέσιμος χρόνος στις αίθουσες διδασκαλίας δεν επαρκεί για μια πλήρη και αποτελεσματική διδασκαλία και παράλληλα την ατομική υποστήριξη και διευκόλυνση επιμέρους των μαθητών ξεχωριστά. Τα γεγονότα αυτά που επιδρούν αρνητικά στην ποιότητα του μαθήματος τόσο ως προς την παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών όσο και ως προς την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της παράδοσης και διεργασίας της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν όλα τα διαθέσιμα προηγμένα τεχνολογικά μέσα και τους διαθέσιμους πολυμορφικούς πόρους ώστε οι μαθητές να

παρακινούνται να διερευνούν, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να δημιουργούν και να επεξεργάζονται με αφετηρία το ειδικά προσαρμοσμένο και κατάλληλα προετοιμασμένο υλικό από τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με την έκθεση της Unicef (Morreth κ.ά. 2009) η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη δια ζώσης διδασκαλία, στην βασική εκπαίδευση παρέχει τα μέσα για την αντιμετώπιση των γεωγραφικών οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή μοντέλων μικτής μάθησης (blended learning), τα οποία συνδυάζουν τη διά ζώσης και την εξ αποστάσεως μάθηση με την υποστήριξη προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών και του Διαδικτύου.

Η ΜΙΚΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η μικτή μάθηση συντελείται σύμφωνα με τον Staker (2011) «κάθε φορά που κάποιος εκπαιδευόμενος μαθαίνει, τουλάχιστον εν μέρει σε κάποια “εποπτευόμενη” τοποθεσία μακριά από τον χώρο του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως στο σπίτι και τουλάχιστον εν μέρει μέσω ηλεκτρονικής μεταφοράς, με ορισμένα στοιχεία ελέγχου – βαθμούς ελευθερίας του εκπαιδευόμενου όσον αφορά τον χρόνο, το μέρος, τη διαδρομή της μάθησης και το ρυθμό».

Η μικτή μάθηση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Horn & Staker, 2012· Watson, Murin, Vashaw, Gemin, & Rapp, 2012, όπ. αναφ. στο Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017, Μακροδήμος, Γαριού & Παπαδάκης, 2019)) προκύπτει ως αποτέλεσμα εφαρμογής διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων (Γράφημα 1) όπως τα: α) Μοντέλα εναλλαγής, β) Ευέλικτο μοντέλο, γ) Αυτο-ανάμιξης δ) Εικονικού Εμπλουτισμού, α3) Ανεστραμμένης τάξης κ.ά.



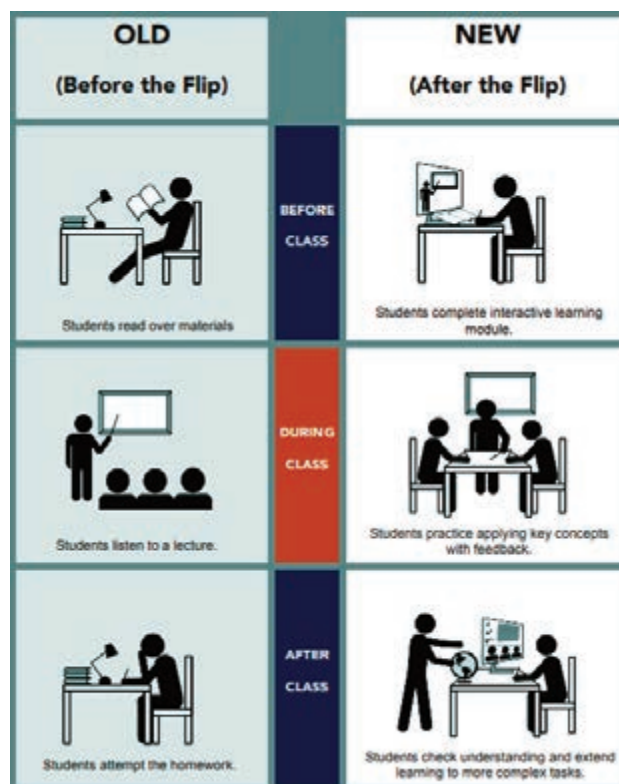
ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Μοντέλα Μικτής Μάθησης.

Σύμφωνα με το μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας κυρίως διαδραστικές βιντεο-διαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι, ενώ η «εργασία, για το σπίτι» (homework) γίνεται στη σχολική τάξη με τον καθηγητή και τους μαθητές να συζητούν και να επιλύουν απορίες. Με τον τρόπο αυτό «απελευθερώνεται» σημαντικός χρόνος καθιστώντας δυνατή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση με ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Η «κατάκτηση» της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω διερεύνησης - επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, με τον δάσκαλο, και το γνωστικό αντικείμενο αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

Οι όροι ανεστραμμένη τάξη και ανεστραμμένη μάθηση ταυτίζονται. Σύμφωνα με το Flipped Learning Network (2014) με τον όρο «ανεστραμμένη μάθηση» αναφερόμαστε στη μάθηση οποία προκύπτει όταν η παράδοση της θεωρίας μεταφέρεται από την σχολική τάξη στον ατομικό χώρο μάθησης έτσι ώστε η σχολική τάξη να μετατραπεί σε ένα δυναμικό περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί εφαρμόζουν την θεωρία και αλληλοεπιδρούν δημιουργικά στο αντικείμενο της μάθησης. Ο χρόνος μέσα στην τάξη αφιερώνεται στην βαθύτερη ανάλυση θεμάτων και δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες μάθησης. Η τάξη συχνά να αναπροσαρμόζεται ως φυσικός χώρος μάθησης έτσι ώστε να υποστηρίξει την ομαδική ή την ατομική εργασία. Οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης καθώς συμμετέχουν σε αυτή τη διεργασία και μπορούν να αξιολογήσουν την γνώση που παίρνουν με ουσιαστικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη θεωρία που χρειάζεται να διδάξει ο ίδιος μέσω κυρίως του video και τι θα πρέπει οι μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους εργαζόμενοι ατομικά και συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες στην τάξη.

Η υλοποίηση του μοντέλου γίνεται σε δύο ή τρία στάδια (**Γράφημα 2**): α) Πριν την τάξη (Before-class), β) Μέσα στην τάξη (During class) και γ) Μετά την τάξη (After class) (Estes et al., 2014).

Το πρώτο στάδιο υλοποιείται ασύγχρονα εκτός τάξης σε αντίθετα με την κατά πρόσωπο διδασκαλία όπου χρησιμοποιείται ο διαθέσιμος χρόνος στην τάξη. Το πλεονέκτημα είναι ότι ο μαθητής μπορεί να δει το ψηφιακό υλικό όσες φορές θέλει, να εστιάσει σε όποια σημεία επιθυμεί, στον δικό του χώρο και με τον δικό του ρυθμό (Strayer, 2007). Έτσι, ενισχύεται η αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό, με τρόπο που δε συμβαίνει όταν παραδίδονται διαλέξεις στην τάξη (Hertz, 2012) και ενισχύεται η συνεργασία, η αυτενέργεια του μαθητή, το κριτικό πνεύμα, την οξυδέρκεια και η πνευματική του ετοιμότητα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Τα στάδια του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης.

Όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λάβει υπόψιν του αυτήν την διαφορετικότητα. Η ανομοιογένεια είναι ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαχειριστεί διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του και την υποστήριξη του προς τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον De Vecchi (1990), η εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δίνει την δυνατότητα στον καθένα να φτάνει στους ίδιους στόχους (ή σε ορισμένο αριθμό κοινών στόχων) και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί τις μεθόδους και τους τρόπους μάθησης σύμφωνα με την διαφορετικότητα και τις ανάγκες των μαθητών. Η Tomlinson (2003) υποστηρίζει, ότι ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

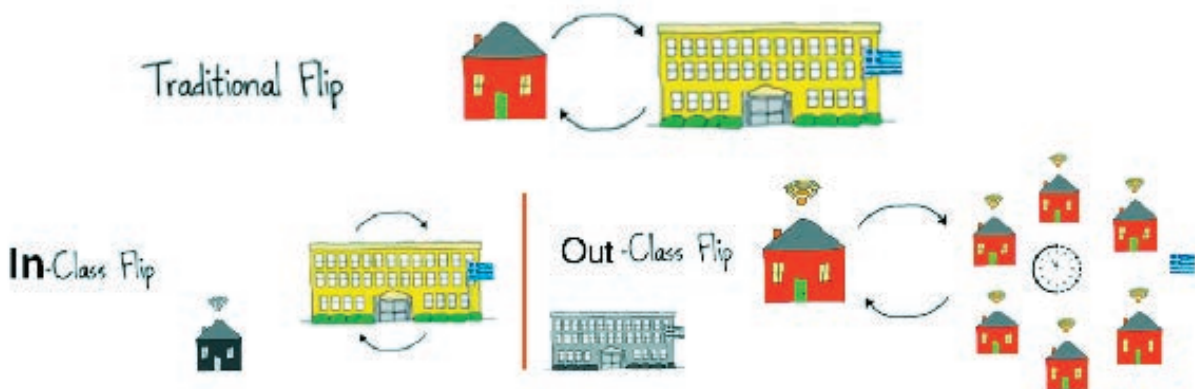
Με την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης ο διδακτικός χρόνος μέσα στην τάξη μπορεί τώρα να αξιοποιηθεί καλύτερα, με δραστηριότητες που στοχεύουν σε εμπέδωση, στην εφαρμογή της γνώσης, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Οι μαθητές

μπορούν να λαμβάνουν περισσότερη ατομική στήριξη από τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τα προβλήματα. Διευκολύνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη υποστήριξη, αφού ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ήδη από το πρώτο στάδιο τις ανάγκες του μαθητή πριν μπει στην τάξη και μπορεί να δώσει την κατάλληλη στήριξη μέσα στην τάξη – να ενισχύσει κατάλληλα τον μαθητή που «δυσκολεύεται» και να ωθήσει περισσότερο τον μαθητή που διακρίνεται (Bergmann & Sams, 2014).

Το μοντέλο στηρίζεται στις θεωρίες μάθησης οποίες δίνουν έμφαση σε θεωρήσεις όπως η συνεργατική μάθηση του Piaget, ο κονστρουκτιβισμός του Vigotsky και η βιωματική μάθηση του Kolb (Bishop & Verleger, 2013). Το κοινωνικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με αυτό επηρεάζει σημαντικά το πώς αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τη γνώση ο μαθητής. Ο Kolb αναδεικνύει την εμπειρία και τη δράση ως συστατικά στοιχεία του κύκλου μάθησης - στοιχεία τα οποία προωθεί η ανεστραμμένη τάξη όταν μεταφέρει το παθητικό ρόλο του μαθητή στο σπίτι και αφιερώνει τον χρόνο της τάξης σε ευκαιρίες δράσης και εμπειρίας των μαθητών.

Εκτός από το «κλασικό» μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης, εάν υπάρχουν προβλήματα υλοποίησης της εντός ή εκτός του σχολείου, προτείνονται δύο εναλλακτικά υπομοντέλα (Γράφημα 3):

- α.** η εσωτερική ανεστραμμένη τάξη (in-classflip) στις περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται αδυναμία παρακολούθησης βίντεο – υλοποίησης του πρώτου σταδίου του μοντέλου από το σπίτι του μαθητή



ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Τα υπο-μοντέλα της Εσωτερικής (in-classflip) και Εξωτερικής (out-classflip) Ανεστραμμένης Τάξης. [Πηγή: Προσαρμογή από JenniferGonzalez, Cult of Pedagogy].

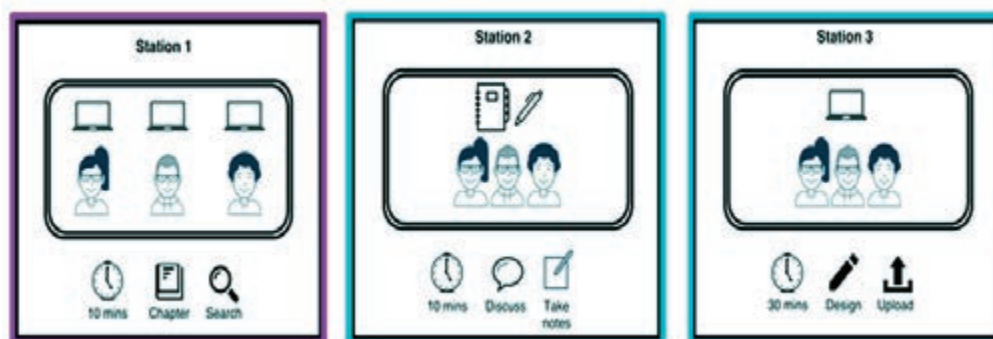
- β.** η εξωτερική ανεστραμμένη (out-classflip) στις περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται αδυναμία παρακολούθησης βίντεο – υλοποίησης του πρώτου σταδίου του μοντέλου από το σπίτι του μαθητή είτε όταν αντίστοιχα υπάρχει αδυναμία υλοποίησης του δεύτερου σταδίου - δια ζώσης, όταν οι μαθητές δεν μπορούν να βρισκονται εντός της τάξης ή του εργαστηρίου για την υλοποίηση του λόγω ειδικών συνθηκών.

Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗ ΤΑΞΗ

Μια εναλλακτική οργάνωση και υλοποίηση της ανεστραμμένης τάξης την οποία πρότεινε η από Jennifer Gonzalez είναι η εφαρμογή του υπο-μοντέλου εντός της τάξης οργανώνοντας σταθμούς εργασίας – γωνιές στις οποίες εφαρμόζονται τα δύο ή τα τρία στάδια του μοντέλου (Γράφημα 4).

Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός οργανώνει τα στάδια το Σταθμός 1 για όσους δεν μπόρεσαν να δουν το video στο σπίτι να έχουν τη δυνατότητα να το δουν στην τάξη. Όσοι έχουν ολοκληρώσει το πρώτο στάδιο συνεχίζουν δουλεύοντας συνεργατικά στο Σταθμό 2 για να συζητώντας αυτά που είδαν και προσπαθώντας να επιλύσουν τις απορίες που είχαν. Στο Σταθμό 3 θα κάνουν πρακτική άσκηση, επιλύοντας ένα πρόβλημα ή δημιουργώντας ένα έργο για να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν και υποβάλλοντας την εργασία τους για ανατροφοδότηση.

Ο αριθμός των σταθμών εργασίας κάθε κατηγορίας για κάθε στάδιο μπορεί να είναι μεγαλύτερος από έναν ανάλογα με το συνολικό



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | Οργάνωση σταθμών εργασίας με διαφορετικές ατομικές και συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες

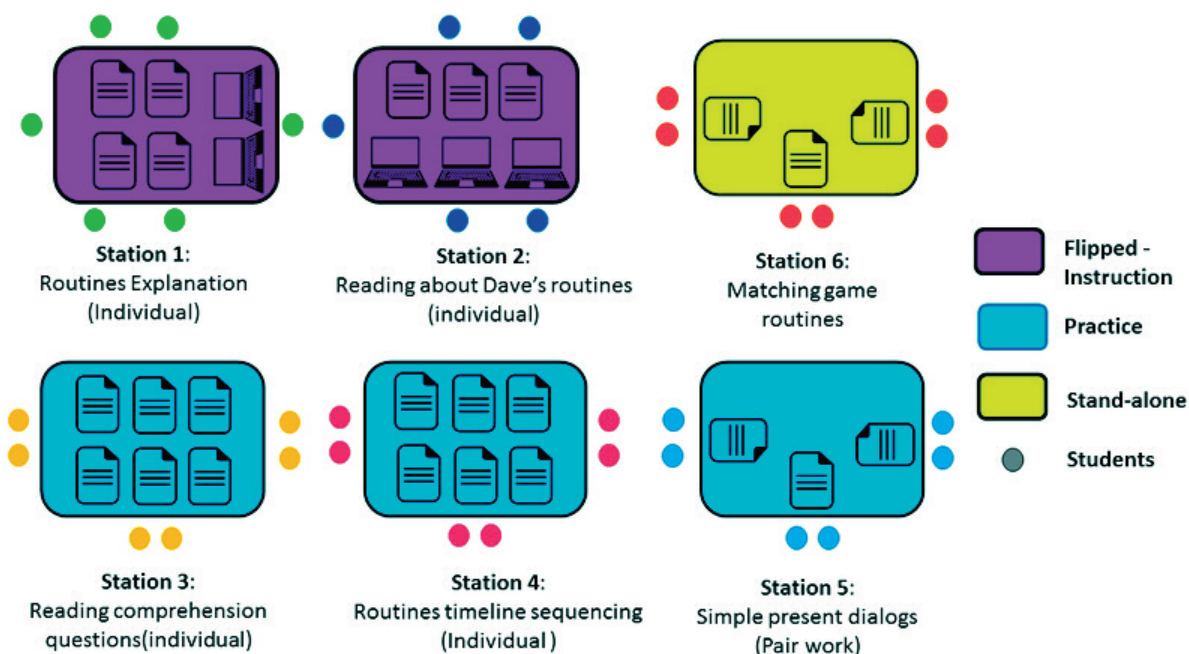
[Πηγή: Jennifer Gonzalez, Cult of Pedagogy]

αριθμό των μαθητών μιας τάξης (**Γράφημα 5**) και μαθητές μπορούν κυκλικά να περάσουν από όλα ή περισσότερα στάδια ανάλογα με τις ανάγκες, τον ρυθμό και την πρόοδο τους.

Με τον τρόπο αυτό ακόμη και σε μία τάξη με 24-28 μαθητές ο εκπαιδευτικός δίνει την προσοχή του και υποστηρίζει καλύτερα μία ομάδα είτε έναν μαθητή/τρια ατομικά.

Σύμφωνα με την *Gonzalez* (2015) Εκτός από το γεγονός ότι αποφεύγει τα οικιακά προβλήματα ενός παραδοσιακού flip, το In-Class Flip έχει και άλλα πλεονεκτήματα: Ο εκπαιδευτικό μπορεί να παρατηρήσει εάν οι μαθητές παρακολουθούν πραγματικά. Όταν η προσοχή αρχίζει να απομακρύνεται, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναφέρει τους μαθητές στο στόχο τους. Ο καθηγητής μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις με μεγαλύτερη αμεσότητα. Για τους μαθητές που αγωνίζονται, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει απευθείας με το βίντεο.

Αντίστοιχα οργανώνεται και το υπο-μοντέλο της εξωτερικής ανεστραμμένης τάξη με τη διαφορά ότι αντί της δια ζώσης έχουμε σύγχρονη εξ αποστάσεως συνεργασία. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται η χρήση υπηρεσίας – λογισμικού σύγχρονης τηλεδιάσκεψης – τηλεκπαίδευσης με υποστήριξη επιμέρους δωματίων (breakouts) για την οργάνωση των σύγχρονων ομαδοσυνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Σταθμοί εργασίας μαθητών κατά την εφαρμογή της εσωτερικής (in-classflip) Ανεστραμμένης Τάξης.

[Πηγή: Jennifer Gonzalez, Cult of Pedagogy]

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης είναι ένα μοντέλο μικτής μάθησης το οποίο ευνοεί την συμπερίληψη όλων των μαθητών στην τάξη. Αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε καθοδηγητή – «διευκολυντή» της μάθησης, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, βελτιώνει την ταχύτητα εμπέδωσης των νέων εννοιών, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, διευκολύνει τους απόντες μαθητές να μελετήσουν τη θεωρία του μαθήματος, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Προωθεί την ανεξάρτητη μάθηση.

Το μοντέλα αυξάνουν το χρόνο για την ατομική υποστήριξη των πιο αδύναμων μαθητών, για διάλογο και συζήτηση, για πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην επίλυση ενός προβλήματος ή την απάντηση ενός ερωτήματος.

Τα υπο-μοντέλα της εσωτερικής και της εξωτερικής ανεστραμμένης τάξης δίνουν την ευκαιρία συμμετοχής και στους μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής εκτός ή εντός της τάξης αντίστοιχα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bergmann, J., Sams, A. (2014). The Flipped Classroom. *CSE*, Vol 17 (3): 24-27.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, GA.
- FlippedLearningNetwork (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Reproducible PDF can be found at www.flippedlearning.org/definition.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2000). Accountability and assessment in the 21st century for students with learning disabilities. Philadelphia: Pew Charitable Trusts. Commissioned paper.
- Hertz, M. B. (2012, July 10). The Flipped Classroom: Pro and Con. Retrieved May 15, 2019, from <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
- De Vecchi, G. (1990). La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages. in *Recherche et formation* 7, 35-46.
- Gonzalez, J. (2014). Modifying the flipped classroom: The “in-class” version. *Edutopia*. Retrieved May 15, 2019, from <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-class-version-jennifer-gonzalez>
- Estes, M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, Volume 4, Article 7, (Retrieved from: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies> on 20.09.2019).
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). Σημειώσεις για το μάθημα: Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007) Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, 21-33.
- Καράμηνας, Ι. (2001). Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική Προσέγγιση και

μια πρόταση για την Διδακτική Αξιοποίηση του στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120- 121, 76-84.

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 13(1), 26-37.

Μακροδήμος, Ν., Γαριού, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2019). *Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη "Ανεστραμμένη τάξη": Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών - Επιμορφωτών με το ίδιο το μοντέλο*. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ., Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», σ. 1-5 Ρόδος, 12-14 Απριλίου 2019.

Morpeth, Ros; Creed, Charlotte; Cullen, Jane; Page, Elspeth and Raynor, Janet (2009). *Open and distance learning for basic education in South Asia: its potential for hard to reach children and children in conflict and disaster areas*. UNICEF, Nepal: Kathmandu.

Sams, A., Bergmann, J. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education (ISTE).

Staker, H. (2011) Profiles of Emerging Models. Innosight Institute, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blendedlearning.emerging-models.pdf>

Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning* (Doctoral Dissertation). Ohio State University Columbus, OH, USA.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

«Σερφάρουμε με Ασφάλεια στην E-Me»: Μια Εκπαιδευτική Δράση για τη Συν-Εκπαίδευση Όλων των Μελών της Σχολικής Κοινότητας

Αγγελική Πολίτη¹ Κώστας Μάλαμας² Δημήτριος Κρητικός³
Μαρίνα Κάτσικα⁴

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Γ.Ε.Λ. Λεωνιδίου ✉ anpoliti@sch.gr

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου 3ου ΠΕ.ΚΕ.Σ. Αττικής ✉ kosmal@sch.gr

3. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής 51ου ΔΣ Αθηνών ✉ kritikos_dim@yahoo.gr

4. Εκπαιδευτικός ΠΕ86 51ου ΔΣ Αθηνών ✉ mkatsika00@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να αναδείξει τα μαθησιακά οφέλη που αναδύονται όταν το σύνολο μιας σχολικής κοινότητας μετέχει ενεργά σε πρακτικές συμπεριληπτικής μάθησης, συνεργατικής κουλτούρας και ψηφιακού γραμματισμού. Για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση όλων στην καλύτερη αξιοποίηση τόσο της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me όσο και οποιουδήποτε ψηφιακού περιβάλλοντος, σχεδιάστηκε πρωτότυπη, εκπαιδευτική δράση από μαθητές/τριες ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής. Κατά τη διάρκεια της δράσης, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύτηκαν σε πρακτικές καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς στην e-me, αναλαμβάνοντας στη συνέχεια ενεργό ρόλο μέσα από δική τους μαθητική κυψέλη και ως κριτικοί αναγνώστες της πληροφορίας σχεδίασαν αντίστοιχο διαδραστικό υλικό για τη συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας. Η δικτύωση και αλληλεπίδραση μέσω της συμμετοχής όλων ως μέλη στην μαθητική κυψέλη ωφέλησε τη διάχυση κανόνων υπεύθυνης χρήσης της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, την εξάσκησή τους σε θέματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, αμοιβαίου σεβασμού και δημοκρατικής συμμετοχής ενώ ανέδειξε προβληματισμούς και προτάσεις βελτίωσης, τις οποίες κατέ-



Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Ψηφιακή
Εκπαιδευτική
Πλατφόρμα e-me,
Καλή Διαδικτυακή
Συμπεριφορά

γραφσαν. Με δεδομένο ότι μεγάλο μέρος της μαθητικής κοινότητας του συγκεκριμένου σχολείου ανήκει σε ευάλωτες εκπαιδευτικές ομάδες η ισότιμη πρόσβαση σε ψηφιακά συνεργατικά περιβάλλοντα συμβάλει σε ένα συνεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, συχνά απαραίτητο για την άρση ανισοτήτων μεταξύ μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο, επομένως, της διασφάλισης της πρόσβασης όλων σε ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς έχει προγραμματιστεί κι αναμένεται η διάχυση της εκπαιδευτικής δράσης μέσω συνεργατικού ιστολογίου των μαθητών/τριών, αναρτημένου στον ιστότοπο του σχολείου, με στόχο την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας όπου ζουν οι μαθητές/τριες και την υιοθέτηση καλών μαθησιακών πρακτικών και σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, εν μέσω συνεχιζόμενης για πολλά κράτη οικονομικής κρίσης προσφάτως, δε, και παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης (Covid- 19) καθίσταται πιο αναγκαία από ποτέ η ευθύνη του σχολείου και του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος παγκοσμίως να παρέχουν, καθολική, ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Η συνεκπαίδευση ως έννοια αρχικά αφορούσε σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τους οποίους η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς ήταν ζητούμενο (Warnock, 1978). Από το 1994 στη *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα* (Παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO για την Ειδική Αγωγή) εγκρίθηκε Πλαίσιο Δράσης ώστε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα να συμπεριλάβουν «στο πλαίσιο του κανονικού εκπαιδευτικού συστήματος» παιδιά, νέους και ενήλικες ανεξάρτητα από την φυσική, διανοητική, κοινωνική συναισθηματική, γλωσσική τους κατάσταση. Στόχος, επομένως της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η διασφάλιση πρόσβασης όλων σε ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς, η επίτευξη συμμετοχής, συνύπαρξης και συνεργασίας, η συνδιδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με άλλους μαθητές/τριες σε ένα ενιαίο σχολικό περιβάλλον (Ζησιμόπουλος, 2011· Alquraini & Gut, 2012). Το σχολείο για όλους όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011), παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Booth & Ainscow, 1998· 2002). Ωστόσο, η έννοια της συμπερίληψης δεν είναι στατική αλλά μια δυναμική

διαδικασία, συμπορεύεται με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές σύγχρονες προκλήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η ετερογένεια πολλών σχολικών τάξεων όπου φοιτούν μαθητές/τριες με διαφορετική γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα και η συνύπαρξη επίσης μαθητών/τριών με διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, προφίλ και ρυθμό ανάπτυξης. Υπό αυτές τις συνθήκες η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί παιδαγωγικό όχημα των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Η αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας αναπτυξιακής εκπαίδευσης μέσα από τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους αποτελεί, άλλωστε, έναν από τους δεκαεφτά Στόχους του δεκαπενταετούς παγκόσμιου προγράμματος (2015-30) του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (SDGs). Σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο οι μαθησιακές δυσκολίες αντισταθμίζονται, προτάσσεται η προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών. Δίνεται έμφαση στην προσαρμογή και ευελιξία του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και στις όποιες ενδεχομένως αναπηρίες. Παραμένει, εντούτοις, ζητούμενο ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στην εφαρμογή καινοτόμων, βιωματικών παιδαγωγικών πρακτικών συμπερίληψης μέσα από μαθητοκεντρικά σχεδιασμένες, συνεργατικές δράσεις σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης.

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και μέσων. Όπως επισημαίνεται σε πληθώρα ερευνών οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποτελούν «μέσον και εργαλείο στήριξης συμπεριληπτικών πρακτικών» (Condie, & Munro, BECTA 2007). Οι Τ.Π.Ε. διευκολύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (δεξιότητες 21ου αι.) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005), εστιάζουν στην ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών, συμπεριλαμβάνουν μεθόδους και μέσα που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση/ διδασκαλία, στηρίζουν την ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών και δεξιοτήτων, συνεισφέρουν στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (π.χ. σε μαθητές/τριες στο φάσμα αυτισμού παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας που διευκολύνουν την ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Dixon & Verenikita, 2007· Ευαγγέλου, 2007) και αποτελούν σημαντικό εργαλείο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, δημιουργώντας ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2013· Ζάχος, 2014). Οι εναλλακτικοί καινοτόμοι τρόποι μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ και η δημιουργία δικτύων μά-

θησης ενισχύουν τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία, τη συνδιδασκαλία και τελικά παρέχουν σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους (Αγγελίδης, 2011). Στηριζόμενοι στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο σχεδιάσαμε την παρούσα εκπαιδευτική συμπεριληπτική δράση.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ: «SAFE BEES: ΣΕΡΦΑΡΟΥΜΕ ΜΕ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ e-me»

Αιτιότητα & Σκοπός

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση σχεδιάστηκε ως σύντομη πρακτική συμπεριληπτικής μάθησης για ένα σχολείο με αυξημένες ανάγκες συν-εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης μαθητών/τριών. Ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση και εξοικείωση των μαθητών/τριών στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Φιλοδοξεί να εφαρμόσει στη διδακτική πράξη την έννοια της συν-εκπαίδευσης και συμπερίληψης αναθέτοντας ισότιμο ρόλο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες συν-δημιουργού και συν-υπεύθυνου να διαμοιραστεί τη γνώση με τους ομοτίμους τους. Παράλληλα επιδιώκει να εμπλουτίσει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον διαζώσης διδασκαλίας με νέα εποπτικά μέσα και διαδραστικές μαθησιακές πηγές και να αναδείξει νέους τρόπους διαχείρισης υπάρχοντων εποπτικών μέσων και τεχνολογικού εξοπλισμού που προάγουν την καλλιέργεια ψηφιακού, πληροφορικού και μιντιακού γραμματισμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων 21^{ου} αι. (επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη). Σκοπός της δράσης ήταν μέσω της ισότιμης πρόσβασης σε επιλεγμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον που διέπεται από τις αρχές της ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών, να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες στην υπεύθυνη, ενσυνείδητη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του Διαδικτύου και στη συνέχεια να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές του σχολείου για τη συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών του σχολείου.

Χρονική Διάρκεια, Σχεδιασμός & Χώρος Διεξαγωγής

Η συμπεριληπτική δράση εκπονήθηκε τον Οκτώβριο του 2020. Αρχικά, επιλέχθηκε το δείγμα (μαθητικό δυναμικό) και διερευνήθηκε προκειμένου να εντοπίσουμε την πρότερη γνώση τους και να σχεδιάσουμε τις θεματικές της δράσης βάσει των μαθησιακών αναγκών τους και του προφίλ τους, Κατόπιν, επιλέξαμε το ψηφιακό εκπαιδευτικό

περιβάλλον, στο οποίο θα εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε τη δράση σε συνθήκες τυπικής, δια ζώσης μάθησης. Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο μάθημα των Τ.Π.Ε. το οποίο διεξάγεται εξ' ολοκλήρου σε αίθουσα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σχετίζεται με το αντικείμενο της δράσης. Επιπλέον, μέσω του μαθήματος οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να χειρίζονται τον υπολογιστή, να χρησιμοποιούν κειμενογράφο, να κάνουν αναζήτηση στο Διαδίκτυο και να διαμοιράζονται ψηφιακό υλικό, όπως προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος για το Δημοτικό.

Μαθητικός Πληθυσμός- Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε (15) μαθητές/τριες (ΣΤ1 τμήμα) του 51ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, 12θέσιο σχολείο στην Πλ. Βάθη- Αγίου Παύλου. Στο σχολείο φοιτούν μαθητές/τριες προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχοντας συχνά μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική και φέροντας διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Το μαθητικό δυναμικό είναι σε μικρό ποσοστό (30%) ελληνικής καταγωγής, στην πλειοψηφία του (70%) αποτελείται από μαθητές/τριες προερχόμενους από τριάντα (30) διαφορετικές εθνικές ενότητες ενώ παρατηρείται αυξητική τάση σε μαθητές/τριες που είναι πρόσφυγες/ μετανάστες από Ασία (Συρία, Αφγανιστάν, Κίνα, Μπαγκλαντές, Ινδία). Το κοινωνικό- οικονομικό προφίλ των περισσότερων οικογενειών χαρακτηρίζεται χαμηλό με αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί σημαντικό παράγοντα παροχής αναγκαίων αγαθών. Καθημερινά παρέχονται «Σχολικά Γεύματα» ενώ λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την ενίσχυση γλωσσομάθειας στην ελληνική γλώσσα. Συνεπακόλουθα, το μαθητικό δυναμικό κάθε τμήματος κατέχει μικτές γλωσσικές δεξιότητες και αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης & παραγωγής λόγου στην ελληνική γλώσσα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι συμμετοχικές δράσεις αποτελούν το κλειδί ενδυνάμωσης του μαθητικού συνόλου. Έτσι το συγκεκριμένο σχολείο παρέχει πλήθος προγραμμάτων απασχόλησης (π.χ. πρόγραμμα «Ανοιχτά Σχολεία» με τη στήριξη του Δ. Αθηναίων) ενώ αντιμετωπίζει την έλλειψη σε υλικό- τεχνική υποδομή μέσω δωρεών από διάφορους οργανισμούς (αίθουσα πληροφορικής, μικρή δανειστική βιβλιοθήκη). Η παροχή των μέσων αυτών είναι ουσιώδης καθώς μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών του σχολείου δεν έχουν πρόσβαση στο σπίτι σε επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό.

Το ΣΤ1 τμήμα επιλέχθηκε καθώς αποτελεί ενιαίο τμήμα από την Α΄

τάξη με αποτέλεσμα να έχουν σε παρόμοιο βαθμό εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα- στόχο, στην οποία εκπονείται η δράση ενώ έχουν επίσης επί σειρά ετών υλοποιούν από κοινού ως ομάδα σχολικές εργασίες. Ωστόσο, όλοι συνολικά οι μαθητές/τριες με εξαίρεση ελάχιστους μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν. Στο τμήμα συμμετέχει και μαθήτρια που ανήκει αναπτυξιακά στο φάσμα του αυτισμού, είναι ωστόσο πολύ λειτουργική και παρακολουθεί με παράλληλη στήριξη.

Διερεύνηση Δείγματος

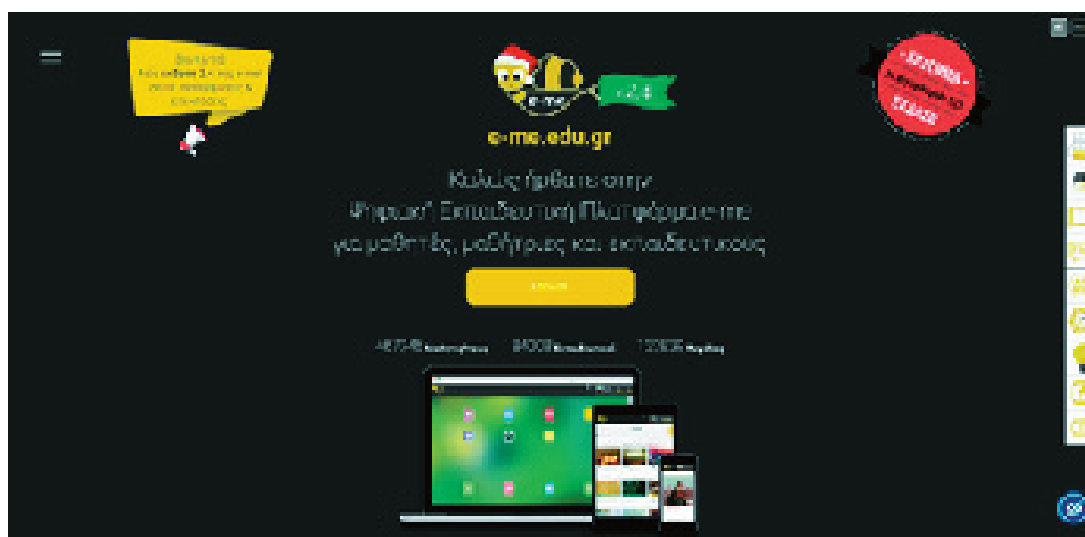
Η διερεύνηση του δείγματος περιλάμβανε ηλεκτρονική συμπλήρωση τεσσάρων (04) ανώνυμων ερωτηματολογίων και επιτόπια καταγραφή συζήτησης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι μισοί μαθητές συνδέονται στο Διαδίκτυο μέσω του προσωπικού τους κινητού τηλεφώνου (10/15) με σκοπό την επικοινωνία και την ψυχαγωγία. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα στοιχεία αυτά έρχονται εν μέρει σε αντίθεση με την έρευνα των Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2013) όπου επισημαίνεται ότι «είναι γεγονός πως πολλοί αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε υπολογιστές, σε ισχυρά εργαλεία λογισμικού και στο διαδίκτυο». Η πλειοψηφία των μαθητών/τριων (11/15) γνωρίζουν, από την προηγούμενη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων (2020) την Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me, έχουν θετική στάση και αναγνωρίζουν τη μαθησιακή της αξία (μαθήτρια επισημαίνει «Είναι κάτι που μου μαθαίνει»). Κυρίως όμως παρακολουθούν αναρτήσεις που κάνει η δασκάλα με υλικό στην ψηφιακή τάξη (κυψέλη) και δεν αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο σε σχέση με την e-me, δηλ. δεν επικοινωνούν μέσω της e-me, ούτε γνωρίζουν να διαχειρίζονται ατομικά και συνεργατικά τις εφαρμογές της. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών διαθέτουν λογαριασμό σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως στο *TikTok* και στο *Instagram*, δημοφιλείς εφαρμογές. Συμμετέχουν παρότι γνωρίζουν ότι υφίσταται κατώτερο όριο ηλικίας (13) για τη δημιουργία λογαριασμού, το οποίο υπερβαίνει τη δική τους ηλικία. Επιλέγουν (6/15) εύκολο κωδικό πρόσβασης και δεν τον προστατεύουν επαρκώς. Για το Προφίλ τους η πλειοψηφία (11/15) αναρτούν πραγματικό όνομα και φωτογραφία αλλά αποφεύγουν να δηλώσουν διεύθυνση κατοικίας και τηλέφωνό. Επιλέγουν Προφίλ δημόσιο/ ανοικτό σε όλους ή ανοικτό μόνο σε φίλους. Οι περισσότεροι προσκαλούν ως Επαφές όσους γνωρίζουν στον πραγματικό κόσμο ενώ με-

ρικοί αποδέχονται και φίλους φίλων ενώ μικρό ποσοστό δέχεται και άγνωστα άτομα. Η πλειοψηφία συμμετέχουν σε ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα είτε έχοντας αποδεχτεί πρόσκληση (7/13) ή έχοντας αποστείλει αίτημα συμμετοχής (5/13) κυρίως για να σχολιάζουν δημοσιεύσεις άλλων μελών. Επισημαίνουν ότι έχουν δεχτεί προσβλητικά σχόλια (5/12) στα οποία απάντησαν μπλοκάροντας το συνομιλητή τους, σπάνια κάνοντας αναφορά και σε κάποιες περιπτώσεις απαντώντας εξίσου με προσβλητικά σχόλια. Αναφορικά με τις ομάδες που δημιουργούν ελάχιστοι ενημερώνουν κάποιο γονέα ή κηδεμόνα (3/7), προσκαλούν κυρίως πραγματικούς φίλους (5/7), ωστόσο κάποιοι αποδέχονται και αγνώστους. Κάνουν αναρτήσεις ανοικτές σε όλα τα μέλη ή ανοικτές μόνο σε λίγα μέλη.

Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me

Το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιλέξαμε για τη δράση είναι η Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me για μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς (<https://e-me.edu.gr>) (βλ. **Εικόνα 1**).

Αποτελεί παιδαγωγικά σύγχρονη, διαδικτυακή πλατφόρμα και μαζί με τα *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία*, τον *Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Υλικού (Φωτόδεντρο)*- τα *Αποθετήρια Εκπαιδευτικών Πόρων* υπάγεται στις διαδικτυακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



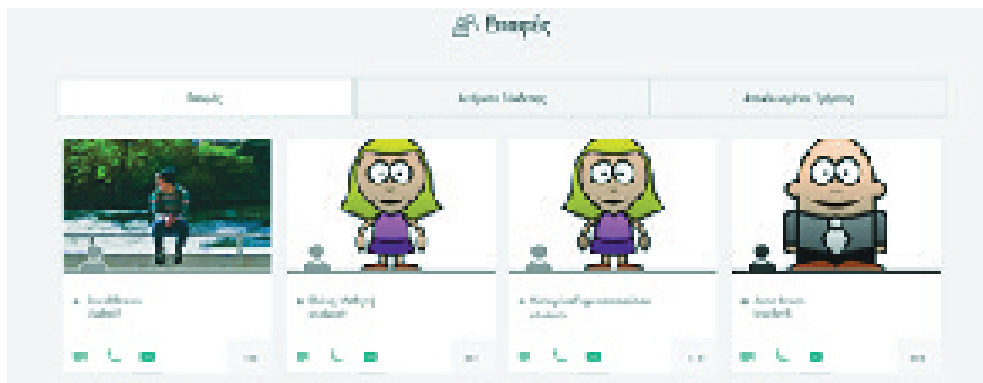
ΕΙΚΟΝΑ 1 | Σελίδα Εισόδου της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me.

(<http://dschool.edu.gr>). Παρέχει ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον για τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δικτύωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Από τον Μάρτιο του 2020 (κλείσιμο σχολείων λόγω Covid- 19) η *e-me* αξιοποιείται από το συγκεκριμένο σχολείο, μεταξύ άλλων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά, ως εγκεκριμένη πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων για την παροχή ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ωστόσο, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών τους σχολείου την έχει εντάξει και στο πλαίσιο τυπικής, διαζώσης μάθησης για την υποστήριξη και ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης.

Το σχεδιαστικό της περιβάλλον κρίθηκε κατάλληλο για την εκπαίδευση και τη συν- εκπαίδευση όλων σε κανόνες καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η *e-me* έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, λειτουργεί ως το προσωπικό περιβάλλον εργασίας κάθε μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού. Παρέχει ένα ασφαλές ψηφιακό χώρο επιτρέποντας την είσοδο μόνο σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς μέσω του λογαριασμού τους στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Διέπεται από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς αποδίδει ισότιμο ρόλο σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, δηλ. όλοι οι χρήστες αξιοποιούν εξίσου όλες τις λειτουργίες της πλατφόρμας. Για παράδειγμα, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί μπορούν εξίσου να δημιουργήσουν και να συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες (*Κυψέλες*), να δημιουργήσουν και να διαμοιραστούν ψηφιακό μαθησιακό περιεχόμενο (*e-me content*), να επικοινωνήσουν εντός ομάδας (*Τοίχος κυψέλης*) και μέσω *Επαφών* (γραπτά μηνύματα, κλήσεις ήχου, βιντεοκλήσεις σε πραγματικό χρόνο), να προβάλουν τη δουλειά τους (*e-me blogs, e-portfolio*). Διέπεται από στοιχεία κοινωνικής δικτύωσης. Ενδεικτικά, κάθε χρήστης μπορεί να διαμορφώσει το *Προφίλ του*, την ψηφιακή του ταυτότητα στην *e-me* προσαρμόζοντας ποια στοιχεία θα είναι ανοικτά ή μη σε *Επαφές*- φίλους του (βλ. **Εικόνα 2**), να δημιουργήσει το δικό του κοινωνικό δίκτυο με *Επαφές*- φίλους άλλους μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς από οποιοδήποτε σχολείο μέσω αποστολής και αποδοχής αιτημάτων σύνδεσης (βλ. **Εικόνες 3, 4**), μπορεί να δημιουργήσει και να συμμετάσχει σε *Κυψέλες* προσκαλώντας μέλη και προσαρμόζοντας το βαθμό ορατότητας χαρακτηριστικών της *Κυψέλης* (π.χ. δημόσια ή ιδιωτική *κυψέλη*, δημόσιος ή ιδιωτικός *τοίχος*). Οι ειδικότερες, αυτές, λειτουργίες *Προφίλ*, *Κυψέλες* και *Επαφές* επιλέχθηκαν να πλαισιώσουν τις θεματικές ενότητες της συμπεριληπτικής δράσης.



ΕΙΚΟΝΑ 2 | Σελίδα Προφίλ μαθήτριας με ορατά και μη ορατά στοιχεία.



ΕΙΚΟΝΕΣ 3, 4 | Σελίδα Επαφών και αίτημα σύνδεσης από εκπαιδευτικό προς εκπαιδευτικό.

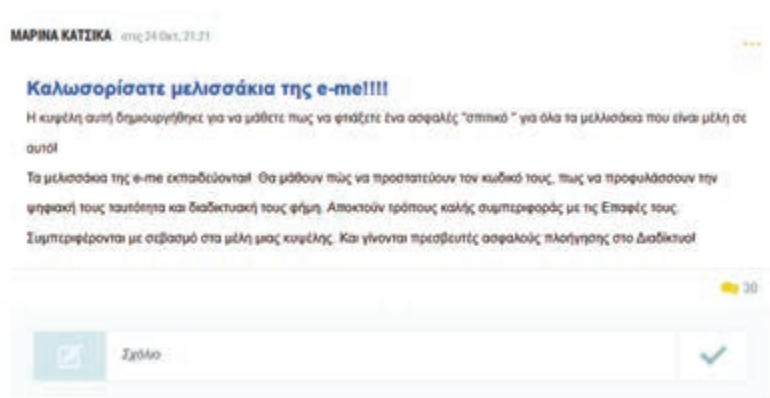
Στάδια Υλοποίησης

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος και το σχεδιαστικό περιβάλλον της *e-me* επηρέασαν το σχεδιασμό της δράσης. Η δράση χωρίστηκε σε δύο κύκλους. Ο Α΄ Κύκλος μαθημάτων (τέσσερις (04) θεματικές συνολικής διάρκειας οκτώ διδακτικών ωρών) στόχευε να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες σε κανόνες ασφαλούς πλοήγησης & καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς στην *e-me* και κατ' επέκταση σε οποιοδήποτε ψηφιακό περιβάλλον. Η κάθε θεματική αντιστοιχούσε σε μια διαδικτυακή συνήθεια των μαθητών/τριών, συνδέθηκε με μια λειτουργία (εφαρμογή) της *e-me* ώστε μαθαίνοντας οι μαθητές/τριες πως να αξιοποιούν σωστά την εφαρμογή αυτή να εκπαιδευτούν σε κανόνες καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς γενικότερα. Η παράδοση-εμπέδωση ακολούθησε τα εξής βήματα, α) «παρατηρώ και ανακα-

λύπτω», όπου ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε με απευθείας πλοήγηση κάθε λειτουργία/ εφαρμογή τηρώντας καλούς διαδικτυακούς κανόνες, β) «εφαρμόζω και μαθαίνω», όπου οι μαθητές/τριες εφάρμοζαν, όσα παρατήρησαν, στο δικό τους περιβάλλον εργασίας στην *e-me*, γ) «επικοινωνώ και συνεργάζομαι», όπου οι μαθητές/τριες συζητούσαν, επέλυαν απορίες, έθεταν προβληματισμούς και αναστοχάζονταν. Ο Β΄ Κύκλος μαθημάτων (συνολικής διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών) στόχευε να διδάξουν μαθητές/τριες άλλων τμημάτων του σχολείου κανόνες καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς στην *e-me* και κατ' επέκταση σε οποιοδήποτε ψηφιακό περιβάλλον. Στο πρώτο διδακτικό δίωρο οι μαθητές/τριες δημιούργησαν μαθητική κυψέλη, προσκάλεσαν ως μέλη μαθητές/τριες από άλλα τμήματα, χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και δημιούργησαν διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό στην *e-me* το οποίο αναρτήθηκε στην κυψέλη τους. Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλο εκπαιδευτικού και δίδαξαν κανόνες καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς. Οι μαθητές/τριες του άλλου τμήματος έκαναν τις διαδραστικές ασκήσεις, άφησαν σχόλια, έθεσαν ερωτήσεις και έλυσαν απορίες.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΡΑΣΗΣ

Εμπνευσμένη από το σύμβολο της μέλισσας της *e-me* δράση ονομάστηκε «Safe bees» και δημιουργήθηκε αντίστοιχο εικονίδιο για την κυψέλη εκπαιδευτικού και τη μαθητική κυψέλη. Συνοφασίστηκε η κυψέλη του εκπαιδευτικού να είναι Δημόσια, ορατή στα αποτελέσματα αναζήτησης δημοσίων κυψελών, με ιδιωτικό ωστόσο τοίχο ώστε να διαφυλάσσονται οι συνομιλίες μεταξύ μαθητών/τριών καθώς και τα προσωπικά τους δεδομένα (αληθινά ονόματα και απόψεις). Στην κυψέλη αναρτήθηκε χαιρετισμός που ενημέρωνε για τους στόχους της δράσης (βλ. **Εικόνα 5**).

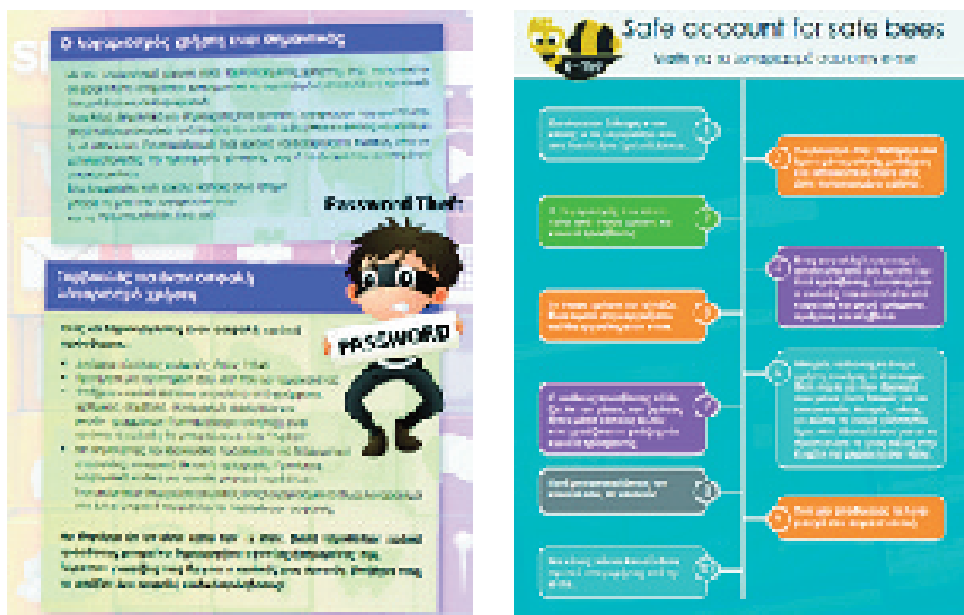


ΕΙΚΟΝΑ 5 | Εικονίδιο κυψέλης εκπαιδευτικού και ανάρτηση στον Τοίχο (σκοπός δράσης).

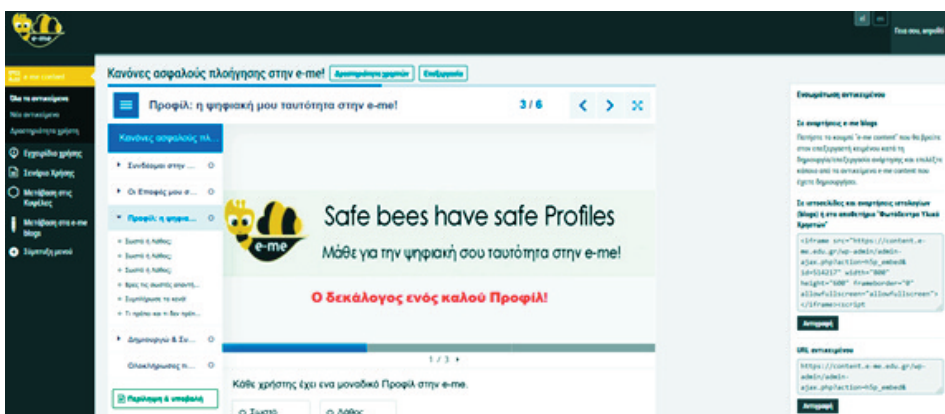
Για κάθε μια θεματική δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με χρήσιμες πληροφορίες κι ένα δεκάλογο καλής διαχείρισης της αντίστοιχης εφαρμογής στην *e-me* που χρησιμοποιήθηκε (βλ. **Εικόνα 6**).

Το υλικό αναρτήθηκε στα *Αρχεία της κυψέλης* και σε διαδοχικές αναρτήσεις στον *τοίχο της κυψέλης*. Για την πιο άμεση παρουσίαση της πληροφορίας χρησιμοποιήθηκαν και εκπαιδευτικά βίντεο που δημιουργήθηκαν από άλλους φορείς (π.χ. *Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου*). Επιπλέον, δημιουργήθηκε κουίζ γνώσεων με την εφαρμογή *e-me content* χρησιμοποιώντας το μαθησιακό τύπο «Interactive Book» (βλ. **Εικόνες 7, 8**) το οποίο αναρτήθηκε στον *τοίχο της κυψέλης*.

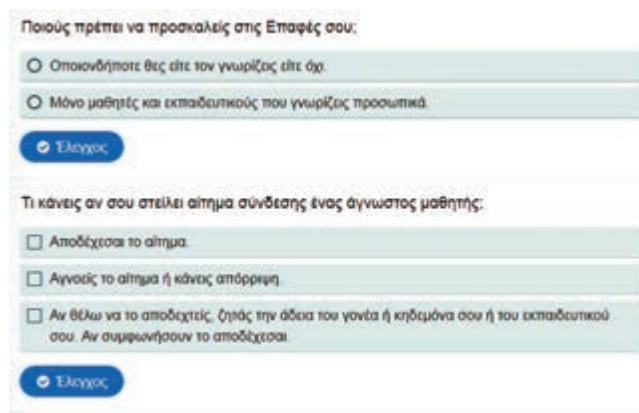
Καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων οι μαθητές/τριες, ήταν συνδεδεμένοι στην *e-me* μέσω του ατομικού τους λογαριασμού μετέχοντας σε συζήτηση ώστε να συγκρίνουν τι κανόνες πρέπει να τηρούν σε σχέση με όσα γνώριζαν. Ο εκπαιδευτικός ήταν επίσης συνδεδεμένος στην *e-me* είτε μέσω του λογαριασμού του ή μέσω δοκιμαστικών (*demo*) χρηστών της *e-me* και παρουσίαζε μέσω βίντεο-προβολέα όλες τις ενέργειες στην *e-me*. Στη συνέχεια ή/και παράλληλα οι μαθητές/τριες εφάρμοζαν τις ενέργειες αυτές στο περιβάλλον εργασίας τους στην *e-me*. Όπου κάθονταν περισσότεροι μαθητές/τριες ανά υπολογιστή, έκαναν αποσύνδεση και συνδέονταν εναλλάξ στο δικό τους λογαριασμό ώστε όλοι/ες να εφαρμόσουν όσα έμαθαν (βλ. **Εικόνα 8**).



ΕΙΚΟΝΑ 6 | Φύλλα εργασίας θεματικής για τη δημιουργία ασφαλούς λογαριασμού (θεματική 1η).



EIKONA 7 | Δημιουργία Κουίζ γνώσεων με το e-me content για την κάθε θεματική της δράσης.



EIKONA 8 | Οι μαθητές/τριες εκπονούν στην e-μεασκήσεις εμπέδωσης καλών κανόνων.

Θεματική 1^η «Safe account for safe bees: Μάθε για το λογαριασμό σου στην e-me»

Οι μαθητές/τριες έμαθαν από τι αποτελείται ένας διαδικτυακός λογαριασμός(όνομα χρήστη και κωδικό πρόσβασης),τι κανόνες πρέπει να τηρούν ώστε να είναι προστατευμένος, έμαθαν ότι στην e-me πλοηγούνται σε ένα ασφαλές διαδικτυακό περιβάλλον ως πιστοποιημένοι χρήστες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και το όνομα χρήστη δεν αλλάζει. Διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές/τριες ξεχνούσαν τους κωδικούς τους, δεν ήξεραν πως να συνθέσουν ένα ασφαλή, ισχυρό κωδικό. Με την ενημέρωση που έλαβαν άλλαξαν κωδικό πρόσβασης και έκαναν κ νέου «Είσοδο στην e-me». Διαπίστωσαν ότι με το όνομα χρήστη μπορούν να προσκαλέσουν άλλους μαθητές/τριες ως Επαφές τους ή ως μέλη σε δική τους μαθητική κυψέλη. Έμαθαν να αποσυνδέονται από ένα ψηφιακό περιβάλλον και να μην αποθηκεύουν στην εκάστοτε συσκευή στοιχεία λογαριασμού.

Θεματική 2^η: «Safe bees let's get connected: Μάθε πώς θα κάνεις Επαφές και επικοινωνήστε!»

Οι μαθητές/τριες έμαθαν πως είναι προτιμότερο να προσκαλούν και να αποδέχονται στις Επαφές τους μόνο άτομα που γνωρίζουν στον πραγματικό κόσμο καθώς και τι να κάνουν όταν κάποιος/α από τις *Επαφές* αποστείλει προσβλητικό μήνυμα (μπλοκάρισμα, αναφορά). Δημιούργησαν στην *e-me* Επαφές με συμμαθητές/τριες τους και διαπίστωσαν πόσο σημαντικό είναι ο παραλήπτης να διατηρεί το δικαίωμα αποδοχής ή απόρριψης ενός αιτήματος. Αφού έγιναν Επαφές άρχισαν να επικοινωνούν μέσω γραπτών μηνυμάτων και μέσω κλήσεων ήχου και βίντεο-κλήσης. Διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές/τριες αντάλλαξαν αστεία, προσβλητικά μηνύματα, για τα οποία απολογήθηκαν στις Επαφές τους και τα οποία διέγραψαν. Έμαθαν πως ο αλληλοσεβασμός κατά την διαδικτυακή επικοινωνία είναι αναπόσπαστο κομμάτι σωστής διαδικτυακής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζει τη διαδικτυακή τους φήμη.

Θεματική 3^η: «Safe bees have safe Profiles: Μάθε για την ψηφιακή σου ταυτότητα στην e-me!»

Οι μαθητές/τριες έμαθαν ότι το *Προφίλ* καθορίζει επίσης, τη διαδικτυακή τους φήμη και το ψηφιακό τους αποτύπωμα και χρειάζεται να επιλέγουν με σύνεση τα ορατά/δημόσια ή μη στοιχεία του Προφίλ, έμαθαν ποια στοιχεία θεωρούνται προσωπικά/ιδιωτικά και άρα πρέπει να προστατεύονται και να μην αναφέρονται. Διαπίστωσαν ότι στην *e-me* εμφανίζονται με το πραγματικό τους όνομα και την αληθινή τους ιδιότητα ως μαθητές/τριες ή εκπαιδευτικοί, διαμόρφωσαν το δικό τους ασφαλές *Προφίλ* επιλέγοντας το βαθμό ορατότητας για κυψέλες που συμμετέχουν/ακολουθούν, ανάρτησαν το μότο τους μαθαίνοντας πως να παραθέτουν πηγές (βλ. **Εικόνα 9**). Διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές/τριες είχαν αναρτήσει ως εικόνα *Προφίλ* ακατάλληλη φωτογραφία, την οποία άλλαξαν προτιμώντας ένα από τα διαθέσιμα avatars που προσφέρει η *e-me*.



ΕΙΚΟΝΑ 9 | Προφίλ μαθήτριας του ΣΤ1 τμήματος (Υ.Γ. το όνομα σβήστηκε από τους συγγραφείς).

Θεματική 4^η: «Safe bees in the Hive: Συμμετέχω και τηρώ κανόνες καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς στην Κυψέλη!»

Οι μαθητές/τριες έμαθαν ότι χρειάζεται να είναι προσεκτικοί στην αλληλεπίδρασή τους με μέλη διαδικτυακών ομάδων, να προσέχουν τι αναρτούν, το οποίο καθορίζει το ψηφιακό τους αποτύπωμα κι ότι όντας ανήλικοι συνίσταται να λαμβάνουν συναίνεση γονέα/ κηδεμόνα και εκπαιδευτικών για ομάδες που δημιουργούν οι ίδιοι/ες, ότι πρέπει να επιλέγουν με σύνεση ποιους προσκαλούν ως μέλη προτιμώντας άτομα που γνωρίζουν στον πραγματικό κόσμο. Κατανόησαν ότι ένας χρήστης διατηρεί το δικαίωμα να αποδεχτεί ή να απορρίψει μια πρόσκληση συμμετοχής. Διαπίστωσαν ότι στην *e-me* προσφέρεται η δυνατότητα να επιλέξεις ανάμεσα στη δημιουργία δημόσιας ή ιδιωτικής *Κυψέλης* για τη δημιουργία της οποίας πρέπει να αποδεχτούν και να τηρούν σειρά από «κανόνες ορθής χρήσης μαθητικής κυψέλης» όπως π.χ. αναφορικά με τα άτομα που προσκαλούν, την αποφυγή ανάρτησης προσβλητικού περιεχομένου στα Αρχεία της κυψέλης, στον τοίχο της κυψέλης, την τήρηση και ενημέρωση όλων των μελών για αυτούς τους κανόνες, κ.ά. (βλ. **Εικόνα 10**).

Ακολούθησε ανακεφαλαιωτική συζήτηση, καταγραφή απόψεων των μαθητών/τριών αναφορικά με το ποιοι κανόνες είναι πιο σημαντικοί και ποιους δε γνώριζαν/εφάρμοζαν (βλ. **Εικόνα 11**) και ομαδικά έπαιξαν κουίζ γνώσεων.

Με αυτό τον τρόπο επέκτειναν τη γνώση από την *e-me* σε οποιοδήποτε ψηφιακό περιβάλλον («Safe bees in e-me! Safe bees anywhere online!»). Στη συνέχεια ανέλαβαν ρόλο εκπαιδευτή, δημιούργησαν τη δική τους μαθητική κυψέλη, καλωσορίζοντας μαθητές/τριες τους από άλλα τμήματα, προσκαλώντας ως μέλη μαθητές/τριες του ΣΤ2 και των δυο τάξεων της Ε΄ Δημοτικού αρχικά. Ανέλαβαν ρόλο δημιουργού μαθησιακού περιεχομένου αξιοποιώντας το *e-me content* (μαθησιακός τύπος *Quiz (Question set)*) για να δημιουργήσουν ανά



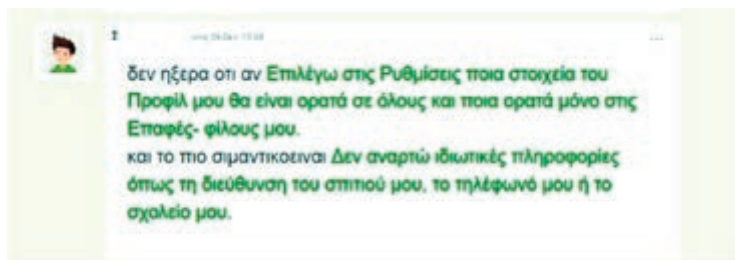


Κανόνες ορθής χρήσης μαθητικής κυψέλης στην e-me

Συμφωνώ και Υπόσχομαι ότι:

- 1) Έχω ενημερώσει τον γονέα/ κηδεμόνα μου ή κάποιον/α εκπαιδευτικό του σχολείου για την κυψέλη που δημιουργώ.
- 2) Ο τίτλος και η περιγραφή της κυψέλης μου δεν περιέχουν λέξεις ανάρμστες, ακατάλληλες ή υβριστικές.
- 3) Δεν θα στείλω προσκλήσεις συμμετοχής στην κυψέλη μου σε άτομα που δεν γνωρίζω προσωπικά.

EIKONA 10 | Κανόνες ορθής χρήσης μαθητικής κυψέλης στην e-me.



ΕΙΚΟΝΑ 11 | Αναστοχαστικό σχόλιο μαθητή στην Κυψέλη “safe bees- teacher”.



ΕΙΚΟΝΑ 12 | Κοιζ γνώσεων που δημιούργησε ομάδα για άλλους μαθητές/τριες. Ανάρτηση στην Κυψέλη “safe bees- student”.

ομάδα σύντομο κοιζ γνώσεων, το οποίο ανάρτησαν στον τοίχο της κυψέλης τους, καλώντας τους μαθητές/τριες αφού ολοκληρώσουν τα κοιζ να υποβάλουν σχόλια (βλ. **Εικόνα 12**).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συμπεριληπτική δράση ωφέλησε πολλαπλά τους συμμετέχοντες και κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να επιτύχει μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν, ξεπερνώντας δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου σχολείου. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν *δεξιότητες του νου* (Στρατηγική σκέψη, Επίλυση προβλημάτων), *δεξιότητες γλωσσικού γραμματισμού* στην ελληνική γλώσσα (κατανόηση & παραγωγή γραπτού λόγου), *δεξιότητες πληροφορικού, τεχνολογικού γραμματισμού & γραμματισμού στα νέα μέσα*, (π.χ. ικανότητα ασφαλούς πλοήγησης στο Διαδίκτυο), *δεξιότητες δημιουργίας, επικοινωνίας & συνεργασίας*, *δεξιότητες Ζωής* (Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Υπευθυνότητα, Πρωτοβουλία, Προγραμματισμό & Παραγωγικότητα) και κυρίως την ικανότητα να *μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν*. Στο μαθησιακό αυτό αποτέλεσμα σημαντικό ρόλο έπαιξε το περιβάλλον της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me που ευνόησε τη συμμετοχή όλων σε ενεργητική- βιωματική μάθηση, σε ένα νοηματοδοτούμενο μαθησιακό πλαίσιο που ευνοεί τον

πειραματισμό, τη διερεύνηση και την εκμάθηση κανόνων καλής διαδικτυακής συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση όλων στην καλύτερη διαχείριση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορεί, εξάλλου, να επιδράσει στις επιλογές ενός πιο ευσυνείδητου, υπεύθυνου τρόπου ζωής των νέων με γνώμονα τον αλληλοσεβασμό και την ενσυναίσθηση, που αποτελούν και χαρακτηριστικά παγκόσμιου πολίτη. Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικός λειτούργησαν ως κριτικοί αναγνώστες της πληροφορίας, ενεργοί συμμετέχοντες και συν-δημιουργοί μαθησιακού υλικού προσαρμοσμένου στις δικές τους μαθησιακές ανάγκες για τη συνεκπαίδευση και άλλων μαθητών/τριών. Η παραδοσιακή, διαζώσης μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίστηκε με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στην αρχή της ισότιμης συμμετοχής, της συνεισφοράς και τη συν-οικοδόμησης μαθησιακών εμπειριών. Συνολικά, αναδείχτηκε η αξία και η αναγκαιότητα υιοθέτησης συμπεριληπτικών δράσεων για μια ποιοτική και αναπτυξιακή εκπαίδευση δίχως αποκλεισμούς (ΣΒΑ4, Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΔΡΑΣΗΣ- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η δράση περιορίστηκε σε μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών και συμμαθητών/τριών τους στο σχολείο, ωστόσο η συν-εκπαίδευση όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας συνεχίζεται. Μελλοντικός στόχος είναι να εμπλουτιστεί ως εκπαιδευτικό σενάριο και να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο με μαθητές/τριες κάθε ηλικίας ή με τη συνεργασία περισσότερων σχολείων (διεπιστημονικό/ διαθεματικό πρόγραμμα), καθώς αυξημένες ανάγκες συνεκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης έχουν όλοι οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 42-59.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Μιχαηλίδου, Μ., & Pluhar, C. (2009). Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στην Συνεκπαίδευση: προτάσεις για τους διαμορφωτές πολιτικής. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Condie, R., & Munro, R. (2007). *The impact of ICT in schools - a landscape review*. British Educational Communications and Technology Agency (Becta). Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/48.pdf>
- ΔΕΠΠΣΠ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2020 από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=1
- Dixon, R. M., & Verenikina, I. (2007). Towards Inclusive Schools: An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in New South Wales DET Schools. *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop*, 1 (1), 191-208. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου από <https://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/13/>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). *Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση*, COM (2005) 548 τελικό 2005/0221 (COD). Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A52005PC0548>
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (τ. 12), 49-59. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxs12/>
- Ζάχος, Θ. Δ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές πανεπιστημιακές σημειώσεις (χειμερινό εξάμηνο) για το μάθημα Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πάτρα: ΠΤΔΕ.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: H.M.S.O.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2013). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- World Youth Report (2018). *Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2018/12/WorldYouthReport-2030Agenda.pdf>

Οδηγός Επιβίωσης «Ψηφιακών Μεταναστών»

Μιχαήλ Φιλιόγλου¹ Νικόλαος Τζιμόπουλος²

1. 1. Βιολόγος-Υπεύθυνος ΕΚΦΕ Αιγάλεω. ✉ micfilloglou@gmail.com

2. Καθηγητής πληροφορικής-ΠΔΕ Ν. Αιγαίου. ✉ ntzimop@sch.gr

Περίληψη

Πρόκειται για έργο Erasmus+ που ξεκίνησε το 2019 και έχει τίτλο «Οδηγός Επιβίωσης Ψηφιακών Μεταναστών» (DISK, 2019-1-PT01-KA204-060898). Υλοποιείται από μια κοινοπραξία 5 εταιριών (3 οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων, ένα πανεπιστήμιο και έναν ειδικό στην ποιοτική εκπαίδευση και τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους), με συμπληρωματικές δεξιότητες, εμπειρίες και προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων που λείπουν από τους ενήλικες, με ιδιαίτερη έμφαση στους λεγόμενους «ψηφιακούς μετανάστες». Αυτοί είναι τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην κοινωνία εξαιτίας της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, θα τους επιτρέψει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ψηφιακή κοινωνία. Στα πλαίσια του έργου, θα δημιουργηθούν, θα εφαρμοστούν και θα αξιολογηθούν 15 ενότητες κατάρτισης διαφόρων ειδικών θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, καλύπτοντας το σύνολο σχεδόν των ψηφιακών Δεξιοτήτων. Αυτές θα αποτελέσουν τον «Οδηγό Επιβίωσης Ψηφιακών Μεταναστών» (DISK). Θα χρησιμοποιηθεί η «Ανεστραμμένη Μάθηση» (flipped learning 3.0) σαν διδακτική προσέγγιση. Θα δημιουργηθεί ένα καινοτόμο εργαλείο αυτοαξιολόγησης βασισμένο σε mandalas, θα δημιουργηθεί ένας οδη-



Λέξεις κλειδιά

Καινοτομία,
Ψηφιακές
Δεξιότητες,
Εκπαίδευση
Ενηλίκων

γός μεταφοράς και εφαρμογής των αποτελεσμάτων και τα προϊόντων του προγράμματος με ευέλικτο τρόπο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τέλος, θα δημοσιευτούν οι ενότητες του Οδηγού Επιβίωσης DISK ως Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (Open Educational Resources – OER). Το πρώτο στάδιο της πρακτικής εφαρμογής βασίστηκε σε μια μελέτη αναγκών που πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ιταλία και Αυστρία) και αφορούσε το επίπεδο των Βασικών Ψηφιακών Δεξιοτήτων που περιγράφονται στο πλαίσιο Dig Comp 2.1.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Prensky (2001), παρατηρώντας τους μαθητές του σχολείου μετά το 2001, που μεγάλωσαν με Internet, κινητά τηλέφωνα και MP3, ανέφερε πρώτος τον όρο «Ψηφιακός Ιθαγενής» (Digital Natives). Για τους καθηγητές τους, ανέφερε ότι ανήκουν στους «Ψηφιακούς Μετανάστες» (Digital Immigrants). Είναι αυτοί που μεγάλωσαν χωρίς να είναι βουτηγμένοι στην ψηφιακή τεχνολογία και τη γνώρισαν κατ' ανάγκη αργότερα. Οι «ιθαγενείς» λένε απλά «η κάμερά μου» για τη φωτογραφική τους μηχανή, ενώ οι μετανάστες διευκρινίζουν πάντα, λέγοντας «η ψηφιακή μου κάμερα» γιατί έχουν γνωρίσει και την άλλη, την παλιά με το φιλμ.

Τα άτομα που ανήκουν στη γενιά άνω των 40 μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ψηφιακοί μετανάστες» (digital immigrants). Δεν είχαν γεννηθεί όταν η τεχνολογία ήταν σε πολύ μεγάλη έξαρση. Όμως, για να μπορέσουν να επιβιώσουν έχουν προσαρμοστεί στη νέα τάξη πραγμάτων. Χρησιμοποιούν καθημερινά το Διαδίκτυο και την Τεχνολογία για προσωπικούς, επιμορφωτικούς και κυρίως επαγγελματικούς σκοπούς.

Τα διάφορα εργαλεία Διαδικτύου 2ης γενιάς (web.2.0 tools) έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Εάν αυτοί που θεωρούνται «ψηφιακοί μετανάστες» νιώθουν ότι χωρίς τηλέφωνο, υπολογιστή ή διαδίκτυο χάνουν μέρος του μυαλού τους, νιώθουν «μισοί» άνθρωποι, θα πρέπει κανείς να αναρωτηθεί πώς σκέφτονται και πώς λειτουργούν οι σημερινοί μαθητές που χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακοί αυτόχθονες» (digital natives) ή «ψηφιακά μαθητευόμενοι» (digital learners).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο «Οδηγός Επιβίωσης Ψηφιακών Μεταναστών» είναι ένα σχέδιο δράσης Erasmus+ (DISK, 2019-1-PT01-KA204-060898). Ξεκίνησε το

2019 από μια κοινοπραξία πέντε εταιρών (3 οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων, ένα πανεπιστήμιο και έναν ειδικό στην ποιοτική εκπαίδευση και τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους). Οι φορείς αυτοί έχουν συμπληρωματικές δεξιότητες, εμπειρίες και προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτοί είναι τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην κοινωνία, εξαιτίας της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, θα τους επιτρέψει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ψηφιακή κοινωνία.

Τα βήματα του σχεδίου:

1. Διερεύνηση αναγκών και ανάλυση αποτελεσμάτων.
2. Δημιουργία Σειράς Μαθημάτων
3. Διδασκαλία εξ Αποστάσεως Σειράς Μαθημάτων σε Ευρωπαίους Πολίτες.
4. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κατάρτισης.
5. Προσαρμογή της Σειράς Μαθημάτων χρησιμοποιώντας τα συμπεράσματα της αξιολόγησης και δημιουργία του «Οδηγού Επιβίωσης Ψηφιακών Μεταναστών» (ως ανοικτό εκπαιδευτικό πόρο, OER)
6. Δημιουργία οδηγού μεταφοράς (Transferability Guide) σε άλλα είδη εκπαίδευσης, όπως Σχολική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση & Κατάρτιση, Νεολαία, και εφαρμογής των αποτελεσμάτων και των προϊόντων του προγράμματος στις Ευρωπαϊκές χώρες (ως ανοικτό εκπαιδευτικό πόρο, OER).

1^ο ΒΗΜΑ. (Διερεύνηση Αναγκών)

Αρχικά πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2020 έρευνα αναγκών των ενηλίκων σε 3 χώρες: Ελλάδα, Ιταλία και Αυστρία.

Διερευνήθηκαν τα Επίπεδα των Βασικών Ψηφιακών Δεξιοτήτων που περιγράφονται στο πλαίσιο DigComp 2.1 (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, Carretero-Gomez et al, 2017).

Χάρτης Δεξιοτήτων

Ο ορισμός της έννοιας ψηφιακές δεξιότητες έχει δοθεί με διάφορους τρόπους και έχει γίνει αντιληπτός σαν μια έννοια που εμπεριέχει διάφορους τομείς δράσεων και αντιλήψεων. Για τη δημιουργία αυτού του χάρτη ικανοτήτων ακολουθήσαμε το DigComp 2.1 - το Ευρωπαϊκό Ψηφιακό Πλαίσιο Δεξιοτήτων (Carretero-Gomez et al, 2017) για τους

Πολίτες, τους τομείς δεξιοτήτων του και μια επιλογή των επιπέδων επάρκειας του. Αυτό το πλαίσιο αναφοράς μάς επέτρεψε να καθορίσουμε μια ποικιλία δεξιοτήτων σημαντικών για τους ψηφιακούς μετανάστες, δηλαδή για εκείνους που ζουν σε έναν ολοένα και περισσότερο ψηφιακό κόσμο στον οποίο δεν μεγάλωσαν, και για να δημιουργήσουμε ένα όργανο αφιερωμένο στην παρατήρησή τους.

Η παρακολούθηση των δεξιοτήτων είναι ένα πολύπλοκο έργο, που συμπεριλαμβάνει την ικανότητα και το πλαίσιο εκτέλεσής τους. Ο καθορισμός ουσιαστικού πλαισίου, η παρατήρησή του και τα αποτελέσματά του είναι μία διαδικασία άκρως προκλητική.

Σ' αυτό το στάδιο του προγράμματος, όπου θέλαμε να παρακολουθήσουμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ατόμων, μια άμεση παρατήρηση δεξιοτήτων ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί, χωρίς να δώσει διαστρεβλωμένα αποτελέσματα. Έτσι, επιλέξαμε να παρατηρήσουμε δεξιότητες 27 καταγεγραμμένων διαφορετικών πράξεων και να δώσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα καθημερινών δραστηριοτήτων, σχετικών με ψηφιακές δεξιότητες σε έναν από τους πέντε τομείς που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο: **τομέας 1** – πληροφορία και γνώση δεδομένων. **τομέας 2** – επικοινωνία και συνεργασία· **τομέας 3** – δημιουργία περιεχομένου· **τομέας 4** – ασφάλεια· και **τομέας 5** – επίλυση προβλημάτων. Για καθεμία από τις 27 δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες απάντησαν, με βάση την εμπειρία τους, αν πίστευαν ότι μπορούσαν να τις εκτελέσουν, και αν ήταν σίγουροι ότι θα μπορούσαν να τις εκτελέσουν. Παρέχουμε 4 πιθανές απαντήσεις, καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό επίπεδο επάρκειας:

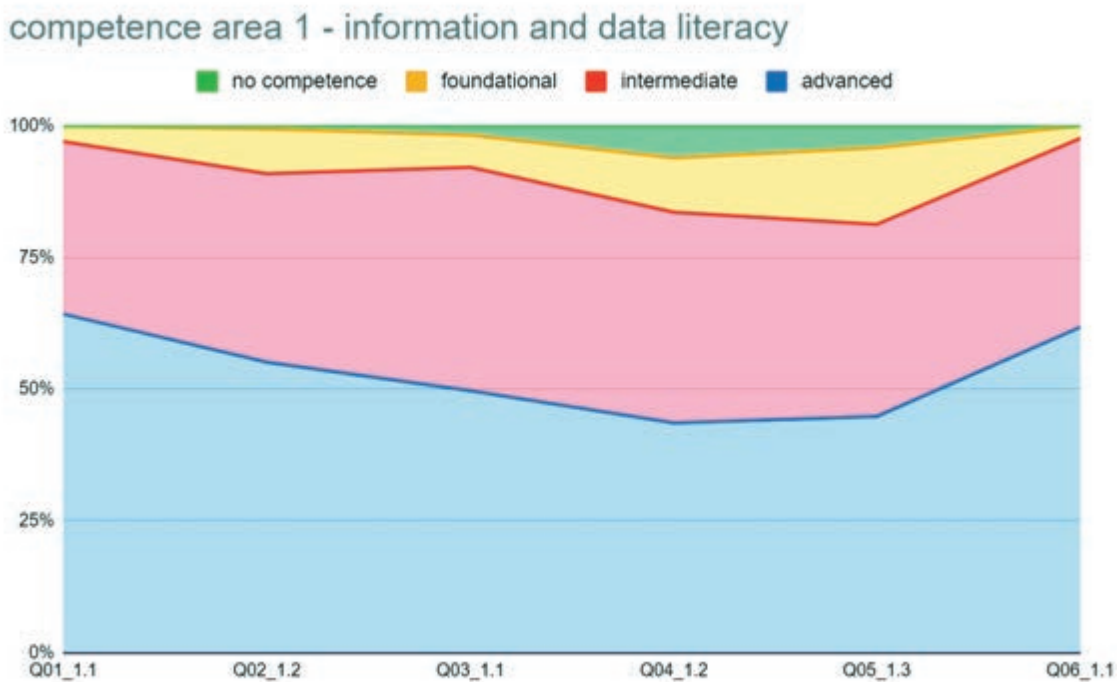
1. επίπεδο 0 ή καμία ικανότητα, οι άνθρωποι κατάλαβαν ότι *δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα*.
2. επίπεδο 1 ή θεμελιώδες επίπεδο, όταν οι ερωτηθέντες πίστευαν ότι *μπορούσαν να το κάνουν με υποστήριξη ή/και καθοδήγηση*.
3. επίπεδο 2 ή ενδιάμεσο επίπεδο για τις δραστηριότητες που οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι *μπορούν να κάνουν μόνοι τους*. και
4. επίπεδο 3 ή προχωρημένο επίπεδο για αυτές τις δραστηριότητες που οι συμμετέχοντες κατανοούν ότι *μπορούν να εξηγήσουν σε άλλους και να τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν*.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συλλέξαμε απαντήσεις από 165 άτομα από τρεις διαφορετικές χώρες – Αυστρία (N = 58), Ιταλία (N = 74) και Ελλάδα (N = 33) – από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (16 έως 35 ετών N = 30, 36 έως 55 ετών N = 70 και 56 ή περισσότερο N = 59).

Ξεκινήσαμε κοιτάζοντας κάθε τομέα δεξιοτήτων με περισσότερες λεπτομέρειες. Αυτό μας επιτρέπει να εξετάσουμε πώς οι αντιληπτές δεξιότητες ποικίλλουν ανάμεσά τους.

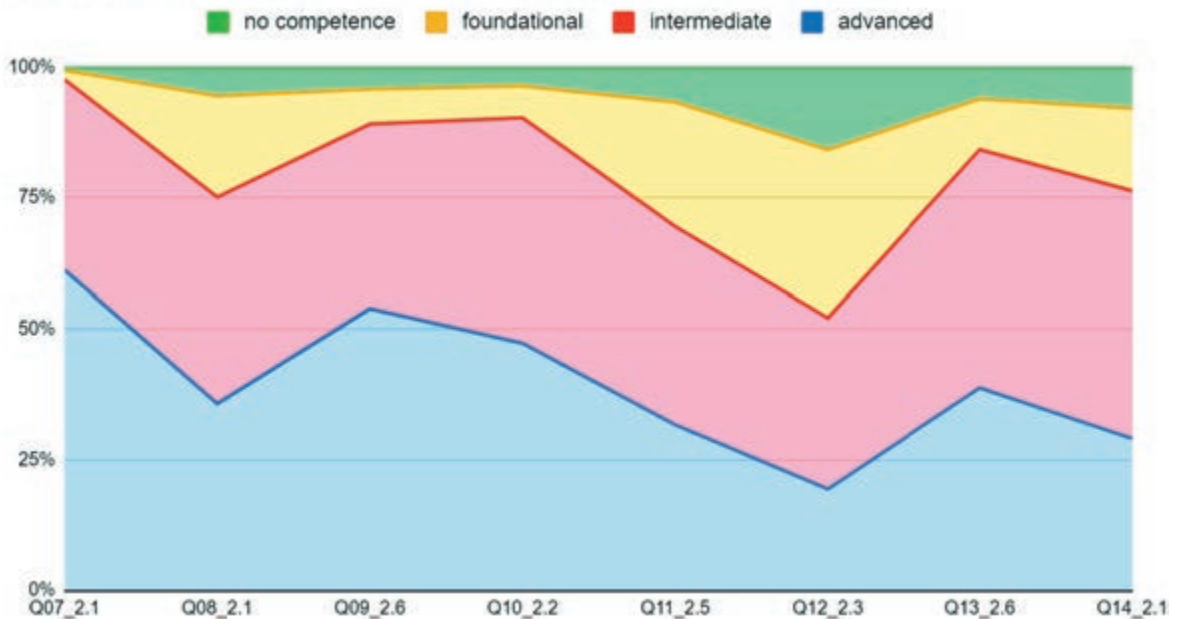
Προφίλ τομέων Δεξιοτήτων



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Τομέας δεξιοτήτων 1 - πληροφορία και γνώση δεδομένων.

Για τον **τομέα δεξιοτήτων 1 – πληροφορία και γνώση δεδομένων** – και παρά τα υψηλά επίπεδα αντιληπτής ικανότητας, είναι δυνατόν να δούμε ότι οι άνθρωποι αισθάνονται πιο σίγουροι σχετικά με την ικανότητά τους για περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων [1.1] και περισσότεροι άνθρωποι είναι λιγότερο σίγουροι για την ικανότητά τους για αξιολόγηση [1.2] και διαχείριση [1.3] δεδομένων και πληροφοριών. (Οι αριθμοί στις αγκύλες αντιστοιχούν στις ψηφιακές δεξιότητες, όπως αυτές περιγράφονται στο DigComp 2.1)

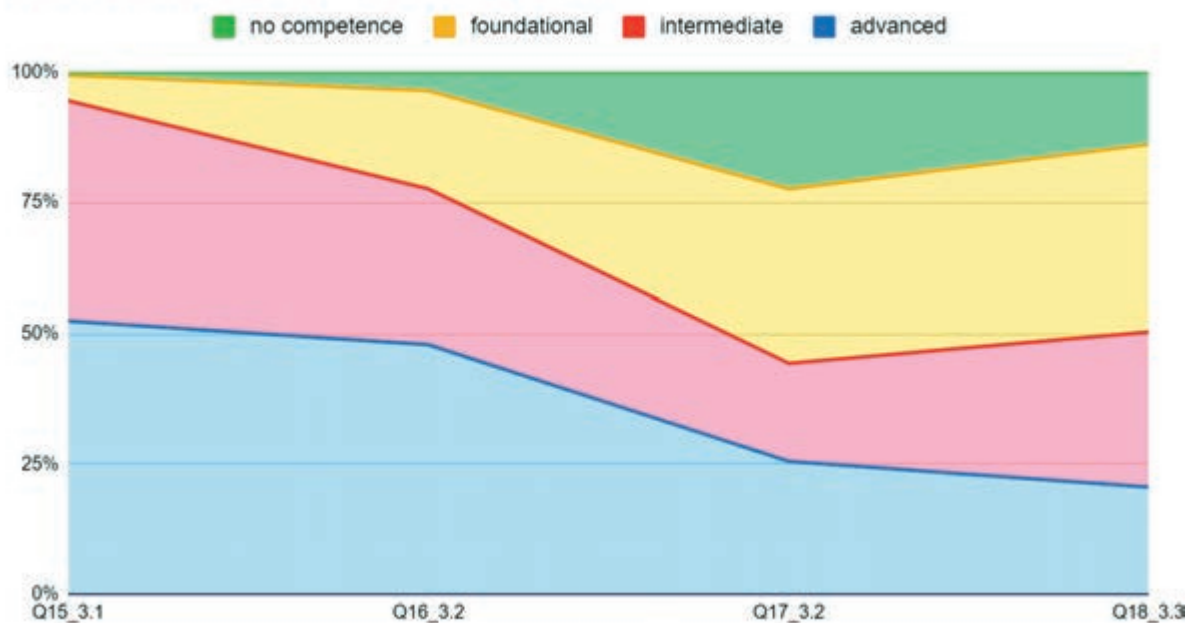
competence area 2 - communication and collaboration



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Τομέας δεξιοτήτων 2 - επικοινωνία και συνεργασία.

Όσον αφορά τον **τομέα δεξιοτήτων 2 – επικοινωνία και συνεργασία** – οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να αλληλεπιδράσουν περισσότερο [2.1] και να μοιραστούν διαφορετικά μέσα [2.2] με άλλους χρησιμοποιώντας ψηφιακές τεχνολογίες και ψηφιακές ταυτότητες [2.6]. Η αντίληψη της δεξιότητας μειώνεται ως προς την αναγνώριση της ιδιοκτησίας και των πνευματικών δικαιωμάτων [2.5] και τις ψηφιακές μορφές συμμετοχής των πολιτών [2.3].

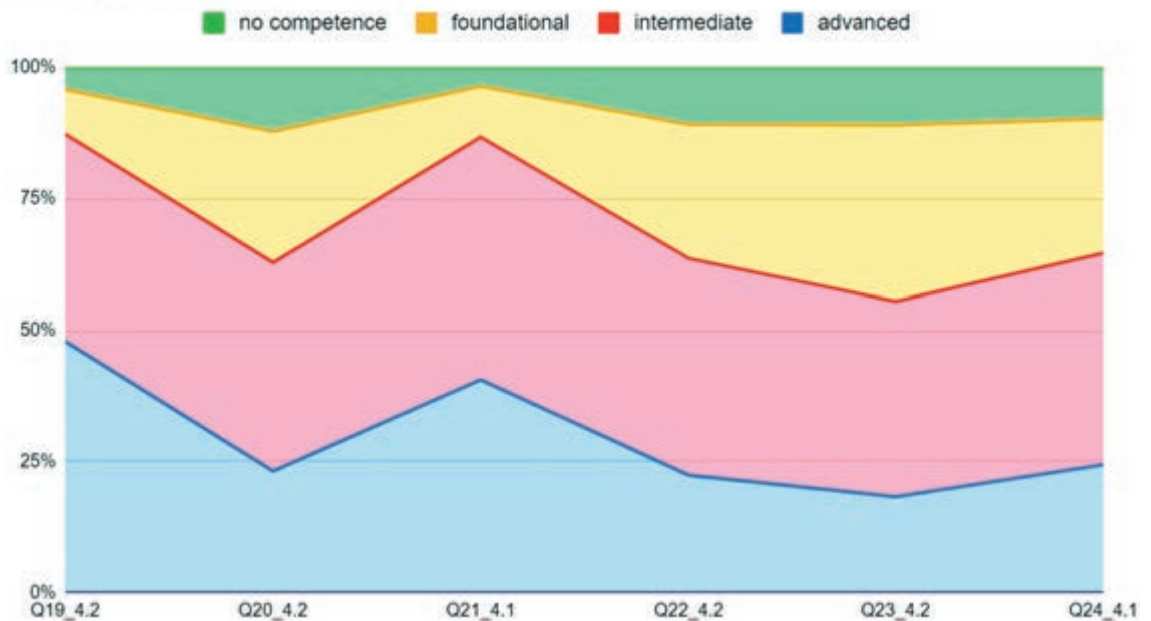
competence area 3 - content creation



ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Τομέας δεξιοτήτων 3 - δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου.

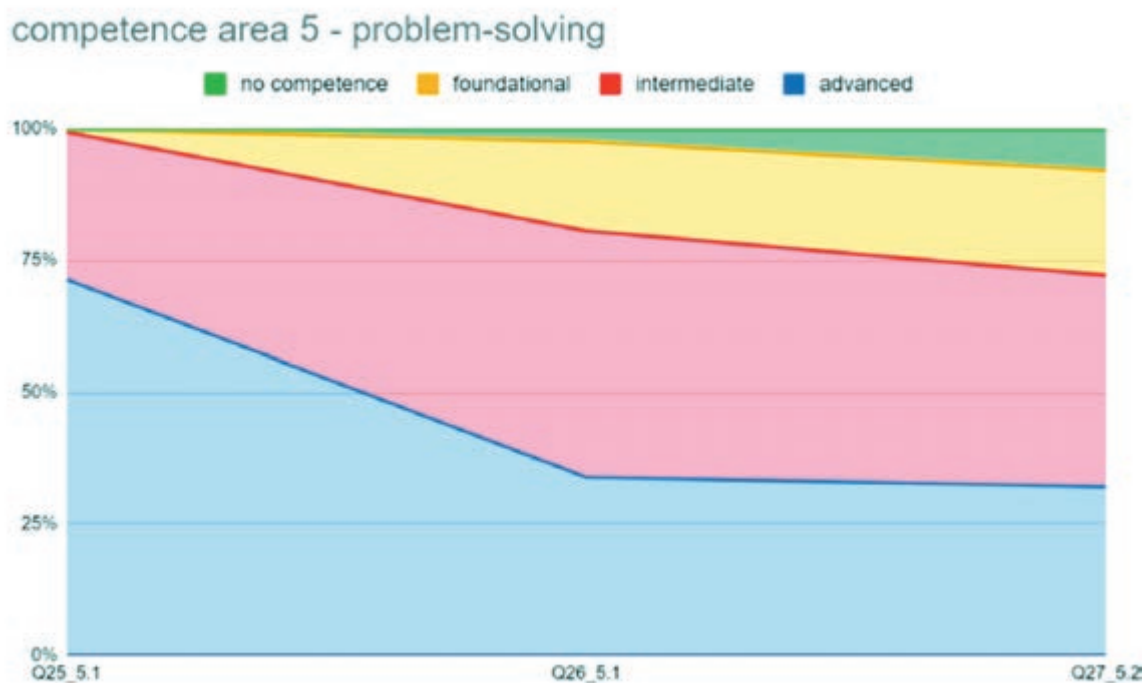
Για τον **τομέα δεξιοτήτων 3 – δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου** – έχει συνολικά υψηλότερο ποσοστό ατόμων που δεν διαθέτουν ικανότητες ή θεμελιώδη επίπεδα επάρκειας. Η αντιληπτή ικανότητα είναι υψηλή για την ανάπτυξη περιεχομένου [3.1] (π.χ. χρήση υπολογιστή για γραφή ή smartphone για λήψη φωτογραφιών), αλλά πολύ χαμηλότερη για την ενσωμάτωση και την προσαρμογή του [3.2] ή για την κατανόηση και τον έλεγχο των αδειών πνευματικών δικαιωμάτων και των επιτρεπομένων χρήσεων [3.3].

competence area 4 - safety



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 | Τομέας δεξιοτήτων 4 - ασφάλεια.

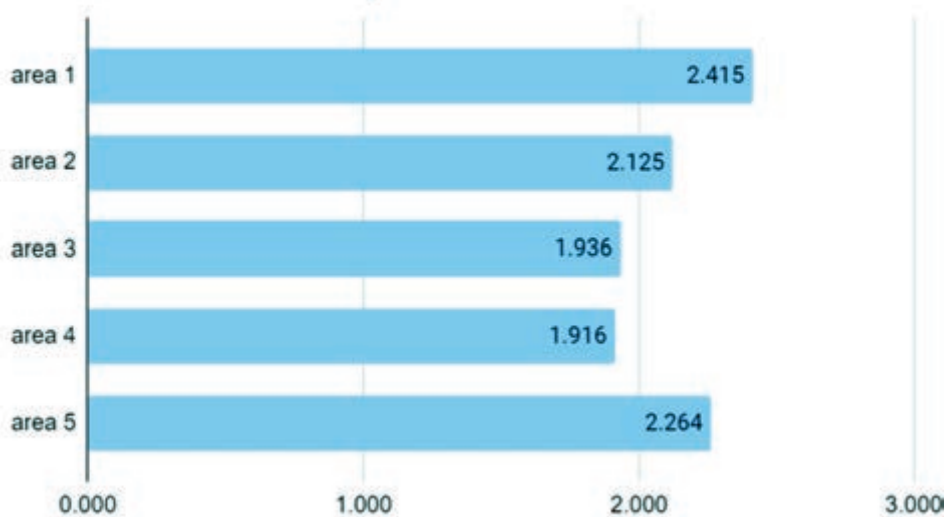
Ο **τομέας δεξιοτήτων 4 – ασφάλεια** – είναι και πάλι ένας τομέας όπου η δεξιότητα στο σύνολό της δεν είναι τόσο υψηλή. Τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν την ανασφάλεια πολλών συμμετεχόντων σχετικά με την ικανότητά τους, για παράδειγμα, να αξιολογούν την αξιοπιστία των ιστότοπων και των εφαρμογών και, επομένως, να προστατεύουν τις συσκευές τους [4.1] ή να διατηρούν τα προσωπικά τους δεδομένα ασφαλή και ιδιωτικά [4.2] για παράδειγμα στο πλαίσιο της χρήσης διαδικτυακών τραπεζικών συναλλαγών ή συμπλήρωση ηλεκτρονικών δηλώσεων φόρου.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5 | Τομέας δεξιοτήτων 5 - επίλυση.

Όσον αφορά τον **τομέα δεξιοτήτων 5 – επίλυση προβλημάτων** – εστίασαμε σε ζητήματα που σχετίζονται με την επίλυση ορισμένων τεχνικών προβλημάτων [5.1] που περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την επαναλειτουργία ενός εξοπλισμού που έχει παγώσει και τον εντοπισμό τεχνολογικών απαντήσεων σε ερωτήματα [5.2], όπως εγκατάσταση και απεγκατάσταση λογισμικού ή εφαρμογές. Τα επίπεδα επάρκειας δεν είναι πάντοτε πολύ υψηλά για αυτές τις ικανότητες, πράγμα που σηματοδοτεί την ανάγκη ενίσχυσης των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων με ψηφιακό εξοπλισμό.

mean values for competence areas



ΓΡΑΦΗΜΑ 6 | Μέσες τιμές των τομέων.

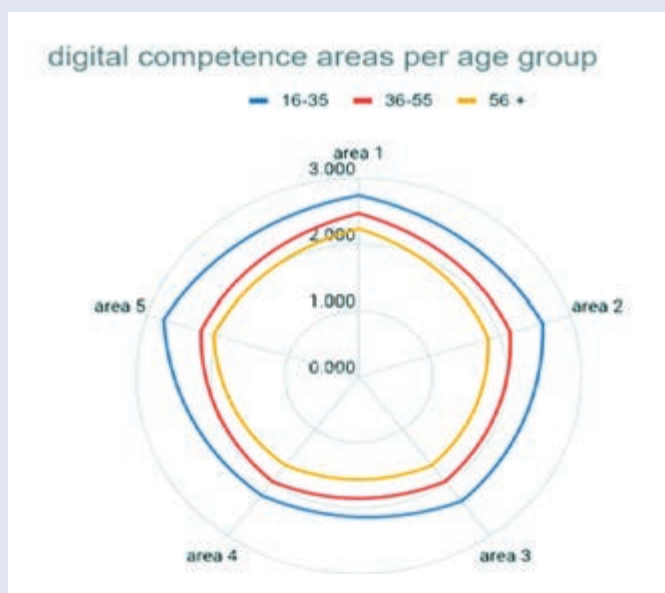
ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνολικά, μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι αναφέρονται υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων στους τομείς 1 - **πληροφορία και επικοινωνιακός δεδομένων** - που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται αυτοπεποίθηση (οι μέσοι όροι είναι υψηλότεροι από 2 που δείχνουν την ικανότητα να εκτελούν την εργασία ανεξάρτητα) σχετικά με την ικανότητά τους να αναζητούν, να αξιολογούν και να διαχειρίζονται δεδομένα και πληροφορίες· και 5 - **επίλυση προβλημάτων** - όσον αφορά δραστηριότητες όπως η λειτουργία του εξοπλισμού, η ενεργοποίηση και απενεργοποίηση, η εγκατάσταση και η απεγκατάσταση εφαρμογών. Βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα ικανότητας για την περιοχή 3 - **δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου** και την περιοχή 4 - **ασφάλεια** (οι μέσοι όροι είναι χαμηλότεροι από 2 που δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη από άλλους για την εκτέλεση της εργασίας). Αυτό τονίζει τη σημασία της προώθησης δεξιοτήτων που συνδέονται με την κατανόηση του τρόπου επεξεργασίας και ολοκλήρωσης ψηφιακού περιεχομένου, πληροφοριών πνευματικών δικαιωμάτων ή σχετικών με την διατήρηση ασφαλών δεδομένων και την αποφυγή απάτης και λαθών σε εργασίες όπως τραπεζικές συναλλαγές μέσω διαδικτύου ή ηλεκτρονική φορολογική δήλωση. Μια πιο λεπτομερής ματιά στα προφίλ των δεξιοτήτων είναι επίσης διαφορετική σχετικά με το ποιες ικανότητες μπορεί να χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση.

Οι τομείς των δεξιοτήτων συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους και έχουν σημαντική στατιστική σχέση, σύμφωνα με τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson (όλοι οι συσχετισμοί είναι στατιστικά σημαντικοί και οι τιμές r κυμαίνονται μεταξύ $r = .703$ και $r = .810$). Έτσι, οι άνθρωποι που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αντιληπτής ικανότητας σε έναν τομέα είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα και σε άλλους τομείς. Επίσης, συσχετίζονται σημαντικά και στατιστικά με τα αναφερόμενα επίπεδα εξοικείωσης με τον ψηφιακό εξοπλισμό, όπως ο υπολογιστής, το smartphone ή το tablet (όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και οι τιμές r κυμαίνονται μεταξύ $r = .432$ και $r = .596$). Αυτό υποστηρίζει περαιτέρω την πεποίθησή μας για τη σημασία δημιουργίας πλαισίων για την εξοικείωση των ατόμων με ψηφιακό εξοπλισμό, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ικανότητα χρήσης τους. Αναμένουμε ότι τα σεμινάρια του DISK θα συμβάλουν σε αυτό.

Οι ηλικιακές ομάδες και τα διαφορετικά προφίλ δεξιοτήτων

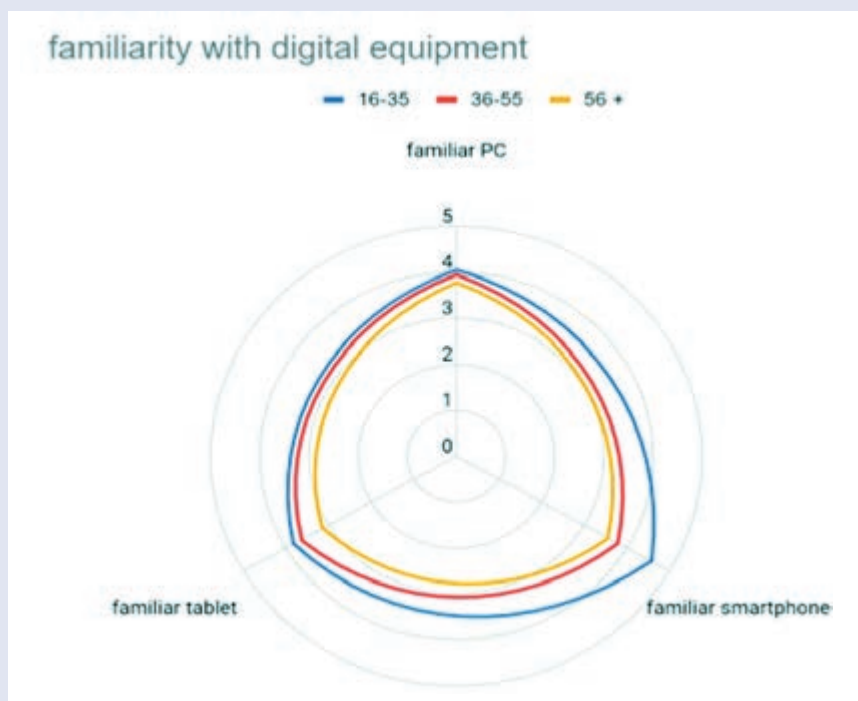
Τα ηλικιωμένα άτομα δεν είναι απαραίτητα άτομα που δεν είχαν ευκαιρίες να εμπλακούν και να κυριαρχήσουν στις ψηφιακές τεχνολογίες - πολλοί από αυτούς που συμμετείχαν πολύ ενεργά στη δημιουργία και την ανάπτυξη τους εντάσσονται σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα - αλλά για ορισμένους, πιθανώς τη πλειοψηφία, οι ευκαιρίες ήταν λιγοστές. Ξεκίνησαν καθυστερημένα και έτσι ήταν πιο δύσκολο για αυτούς να οικοδομήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες καλύτερα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αυτοί, όπως και άλλοι που δεν είχαν αυτές τις ευκαιρίες, αναγκάζονται να ταξιδέψουν με το κύμα της ψηφιοποίησης στον κόσμο που δημιουργήθηκε.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7 | Ψηφιακές Δεξιότητες ανά ηλικιακή ομάδα.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς οι διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων μπορούν να μας ενημερώσουν περαιτέρω σχετικά με το που πρέπει να επικεντρωθούν αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια και τι πρέπει να έχουμε υπόψη.

Υπάρχει ένα ορατό χάσμα στην αντιληπτή ικανότητα των ατόμων σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Αυτές οι διαφορές δεν είναι μόνο ορατές, τις βρήκαμε να είναι συστηματικές - οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από τις διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 1 (ηλικίας 16-35 ετών) και της ηλικιακής ομάδας 2 (ηλικίας 36-55 ετών) στον τομέα δεξιοτήτων 4 και μεταξύ ηλικιακής ομάδας 2 (ηλικίας 36-55 ετών) και ηλικιακής ομάδας 3 (ηλικίας 56 ετών και άνω) στον τομέα δεξιοτήτων 5 - και συχνά έντονα - τα υπολογισμένα μεγέθη της επίδρασης ήταν συχνά υψηλά (Cohen's $d > 0,8$), ειδικά για διαφορές μεταξύ ηλικιακής ομάδας 1 (ηλικίας 16-35 ετών) και ηλικιακής ομάδας 3 (ηλικίας 56 ετών και άνω). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι, καθώς η κλίμακα αντιπροσωπεύει τα επίπεδα επάρκειας, για τις ηλικίες ομάδων ικανότητας 3 - δημιουργία περιεχομένου -, τομέα ικανοτήτων 4 - ασφάλεια - και επίσης (ακόμη και σε μικρότερο βαθμό) τομέας ικανότητας 2 - επικοινωνία και συνεργασία - οι τομείς θεωρήθηκαν ότι η ικανότητα είναι κάτω από 2, κάτω από το ενδιάμεσο επίπεδο επάρκειας, πράγμα που σημαίνει ότι αυτοί οι ενήλικες συχνά δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι είναι ικανοί σε αυτούς τους τομείς να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες μόνοι τους.



ΓΡΑΦΗΜΑ 8 | Εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία.

Τέλος, λίγα σχόλια για τον εξοπλισμό. Όπως μας δείχνει σαφώς το γράφημα, η εξοικείωση με τα smartphones είναι χαμηλότερη μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (εκείνων μεταξύ 36 και 55 και αυτών των περισσότερο από 56). Σε σύγκριση με τη νεότερη ομάδα, σημειώνεται συστηματικά χαμηλότερη εξοικείωση με τα smartphones (υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα) και η επίδραση είναι έντονη (δείκτης μεγέθους επίδρασης d Cohen $d > .80$).

Τα smartphones είναι μια από τις πιο πρόσφατες ψηφιακές τεχνολογίες που διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην καθημερινή μας ζωή. Σε λιγότερο από δέκα χρόνια, τα smartphones έγιναν ένα πανταχού παρόντα αντικείμενα, σημαντικά για να μας συνδέει με τον κόσμο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την ανάγκη εστίασης στην παροχή υλικού που θα βοηθά ενήλικες και μεγαλύτερης ηλικίας άτομα-χρήστες να επωφεληθούν από τον ψηφιακό εξοπλισμό για να βελτιώσουν τη ζωή τους.

ΒΗΜΑΤΑ 2-6. Δημιουργία σειράς μαθημάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της **Έρευνας Αναγκών** και η κατασκευή του **Χάρτη Δεξιοτήτων** αποτέλεσε τον οδηγό στην δημιουργία του περιεχομένου της κατάρτισης.

Το περιεχόμενο της κατάρτισης αποτελείται από 15 ενότητες διαφορετικών ειδικών θεμάτων, που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, καλύπτοντας τις ψηφιακές Δεξιότητες. Οι ενότητες αυτές θα αποτελέσουν τον **«Οδηγό Επιβίωσης Ψηφιακών Μεταναστών» (DISK)**

Οι ενότητες αυτές θα εφαρμοστούν σε πρόγραμμα κατάρτισης και θα αξιολογηθούν.

1. Τα θέματα των 15 ενοτήτων που δημιουργήθηκαν είναι τα παρακάτω:
2. Πώς να χρησιμοποιώ τα εργαλεία αναζήτησης.
3. Πώς να κάνω on-line πληρωμές
4. Πώς να έχω επαφές με κάποιον δημόσιο φορέα (πχ. Πιστοποιητικά)
5. Πώς να διαφυλάσσω την ιδιωτικότητά μου.
6. Πώς να ζητάω και να βρίσκω βοήθεια, ψηφιακά.
7. Διαδικτυακή επικοινωνία.
8. Διαδικτυακή ασφάλεια.
9. Λήψη και επεξεργασία ψηφιακής φωτογραφίας.
10. Λήψη και επεξεργασία ψηφιακού βίντεο.
11. Ψηφιακή ηχογράφηση και επεξεργασία.
12. Σωστή διαχείριση Κοινωνικών δικτύων στο διαδίκτυο.
13. Επιλογή των κατάλληλων ευκαιριών εκπαίδευσης/κατάρτισης.
14. Εύρεση και αξιοποίηση web-tools (δημιουργία και βελτίωση τη δομής του ιστοτόπου σας) τεκμηρίωση (documentation).

Διδακτική προσέγγιση: Θα χρησιμοποιηθεί η «Ανεστραμμένη Μάθηση» (*flipped learning 3.0*, Bergmann, J., 2017) σαν διδακτική προσέγγιση. Θα δημιουργηθεί ένα καινοτόμο εργαλείο αυτοαξιολόγησης βασισμένο στην *mandala*, θα δημιουργηθεί, ένας οδηγός μεταφοράς (*transferability guide*) για άλλα είδη εκπαίδευσης (εκπαίδευση νέων, σχολική εκπαίδευση, εκπαίδευση και κατάρτιση) και εφαρμογής των αποτελεσμάτων και των προϊόντων του προγράμματος σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι ενότητες του Οδηγού Επιβίωσης θα δημοσιευτούν ως Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (*Open Educational Resources – OER*).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bergmann, J. (2017). *Flipped Learning 3.0 - Teaching and Learning in Unprecedented Times*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 20 2020 από <https://digscholarship.unco.edu/heflc/2017/schedule/2/>
- Carretero-Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 30 2020 από <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο DISK για τις Ψηφιακές Δεξιότητες

Επιλογές απάντησης:

- α.** Δεν μπορώ να το κάνω καθόλου.
- β.** Μπορώ να το κάνω με υποστήριξη ή/και καθοδήγηση.
- γ.** Μπορώ να το κάνω μόνος μου.
- δ.** Μπορώ να εξηγήσω σε άλλους πώς να το κάνουν και να τους βοηθήσω

Ερωτήσεις:

- 1.** Μπορώ να κάνω αναζήτηση στον Ιστό και να βρω συγκεκριμένες πληροφορίες όπως, για παράδειγμα, προσφορές εργασίας. [1.1]
- 2.** Μπορώ να αναζητήσω διαφορετικές πλατφόρμες και ιστότοπους και να επιλέξω έναν που να μου δίνει αποτελέσματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες μου (π.χ. όσον αφορά τις προσφορές εργασίας ή τις καταχωρίσεις ακινήτων). [1.3]
- 3.** Χρησιμοποιήστε λέξεις-κλειδιά ή ετικέτες για να έχετε καλύτερα αποτελέσματα αναζήτησης (για παράδειγμα τεχνικές πληροφορίες ή προσφορές εργασίας). [1.1]
- 4.** Μπορώ να αξιολογήσω τις πηγές αναζήτησης και τα αποτελέσματα όσον αφορά την αξιοπιστία τους και τις πληροφορίες διασταυρούμενου ελέγχου όταν είναι απαραίτητο. [1.2]
- 5.** Μπορώ να βρω λογισμικό, εργαλεία ή μια εφαρμογή που με βοηθά να αποθηκεύσω και να ανακτήσω τις πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει. (π.χ. σημειώσεις, σελιδοδείκτες κ.λπ.). [1.3]
- 6.** Μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν υπολογιστή ή ένα smartphone για τη διαχείριση καθημερινών εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (π.χ. υπολογισμός ενός ποσού, εύρεση διεύθυνσης κ.λπ.) [1.6]
- 7.** Μπορώ να αλληλεπιδράσω με άλλους, για εργασία ή αναψυχή, χρησιμοποιώντας εφαρμογές συνομιλίας (π.χ. WhatsApp, skype) ή email. [2.1]
- 8.** Μπορώ να επιλέξω μεταξύ διαφορετικών εφαρμογών smartphone ή λογισμικού υπολογιστή για να επικοινωνήσω ή / και να συνεργαστώ με άλλους, για παράδειγμα σε ομαδική συνομιλία ή κλήση διάσκεψης (βίντεο). [2.1]
- 9.** Ξέρω πώς να δημιουργήσω μια σύνδεση και να εγγραφώ σε ένα ψηφιακό κοινωνικό δίκτυο (π.χ. Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest); [2.6]
- 10.** Μπορώ να μοιραστώ διαφορετικά μέσα (π.χ. μια φωτογραφία ή μια ανάρτηση κειμένου) με άλλα άτομα, για παράδειγμα σε ένα

ψηφιακό κοινωνικό δίκτυο, όπως το Facebook ή το Twitter, χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή ή ένα smartphone. [2.2]

11. Μπορώ να αναγνωρίσω την ιδιοκτησία και τα πνευματικά δικαιώματα σε διάφορα μέσα (κείμενο, εικόνες, βίντεο και ήχο). [2.5]
12. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφαρμογή ή έναν ιστότοπο για να δημιουργήσω μια εκδήλωση ή μια καμπάνια (χρησιμοποιώντας για παράδειγμα ομάδες ή hashtag [#]) για να επιστήσω την προσοχή ή να αντιμετωπίσω ένα κοινωνικό ή πολιτικό ζήτημα. [2.3]
13. Έχω ψηφιακή ταυτότητα και μπορώ να τη χρησιμοποιήσω για να επικοινωνήσω με άλλους ή να μείνω σε επαφή με άλλους. [2.6]
14. Μπορώ να αλληλεπιδράσω και να αλληλεπιδρώ με άλλους στο διαδίκτυο (π.χ. σε ιστότοπους κοινωνικών δικτύων όπως το Facebook ή σε εφαρμογές συνομιλίας όπως το Skype) με τρόπους που προστατεύουν την ταυτότητά μου, τον εαυτό μου και άλλους. [2.1]
15. Μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν υπολογιστή ή ένα smartphone για να εκφράσω γραπτώς ή με φωτογραφίες. α) Δεν μπορώ να το κάνω καθόλου. β) Μπορώ να το κάνω με υποστήριξη ή / και καθοδήγηση. γ) Μπορώ να το κάνω μόνος μου. δ) Μπορώ να εξηγήσω σε άλλους πώς να το κάνουν και να τους βοηθήσω [3.1]
16. Μπορώ να επεξεργαστώ ή να τροποποιήσω μια εικόνα (π.χ. περικοπή, αλλαγή μεγέθους, σωστά χρώματα ή προσθήκη κειμένου) και να τη χρησιμοποιήσω για να παρουσιάσω κάτι σε άλλους. [3.2]
17. Μπορώ να επεξεργαστώ ή να τροποποιήσω ένα βίντεο (π.χ. περικοπή, σωστά χρώματα ή προσθήκη κειμένου) και να το χρησιμοποιήσω για να παρουσιάσω κάτι σε άλλους. [3.2]
18. Μπορώ να ελέγξω τις άδειες πνευματικών δικαιωμάτων της εικόνας, του βίντεο (ή άλλου περιεχομένου) και κατανοώ τις χρήσεις που επιτρέπουν. [3.3]
19. Μπορώ να αναλάβω τραπεζικές εργασίες στο Διαδίκτυο (έλεγχος λογαριασμών, πραγματοποίηση μεταφορών ή πληρωμών κ.λπ.). [4.2]
20. Μπορώ να φροντίσω τους φόρους ή τα ζητήματα κοινωνικής ασφάλισης μου στο Διαδίκτυο. [4.2]
21. Μπορώ να προσδιορίσω κανόνες ασφαλείας σχετικά με κωδικούς πρόσβασης ή άλλες ευαίσθητες πληροφορίες (π.χ. μη κοινοποίηση κωδικού πρόσβασης ή πληροφοριών πιστωτικής κάρτας). [4.1]
22. Μπορώ να διατηρήσω τις πληροφορίες ασφαλείς σε ψηφιακές πλατφόρμες ή σε ψηφιακές συσκευές όπως υπολογιστές ή smartphone. [4.2]
23. Μπορώ να προσδιορίσω και να χρησιμοποιήσω εφαρμογές ή λογισμικό που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της

ασφάλειας και της προστασίας πληροφοριών και συσκευών (π.χ. λογισμικό προστασίας από ιούς). [4.2]

- 24.** Μπορώ να αξιολογήσω την αξιοπιστία ενός ιστότοπου ή μιας εφαρμογής και να αξιολογήσω τους κινδύνους που μπορεί να ενέχει [4.1]
- 25.** Μπορώ να ξεκινήσω, να επανεκκινήσω και να κλείσω τον υπολογιστή ή το smartphone μου [5.1]
- 26.** Μπορώ να κάνω τον υπολογιστή ή το smartphone μου να λειτουργήσει ξανά εάν παγώσει λόγω ενός απλού προβλήματος. [5.1]
- 27.** Μπορώ να εγκαταστήσω ή να απεγκαταστήσω λογισμικό υπολογιστή ή εφαρμογές smartphone για να κάνω το smartphone ή τον υπολογιστή μου να λειτουργεί όπως χρειάζομαι. [5.2]

Οι αριθμοί στις αγκύλες αντιστοιχούν στις ψηφιακές δεξιότητες, όπως αυτές περιγράφονται στο DigComp 2.1

Η Συνέχεια της «Γωνιάς τους Βιβλίου» από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές Συμπερίληψης

Αγαπούλα Ευθυμιοπούλου¹ Γεωργία Ρογάρη² Παναγιώτα Φεγγερού³

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης 5ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.
✉ agapieft@gmail.gr
2. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δημοτικής Εκπαίδευσης 5ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.
✉ grogari@gmail.com
3. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης 5ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.
✉ pfeggerou@gmail.com

Περίληψη

Η ύπαρξη ελκυστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο με περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα επηρεάζει την αναγνωστική στάση παρέχοντας ευκαιρίες στο παιδί για την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασής του. Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών του Gardner, η γλωσσική ευφυΐα, ένας από τους οκτώ τομείς νοημοσύνης, συνδέεται με την ικανότητα έκφρασης και χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου. Η επιμόρφωση σε εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης στον τομέα αυτό είναι αναγκαία για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπτυγμένη τη γλωσσική ικανότητα. Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η περιγραφή της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης ως περιβάλλοντος με ερεθίσματα έκφρασης, η αξιοποίησή της στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο καθώς και οι πρακτικές συμπερίληψης στη διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ευφυΐας.



Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική
Ικανότητα,
Σχολική
Βιβλιοθήκη,
Πρακτικές
Συμπερίληψης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τη γωνιά του βιβλίου στο Νηπιαγωγείο και τη συνέχειά της στο Δημοτικό Σχολείο, με τη μορφή της σχολικής βιβλιοθήκης, δημιουργείται στο σχολείο ευνοϊκό περιβάλλον σε αναγνωστικά ερεθίσματα συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας λόγου και έκφρασης. Αν και στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές δε διαθέτουν ατομικά βιβλία, τα παιδιά έχουν την ευχέρεια αναζήτησης και επιλογής θέματος ανάλογα με το ενδιαφέρον τους στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη γωνιά του βιβλίου. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο θεματολογίας της σχολικής χρονιάς ενώ σύμφωνα με το *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* «η οργάνωση του χώρου σε γωνιές συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού» και το υλικό με το οποίο εξοπλίζονται οι γωνιές πρέπει να κινητοποιεί τη σκέψη κάθε παιδιού ενθαρρύνοντας την αυτοέκφρασή του.

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η περιγραφή της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης ως περιβάλλοντος με ερεθίσματα έκφρασης, η αξιοποίησή της στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο καθώς και οι πρακτικές συμπερίληψης στη διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ευφυΐας.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΕΥΦΥΪΕΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Προσεγγίζοντας με την ευρεία έννοια τον όρο συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορεί να υποστηριχτεί ότι συνδέεται με την επιδίωξη της εκπαιδευτικής κοινότητας να ξεπεραστούν τα εμπόδια της μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά, όπως είναι η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, η αναπηρία, οι επιδόσεις κ.ά. (Booth & Ainscow, 1998). Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος *inclusive education* έχει αποδοθεί ως «ενταξιακή εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση» (Ζιώνου - Σιδέρη, 2000), «ισότιμη συνεκπαίδευση», «σχολική ενσωμάτωση» (Τζουριάδου, 1997. Χριστοφοράκη, 2008), «συμμετοχική εκπαίδευση» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2011), «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», «ολική εκπαίδευση» (Σούλης, 2002).

Στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO το 1990 χρησιμοποιήθηκε ο όρος *inclusion* (από το *include*, λατινικό ρήμα που σημαίνει συμπεριλαμβάνω) και προωθήθηκε η ανάγκη για υποχρεωτική και ποιοτική εκπαίδευση για όλους χωρίς διακρίσεις (Σπυρόπουλος, 2014). Ακολούθως, το

1994 στο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO (Σαλαμάνκα), υπήρξε ευρεία αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Χριστοφοράκη, 2008). Οι Sebba και Ainscow (1996) υπογραμμίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου αυτού συνδέοντάς τον με τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών αναθεωρώντας την οργάνωση και την παροχή του αναλυτικού προγράμματος, δεχόμενο όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία με στόχο την ενδυνάμωσή τους. Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2006:25) ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται, πρώτον στις διεργασίες εκείνες που αυξάνουν τη συμμετοχή των μαθητών και μειώνουν τον αποκλεισμό τους από τα αναλυτικά προγράμματα, την πολιτιστική ζωή και τις κοινοτικές δραστηριότητες των σχολείων, κατά δεύτερο λόγο στην αναδιοργάνωση της κουλτούρας, της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται στην ανομοιογένεια των μαθητών της συγκεκριμένης κάθε φορά περιοχής και τρίτον στην παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία όλων εκείνων των μαθητών που είναι ευάλωτοι σε πιέσεις αποκλεισμού και όχι μόνο αυτών με αναπηρία ή αυτών που έχουν κατηγορηθεί ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Συμπεριληπτική εκπαίδευση επομένως σημαίνει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξαρτήτως των διαφορών τους ενώ με τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθητών και να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα όχι ως πρόβλημα αλλά ως ευκαιρία για ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ο όρος εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο παρέχουν ίσες ευκαιρίες κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας ως δεδομένο τη διαφοροποίηση των διδακτικών στόχων προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε παιδιού.

Στην εργασία αυτή θα επιδιωχθεί η σύνδεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, που έχουν ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας τη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών και δίνοντας έμφαση στους μαθητές με γλωσσική ευφυΐα ενισχύοντας το περιβάλλον με πλούσια αναγνωστικά ερεθίσματα, όπως είναι αυτό της γωνιάς του βιβλίου στο Νηπιαγωγείο και η σχολική βιβλιοθήκη στο Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου στα πλαίσια της μετάβασης των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, με συγκεκριμένη στοχοθεσία σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης.

Η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ως μέσο επίσημησης χαρισματικών παιδιών. Ο προβληματισμός και η διαμάχη για τον τρόπο λειτουργίας των φυσικών–γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη ή μη χαρισματικών ικανοτήτων και ταλέντων στο παιδί, ενισχύει διλήμματα για τις κληρονομημένες ανισότητες και την ισότητα ευκαιριών στη ζωή (Ρογάρη, 2004). Ο Gardner (1983) πρότεινε οκτώ τομείς νοημοσύνης, ικανοτήτων, που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο: τη γλωσσική ευφυΐα, ικανότητα χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου, τη λογική - μαθηματική ευφυΐα, ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων υπολογισμών και ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους, την οπτική ευφυΐα, ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν νοητικές εικόνες, την κιναισθητική ευφυΐα, ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών μέσα από την κίνηση του σώματος (Gardner, 1999), τη μουσική ευφυΐα, ικανότητα αντίληψης, δημιουργίας και έκφρασης μουσικών μορφών, τη διαπροσωπική ευφυΐα, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους, την ενδοπροσωπική ευφυΐα, ικανότητα κατανόησης του εσωτερικού μας κόσμου, και τέλος τη νατουραλιστική ευφυΐα, ικανότητα παρακολούθησης της φύσης και της διάκρισης αντικειμένων και διαδικασιών από τον φυσικό κόσμο. Ία ακόμη νοητική ικανότητα έχει προταθεί για να θεωρηθεί κι αυτή διακριτός τύπος νοημοσύνης, πρόκειται για την υπαρξιακή νοημοσύνη (Gardner, 1996), τη νοημοσύνη που κατέχουν οι άνθρωποι που προβληματίζονται με τα θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού, σωστού και λάθους, με μια σταθερή τάση να διευρύνουν τα πλαίσια της ανθρώπινης σκέψης.

Η επιστημονική ενασχόληση με τη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών συνεχίστηκε δυναμικά στην πορεία του χρόνου, αναδεικνύοντας και το πεδίο της χαρισματικότητας (giftedness) αλλά και τους προβληματισμούς που προέκυψαν για την εκπαίδευση των 'χαρισματικών παιδιών', δηλαδή των παιδιών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες υψηλότερου επιπέδου από εκείνες των συνομηλίκων τους και, κατά συνέπεια, δημιουργείται η ανάγκη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας^[1] στο ευ-

^[1] Στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και το προφίλ του κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος μπορεί να εργάζεται με όλη την ομάδα, με μικρές ομάδες ή ατομικά. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ακολουθήσουν την προσωπική πορεία μάθησής τους μέσα από μια «συλλογική μαθησιακή εμπειρία» (Γελαστοπούλου, κ.ά., 2015:13).

ρύτερο πλαίσιο της συμπερίληψης.^[2] Ένας άλλος πιο σύγχρονος προβληματισμός αφορά στο ερώτημα σε ποια ηλικία τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να αρχίζουν την ειδική ή εξατομικευμένη εκπαίδευση ή σε ποια ηλικία ανακαλύπτουμε αυτή την ιδιαίτερη τάση των παιδιών. Καθώς είναι ευρέως πια αποδεκτό τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στη σχετική επιστημονική κοινότητα ότι η προσχολική εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τον μεταβατικό ρόλο του Νηπιαγωγείου από την οικογένεια στο σχολείο, δηλαδή από την πρώτη βασική προς την τυπική εκπαίδευση, σχετικές μελέτες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών από την προσχολική ηλικία (Cosar· Cetinkaya· CetinkayaCagdas, 2015:13-21).

Η γλωσσική ευφυΐα

Αναφορικά με τη γλωσσική ευφυΐα, τα άτομα έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να χειρίζονται τη γλώσσα καθώς και την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών (Gardner, & Hatch, 1989). Αναλυτικότερα, η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους άλλους, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ώστε να πετύχουν ορισμένους σκοπούς, όπως να πληροφορήσουν, να εξηγήσουν, να πείσουν και να συγκινήσουν. Έχουν τη δυνατότητα να απομνημονεύουν ονόματα και ημερομηνίες και να μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, βλέποντας και λέγοντας λέξεις. Το βασικό χαρακτηριστικό της ευφυΐας αυτής είναι η αποτελεσματική χρήση των λέξεων. Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να διαβάζουν, να γράφουν και να διηγούνται ιστορίες. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένα στους λογοτέχνες, τους ποιητές, τους πολιτικούς, τους δημοσιογράφους, τους παρουσιαστές και τους δικηγόρους (Armstrong, 2000). Αντίστοιχα, οι μαθητές με την ευφυΐα αυτή ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γραπτής έκφρασης γενικά. Αρέσκονται στις αφηγήσεις, στην απομνημόνευση διαφόρων δομών και μορφών λόγου, στους γλωσσοδέτες και στα παιχνίδια λόγου. Είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, να έχουν ευκολία στη δημιουργία ρίμας, να έχουν την ικα-

^[2] Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (όπως αναφέρεται στο Χανιώτη, σ. 1242) «η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η βασική έκφανση της εκπαιδευτικής μέριμνας για όλους τους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίσεις». Με τον τρόπο αυτό συνδέεται με τη χαρισματικότητα και «μπορεί να αποτελέσει απάντηση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να διευκολύνει την ένταξή τους στη γενική τάξη» (Λιόση, 2018:648).

νότητα δημιουργίας συναρπαστικών ιστοριών και συναρπαστικού τρόπου διήγησης, να χαρακτηρίζονται από κλίση στη γλωσσομάθεια.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1999), πρέπει να στοχεύει κατεξοχήν στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και να μην αφήνει κανένα μαθητή εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν ο εκπαιδευτικός αφορμάται από τους ορισμούς, επιμένει στην εξήγηση των εννοιών, διηγείται μια ιστορία γράφοντας λέξεις και έννοιες στον πίνακα, ενθαρρύνει την ανάγνωση βιβλίων, συζητά θέματα με τους μαθητές, αναθέτει μια προφορική ή γραπτή εργασία και αναζητά γλωσσικά παιχνίδια, διεγείρει τη γλωσσική νοημοσύνη και συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Ο Chomsky καθιέρωσε τη διάκριση ανάμεσα στην γλωσσική ικανότητα (competence) που είναι η εσωτερική (έμφυτη) δυνατότητα του κάθε ομιλούντος ατόμου να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, από τη γλωσσική επίδοση (performance) που είναι οι εξατομικευμένες δυνατότητες της χρήσης αυτής της γλωσσικής ικανότητας από διάφορα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας, στις πραγματικές περιστάσεις όπου μεσολαβούν διάφοροι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούν τις κοινές γλωσσικές ικανότητες που διαθέτουν όλα τα ανθρώπινα άτομα (Chomsky, 1965). Βέβαια, οι διαφορετικοί τρόποι ζωής εξοικειώνουν τα παιδιά με χρήσεις του λόγου που συνηθίζονται στην κοινότητά τους. Το σχολείο χρησιμοποιεί και δίνει αξία σε ορισμένους μόνο τρόπους χρήσης της γλώσσας και απαιτεί από όλα τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με αυτούς τους τρόπους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η εξάσκηση στις πιο απαιτητικές μορφές επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων του μαθητή (Παπαμιχαήλ, 1988).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ, ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινά πολύ πριν την Α΄ Δημοτικού, με τρόπο βιωματικό καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με διάφορες μορφές του γραπτού λόγου μέσα στο περιβάλλον τους. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 επικρατούσε η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας ακόμα και για τους μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου^[3]. Το

^[3] Οι επιστήμονες πίστευαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχθούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Ξεφτέρη, 2017), ενώ έχει προηγηθεί η ανάπτυξη «προ-αναγνωστικών» και «προ-γραφικών» δεξιοτήτων.

ενδιαφέρον των ερευνητών στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στρέφεται στην προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού. Στην προσέγγιση αυτή, η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος είναι αλληλένδετες ικανότητες και δεν πρέπει να ασκούνται απομονωμένα ούτε να διαχωρίζεται το αναγνωστικό από το προαναγνωστικό στάδιο. Είναι μια σταδιακή διαδικασία που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και εξελίσσεται με τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο το περιβάλλον, ώστε να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα.

Η επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, οι δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων γραπτού λόγου και η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας ενισχύουν τον αναδυόμενο γραμματισμό γιατί τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου με φυσικό τρόπο. Η χρήση του γραπτού λόγου για λόγους εξυπηρέτησης της επικοινωνίας θεωρείται ως η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα παλαιότερα και στα σύγχρονα προγράμματα της προσχολικής αλλά και της σχολικής εκπαίδευσης. Η δυνατότητα του παιδιού στην ελεύθερη επιλογή των διαφόρων δραστηριοτήτων και η ενασχόλησή του ανάλογα με τους ρυθμούς του, συμβάλλει στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον προσφέρεται η ανάγνωση και συζήτηση αυθεντικών κειμένων των παιδιών, που γίνονται αποδεκτά ακόμα και με τα λάθη τους, αφού θεωρούνται ως στάδια της μαθησιακής πορείας.

Η σχολική βιβλιοθήκη

Κατά το διάστημα της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν περιστάσεις ανάπτυξης του λόγου ικανές να εξοικειώσουν τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης, η προφορική αφήγηση καθώς και οι δραστηριότητες του σχεδίου και της ζωγραφικής αποτελούν μια μετάβαση προς την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου. Η εξάσκηση στο θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων, βοηθούν τον μικρό μαθητή να ξεπεράσει την εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου εξοικειώνοντάς τον με χρήσεις του λόγου που υπερβαίνουν το ατομικό πλαίσιο σκέψης και έκφρασης.

Με τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, δημιουργείται στο σχολείο περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα που επηρεάζει την αναγνωστική στάση παρέχοντας ευκαιρίες στο

παιδί για την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας καθώς και της ικανότητας λόγου και έκφρασης.

Το πλαίσιο αυτό ορίζεται επίσης και από τις πολλαπλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο εξατομικευμένο, πάντα σε ένα κλίμα συμπερίληψης. Τα χαρισματικά, για παράδειγμα, παιδιά διαθέτουν μοναδικά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετικούς από τους συνομηλίκους τους τρόπους σκέψης και πρόσληψης. Σε μια σχολική τάξη με παιδιά που διαθέτουν υψηλές ικανότητες ή ταλέντα - όπως αναφέρονταν παλαιότερα - σε κάποιους τομείς ή και, αντίστοιχα, χαμηλότερες σε άλλους, οι συνήθεις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους συμμαθητές και η ανάγκη για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, φαντάζει ως μια ξεχωριστή πρόκληση και μάλιστα, υψηλών απαιτήσεων.

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο φιλικά προσανατολισμένο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία τόσο εξαιτίας του ευέλικτου προγράμματός του όσο και εξαιτίας της σταθερής συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το κάθε παιδί.

Εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης

Στο Νηπιαγωγείο η σχολική βιβλιοθήκη εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω της λειτουργίας των ελεύθερων κέντρων δραστηριοτήτων (γωνιών). Η γωνιά της βιβλιοθήκης κατά κανόνα αποτελείται από βιβλία και έντυπα για παιδιά, κυρίως χαρτόδετα διαφόρων ειδών, ως επί το πλείστον εικονογραφημένα, όπως παραμύθια και μύθοι, κόμικς, εφημερίδες, δημιουργίες των παιδιών. Μπορεί επίσης να υπάρχει ως τόπος παρατήρησης που θα εγείρει τις εντυπώσεις των παιδιών και να λειτουργεί μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας.

Μια ομάδα παιδιών του Νηπιαγωγείου μπορεί να επιλέξει να «παίξει» στη γωνιά αυτή, είτε ξεφυλλίζοντας τα βιβλία και αποδίδοντας στη συνέχεια τις εντυπώσεις τους ζωγραφικά είτε με ημι-δομημένο σχέδιο, όπου ένας, ο υπεύθυνος της ομάδας, αφηγείται μια ιστορία στους άλλους και οι άλλοι στη συνέχεια την αποδίδουν καλλιτεχνικά. Έτσι, μέσα από ένα παιχνίδι καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των παιδιών και αναδεικνύεται η καλλιτεχνική τους έκφραση, ενώ παράλληλα και σταθερά εμπλουτίζεται ο γνωστικός τους κόσμος. Οι ρόλοι που τα παιδιά επιλέγουν μπορούν να συνδεθούν με τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες θα αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή, ένα ρόλο πιο δημιουργικό γλωσσικά, με τον οποίο θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την έκφραση των υπολοίπων παιδιών της ομάδας, ενώ συγχρόνως το παιχνί-

δι θα είναι και για το ίδιο ένας χρόνος δημιουργικός και ευχάριστος και όχι μια ανιαρή επανάληψη γνωστών πραγμάτων.

Η γωνιά της βιβλιοθήκης βέβαια συνδέεται επίσης σταθερά με τη λογοτεχνία, η οποία, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, προσφέρεται κυρίως σε εικονογραφημένη μορφή. Ούτως ή άλλως στη λογοτεχνία, από τη μια πλευρά ο λόγος μεταπλάθεται σε εικόνες και παραστάσεις στον νου του αναγνώστη και από την άλλη, η εικόνα είναι γεμάτη λόγια. Σημαντική είναι η προφορική έκφραση όπως αναδύεται μέσα από τη φαντασία των παιδιών και εκφράζεται με τον λόγο μέσω της εικόνας. Στα εικονογραφημένα βιβλία τα παιδιά διαβάζουν εικόνες^[4] τις οποίες παρουσιάζουν με τον δικό τους ατομικό τρόπο, πλάθοντας μια ιστορία που ενδέχεται να διαφοροποιείται λίγο ή εντελώς από την πρωτότυπη. Από κάθε ένα βιβλίο μάλιστα μπορεί να αναδυθούν πολλές διαφορετικές ιστορίες με τρόπο συνεργατικό, που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια στην ολομέλεια. Και στην περίπτωση αυτή το γλωσσικά «χαρισματικό» παιδί θα αναλάβει ρόλο πρωταγωνιστή-αφηγητή, ενισχύοντας παράλληλα με το παράδειγμά του και τους πιο «άτολμους» ή «αδύναμους γλωσσικά».

Μια άλλη διάσταση που προκύπτει είναι μια πρώτη επαφή με τη διακειμενικότητα των ειδών^[5], θεωρία με την οποία πολύ αργότερα θα έρθουν τα παιδιά σε επαφή. Αναδύεται, ωστόσο, η αίσθηση του ενός βασικού μύθου ή υπόθεσης που μεταποιείται από στόμα σε στόμα και από «γραφή» σε «γραφή»^[6], όταν για παράδειγμα η γνωστή υπόθεση, μιας Κοκκινοσκουφίτσας ή ενός ασχημόπαπου, κάτι που το μικρό παιδί έχει συναντήσει σε αφηγήσεις, βιβλία, διαφημίσεις, εικόνες κ.ά., μπορεί να δομηθεί με ποικίλους τρόπους και να δώσει τροφή για ποικίλες δημιουργίες, ερμηνείες ακόμα και συγκρίσεις κειμενικών ή άλλων ειδών.

^[4] Η κυριαρχία της εικόνας σε βιβλία που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η οποία κάνει την αφήγηση πιο ελκυστική, κατανοητή και ευκολομνημόνευτη, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το βιβλίο ως ένα ακόμα αντικείμενο του περιβάλλοντος χώρου του που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιχνίδι και να αποκτήσει τον πρώτο και σημαντικό ρόλο του «αναγνώστη-παίκτη» (Φεγγερού, 2012: 170).

^[5] Η θεωρία της διακειμενικότητας, όπως διατυπώθηκε επίσημα για πρώτη φορά από την Julia Kristeva και έκτοτε εμπλουτίστηκε από πολλούς άλλους σημαντικούς μελετητές, αφορά το ευρύτερο σώμα των λογοτεχνικών έργων αλλά επεκτείνεται και σε εξωλογοτεχνικές κατηγορίες. Σύμφωνα με την αρχική διατύπωση της θεωρίας «κάθε κείμενο είναι ενσωμάτωση και μετασηματισμός ενός άλλου κειμένου» (Kristeva, 1969: 85) ή πρόκειται για τη «συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία μα και την ανάγνωσή τους» (Ζερβού, 2004: 166).

^[6] Εδώ η έννοια της γραφής μπορεί να αφορά και την όποια καλλιτεχνική έκφραση.

Η βιβλιοθήκη μπορεί να λειτουργήσει συνεργατικά ακόμα και σε ευρύτερο πλαίσιο της μικρής ομάδας των παιδιών που συμμετέχουν στη γωνιά, πυροδοτώντας προγράμματα συγγραφής παραμυθιών με βάση ένα θέμα, μια ιδέα, μια εικόνα, που τα παιδιά θα επεξεργαστούν μαζί με τους οικείους τους στο σπίτι και θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης ή ακόμα και στους μεγαλύτερους φίλους τους. Κατά τη διάρκεια προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό τα οποία λαμβάνουν χώρα στη σχολική βιβλιοθήκη του Δημοτικού, χώρος που σηματοδοτεί τη συνέχεια της γνώριμης, για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, γωνιάς του βιβλίου, ενθαρρύνονται συνεργασίες ανάμεσα στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης του Δημοτικού. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ενώ κάποια άλλα γράφουν τις ιστορίες στο περιβάλλον. Σε αυτά τα 'παιχνίδια' της γλωσσικής δημιουργίας το ανάλογο και συχνά αυθόρμητο μοίρασμα των ρόλων έρχεται να ενισχύσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους για κάτι καινούργιο, να τους κινητοποιήσει να κατακτήσουν κάτι παραπάνω από το ήδη γνωστό και ίσως «βαρετό».

Οι πρακτικές αυτές ενισχύονται με τη δραματοποίηση των ιστοριών ή και τον εμπλουτισμό του υλικού της βιβλιοθήκης με παραμύθια των ίδιων των παιδιών, αυτά που 'κατασκεύασαν' από χρονιά σε χρονιά. Μπορεί μάλιστα να δημιουργηθεί και ατομικό αρχείο για κάθε παιδί με τις δικές του ιστορίες, το οποίο εισάγεται και στο ατομικό του portfolio. Επίσης, οι σελίδες των κατεστραμμένων παραμυθιών μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία νέων ιστοριών.

Η βιβλιοθήκη βέβαια, μπορεί και κατά κύριο λόγο να είναι και δανειστική για να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να έλθει σε επαφή με ποικιλία βιβλίων, ακόμα και σε εκείνα που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα ή το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν έχει ενισχύσει αυτή την προσπάθεια και, κατά συνέπεια να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, σταθερό ζητούμενο σε έναν κόσμο που εξαιτίας της ποικιλομορφίας των παραστάσεων απομακρύνεται σταθερά από το βιβλίο.

Στις σημερινές ιδιαίτερες συνθήκες, καλό είναι να τονώσουμε και τις ποικίλες δυνατότητες λειτουργίας της βιβλιοθήκης σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Τα βιβλία μπορούν να διατεθούν ηλεκτρονικά και το παιδί να παρουσιάσει τις δημιουργίες του σε έναν ιστό και να μοιραστεί τη χαρά του, ακόμα και να γίνουν δράσεις συνεργατικές με την οικογένεια. Υπάρχουν εξαιρετικά παραδείγματα συνεργατικών προγραμμάτων ανάμεσα σε απομακρυσμένα σχολεία και μάλιστα χωρίς την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως για λόγους πανδημίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το σχολείο στις μέρες μας δε θεωρείται απλώς ένας φορέας μετάδοσης γνώσης, αλλά ένα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων με κεντρικό στοιχείο τη δημιουργία ή και την άνθηση της γνώσης. Η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου μέσα σε ένα κλίμα συμπερίληψης συνδέεται με πολλές δραστηριότητες οι οποίες τροφοδοτούνται από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του δασκάλου και των μαθητών. Η παιγνιώδης εμπειρία της σχολικής βιβλιοθήκης που ακολουθεί τα παιδιά του Νηπιαγωγείου κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να αποτελεί και το αβίαστο πέρασμα από την οπτική στη γραπτή επικοινωνία και από τον προφορικό στον γραπτό λόγο.

Η σχολική βιβλιοθήκη της τάξης, ως ένα παιχνίδι ή ως δανειστική, ως δια ζώσης ή ως εξ αποστάσεως εμπειρία, μπορεί να αντισταθμίσει τις όποιες γλωσσικές διαφορές των παιδιών, συμπαρασύροντας όλους στο “παιχνίδι με τα βιβλία”, να ενισχύσει τη διάθεση των παιδιών για διάβασμα, να τα βοηθήσει να έρθουν σε μια πρώτη βιωματική επαφή με ζητήματα που πολύ αργότερα θα συναντήσουν, να εμπλουτίσει τον γνωστικό κόσμο τους, να δώσει στο βιβλίο τη θέση που του αξίζει μέσα στον πολυποίκιλο και εντυπωσιακό σύγχρονο κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. και Στυλιανού, Τ. (2011). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Αγγελίδης, (επ) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Ainscow, M, Booth, T & Dyson, A (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria: VI Association for Supervision and Curriculum Development.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- CosarGizem, CetinkayaCaglar and CetinkayaCagdas (2015). Investigating the Preschool Training for Gifted and Talented Students on Gifted School Teachers' View, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1) 13-21.
- Γελαστοπούλου, Μ., Λαμπροπούλου, Κ., Καλογρίδη, Β., Πανταζίδου, Σ., Παπασταυρινίδου, Γ., Στεργίου, Π., Τσερίδου, Λ. (2015). Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Νηπιαγωγείο, στο *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2020 από https://kentro-ekpaideytikis-symvoyleytikis-ypostirixis-peiraia.webnode.com/_files/200000056-6c2a56d250/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97..pdf

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζερβού, Αλ. (2004). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, U.S.A..
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the theory of Multiple Intelligences, *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner, H. (1996). Probing more deeply into the theory of multiple intelligences, *Bulletin*, 1-7.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Λιόση, Φ. (2018). Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, Εισήγηση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 645-653. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2709>
- Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου 2020 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/294221/files/GRI-2017-20235.pdf>
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). *Μάθηση και Κοινωνία: Η εκπαίδευση στις θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Ρογάρη, Γ. (2004). Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Πράξη ιδεολογικής δικαίωσης των κοινωνικών αδικιών ή υποχρέωση της πολιτείας για παροχή ευκαιριών για όλους. Εισήγηση στο Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ρογάρη, Γ., Φεγγερού, Π., Ευθυμιοπούλου, Α. (2020). Γλωσσική ευφυΐα και η σχολική βιβλιοθήκη ως περιβάλλον με αναγνωστικά ερεθίσματα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Νέος Παιδαγωγός online*, 20, 42-52. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2020 από http://neospaidagogos.online/files/20_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvrios_2020.pdf
- Sebba, J. & Ainscow, M., (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No.1, 1996.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Στο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου.
- UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία.
- Τζουριάδου, Μ. (1997). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Φεγγερού, Π. (2012). *Τα «Κλασσικά Εικονογραφημένα» και το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά. Μύθος και πραγματικότητα*. (Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 27695).
- Χανιώτη, Μ. (2018). Διεθνείς εμπειρίες στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2020, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2813/2797>
- Χριστοφοράκη, Κ. (2008). *«Πρόσβαση» Η Ενσωμάτωση των Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.

Οι Διαφοροποιημένοι Διαπολιτισμικοί Διδακτικοί Σχεδιασμοί Ως Μέσο της Συμπερίληψης στο Νηπιαγωγείο

Μαρία Καραβίδα¹ Βασίλειος Παππάς²

1. Νηπιαγωγός - Επάγγελμα και Ίδρυμα. ✉ katrappouli@yahoo.gr

2. Φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

✉ billys.nitro@gmail.com

Περίληψη

Η συμπερίληψη αποτελεί διαρκές ζητούμενο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς τα οφέλη της είναι πολλαπλά τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Την ίδια στιγμή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αποκτήσει κυρίαρχη θέση στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς ερευνά και εστιάζει σε κορυφαία ζητήματα μεταξύ αυτών και η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Θεωρώντας ως δεδομένο τα οφέλη της συμπερίληψης είναι λογικό οι προσπάθειες για επίτευξή της να εκκινούν από το νηπιαγωγείο, το οποίο αποτελεί την πρώτη ουσιαστική επαφή του παιδιού με την εκπαίδευση και τη μάθηση. Για την επίτευξη της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο μπορούν να αξιοποιηθούν οι διαφοροποιημένοι διαπολιτισμικοί διδακτικοί σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολικά έτη από το 2015 και έως το 2019 εφαρμόστηκαν δύο διδακτικοί σχεδιασμοί σε μαθητές νηπιαγωγείου της Π.Ε Κοζάνης. Ο πρώτος διδακτικός σχεδιασμός καλούνταν «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης» και ο δεύτερος «Βιβλία στην τάξη και στην πράξη». Οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν τους διδακτικούς σχεδιασμούς ήταν δύο, ενώ οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν σαράντα οκτώ. Μέσω των παραπάνω διαφοροποιημένων διαπολιτισμικών διδακτικών σχεδιασμών



Λέξεις κλειδιά

Νηπιαγωγείο,
Συμπερίληψη,
Διαπολιτισμική
Εκπαίδευση,
Εναλλακτικές
Διδακτικές
Προσεγγίσεις,
Παιχνίδια

επιτεύχθηκε ως έναν ικανοποιητικό βαθμό, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συμμετοχικής έρευνας, η συμπερίληψη καθώς και η καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικών αξιών. Από τη συγκεκριμένη διαπίστωση δύναται κανείς να συμπεράνει ότι η εφαρμογή των προαναφερόμενων διαφοροποιημένων διδακτικών σχεδιασμών θα ήταν χρήσιμο να γενικευτεί.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η παρούσα ενότητα επιδιώκει να παρουσιάσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των βασικών εννοιών που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εργασίας. Εκκινώντας από τη έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να τονίσει κανείς ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της (Καδιγιαννόπουλος, 2014). Παρόλα αυτά, μια ευσύνοπτη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την ορίζει ως την προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων 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).

Παράλληλα, η συμπερίληψη συνιστά μια δυναμική προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικής ανταπόκρισης στην υπάρχουσα πολυμορφία των μαθητών. Πιο αναλυτικά, συμπερίληψη χαρακτηρίζεται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών, η οποία έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ συγχρόνως, επιδιώκει τη μείωση του αποκλεισμού τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004). Τη συμπερίληψη συνοδεύουν αλλαγές και τροποποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης όπως: το περιεχόμενο, η δομή κά, αλλά και η πεποίθηση ότι συνιστά βασική ευθύνη του κράτους η εκπαίδευση του συνόλου των παιδιών - μαθητών.

Ο όρος συμπερίληψη εμπεριέχει ένα σχέδιο εξερεύνησης και συνεργασίας από κοινού μεταξύ των σχολικών μονάδων και των κοινοτήτων ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης συμπεριφορών και πρακτικών έναντι του υφιστάμενου αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε μια συνεχή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, η οποία επιδέχεται ουσιαστικές επιδράσεις από τις κοινωνικές αλλαγές σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Armstrong, & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη θέτει ως προαπαιτούμενο την επανεξέταση της

οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, προκειμένου αυτό να είναι σε θέση να ανταποκριθεί πιο επιτυχημένα στις ατομικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, το σχολείο ως θεσμός επιτυγχάνει να αναπτύξει την ικανότητα να υποδέχεται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι εκφράζουν την επιθυμία της παρακολούθησης μειώνοντας τους αποκλεισμούς (Sebba, & Ainscow, 1996) και αυξάνοντας συγχρόνως τη συμμετοχή και τη μαθησιακή απόδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ainscow, 2005).

Επιπλέον, η συμπερίληψη επιδιώκει την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών για το σύνολο των παιδιών, καθώς και για τη νεολαία και τους ενήλικες δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε όσους είναι περισσότερο ευάλωτοι σε πρακτικές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ainscow et al., 2004).

Κύριοι στόχοι της συμπερίληψη είναι (Vaughn et al., 1998):

- ❖ Η εστίαση στον κάθε μαθητή
- ❖ Η επικέντρωση στην πολλαπλή νοημοσύνη
- ❖ Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Με τον όρο εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (στο εξής ΕΑΑ) καλείται το ολιστικό, διεπιστημονικό πλαίσιο, το οποίο ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρωπίνης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης παράλληλα με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et al., 1996), ενώ ως προσχολική ηλικία καλείται το χρονικό διάστημα από το τρίτο έως το έκτο έτος της ζωής ενός ανθρώπου, το οποίο εκκινά με την ολοκλήρωση της βρεφικής ηλικίας και περατώνεται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι αντικείμενα που έχουν τοποθετηθεί στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού επιστημονικού ενδιαφέροντος τις τελευταίες δεκαετίες. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την καλλιέργεια νοοτροπιών, μέσω των αρχών και των παραδοχών της, οι οποίες βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής του ανθρώπου και προσπαθούν να διασφαλίσουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη, την αξιοκρατία, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικι-

στικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1990, Νικολάου, 2000, Καδιγιαννόπουλος, 2014). Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη συμπερίληψη του συνόλου των ανθρώπων.

Η ΕΑΑ προσφέρει τα μέγιστα στη διαμόρφωση αξιών, κυρίως κοινωνικών, καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αντανακλούν στο πολιτισμικό σύστημα, τις αξίες και στον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007. Φλογαΐτη, 2011). Για να εξασφαλιστεί ένα αειφόρο μέλλον συνιστά προϋπόθεση η υιοθέτηση αξιών που συνδέονται άμεσα με την αειφορία όπως: η ειρήνη, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ίσες ευκαιρίες, η (κοινωνική) ισότητα, η (κοινωνική) δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η αποδοχή των λαών, η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων και του κάθε πολίτη ατομικά, η ελευθερία στην έκφραση και στην πληροφόρηση, η ίση πρόσβαση στα αγαθά και η διατήρηση της φύσης (Δημητρίου, 2009).

Επιπροσθέτως, ο Sterling (2001) θεωρεί ως κεντρικές αξίες της αειφορίας τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την επάρκεια, την υγεία και την ποικιλότητα, ενώ η Φλογαΐτη (2011) την αλληλεγγύη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την οικολογική βιωσιμότητα, την αυτονομία, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα και την ενσυναίσθηση. Το σύνολο των προαναφερθέντων αξιών της ΕΑΑ εμπίπτουν σε ζητήματα συμπερίληψης.

Καταληκτικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ εστιάζουν άμεσα σε ζητούμενα της συμπερίληψης ανοίγοντας ένα ευρύ πεδίο κοινής δράσης, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ΕΑΑ αξιοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εστιάζουν στα βιώματα και στις ανάγκες των μαθητών, στοχεύουν στη συνεργασία και στις ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύουν τη διαθεματική μάθηση και αναπτύσσουν τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές, την έρευνα και τον αναστοχασμό, ενώ παράλληλα, οικοδομούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Μάγος, 2005).

Εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούνται: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας, το παιχνίδι ρόλων – η δραματοποίηση – το θεατρικό παιχνίδι, ο καταιγισμός ιδεών και η συζήτηση

σε ομάδες (Νικολάου, 2000), ενώ στο πλαίσιο της ΕΑΑ ενδείκνυται εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις όπως: οι μέθοδοι μελέτης περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός σχολικής αίθουσας, οι μέθοδοι διασαφήνισης και ανάλυσης των αξιών κ.ά. (Δημητρίου, 2009).

Στο σύνολό τους οι προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός συντονισμένου και αποτελεσματικού προγράμματος για την προώθηση της συμπερίληψης στη μαθησιακή διαδικασία.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Για την οργάνωση των διδακτικών σχεδιασμών αξιοποιήθηκε το μοντέλο της εποικοδομητικής διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόζεται στη διδακτική πράξη μέσω της συνεργατικής μάθησης, της εργασίας με μικρές ομάδες μαθητών και της βιωματικής προσέγγισης, ενώ παράλληλα, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτονομία, υπευθυνότητα και οξεία κριτική ικανότητα (Φύκαρης, 2013). Η περιγραφή των διδακτικών σχεδιασμών στηρίζεται στο μοντέλο των Driver και Oldham (1986).

1^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης»

Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, συνεργασία κ.ά.

Οργάνωση μαθητών: εργασία σε μικρές ομάδες

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: εξωτερικός χώρος (όπως: προαύλιο νηπιαγωγείου)

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: ανακυκλώσιμα υλικά (όπως: χαρτί, αλουμίνιο, αντικείμενα από πλαστικό, μπαταρίες), μικροί κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος

Στόχοι:

Ο διδακτικός σχεδιασμός έχει ως στόχο οι μαθητές:

- ❖ Να γνωρίσουν και να καταστούν κοινωνοί της σημασίας των αειφόρων μοντέλων κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών
- ❖ Να εργαστούν σε μικτές ομάδες, Ελλήνων και αλλοδαπών, αγοριών και κοριτσιών, ώστε να αναπτύξουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ισότητα και τη συμπερίληψη στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά και ατομικά

- ❖ Να γνωρίσουν ότι τα απορρίμματα συνιστούν το αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων
- ❖ Να πραγματοποιούν τις ατομικές τους επιλογές, αντιλαμβανόμενοι ταυτόχρονα, την ευθύνη για τις συνέπειες των πράξεων τους
- ❖ Να έρθουν σε επαφή με την αλληλεπίδραση που ενυπάρχει μεταξύ των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού

Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση επιδιώκεται να συνδυαστούν η διαδικασία της «μάθησης μέσα από τη δράση» με την αντίστοιχη της «τροποποίησης της συμπεριφοράς» και της «συμβάλλουσας εκπαίδευσης» υπό το πρίσμα της ΕΑΑ και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επιλογή των συγκεκριμένων διδακτικών δυνατοτήτων έχει ως πυλώνα τη θέση ότι η ανάπτυξη της μάθησης επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν έχει βιωματικό χαρακτήρα και αναδεικνύει τα προσωπικά συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα, επιτυγχάνει το συνδυασμό της δράσης με την επαφή με τη φύση.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

1^ο Επίπεδο:

Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά, χρησιμοποιείται ο διάλογος ως διδακτικό μέσο για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας (έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας). Σκοπό της αποτελεί η ανάκληση γνώσεων και η κινητοποίηση της σκέψης τους (εισαγωγή στο περιεχόμενο της μάθησης)

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη συνέχεια πραγματοποιείται προβολή ενός βίντεο μικρής διάρκειας με εικόνες από το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, να προβληματιστούν, να εντοπίσουν ορισμένα περιβαλλοντικά προβλήματα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις ανθρωπογενείς μορφές ρύπανσης (μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων). Σε αυτό το σημείο, ζητείται από τους αλλοδαπούς μαθητές να αναφέρουν, εφόσον γνωρίζουν, αντίστοιχα ή άλλα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα καταγωγής τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στα πλαίσια της ομάδας, αλλά και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση ως προς τα ζητήματα του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο

2^ο Επίπεδο:

Διαδικασία εμπάθυνας

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Προβάλλοντας στους μαθητές εικόνες αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή, τους ζητείται να ονομάσουν τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα, καθώς και να αναφέρουν και άλλα αντικείμενα που πιθανώς κατασκευάζονται από τα ίδια υλικά. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται σταδιακά, με τη βοήθεια της μειευτικής μεθόδου, να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι τα υλικά αυτά προέρχονται από τη φύση και καταλήγουν πάλι σε αυτή (σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση), ενώ ταυτόχρονα, έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της ανακύκλωσης, της επαναχρησιμοποίησης και της οικονομίας (Δημοπούλου κ.ά, 2001)

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές μεταβαίνουν σε εξωτερικό χώρο, χωρίζονται σε μικτές ομάδες και τους παρέχονται οι απαραίτητες οδηγίες για την εφαρμογή του ομαδικού παιχνιδιού (ενεργοποίηση των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας). Σε κάθε ομάδα παρέχεται ένα κουτί στο οποίο υπάρχουν διαφορετικά αντικείμενα με το σήμα ανακύκλωσης της κάθε ομάδας, ανακυκλώσιμα και μη. Απέναντι από κάθε ομάδα υπάρχουν τρεις κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος. Κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε ένα υλικό. Συγκεκριμένα, στο μπλε κάδο πρέπει να τοποθετείται μόνο χαρτί, στον πράσινο κάδο τα κουτάκια αλουμινίου και στον άσπρο τα αντικείμενα από πλαστικό. Ο εκπαιδευτικός δίνει το σήμα για την έναρξη της σκυταλοδρομίας και οι ομάδες πρέπει, σε καθορισμένο χρονικό διάστημα, να ξεχωρίσουν και να τοποθετήσουν στους σωστούς κάδους τα αντικείμενα από τα υλικά που ανακυκλώνονται (καθοδηγούμενη διερεύνηση του περιεχομένου). Στο τέλος, οι κάδοι ανοίγονται και για κάθε σωστά τοποθετημένο αντικείμενο οι ομάδες κερδίζουν ένα σήμα της ανακύκλωσης. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που τοποθέτησε σωστά τα περισσότερα αντικείμενα στο μικρότερο χρονικό διάστημα

3^ο Επίπεδο:

Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, εκφράζουν συναισθήματα, αποκτούν εμπειρίες, κατανοούν και εκτιμούν το περιβάλλον ως προαπαιτούμενο για την ποιοτική διαβίωσή τους (επικοινωνία και

συνεργασία μεταξύ των μαθητών). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την εμπλοκή των μαθητών σε διάλογο, ο οποίος αποσκοπεί να διασαφηνίσουν τις έννοιες «ανάγκη» και «επιθυμία», ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή στις καταναλωτικές τους συνήθειες μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη για το περιβάλλον (διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, αλλά και του μαθησιακού αποτελέσματος). Επίσης, πραγματοποιούνται συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο διάφορων φράσεων που λειτουργούν ως συνθήματα όπως, «όλοι μαζί μπορούμε», «ένα αντικείμενο, πολλές ζωές» κά για να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλουν τις στάσεις τους και να εδραιώσουν διαφορετικές συμπεριφορές (συναισθηματική εμπλοκή), ενώ ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους που στοχεύουν στη συμπερίληψη

2^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Βιβλία στην τάξη και στην πράξη»

Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, ισότητα, επικοινωνία, συνεργασία, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας, συμπερίληψη

Οργάνωση μαθητών: εργασία σε μικρές ομάδες

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: εσωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: τα παιδικά βιβλία «Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει», «Ένα σκουλήκι με φτερά», «Ένας καλόκαρδος καρχαρίας» (Βαρβαρούση, 2002^α, 2002^β, 2002^γ)

Στόχοι:

Ο διδακτικός σχεδιασμός έχει ως στόχο οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν κατά το δυνατόν ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική ικανότητα και θετική διάθεση για συνεργασία
- ❖ Να δημιουργήσουν προϋποθέσεις αποδοχής της ετερότητας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και συμπερίληψη
- ❖ Να ανατρέψουν δομημένα στερεότυπα διαμορφώνοντας νέες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές
- ❖ Να έρθουν σε επαφή με έννοιες που αφορούν στο βιοτικό και αβιοτικό περιβάλλον, καθώς και με τη σημασία τους για την ανθρώπινη ζωή

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού

Ο διδακτικός σχεδιασμός στοχεύει στην υιοθέτηση αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ μέσω μεθόδων της βιωματικής διδασκαλίας και καινοτόμων πρακτικών. Ειδικότερα, πρόκειται για μεθόδους και δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία στις διαμαθητικές σχέσεις και στις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, συνεισφέροντας παράλληλα, ώστε οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να ενταχθούν - συμπεριληφθούν ομαλά στη σχολική διαδικασία (Νικολάου, 2000).

Επίσης, πραγματοποιείται αξιοποίηση της λογοτεχνίας, ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης του αξιακού φάσματος των παιδιών και της διεύρυνσης της κριτικής τους ικανότητας, επιτυγχάνοντας μακροπρόθεσμα την εξέλιξή τους σε διαπολιτισμικούς κριτικούς αναγνώστες (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2009). Επιπροσθέτως, υφίσταται η δυνατότητα να οργανωθούν στη σχολική τάξη παιχνίδια ανταλλαγής εμπειριών και αμοιβαίας γνωριμίας, ώστε να αλληλοβοηθηθούν οι μικροί μαθητές και να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό και ήρεμο περιβάλλον όπου όλοι είναι ίσοι αν και διαφορετικοί.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

1^ο Επίπεδο:

Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά, ενημερώνονται οι μαθητές για τη διδακτική δραστηριότητα που θα ακολουθήσει (περιεχόμενο μάθησης). Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές με ερωτήσεις (έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας), ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν στο διάλογο.

Πιθανές ερωτήσεις:

- ❖ Μπορείτε να σκεφτείτε φράσεις ή πράξεις που κάνουν τους άλλους να αισθάνονται άσχημα;
- ❖ Μπορούμε να βοηθήσουμε κάποιον που αισθάνεται άσχημα για τον εαυτό του;
- ❖ Πώς θα ήταν αν ήμασταν όλοι ίδιοι;
- ❖ Οι άνθρωποι αισθανόμαστε πάντα το ίδιο;
- ❖ Οι άλλοι άνθρωποι καταλαβαίνουν πώς αισθανόμαστε;
- ❖ Έχετε αισθανθεί απογοητευμένοι; Πότε συνέβη αυτό;
- ❖ Όταν αισθάνεστε άσχημα με τον εαυτό σας, τι μπορεί να σας βοηθήσει για να αισθανθείτε καλύτερα;

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Η εικονογράφηση των βιβλίων και η γνωριμία με τους βασικούς ήρωες συνεισφέρουν στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Ακολουθως, επεκτείνεται η συζήτηση για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες και με ποιον τρόπο μπορούν αυτοί να βοηθηθούν. Μέσω της συζήτησης οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους και προωθούνται οι αξίες της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και ενθαρρύνεται ο διάλογος

2^ο Επίπεδο:

Διαδικασία εμπάθυνας

Φάση 3: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές συμμετέχουν σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η επικοινωνία και η συνεργασία

Παιχνίδια:

- ❖ Είμαστε ίδιοι, αλλά και μοναδικοί
- ❖ Καθοδήγησέ με φίλε
- ❖ Το πουγκί με τις εκπλήξεις
- ❖ Εγώ και ο άλλος
- ❖ Μοιάζουμε και διαφέρουμε (Pentini, 2005. Κάντζου, κ.ά, 2009)

3^ο Επίπεδο:

Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα που βίωσαν με την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν (αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευξών). Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως ισότιμο μέλος της ομάδας εκφράζει και διατυπώνει τις δικές του απόψεις και ιδέες. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν παρεμβαίνει από την αρχή, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να αναπτύξουν την ατομική τους αντίληψη και την κριτική τους ικανότητα. Συγχρόνως, προωθείται η συζήτηση σε ομάδες και διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, πραγματοποιείται αξιολόγηση της συμμετοχής του συνόλου των μελών των ομάδων, του βαθμού της συνεργατικότητας που επέδειξαν, αλλά και της ποιότητας της επικοινωνίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (διερεύνηση της ποιότητας, αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας).

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ

Για την πραγματοποίηση του ελέγχου της αποτελεσματικότητας των διδακτικών σχεδιασμών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας που ενδείκνυται για την κατανόηση και ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων (Δαουτόπουλος, 2005 Κυριαζή, 2009). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία όπως: η άμεση - συμμετοχική παρατήρηση, οι συνεντεύξεις πληροφορητών, οι εντοπισμένες ομαδικές συνεντεύξεις και η χρήση ερωτηματολογίου, καθώς σκοπός της έρευνας ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο υπήρξε προώθηση των κοινωνικών αξιών στο παιδί της προσχολικής ηλικίας μέσω των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών.

Οι προτεινόμενοι διδακτικοί σχεδιασμοί υλοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη από το 2015 έως το 2019 κατά χρονική σειρά στο 13^ο νηπιαγωγείο Κοζάνης, στο νηπιαγωγείο Καισαρειάς και στο νηπιαγωγείο Κοίλων, ενώ συμμετείχαν σε αυτούς συνολικά 48 μαθητές προσχολικής ηλικίας. Το γεγονός ότι οι διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε μαθητές της ίδιας περιφερειακής ενότητας συνιστά το σημαντικότερο περιορισμό της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια ότι αντίστοιχα αποτελέσματα θα παρατηρηθούν σε αντίστοιχης ηλικίας μαθητές σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου.

Στο διδακτικό σχεδιασμό «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης» υπήρξε αρχικά μια διερευνητική ομαδική συνέντευξη ανά ομάδα μαθητών αναφορικά με τα υπό μελέτη ζητήματα στην οποία ο εκπαιδευτικός κατέγραφε σχολαστικά τις απαντήσεις τους. Αντίστοιχη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σχεδιασμού. Σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του διδακτικού σχεδιασμού ο παρατηρητής ως συμμετέχων εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου, κατέγραφε άμεσα τις μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τις προωθούμενες κοινωνικές αξίες, καθώς η ταχύτερη δυνατή καταγραφή της όποιας παρατήρησης συνεισφέρει στην απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουτόπουλος, 2005. Κυριαζή, 2009).

Στο διδακτικό σχεδιασμό «Βιβλία στην τάξη και στην πράξη» χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η άμεση παρατήρηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η ομαδική συνέντευξη ανά ομάδα μαθητών, στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού σχεδιασμού, ώστε να καταγραφούν οι μεταβολές στη συμπεριφορά τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μετά την πάροδο ενός μήνα πραγματοποίησε προσπάθεια ανάκλησης των αντίστοιχων γνώσεων και καταγραφής των υφιστάμενων μεταβολών στη συμπεριφορά των μαθητών.

Μέσω των διαφόρων εργαλείων της συμμετοχικής έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι εφαρμοζόμενοι διδακτικοί σχεδιασμοί επιτυγχάνουν: την καλύτερη επικοινωνία, την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα, την ισότητα. Συγχρόνως, μέσα από τη συλλογική δράση αναπτύσσεται στους μαθητές η ικανότητα της συνεργασίας, καλλιεργείται η αξία της οικολογικής βιωσιμότητας, η ενσυναίσθηση και η συμπερίληψη. Αντίστοιχα αποτελέσματα κατέγραψαν έρευνες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, στον ελλαδικό και μη, χώρο (Marouli, 2002. Leo, 2010).

Σε σημαντικό βαθμό η επίτευξη των παραπάνω αποτελεσμάτων οφείλεται στην υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία προάγει τις περισσότερες από τις παραπάνω αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000), αλλά και της ΕΑΑ (Δημητρίου, 2009 Φλογαΐτη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει την ισότητα, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008) και συνεπώς, τη συμπερίληψη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη συνολική θεώρηση του θεωρητικού μέρους συμπεραίνεται ότι η διάχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών για την προσχολική ηλικία - νηπιαγωγείο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη συμπερίληψη. Σε αυτήν την κατεύθυνση προσφέρεται σειρά εναλλακτικών διδακτικών δυνατοτήτων.

Οι προαναφερόμενοι διαφοροποιημένοι χαρακτήρα διαπολιτισμικοί διδακτικοί σχεδιασμοί επιδίωξαν και πέτυχαν ως έναν ικανοποιητικό βαθμό, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συμμετοχικής έρευνας, την ανάπτυξη και καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικών αξιών μεταξύ αυτών και η συμπερίληψη. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών σχεδιασμών δύναται να γενικευτεί.

Αναντίρρητα ανακύπτει το ζήτημα της επιμόρφωσης και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αναγνώρισης των κοινωνικών αξιών και αποδοτικότερης επεξεργασίας τους, καθώς και σε ζητήματα συμπερίληψης, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ΕΑΑ. Επομένως, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ζητήματα.

Ανακεφαλαιώνοντας, δύναται να συμπεράνει κανείς ότι υφίστανται σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες για την επίτευξη της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών σχεδιασμών για τους μαθητές.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- 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.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22 - 31.
- Hopkins, C., Damlamiam, J., & Lopez Ospina, G. (1996). Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective. *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.
- Leo, J. (2010). *Reorienting Teacher Education to address Sustainable Development: guidelines and tools education for intercultural understanding*. Bangkok: Unesco, 1-72.
- Marouli, C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1), 26-42.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education, Re - visioning Learning and Change*. Toudes Britain: Green Books.
- Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. London: Harper & Row.
- 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.
- Βαρβαρούση, Α. (2002α). *Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βαρβαρούση, Α. (2002β). *Ένα σκουλήκι με φτερά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βαρβαρούση, Α. (2002γ). *Ένας καλόκαρδος καρχαρίας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., & Χατζημιχαήλ, Μ. (2001). *Περιβαλλοντική Αγωγή για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Γνωριμία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., & Κανελλόπουλος, Γ. (2009). *Ο κήπος των Συναισθημάτων*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2009). Πρόλογος, Στο: Γ. Παπαδάτος (επίμ.), *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία* (σσ. 17-18). Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάγος, Κ. (2005). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.),

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται (σσ. 171-188). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*.

Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (σσ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.

Ανακαλύπτουμε, Ονειρευόμαστε, Σχεδιάζουμε και Πραγματώνουμε μια Τάξη Αποδοχής: Εφαρμογές στην Προσχολική Εκπαίδευση

Μαρία Κοτσαμπάσογλου¹ Βασιλική Σιαμαντά²

1. Ψυχολόγος, MA, MSc, 2ο ΚΕΣΥ Γ' Αθήνας. ✉ mariakotsampasoglou@yahoo.gr

2. Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, MA, 2ο ΚΕΣΥ Γ' Αθήνας. ✉ vickysiam04@gmail.com

Περίληψη

Τον 21ο αιώνα η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ποικίλες αλλαγές που απορρέουν από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που διαδραματίζονται σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν στην εστίαση του ενδιαφέροντος στο μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί σε οποιοδήποτε είδους διαφορετικότητα. Στόχος του σχολείου οφείλει να είναι η επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης όλων των μαθητών και ο σεβασμός στις διαφορετικές προσωπικότητες τους. Η Καταξιωτική Διερεύνηση (Appreciative Inquiry) είναι μια συνεργατική προσέγγιση που βασίζεται στα δυνατά σημεία της οργανωτικής αλλαγής, η οποία επικεντρώνεται στην κατανόηση του «θετικού πυρήνα» ενός οργανισμού και πώς αυτός μπορεί να ενισχυθεί. Περιλαμβάνει την εργασία μέσω μιας διαδικασίας που αναφέρεται ως κύκλος «4D» για την επίτευξη θετικής αλλαγής. Η μεθοδολογία αυτή είναι σύμφωνη με τις εποικοδομητικές-κονστрукτιβιστικές θεωρίες της μάθησης και είναι συμβατή με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη συνεργασία και την υποβολή ερωτήσεων, όπως η μάθηση με βάση την έρευνα. Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη θετική σύνδεση της Καταξιωτικής Διερεύνησης με την εφαρμογή ενταξιακών εκπαι-



Λέξεις κλειδιά

Καταξιωτική
Διερεύνηση,
Πρακτικές,
Νηπιαγωγείο

δευτικών πρακτικών και τη δημιουργία θετικών σχολικών κουλτούρων. Στόχος αυτής της εισήγησης είναι η παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εφαρμογής των βασικών αρχών της Καταξιοτικής Διερεύνησης στην εκπαίδευση και η σύνδεση της με πρακτικές εφαρμογές (όπως «ο κύκλος της φιλίας», «οι λέσχες παιχνιδιών», «οι σταθμοί διδασκαλίας», «το εκπαιδευτικό δράμα») στην προσχολική βαθμίδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια έρχεται αντιμέτωπη με μια σειρά προκλήσεων που καθιστούν αναγκαίο το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να προσφέρει ίσες και ποιοτικές ευκαιρίες στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Η ιδεολογία της Ενταξιακής Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη μεθοδολογία της Καταξιοτικής Διερεύνησης μπορούν να αποτελέσουν μια σύγχρονη πρόταση διαμόρφωσης εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης που βασίζονται στη διαφοροποίηση και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Έχει φανεί πως η Καταξιοτική Διερεύνηση παρέχει μια μεθοδολογία αντιμετώπισης τέτοιου είδους προκλήσεων και μπορεί να υποστηρίξει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Seale, 2010· Trowler, 2010). Ωστόσο, αν και η μέθοδος έχει εφαρμοστεί σε πληθώρα ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών ποικίλων πεδίων, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα στον τομέα της εκπαίδευσης (Buchanan, 2014). Το παρόν άρθρο παρουσιάζει εν συντομία το θεωρητικό υπόβαθρο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης και της Καταξιοτικής Διερεύνησης, συνεχίζει με πρακτικές εφαρμογές και την αξιολόγησή τους στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου και καταλήγει σε κάποια γενικά συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα της χρήσης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ένταξη αποτελεί μια ιδεολογία που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια και αναφέρεται στην αποδοχή των ατόμων με βάση την προσωπική τους αξία. Σχετίζεται με θέματα που εμπνέονται από και αφορούν ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις (Armstrong & Barton, 2007). Αφορά όλους, αναφέρεται σε κάθε πλαίσιο και αποτελεί ευθύνη όλων. Η έννοια της ένταξης υπερέχει της έννοιας της απλής συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Peter Mittler (2000) μέσω της ένταξης

κανείς μπορεί να διαμορφώσει τον εαυτό του και να αναδείξει τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, πιο εξειδικευμένα, αποζητά την αποδοχή όλων των μαθητών, με έμφαση στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που να διαπνέονται από την αξία του «ανήκειν» και της επιτυχίας από το μαθητικό σύνολο (Allen & Cowdery, 2011· Salend, 2010). Περιλαμβάνονται τέσσερις βασικές διαστάσεις για να μπορεί να υλοποιηθεί σε σχολικά πλαίσια: η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών υποστήριξης των διαφορετικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, η ύπαρξη διαφορετικών επαγγελματιών και η εφαρμογή μεθόδων συνδιδασκαλίας, όπως και η διαμορφωτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (Odom et al., 2004), με στόχο τον αναστοχασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τον επανασχεδιασμό των δράσεων τους, ώστε να επιτυγχάνεται η ολιστική ανάπτυξη των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Το 2004 ο Roger Slee όρισε τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης ως εξής:

- 1.** Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν είναι η εκ νέου ονομασία της παραδοσιακής Ειδικής Εκπαίδευσης.
- 2.** Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Οφείλει να μας οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού.
- 3.** Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει τη σχέση μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών και των αναπήρων σε νέες βάσεις.
- 4.** Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, επομένως, δεν αποτελεί μόνο μια μεθοδολογία, μια ιδεολογία ή μια θεωρία. Συνδέεται στενά με την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική και η εφαρμογή της απαιτεί εκ ριζών αλλαγή συστημάτων και αντιλήψεων. Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με μια σειρά από νόμους, ξεκινώντας με τον Ν. 1143/81 «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» και καταλήγοντας στο Ν. 3699/2008. Οι νόμοι αυτοί αφορούν τη δομή και τη λειτουργία ενταξιακών δομών, των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης. Παρατηρείται μέσα από μια ενδελεχή ανάλυση αυτών, ότι η θεσμοθέτηση της ένταξης συνδέεται με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, ενώ ο όρος «ενταξιακές δομές» χρησιμοποιείται σε ένα επίπεδο ρητορικό και μόνο (Ainscow et al., 2000).

Σύμφωνα με τους Σούλη (2002) και Φλουρή (2006), τόσο οι ασά-

φειες, οι ανακρίβειες και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» ατόμων με διαφορετικότητα. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να διατηρούνται οι διακρίσεις σε θεσμικό επίπεδο και η ένταξη να μεταφράζεται, ενίοτε, σε πολιτικές και πρακτικές που διατηρούν ή και αυξάνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των αναπήρων» (Ζώνιου-Σιδέρη Αθ., 2011). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι ουσιώδεις αυτές έννοιες διακηρύττονται αποστασιοποιημένες από την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και χωρίς να συνοδεύονται από προτάσεις στρατηγικών για αλλαγή.

Υπάρχει αναγκαιότητα, λοιπόν, για εκ βάθρου αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας, ώστε άμεσες και έμμεσες μορφές αποκλεισμού να εντοπίζονται και να αίρονται. Στο πλαίσιο αυτό και μέσα από τη σύνδεση της επιστήμης της ψυχολογίας και της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής πρακτικής, στο παρόν άρθρο γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί η θεωρία της Καταξιοτικής Διερεύνησης με την ενταξιακή εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση.

ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Η Καταξιοτική Διερεύνηση αναπτύχθηκε από τους Cooperider και Srivastva (1987) ως τεχνική εστίασης στα στοιχεία που λειτουργούν αποδοτικά για έναν οργανισμό (Lewis & Van Tiem, 2004). Έχει περιγραφεί ως η «συνεργατική αναζήτηση για το καλύτερο δυνατό των ατόμων, των οργανισμών, και του κόσμου που τους περιβάλλει» (Cooperider & Whitney, 2007· Ludema, Whitney, Mohr & Griffin, 2003). Προτείνεται ως εναλλακτική μέθοδος για την προώθηση της αλλαγής, η οποία ξεκινά για ένα σύστημα τη στιγμή που αρχίζει η διερεύνηση. Περιλαμβάνει την τέχνη και πρακτική της διατύπωσης ερωτήσεων, την καταξιοτική συνέντευξη, που προωθεί την ικανότητα ενός συστήματος να αυξήσει τις θετικές του δυνατότητες. Η εφαρμογή της στοχεύει στην συγκατασκευή ενός επιδιωκόμενου αποτελέσματος και στον εντοπισμό τρόπων υλοποίησης που είναι αντίστοιχοι με την κουλτούρα του συστήματος. Τα θετικά χαρακτηριστικά της ανθρωπίνης φύσης θεωρούνται οι καταλύτες της οργανωσιακής αλλαγής (Lehner & Hight, 2006).

Κατά την εφαρμογή της Καταξιοτικής Διερεύνησης δημιουργούνται σχεσιακοί χώροι που επιτρέπουν ακόμη και σε άτομα που δεν έχουν συναντηθεί στο παρελθόν να αναπτύξουν σχέσεις μέσα από το μοίρασμα ιστοριών και τη συν-δημιουργία ενός φαντασιακού επιθυ-

μητού μέλλοντος (Barrett & Fry, 2005). Η μέθοδος εφαρμογής της διαφοροποιείται από την παραδοσιακή προσέγγιση για την επίλυση ενός προβλήματος, που περιλαμβάνει τη διάγνωση, την αναγνώριση των παραγόντων που οδήγησαν στο πρόβλημα και τη θεραπεία των συμπτωμάτων, προσέγγιση που πιθανόν να ενεργοποιήσει μηχανισμούς αντίστασης και ενδο-ομαδικές συγκρούσεις. Εστιάζει στις δυνατότητες και ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να συν-δημιουργήσουν το επιθυμητό τους μέλλον, στηριζόμενοι σε παρελθόντα και παροντικά επιτεύγματα. Το κέντρο βάρους μετατίθεται, επομένως, από τα προβλήματα, τις αστοχίες και τα ελλείμματα στις δυνατότητες, τις επιτυχίες, τις ευκαιρίες και τις καινοτομίες. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την προώθηση της ιδέας της εκπαιδευτικής ανάπτυξης ως μέσου ενδυνάμωσης και καλλιέργειας της χειραφέτησης (Kadi-Hanifi et al., 2013).

Η υλοποίηση της μεθόδου πραγματοποιείται σε 4 στάδια, αφού έχει προηγηθεί η επαναδιατύπωση του προβλήματος ως θετικός στόχος: (1) Ανακάλυψη; Οι συμμετέχοντες διερευνούν τις δυνατότητες και τα αποθέματά τους «Τι μας τροφοδοτεί και μας βοηθά να αναπτυχθούμε;», (2) Όνειρο; Οι συμμετέχοντες στηρίζονται στα αποθέματά τους για να φανταστούν το επιθυμητό τους μέλλον «Πως θα μπορούσαμε να είμαστε στο μέλλον, αν αξιοποιούσαμε καθημερινά τα στοιχεία που μας βοηθούν να αναπτυχθούμε;», (3) Σχεδιασμός; Οι συμμετέχοντες οδηγούνται από τον οραματισμό στην συγκατασκευή «Ποιες θα είναι οι βασικές αξίες, αρχές και πρακτικές μας που θα οδηγήσουν στο όνειρο;», (4) Υλοποίηση; Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν λεπτομερή σχέδια δράσης, δεσμεύονται για την επίτευξη του ονείρου «Τι μπορούμε να κάνουμε για να οδηγηθούμε στη μελλοντική αλλαγή;» και αναλαμβάνουν την ευθύνη για εφαρμογή δράσεων που συντηρούν την αλλαγή (Bushe, 2011· Cooperrider & Whitney, 2007).

Μέχρι σήμερα, τα ερευνητικά δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο δείχνουν πως η Καταξιοτική έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο σχολικής αναδιαμόρφωσης και έχει αποτυπωθεί σε ορισμένες μελέτες περίπτωσης (Clarke, Egan, Fletcher, & Ryan, 2006· Hart, Conklin, & Allen, 2008· Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η ενεργός συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερόμενων στη διαδικασία της διερεύνησης, αυξάνει την εμπλοκή και την αίσθηση ότι ο σχεδιασμός της δράσης και τα αποτελέσματά της συνιστούν ευθύνη των εμπλεκόμενων (Shuayb et al., 2009).

Η Συστημική Καταξιοτική Διερεύνηση έγινε ευρέως γνωστή στην Ελλάδα από τη δουλειά που πραγματοποίησε σε επίπεδο εκπαίδευσης και εποπτείας η Σμάρω Μάρκου, κοινωνική λειτουργός και οικο-

γενειακή θεραπεύτρια. Ο Γκότσης Ηλίας, κοινωνιολόγος και οικογενειακός- συστημικός καταξιωτικός ψυχοθεραπευτής, έχει, επίσης, αξιοποιήσει τα θεωρητικά εργαλεία και τις εφαρμογές της Καταξιωτικής στην ΑΤΡΑΠΟ και στο Τμήμα Εκπαίδευσης του ΟΚΑΝΑ (Γκότσης, 2019). Στον ελλαδικό χώρο, οι Κολλάτου και Τίγκας (2015) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της καταξιωτικής διερεύνησης ως μεθόδου κινητοποίησης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κοινού νοήματος σχεδιασμού του μελλοντικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, οι οποίοι εκπαιδεύονταν σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν βιωματικά στα δύο πρώτα στάδια της Καταξιωτικής Διερεύνησης και ανέδειξαν τα σημεία σύγκλισης για τη δημιουργία του σχολείου που οραματίζονταν. Η πρόσκληση για εστίαση στις δυνάμεις των ανθρώπων φάνηκε να αυξάνει τις πιθανότητες προώθησης της αλλαγής από τη βάση.

ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά κάποια παραδείγματα ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν σε ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο αγροτικής περιοχής, όπου υποστηριζόταν η δομή της Παράλληλης Στήριξης. Αποτέλεσαν μέρος μιας ετήσιας έρευνας δράσης με απώτερο σκοπό την προώθηση της ενταξιακής κουλτούρας και τη λειτουργία της δομής της Παράλληλης Στήριξης με βάση τις αρχές της ένταξης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούταν από δύο νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός ανερχόταν σε 21 μαθητές (εκ των οποίων 4 μαθητές φέρουν αναπηρία, 3 μαθητές έχουν καταγωγή Ρομά, 1 μαθήτρια είναι αλλόγλωσση). Οι πρακτικές αφορούσαν δομημένες και ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ η εφαρμογή τους ξεκίνησε περίπου το μήνα Νοέμβριο, όπου όλοι οι μαθητές είχαν προσαρμοστεί ικανοποιητικά. Σε καθένα από τα παρακάτω στάδια, η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιήθηκε με πολυαισθητηριακό τρόπο κάθε φορά (μουσικοκινητικά παιχνίδια, τέχνη, χρήση τρισδιάστατου και οπτικοποιημένου υλικού, χρήση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας), ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή και η έκφραση του συνόλου των μαθητών.

Διερεύνηση προβληματικής από εκπαιδευτικούς και μαθητές:

Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού συνδεόταν με δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και πολλές φορές οδηγούσε σε προστριβές, έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς, δημιουργία μικροομάδων και κοινωνικό αποκλεισμό κάποιων μαθητών από αυτές. Τα

παιδιά σε επίπεδο ολομέλειας συχνά αναφέρονταν σε αυτές τις δυσκολίες, και τις συνέδεαν με δυσάρεστες σκέψεις και συναισθήματα («Μας καταστρέφουν τα παιχνίδια. Μας χτυπάνε και φωνάζουν όλη μέρα. Δεν καταλαβαίνω τι λέει και τι θέλει! Δεν μου αρέσει το σχολείο. Θέλω να παίξω, αλλά δεν μ' αφήνουν. Εγώ φοβάμαι».)

Εφαρμογή του Μοντέλου της Καταξιοτικής Διερεύνησης

Στάδιο 1^ο: Ανακάλυψη

Για να μπορέσει να επιτευχθεί η βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η προβληματική τέθηκε σε συζήτηση στην ολομέλεια και έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τα στοιχεία που μπορούν να ωφελήσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Όσον αφορά το δικό μας εκπαιδευτικό ρόλο, τα αποθέματα που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής:

- ❖ Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών (Σιαμαντά, 2019).
- ❖ Θέληση για καλή συνεργασία και διαμοίραση ιδεών- εμπειριών.
- ❖ Επιθυμία σύνδεσης διαφορετικών ιδεολογικών και θεωρητικών υπόβαθρων με έμφαση στην εφαρμογή διαφοροποιημένων-ενταξιακών πρακτικών.
- ❖ Γνώση χρήσης ΤΠΕ ως εργαλείου μάθησης.

Αναφορικά με τα αποθέματα της ομάδας στο σύνολό της, λόγος γίνεται για τα εξής:

- ❖ Ευελιξία στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ❖ Ευρηματικότητα- θέληση για επικοινωνία.
- ❖ Δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος για ανάδειξη των ξεχωριστών μοναδικότητων.
- ❖ Ενίσχυση πρωτοβουλιών εκ μέρους μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στάδιο 2^ο: Όνειρο

«Να δείχνουμε τι θέλουμε. Να περιμένουμε να καταλάβουμε τι θέλει ο άλλος. Να είμαστε όλοι φίλοι. Να γελάμε και να περνάμε καλά. Να παίζουμε ωραία.», φράσεις σαν και αυτές εμπεριέχουν τις επιθυμίες της ολομέλειας. Το όνειρό μας συνδεόταν με την ουσιαστική επίλυση των συγκρούσεων και τη δημιουργία ενός χαρούμενου, παιγνιώδους περιβάλλοντος. Αυτό το όνειρο αποτέλεσε τον κοινό πυρήνα στη σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών και κίνητρο για την εύρεση εναλλακτικών μορφών και τρόπων επικοινωνίας.

Στάδιο 3^ο: Σχεδιασμός

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν με βάση τη θεωρία της Καταξωτικής Συστημικής Διερεύνησης αφορούσαν ελεύθερες και δομημένες δραστηριότητες και εκτείνονταν κατά μήκος του ωρολογίου προγράμματος. Το στάδιο του σχεδιασμού χωρίστηκε σε δύο βασικά επίπεδα:

1. **Καταγραφή προγράμματος τάξης- ρουτίνων- στόχων ομάδας:** οι συγκρούσεις εμφανίζονταν καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας, οπότε οι λύσεις έπρεπε να αφορούν την καθημερινή ρουτίνα. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή και οπτικοποίηση του ωρολογίου προγράμματος, των διαδικασιών που ακολουθούνταν κάθε ώρα, όπως και των επιδιωκόμενων στόχων. Για παράδειγμα, στη ρουτίνα του πρωινού καλωσορίσματος και της συγκέντρωσης στην παρεούλα, αναμενόταν από τους μαθητές να είναι ευγενικοί μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν με όλους «καλημέρα».
2. **Δημιουργία νέων ρουτίνων με βάση το κοινό όνειρο:** Καταγράφηκαν και σχεδιάστηκαν νέες ρουτίνες που θα οδηγούσαν στην επίτευξη του ονείρου. Καταγράφηκαν, σχεδιάστηκαν και η ολομέλεια ψήφισε τις τελικές ιδέες που θα θέτονταν σε εφαρμογή.

Στάδιο 4^ο: Υλοποίηση

Σε αυτό το στάδιο, ενισχύθηκε η δέσμευση της ομάδας σε σχέση με όλα τα βήματα που προηγήθηκαν μέσα από ένα συμβόλαιο που υπογράφηκε και μέσα από τη δημιουργία χάρτινων βραχιολιών που φορούσαν κάθε φορά που έμπαιναν στην τάξη, ως υπενθύμιση του ονείρου και του στόχου τους. Παρακάτω παρατίθενται οι πρακτικές εφαρμογές:

Πρωινή Ρουτίνα- Ελεύθερο παιχνίδι

Η ισχύουσα ρουτίνα του πρωινού χαιρετισμού στην είσοδο και του τραγουδιού «της καλημέρας» στο πλαίσιο της ολομέλειας εμπλουτίστηκε από τον «κύκλο της φιλίας», ένα ομαδικό μουσικοκινητικό παιχνίδι. Κάθε μέρα πριν από το σχόλασμα τα παιδιά επέλεγαν με ψηφοφορία ένα τραγούδι και το χόρευαν. Σε περίπτωση σύγκρουσης, τα παιδιά πήγαιναν στην ολομέλεια, τραγουδούσαν το τραγούδι και γίνονταν πάλι φίλοι. Με αυτόν τον τρόπο, η ομάδα κατάφερνε να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που προέκυπταν στις γωνιές, χωρίς να αυξηθεί το άγχος των μαθητών με την απότομη μεταβολή του προγράμματός τους.

Δομημένες Δραστηριότητες- Επεξεργασία Θεματικών

Στην ισχύουσα εφαρμογή της παράλληλης διδασκαλίας ανάμεσα στη γενική και την ειδική παιδαγωγό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων- πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, προστέθηκαν οι δράσεις «Λέσχες Παιχνιδιών», «Εκπαιδευτικό Δράμα» και «Σταθμοί Διδασκαλίας». Στις λέσχες παιχνιδιών μια ομάδα παιδιών αναλάμβανε να παρουσιάσει και να επεξηγήσει στην ολομέλεια την εκάστοτε θεματική που διδασκόταν με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμούσε. Στο εκπαιδευτικό δράμα, η ομάδα καλούνταν να επιλύσει ένα πρόβλημα ανάλογο με τη θεματική, μέσα από τη δημιουργία μιας φανταστικής συνθήκης και την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων. Το εκπαιδευτικό δράμα έχει ως κύριο στόχο να οδηγήσει το παιδί στην κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου που το περιβάλλει (Σιαμαντά & Καπατσούλια, υπό δημοσίευση) και στη διερεύνηση διάφορων κοινωνικών θεμάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ακόμη, με την εφαρμογή των σταθμών διδασκαλίας, οι μαθητές σε ομάδες αναλάμβαναν να εμπλουτίσουν τις γωνιές με υλικά και κατασκευές ανάλογα με τη θεματική που τύγχανε κάθε φορά επεξεργασίας. Στη συνέχεια, οι μαθητές επισκέπτονταν τις γωνιές και έπαιζαν με τα υλικά. Κατά την υλοποίηση των ανωτέρω δράσεων καλλιεργήθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύθηκε η εικόνα εαυτού τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν κατά βάση επιβοηθητικός και ενισχυτικός.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ- ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι δράσεις αξιολογήθηκαν σε επίπεδο εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθησιακής πράξης. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, και, πιο συγκεκριμένα, η χρήση των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων: ημιδομημένη συνέντευξη με γενικό εκπαιδευτικό, ημιδομημένη συνέντευξη με μαθητές, προσωπικό ημερολόγιο ερευνήτριας- εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Λόγω της θεωρητικής μεθοδολογίας της έρευνας, τα δεδομένα συλλέγονταν και αναλύονταν μετά από κάθε σχεδιασμό ώστε να είναι δυνατός ο επανασχεδιασμός των δράσεων. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία – λόγω των χαρακτηριστικών της– θα παρουσιαστούν συνοπτικά και θα αναλυθούν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση όλων των δράσεων.

Αρχικά, κάνοντας λόγο για το ρόλο των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ότι η εναλλαγή διαφόρων μορφών συνδιδασκαλίας ενίσχυσε την ανάπτυξη πιο ενεργών κοινωνικών δικτύων τόσο ανάμεσα στους ενήλικες όσο και με τους μαθητές, γεγονός που εντοπίστηκε και στις τρεις πηγές δεδομένων. Ο διαμοιρασμός ιδεών και εμπειριών, αλλά και ευθυνών έδωσε χώρο στις εκπαιδευτικούς να άρουν τους ρόλους εξουσίας ανάμεσά τους, να αναλάβουν περισσότερο ενισχυτικό και διευκολυντικό ρόλο στη μάθηση και να ενισχύσουν την αυτενέργεια του μαθητικού πληθυσμού. Βιβλιογραφικά αναφέρεται, εξάλλου, ότι σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και τα άτομα εμπλέκονται πιο ενεργά και δυναμικά επηρεάζοντας την όλη διαδικασία (Johnson & Johnson, 1991· Kemple, 2004).

Κατά συνέπεια, η εφαρμογή του μοντέλου τεσσάρων σταδίων της Καταξιοτικής Διερεύνησης, φάνηκε να λειτουργεί ωφέλιμα για το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι σταδιακά παρουσίασαν βελτίωση στο επίπεδο εξέλιξης του συνεργατικού και κοινωνικού παιχνιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή τεχνικών κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης συνδέθηκε θετικά με την ενίσχυση της ευρηματικότητάς τους μέσω των εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, με τον εμπλουτισμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους (Coucounanis, 2005), την ανάπτυξη και την εξέλιξη σε μεγαλύτερο βαθμό του συνεργατικού παιχνιδιού τους (Carter et al., 2008), την ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου, όπως και την ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς την επίλυση προβλημάτων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό χωρίς τον έντονο παρεμβατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει μέσα από την ημι-δομημένη συνέντευξη με τη γενική εκπαιδευτικό και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που αναδεικνύουν ότι η ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε ομηλικούς και η σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τα βιώματα τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά που εμφανίζουν στο σχολικό πλαίσιο (Engle et al., 2011). Επίσης, μέσα από τις μεθόδους αυτές και την ένταξή τους στην καθημερινή ρουτίνα, οι μαθητές με αναπηρία ενισχύθηκαν ως προς τη διαχείριση αγχωδών συναισθημάτων, ως προς την αυτορύθμισή τους (Koegel & LaZebnik, 2004), καθώς και την αυτονόμησή τους από την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, σύμφωνα με δεδομένα από το ημερολόγιο.

Επιπλέον, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αναδεικνύουν μέσα από τα λεγόμενα τους ότι η εφαρμογή συνδιδασκαλίας και η διαφοροποίηση του πλαισίου διδασκαλίας φαίνεται ότι δημι-

ούργησε ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης, όπου το σύνολο των εμπλεκόμενων (μαθητές-εκπαιδευτικοί) αναπτύχθηκε ολιστικά. Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε καθημερινή βάση, η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, η ανάπτυξη ισορροπημένων κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων φαίνεται ότι συνέβαλε στην όλη διαδικασία. Έτσι, παρά το γεγονός ότι χρειάστηκε να δοθεί αρκετός χρόνος στην ομάδα για να μπορέσει να σχεδιάσει, να εμπλακεί και να υλοποιήσει τις ιδέες της, ήταν εφικτή όπως φαίνεται η δημιουργία της «ονειρικής» της τάξης, ενώ ισχυρότεροι δεσμοί μπόρεσαν να αναπτυχθούν ανάμεσα με εκπαιδευτικούς και μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) "Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools". Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. In Booth T., Ainscow M., Kingston D. (2006). *Index of Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on inclusive education.
- Allen, K.E. & Cowdery, G.E. (2011) *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. 7th Ed., Clifton Park, NY: Delmar Learners.
- Armstrong F. & Barton L. (Eds), (2007), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education: The case of England*, Dordrecht: Springer.
- Αυδή Αβ., Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barrett, F., & Fry, R. (2005). *Appreciative inquiry: A positive approach to building cooperative capacity*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative Inquiry: Theory and critique. In D. M. Boje, B. Burnes & J. Hassard (Eds.), *The Routledge Companion to Organizational Change* (pp. 87-103). Oxford, UK: Routledge.
- Buchanan, P. L. (2014). Appreciative Inquiry: A Path to Change in Education. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 125. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/125>.
- Carter, E.W., Cushing, L.S. & Kennedy, C.H. (2008). *Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L., & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*. 14(3), 407-422.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*. Stamford CT: JAI.
- Cooperrider, D., & Whitney, D. (2007). Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change. In P. Holman, T. Devane, & S. Cady (Eds.), *The Change Handbook* (pp. 73-88). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Γκότσης, Η. (2019). *Η γραμματική των αποθεμάτων*. Αθήνα: Αρμός.
- Engle, J.M., McElwain, N.L. & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant & Child Development*. 20: 365-386.
- Ζώνιου - Σιδέρη Αθ. (2011). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα, μια πορεία είκοσι ετών». Στο Ζώνιου- Σιδέρη Αθ. & Σπανδάγου Ηλ. (2011) (επιμ). *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Hart, R.K., Conklin, T.A., & Allen, S.J. (2008). Individual leader development: An appreciative inquiry approach. *Advances in Developing Human Resources* 10(5), 632-650.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: cooperative competitive, and individualistic learning* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kadi-Hanifi, K., Dagman, O., Peters, J., Ellen Snell, Caroline Tutton & Trevor Wright (2014) Engaging students and staff with educational development through appreciative inquiry, *Innovations in Education and Teaching International*, 51:6, 584-594
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Koegel, L.K. & LaZebnik, C. (2004). *Overcoming Autism*. New York, NY: Viking Press.
- Κολλάτου, Μ. & Τίγκας, Ι. (2015). Η Καταξίωτική Διερεύνηση ως εργαλείο (συν) διαμόρφωσης του νέου σχολείου. Στο: Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (Επ.), 1ο Διεθνές Συνέδριο...για να ξαναφανταστούμε το σχολείο, σ. 573- 584. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Lehner, R. & Hight, D.L. 2006. Appreciative inquiry and student affairs: a positive approach to change. *College student affairs journal*, 25(2),141-151, Spring.
- Lewis, J. & Van Tiem, D. 2004. Appreciative inquiry: a view of a glass half full. *Performance improvement*, 43(8):19-24.
- Ludema, J. D., Whitney, D., Mohr, B. J., & Griffin, T. (2003). *The appreciative inquiry summit: A practitioner's guide for leading large-group change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- McNamee, S. (2003). Appreciative evaluation within a conflicted educational context. In H. Preskill & A. T. Coghlan (Eds.), *Using appreciative inquiry in evaluation* (Vol. 100, pp. 23-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, New York: David Fulton Publishers.
- Odom, S. L., Peck, C., Hanson, M., Beckman, P., Kaiser, A., Lieber, J., Schwartz, I. S. (2004). *Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis*. Ανακτήθηκε από www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz.htm.
- Σιαμαντά Β. (2019). Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου: Έρευνα Δράσης. Στο Ο.Μ.Ε..Ρ.- ΕΚΠΑ. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. (σσ. 322-331). Αθήνα: Ο.Μ.Ε..Ρ.- ΕΚΠΑ
- Σιαμαντά Β. & Καπατσούλια Χ. (υπό δημοσίευση). *Μελέτη Περίπτωσης: Ανάπτυξη Αυτοαντίληψης μέσω Εκπαιδευτικού Δράματος σε μαθητές νηπιαγωγείου*. Υπό δημοσίευση
- Salend, S.J. (2010). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*, 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36, 995-1015.
- Shuayb, M., Sharp, C., Judkins, M., & Hetherington, M. (2009). *Using Appreciative Inquiry in educational research: possibilities and limitations*. Slough, England: NFER.
- Slee, R. (2004). «Ένταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή». Στο Ζώνιου-Σιδέρη Αθ. & Σπανδάγου Ηλ. (2011) (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος, (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*, τμ 1. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school culture. *Journal of School Leadership*, 21, 422-448.
- Φλουρής, Γ. (2006). «Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες», στο Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ., και Στρογγυλός, Β. (Επιμ.). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Η Μεθοδολογία της Κούκλας Persona Doll στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης. Βιωματική Προσέγγιση

Αθανασία Μίχα

Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

✉ nassioulini@gmail.com

Περίληψη

Το project έχει τη βασική ιδέα «Η μεθοδολογία της κούκλας Persona Doll και η εφαρμογή της στη σχολική τάξη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της συμπερίληψης. Βιωματική προσέγγιση» και πραγματοποιήθηκε σε έναν παιδικό σταθμό στο πλαίσιο της παιδαγωγικής μου ιδιότητας. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό και καινοτόμο project που κύριος στόχος του είναι να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ώστε να είναι έτοιμα να αποκτήσουν μαθησιακές, ψυχικές, κοινωνικές δεξιότητες, αποδοχή της διαφορετικότητας και ισότητα ευκαιριών μέσα από την τέχνη της κούκλας και του πολιτισμού. Η κούκλα Persona Doll είναι ένα είδος κούκλας προσωπικότητας που προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην παιδαγωγική διαδικασία. Είναι μια καινοτόμος μέθοδος που συνεισφέρει στην παιδαγωγική της συμπερίληψης που οφείλουν όλοι οι Παιδαγωγοί να πρεσβεύουν και να εφαρμόζουν στις σχολικές τάξεις. Με παιγνιώδη τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν αξίες όπως αποδοχή, σεβασμός, αλληλεγγύη, αγάπη, ενσυναίσθηση και ήθη και έθιμα διαφόρων λαών. Επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με άλλες χώρες μέσω νέων εκπαιδευτικών καινοτόμων τεχνικών. Εκτιμούν τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων μέσα από τη συμβολή της τέχνης της κούκλας και του θεάτρου.



Λέξεις κλειδιά

Persona Doll,
Τέχνη,
Συμπερίληψη,
Μεθοδολογία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μοντέλο της συμπερίληψης θεωρείται πολύπλοκο, ριζοσπαστικό και ανατρεπτικό αλλά αποτελεί την πιο ολιστική προσέγγιση της σύγχρονης παιδαγωγικής. Προτάσσει την ενεργή προσέγγιση με την ενδυνάμωση των μειονοτήτων μέσω της εκπαίδευσης με θεμέλιο την «Εκπαίδευση για όλους» (UNESCO,1994). Κυρίαρχη έννοια είναι η οικουμενικότητα και η ελευθερία έκφρασης και αλληλοσεβασμού. Η μεθοδολογία της κούκλας Persona doll συμβάλλει στην εισαγωγή της διαφορετικότητας στην σχολική τάξη και επενδύει στην αλληλεπίδραση και την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών. (Καζέλα, 2014). Με την εισαγωγή αυτού του είδους της κούκλας η διαφορετικότητα αποτελεί μέρος του συνόλου και οφείλει να υπάρχει αν θέλουμε να μιλάμε για ένα «Σχολείο για όλους». Πρόκειται για μια βιωματική προσέγγιση που εμφανίζεται με παιγνιώδη μορφή στη σχολική τάξη και δημιουργεί γόνιμο διάλογο για την ισότητα ευκαιριών και δικαιωμάτων ανάμεσα στους μαθητές με στόχο να πραγματοποιηθούν σταδιακά αλλαγές τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο σχολείου.

ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ PROJECT

Όταν πήγα πρώτη φορά στο Κέντρο Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ασχολήθηκα με τη γνωριμία με τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρουσίας μου στο Κέντρο Προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης βρισκόμουν στην πρώτη φάση του σχεδίου δράσης. Διερεύνησα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με τον διάλογο και με την τεχνική ακρόασης δηλαδή το μωσαϊκό. (Roopnarine & Johnson, 2005) Μέσα από μία σαλάτα λέξεων (συμβολικό παιχνίδι), παρατηρήθηκε καταιγισμός ιδεών-ιδεοθύελλα (brainstorming) από τα παιδιά. Ταξινομήσαμε τις ιδέες των παιδιών και τις διαπραγματευτήκαμε. Τα περισσότερα παιδιά έτειναν στην ιδέα: κούκλες, μωρά, κουκλόσπιτο, barbie, οικογένεια, κουκλοθέατρο, πειρατές, Playmobil, ενώ πολύ λίγα παιδιά έτειναν στη δημιουργία, που ήδη έχει ξεκινήσει με αυτή την ιδέα, ενός project η εκπαιδευτικός της τάξης. Αποφάσισα να ρωτήσω τα παιδιά τι τα ενδιαφέρει να μάθουν και να δημιουργήσουν σε σχέση με τις κούκλες. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Τα παιδιά όχι μόνο μου εξέφρασαν απορίες για τις κούκλες, αλλά από μόνα τους έδιναν ιδέες που θα ήθελαν να περιέχουν οι δραστηριότητές μας. Ουσιαστικά αυτές οι ιδέες των παιδιών εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του project και αποτέλεσαν οι έμ-

πρακτες απαντήσεις στα ερωτήματα-απορίες που έθεσαν τα ίδια τα παιδιά. Πόσα είδη κούκλας υπάρχουν;

Ακολουθώ Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών με την εμπλοκή των δικών μου ενδιαφερόντων. Στη διάρκεια της τρίτης παρουσίας μου στο Κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίσκομαι στη δεύτερη φάση του project. Δημιούργησα μαθησιακό συμβόλαιο με τα παιδιά και ύστερα προετοίμασα τα παιδιά στο να δημιουργήσουμε από κοινού ένα διάγραμμα ροής (αραχνογράφημα) για την ιδέα "κούκλες" που θα μας δείχνει την πορεία των δράσεων που θα πραγματοποιούμε κάθε φορά βάση του διαγράμματός μας και της ιδέας μας. Έτσι και έγινε. Η Μπάμπουσκα που υπήρχε στην τάξη αποτέλεσε το σχέδιο που θα φιλοξενούσε την κεντρική ιδέα "κούκλες". Τα παιδιά ζωγράφισαν την μπάμπουσκα και κόλλησαν τις εικόνες κάτω από τις ερωτήσεις τους (ενεργό ρόλο). Ύστερα μιλήσαμε για το τι είναι η Μπάμπουσκα.

Στη διάρκεια της τρίτης παρουσίας μου στο Κέντρο Εκπαίδευσης Προσχολικής Αγωγής βρίσκομαι στη δεύτερη φάση του project. (Katz & Chard, 2011) Δημιούργησα μαθησιακό συμβόλαιο με τα παιδιά και ύστερα προετοίμασα τα παιδιά στο να δημιουργήσουμε από κοινού ένα διάγραμμα ροής (αραχνογράφημα) για την ιδέα "κούκλες" που θα μας δείχνει την πορεία των δράσεων που θα πραγματοποιούμε κάθε φορά βάση του διαγράμματός μας και της ιδέας μας.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΣΤΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Οι κούκλες είναι ένα απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Είναι ένα ζωντανό μέσο επικοινωνίας, έκφρασης συναισθημάτων και παράδειγμα για εμπύχωση και κινητοποίηση μιας ομάδας. Πολλές κούκλες μάλιστα συμβάλλουν στο να προσεγγίζουν έννοιες του χώρου και του χρόνου (κούκλα άνοιξη, κούκλα χειμώνας) και κάποιες άλλες μπορούν να συμβάλλουν στην άσκηση δεξιοτήτων ελέγχου (κούκλα Ησυχούλης). Η μεθοδολογία της κούκλας PersonaDoll αναπτύχθηκε αρχικά στην Αμερική και στη συνέχεια εξαπλώθηκε η κατασκευή και η χρήση της στην Ευρώπη, τη Δανία και την Αγγλία (Smith, 2009). Οι Persona Dolls είναι κούκλες με προσωπικότητα, ιστορία, οικογένεια. Βασίζονται στη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό, ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό ρόλο στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, στη διεύρυνση του γνωστικού τους επιπέδου και στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Επιπλέον,

αυτού του είδους οι κούκλες βασίζονται και στη θεωρία του Bruner περί γνωστικής ανάπτυξης που ενισχύεται όταν δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους σκέψης σε φανταστικές καταστάσεις μέσα από τη συμβολή της καθοδήγησης, των ερωτήσεων και των δοκιμών. Το ύψος κυμαίνεται από 0.75-1μ. (Smith, 2009). Μπορεί να είναι κορίτσι ή αγόρι απλά το έντονο που έχει αυτή η κούκλα είναι ότι μπορεί να έχει χαρακτηριστικό μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών της σχολικής τάξης (κάποια ιδιαιτερότητα, διαφορετικό χρώμα κ.λπ.). Εφαρμόζεται παιδαγωγικό άνοιγμα στην τάξη, καθώς οι κούκλες μας επισκέπτονται στο σχολείο, στην σχολική τάξη μας. Η μεθοδολογία της Persona Doll μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στην Προσχολική όσο και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Persona Dolls αντιπροσωπεύουν τα παιδιά της ομάδας και οι ιστορίες τους εκφράζουν τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Οι κούκλες αυτές δε μοιράζονται μόνο δυσάρεστες καταστάσεις (θυμός, λύπη, στεναχώρια) με τα παιδιά αλλά και ευχάριστες και θετικές στιγμές (Καζέλα, 2014).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΗΦΘΟΥΝ ΥΠΟΨΗΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Πριν χρησιμοποιήσουμε την κούκλα και την εισάγουμε στη σχολική τάξη, θα πρέπει πρώτα να χτίσουμε την ταυτότητά της. Πρώτα από όλα επιλέγουμε την κούκλα με μια συγκεκριμένη προσωπικότητα που της δίνουμε, επιλέγουμε το όνομα, την ηλικία της, τη γλώσσα που μιλάει, το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον από όπου προέρχεται και την κοινωνική τάξη που ανήκει. Ύστερα επιλέγουμε σε ποια δομή οικογένειας έχει μεγαλώσει, τον τόπο διαμονής της κούκλας, τις προτιμήσεις που μπορεί να έχει π.χ. στη μουσική ή σε κάποια αγαπημένη της δραστηριότητα και φυσικά τις πιο σημαντικές ημέρες και γιορτές που έχει η κούκλα μας. Γενικά λαμβάνουμε υπόψη μας το σχολικό πλαίσιο, τη δυναμική της ομάδας μας, αντλούμε στοιχεία από χαρακτήρες από την ομάδα της τάξης και παρατηρούμε πολύ καλά για να εντοπίσουμε τη διαφορετικότητα. Επιπλέον χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας τα φυσικά χαρακτηριστικά της ομάδας (φυλετικά, χρώμα μαλλιών, παιδιά με ειδικές ανάγκες), τις εθνοτικές και μειονοτικές ομάδες στην τάξη μας εφόσον υπάρχουν (ρομά, παλιννοστούντες) και τη δομή των οικογενειών από όπου προέρχονται οι μαθητές μας (μονογονεϊκές, πολυμελείς, πυρηνικές) (Καζέλα, 2014). Επιπροσθέτως, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας την κοι-

ωνοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών (άνεργοι, επαγγέλματα γονέων, οικονομικές δυσκολίες) και τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (ασχολίες, παιχνίδια, φαγητό) (Καζέλα, 2014). Η χρήση της κούκλας είναι πολύ συγκεκριμένη, δεν είναι ένα παιχνίδι αλλά ένα παιδαγωγικό εργαλείο. Η κούκλα κάθεται στην αγκαλιά του εκπαιδευτικού. Κατά διαστήματα ο εκπαιδευτικός σκύβει στην κούκλα, για να ακούσει τι έχει να πει στα παιδιά. Ύστερα ο εκπαιδευτικός μεταφέρει το μήνυμα της κούκλας στα παιδιά μιλώντας σε τρίτο πρόσωπο. Η κούκλα δε μιλάει ποτέ. Ο παιδαγωγός καθοδηγεί τα παιδιά με ερωταπαντήσεις ανοιχτού τύπου, τα παροτρύνει να εκφράσουν δικές τους εμπειρίες, να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η κατάσταση που περιγράφεται, να διατυπώσουν σκέψεις, ιδέες και προτάσεις (Καζέλα, 2014).

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ - ΘΑΝΑΣΗΣ- ΣΕΝΑΡΙΟ

Η κούκλα εμφανίζεται στο πλαίσιο μιας πολύ δύσκολης προσαρμογής ενός παιδιού που έβγαζε αρκετή επιθετικότητα στην τάξη. Το παιδί μετά από μια αρνητική εμπειρία που είχε βιώσει σε άλλο παιδικό σταθμό, για να αναγκάσει τη μητέρα του να μην το αφήσει στο σχολείο, εκφραζόταν με θυμό και αντιδρούσε έντονα με το να σπρώχνει με επίθεση όλα τα παιδιά της τάξης. Ο Θανάσης είναι μια κούκλα με αναπηρία στο ένα πόδι που με βοήθησε να κάνουμε ένα παιδαγωγικό άνοιγμα στην τάξη. Με την εμφάνισή του στην τάξη μας, μας είπε τη δική του ιστορία και μας βοήθησε να αποκτήσουμε ενσυναίσθηση, να φροντίζουμε τους φίλους μας και να τους αγαπάμε. Ο Θανάσης έρχεται στην τάξη μας (Εικόνα 1, 2) να μας πει ότι ένας αγαπημένος

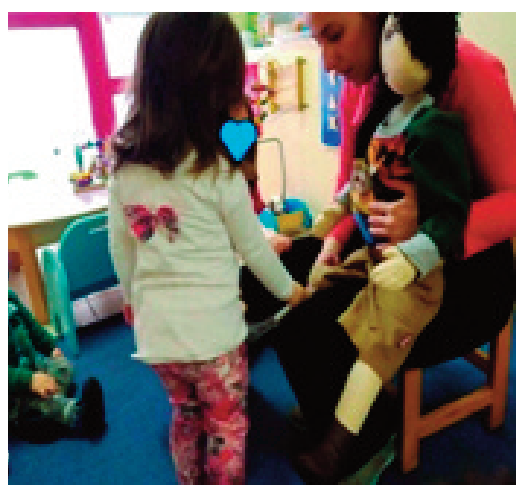


ΕΙΚΟΝΑ 1, 2 | Εισαγωγή της κούκλας Θανάση στη σχολική τάξη..

του φίλος τον έσπρωξε και χτύπησε τόσο πολύ το πόδι του (Εικόνα 3, 4). Στεναχωρήθηκε αρκετά και δεν ήθελε μετά να είναι φίλοι. Εσείς παιδιά πώς θα νιώθατε αν ήσαστε στη θέση του Θανάση; Τι παθαίνει ο φίλος μας, άμα τον σπρώχνουμε; Τι πρέπει να κάνουμε στους φίλους μας, για να είμαστε αγαπημένοι; Τα παιδιά έδωσαν ιδέες και λύσεις στο πρόβλημα του Θανάση και στη συνέχεια παρατήρησαν αισθητηριακά και επεξεργάστηκαν την κούκλα (Εικόνα 5, 6). Η κούκλα Persona Doll μπορεί να φύγει και να αποχαιρετίσει τη παιδιά, αλλά μπορεί και να μείνει στην τάξη ως επισκέπτης, σε ένα ψηλό και όχι προσβάσιμο σημείο από τα παιδιά, ώστε να διατηρείται η ταυτότητά της και να παρακολουθεί τα δρώμενα (Καζέλα, 2014).



ΕΙΚΟΝΑ 3, 4 | Εισαγωγή της προβληματικής κατάστασης του Θανάση.



ΕΙΚΟΝΑ 5, 6 | Αισθητηριακή παρατήρηση της κούκλας από τα παιδιά

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ PERSONADOLL ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Μετά την εισαγωγή της κούκλας PersonaDoll στη σχολική τάξη, μπορεί να εφαρμοστεί από την Παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας παιδαγωγικό άνοιγμα στην τάξη με τη χρήση της τεχνολογίας. Σκοπός είναι η ενίσχυση της προσέγγισης της κούκλας με επιπλέον ψηφιακά εργαλεία και μέσα από το παιχνίδι. Μπορεί να γίνει βιντεοπροβολή με την παρουσίαση αυτού του είδους της κούκλας, ακόμα και διαδικτυακή περιήγηση στο μουσείο Κούκλας στο Παρίσι.

Μία άλλη δραστηριότητα είναι το παιχνίδι ρόλων που είναι αναγκαίο και ωφέλιμο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων μπορούμε να προσεγγίσουμε την διαφορετικότητα της κάθε κούκλας Persona Doll. Για παράδειγμα προτεινόμενες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού που αφορούν την κούκλα Persona Doll Θανάσης με κινητικά προβλήματα είναι: «Από το εγώ..στο εμείς». Τα παιδιά αναλαμβάνουν έναν ρόλο και μαθαίνουν να βοηθούν, να προσφέρουν και να μετακινούν τα άλλα παιδιά που υποδύονται άτομα με ειδικές κινητικές ανάγκες. Μεταμφιέζονται σε συνοδοί, μαθαίνουν τους τρόπους σωστής συμπεριφοράς, τους τρόπους καλής συνοδείας με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Άλλη δραστηριότητα είναι το εργαστήρι κατασκευής Persona Doll. Τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν μικρές Persona Doll με απλά υλικά, ύφασμα, μαλλί, κουμπιά και να τις ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους δίνοντας το κάθε παιδί στην δική του κούκλα κάτι διαφορετικό. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί με το να δημιουργήσουν τα παιδιά μια ιστορία γύρω από την κούκλα που κατασκεύασαν, ένα τραγούδι ή ένα ποίημα (κυρίως για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης).

Τέλος άλλη μια προτεινόμενη δραστηριότητα που έχει στόχο την ενσυναίσθηση μέσα από την ανάπτυξη των αισθήσεων της αφής και της όρασης είναι: Ζωγραφική σε χαρτί του μέτρου με δεμένο κάποιο μέλος του σώματος των παιδιών, ανάλογα με τη διαφορετικότητα που έχει η κούκλα PersonaDoll που εισάγουμε (Σταματοπούλου, 1998). Για παράδειγμα, ζωγραφική με δεμένα τα πόδια (για προσέγγιση της αναπηρίας) ή ζωγραφική με δεμένα τα μάτια (για προσέγγιση της απώλειας όρασης).

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η Αυτονομία των παιδιών είναι έκδηλη σε αυτό το σχέδιο εργασίας.

Τα παιδιά είχαν ενεργό ρόλο από τη γέννηση της ιδέας μέχρι την επεξεργασία, διαπραγμάτευση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Εντάχθηκαν πολύ γρήγορα στο Project. Κάθε φορά που πήγαινα στον σταθμό, παρατηρούσα πως τα παιδιά ερχόντουσαν από μόνα τους και μου έλεγαν με χαρά πως σήμερα θα κάνουμε τη δραστηριότητα που υπήρχε στο αραχνογράφημα ανά μέρα. Αυτό υποδηλώνει πως το νοητικό επίπεδο των παιδιών είναι πολύ προχωρημένο. Ο νοητικός, κινητικός, γνωστικός και κοινωνικός τομέας φαίνεται πως είχαν θετική πορεία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά φαίνεται πως εμπλούτισαν τις γνώσεις τους μέσα από την προσωπική τους αναζήτηση και με γνώμονα το βιωματικό παιχνίδι οδηγήθηκαν σε ανακαλύψεις που τους έδωσαν λύσεις και απαντήσεις στα ερωτήματα-προβλήματά τους.

Τα παιδιά, μέσα από την επίλυση των προβλημάτων, έμαθαν να αποκτούν ικανοποίηση-ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Φυσικά έμαθαν τη σημασία της έννοιας της ενσυναίσθησης και διαμόρφωσαν στάσεις, αξίες και τη συμπεριφορά. Τα παιδιά διαχειριζόντουσαν τις καταστάσεις, συζητούσαν για τη συλλογική δράση και επέλυαν τις διαφωνίες που είχαν. Έτσι φαίνεται πως ο κοινωνικός τομέας των παιδιών βρίσκεται σε θετική εξέλιξη. Τα παιδιά αλληλεπιδράσαν μεταξύ τους αλλά και με εμένα. Ανακάλυψαν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν πράγματα με συνεργατικό τρόπο. Βοήθησα τα παιδιά να αυτονομηθούν μέσα από την πράξη και να σκέφτονται ελεύθερα χωρίς στερεότυπα, να εκφράζονται και να δρουν. Τα ερεθίσματα που έδωσα στα παιδιά θεωρώ πως ανταποκρίνονταν στην ηλικία τους και τους έδωσαν κίνητρο για ελευθερία, κατανόηση και μάθηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της συμπερίληψης.

Οι Persona Doll ενθαρρύνουν τα παιδιά και υποκινούν το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία και οι ιστορίες που λένε, είναι μέσα από βιώματα και εμπειρίες των παιδιών, βοηθούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής αποδοχής και εμπλοκής τους. Τα παιδιά μιλούν για το τι θα έκαναν στη θέση της κούκλας και αισθάνονται ότι είναι σημαντική η συνεισφορά τους στην επίλυση του προβλήματος (Smith, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Καζέλα, Κ. (2014). *Persona Dolls. Μια μεθοδολογία για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Βιωματικό σεμινάριο στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Katz, G., & Chard, C. (2011). *Η Μέθοδος Project. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Αλληλεπίδραση.
- Roopnarine, J., & Johnson, J. (2005). *Ποιοτικά Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Παραδείγματα διεθνούς πρακτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Smith, C. (2009). *Persona Κούκλες και αντι-προκατάληψη πρακτική πρόγραμμα σπουδών με μικρά παιδιά. Μια περιπτωσιολογική μελέτη των εκπαιδευτικών της Πρώιμης Παιδικής Ανάπτυξης*. Τμήμα Του Πανεπιστημίου Εκπαίδευσης του Κέιπ Τάουν, Νότια Αφρική.
- Smith, C. (2013). *Χρησιμοποιώντας Persona Κούκλες, για να μάθετε ενσυναίσθηση*. Το Διεθνές Περιοδικό της Διαφορετικότητας στην Εκπαίδευση. 12 (3), 23-32.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική Καλλιέργεια και μορφές έκφρασης βρεφών*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.



Εφαρμογή της Μεθοδολογίας των Persona Dolls σε Τάξη Νηπιαγωγείου

Γεωργία Παπαθανασίου

Νηπιαγωγός ΠΕ 60 Νηπιαγωγείο Φυλής, ✉ paragioul@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για την εισαγωγή της *persona doll* στην τάξη την τρέχουσα σχολική χρονιά ως εργαλείο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, προέκυψε, όταν παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών της ομάδας, έντονα περιστατικά κοροϊδίας, επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και στοχοποίησης συγκεκριμένου μαθητή με επαναφοίτηση και δυσκολίες στο οικογενειακό του περιβάλλον με αποτέλεσμα την άρνησή του να έρχεται σχολείο. Επιλέχθηκε κούκλα αντίθετου φύλου, για να μην υπάρξει ταύτιση με το συγκεκριμένο παιδί. Η κούκλα αγοράστηκε από κατάστημα παιχνιδιών και ανακατασκευάστηκε. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε η ταυτότητα, η ιστορία της και τα προς επεξεργασία ερωτήματα. Για την εισαγωγή της στην τάξη ακολουθήθηκαν τα βασικά στάδια της μεθοδολογίας της με την εκπαιδευτικό ως διαμεσολαβητή. Αρχικά, έγινε η παρουσίαση της ταυτότητάς της, ενώ στο επόμενο στάδιο αναπτύχθηκε οικειότητα και σχέση κούκλας - μαθητών με το μοίρασμα ευχάριστων εμπειριών εκατέρωθεν. Ακολούθησε η παρουσίαση της ιστορίας και της διλημματικής της κατάστασης, με τις αντιδράσεις των μαθητών να ποικίλουν από την εκδήλωση ταύτισης, ως την ανάγκη υποστήριξης και παροχής συμβουλών για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης. Τέλος, η κούκλα επέστρεψε και ευχαρίστησε, καθώς η εφαρμογή των συμβου-



Λέξεις κλειδιά

Κούκλα
Προσωπικότητας,
Επιθετικότητα,
Δίλημμα,
Επίλυση

λών και προτροπών τους οδήγησε στην εξεύρεση λύσης. Η συχνή αναζήτησή της από τους μαθητές, οδήγησε στη δημιουργία ταινίας με την ενεργό συμμετοχή τους, που ανέβηκε στο you tube https://www.youtube.com/watch?v=so_9xNoAn8E αλλά και στην επαναφορά της, που συνοδεύτηκε με τη γνωριμία των πετυχημένων υπέρβαρων τραγουδιστών Παβαρότι και Ρούσσο με κυρίαρχη εστίαση στο ταλέντο τους και κατ' επέκταση στην αναγνώριση των ταλέντων των παιδιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρώντας ότι, η καινοτομία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καταλύει «στεγανά», επιλέξαμε την μεθοδολογία των persona dolls. Σκοπός μας, η διαχείριση προβλημάτων σε θέματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών της τάξης, με κυρίαρχους στόχους την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τη μεταβολή στερεότυπων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών μας. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να διατηρήσουμε ζωντανό το όραμα για να μεγαλώσουν τα παιδιά χωρίς ρατσισμό, στερεότυπα και εμμονές (Smith, 2005, 2006). Η φυσική και εικονική παρουσία της κούκλας αυξάνει το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών στις ιστορίες (Βίτσου & Αγτσιδου, 2008:276). Εξάλλου οι κούκλες είναι τα «τέλεια οχήματα», που οδηγούν στην ενσυναίσθηση (Brown, 2001).

Οι πρώτες κούκλες persona ήταν χάρτινες, διαφορετικών χρωμάτων και φυσικών χαρακτηριστικών και κατασκευάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς K. Taus και Derman-Sparks τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ, ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση φυλετικών διακρίσεων, ρατσιστικών συμπεριφορών και στερεοτυπικών στάσεων. Στη διάρκεια των χρόνων πήραν σταδιακά τη σημερινή τους μορφή, ενώ εφαρμόστηκαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολεία τόσο της Αμερικής όσο και άλλων χωρών όπως του Ηνωμένου Βασιλείου και της Νοτίου Αφρικής, της Δανίας, της Ολλανδίας, της Φιλανδίας, της Γερμανίας, της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας, Ισλανδίας, κ.ά. (Brown, 2001· Smith, 2006· κ.ά). Από τα τέλη του 1990 η χρήση των persona dolls εξελίχθηκε ως ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό «εργαλείο» στην τάξη για την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καταπολέμηση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού, των στερεότυπων, για την προώθηση της ισότητας και της ενσυναίσθησης αλλά και την προάσπιση της πολιτισμικής και κοινωνικής ποικιλομορφίας. (Brown, 2001) κ.ά. Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν κάποιες αποσπασματικές εφαρμογές στη χρήση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008) κ.ά., με συστη-

ματικότερη την προσπάθεια σε πραγματικές συνθήκες τάξης που έγινε από την 56^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής το σχ. Έτος 2017-18 με συμμετοχή 40 Νηπιαγωγών, μία εκ των οποίων και η υποφαίνουσα (Καζέλα, 2018).

Τα χαρακτηριστικά της κούκλας persona είναι όπως αυτά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με ύψος περίπου στα 0,75cm-1m, οποιουδήποτε φύλου, καταγωγής, χρώματος και αναπηρίας. Αποκαλείται ως «η κούκλα του δασκάλου» όχι των παιδιών, ο οποίος διαμεσολαβεί και μεταφέρει τα μηνύματά της. Όσον αφορά την τεχνική η κούκλα έχει ταυτότητα και ιστορία και απευθύνεται από τον διαμεσολαβητή στους μαθητές με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις εκμαιεύοντας πληροφορίες από προσωπικά τους βιώματα ή ακόμα μαθαίνοντας τα με τον τρόπο αυτό διδακτικές έννοιες (Allen & Whalley, 2010).

Η μεθοδολογία των persona dolls βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotski (1934/1978), και τη θεωρία της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης του Bruner (1983). Βασικοί στόχοι της μεθοδολογίας είναι τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τη βοήθεια του έμπειρου άλλου (ενήλικα ή συνομήλικα) και να αποκτήσουν ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της γνώσης. Επιπλέον, να παρακινηθούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης.

ΒΗΜΑ 1ο

Επιλογή κούκλας

Την τρέχουσα σχολική χρονιά παρατηρήθηκαν έντονα περιστατικά κοροϊδίας από παιδιά της ομάδας, που εστίαζαν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά συμμαθητών τους και συγγενικών τους προσώπων με αποτέλεσμα, να δημιουργούνται καυγάδες, λεκτική και μη λεκτική επιθετική συμπεριφορά, κλάματα, απομόνωση, ως και άρνηση μαθητή να έρθει σχολείο. Συχνά στόχος γινόταν μαθητής με επαναφοίτηση και δυσκολίες στο οικογενειακό του περιβάλλον. Επιλέχθηκε η κούκλα να είναι κορίτσι, ώστε να μην υπάρξει ταύτιση με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Κατασκευή κούκλας

Η κούκλα αγοράστηκε από κατάστημα παιχνιδιών και ανακατασκευάστηκε από τη γράφουσα.

Ταυτότητα της κούκλας

Η Ροδάνθη, είναι 5 ½ χρονών, ζει στα Άνω Λιόσια και φοιτά στο Νηπιαγωγείο της γειτονιάς της. Ο μπαμπάς της έχει εταιρεία που φτιάχνει παγάκια και τα πουλάει σε καταστήματα και σούπερ μάρκετ, ενώ η μαμά της δουλεύει σε ζαχαροπλαστείο. Έχει μία αδελφή τη Μαρίνα 2 χρονών που πάει στον παιδικό σταθμό. Η Ροδάνθη έχει πλούσια μαύρα μακριά μαλλιά, μεγάλα γαλάζια μάτια και είναι αρκετά ψηλή για την ηλικία της. Επισκέπτεται συχνά τους παππούδες της, από τη μεριά του μπαμπά της, που ζούνε στη Χασιά. Εκεί χαίρεται πολύ όταν βοηθάει τη γιαγιά της στην κουζίνα και ειδικά όταν φτιάχνουν παρέα κέικ ή κουλουράκια. Της αρέσουν πολύ τα τηγανόψωμα της γιαγιάς της και οι τζόλιες (τοπικό σπιτικό χειροποίητο είδος ζυμαρικού), τα μακαρόνια, το κρέας, τα μπιφτέκια, οι πίτσες, τα σουβλάκια, όλα τα όσπρια και τα περισσότερα φρούτα, ενώ σιχαίνεται τις πατάτες. Της αρέσει επίσης πολύ η ζωγραφική, το παιχνίδι με τις κούκλες και το τάε κβο ντο.

Ιστορία της κούκλας

Στο Νηπιαγωγείο της Ροδάνθης φέτος ήρθαν καινούργια παιδιά, μερικά από τα οποία και στην τάξη της. Μια μέρα την ώρα της αποχώρησης, δύο από αυτά, ο Άρης και ο Μιχάλης, και ενώ όλοι περίμεναν καθισμένοι στην παρεούλα και η Ροδάνθη ήταν δίπλα με τη φίλη της την Ηρώ και μιλούσαν ήρεμα, άρχισαν να την κοροϊδεύουν, εστιάζοντας σε εξωτερικά χαρακτηριστικά του σώματός της. Την χαρακτήρισαν χοντροκέφαλη και γουρλομάτα, ενώ έχοντας δει και τη μητέρα της τραγουδούσαν χαμηλόφωνα κοροϊδεύοντάς την: «η μαμά σου είναι χοντρή, η μαμά σου είναι χοντρή...». Η Ροδάνθη τους είπε δυνατά: «σταματήστε να μιλάτε έτσι!». Τότε ο Άρης σηκώθηκε και της τράβηξε δυνατά τα μαλλιά, ενώ ο Μιχάλης κλώτσησε την Ηρώ, που άρχισε να κλαίει. Η Ροδάνθη είναι τώρα πολύ προβληματισμένη, γιατί ενώ της αρέσει πολύ το σχολείο και θέλει να πηγαίνει, φοβάται τον Άρη και το Μιχάλη.

Ερωτήματα προς επεξεργασία

Δες βήμα 4^ο

ΒΗΜΑ 2ο

Συνάντηση 1^η : Εισαγωγή κούκλας και Παρουσίαση Ταυτότητας με στόχο της αποδοχή της

Πριν την επίσκεψη της κούκλας προηγήθηκε τηλεφώνημα της γιαγιάς

της, παρουσία των νηπίων, προκειμένου να της δοθεί άδεια εισόδου. Η εισαγωγή της έγινε με τη συνεργασία όλων των εκπ/κών όταν η ολομέλεια ήταν στην παρευούλα. Την αρχική απογοήτευση «δεν είναι παιδάκι!» διαδέχτηκε η χαρά. Η εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής εξηγεί τη διαδικασία: η κούκλα θα μιλάει στο αυτί της και εκείνη θα μεταφέρει ότι της λέει. «Είναι κούκλα ή παιδάκι;» Ερώτημα που επανέρχεται: «Είναι παιδάκι αφού έχει αληθινά μαλλιά!», «Δεν ανοιγοκλείνει όμως τα μάτια της!», «Ναι, αλλά φοράει αληθινά ρούχα σαν τα δικά μας!», «Κοιτάξτε τα παπούτσια της, είναι αληθινά για αυτό είναι παιδάκι!», «Όχι είναι κούκλα» και πιάνοντας το δέρμα της: «δεν είναι σαν το δικό μας! Είναι κούκλα νομίζω!», «ναι αλλά είναι σφιχτή σαν και μας!». Η εκπαιδευτικός πλησίασε με την κούκλα τα παιδιά, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τη δουν από κοντά και να την αγγίξουν. Διαπίστωση: το μεγαλύτερο μέρος της ομάδας επέμενε ότι είναι παιδάκι. Στο τέλος με τη βοήθειά της εκπ/κού κατέληξαν ότι είναι κούκλα-παιδάκι σαν τα ίδια δηλ στην ηλικία τους.

Στην πορεία η Ροδάνθη συστήθηκε και έδωσε πληροφορίες για τις προτιμήσεις, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντά της και εκμυστηρεύτηκε ότι ήθελε να γνωρίσει τους μαθητές του σχολείου γιατί της αρέσανε πολύ οι ζωγραφιές στους εξωτερικούς τοίχους. Αφού ζήτησε και από τα παιδιά να της συστηθούν, τα ευχαρίστησε που τη δέχτηκαν στην τάξη τους και πρόσφερε «μαρτάκια», τα ασπροκόκκινα βραχιολάκια του Μάρτη λέγοντας μαζί τους: «άσπρο για την τύχη, κόκκινο για την αγάπη, Καλώς τονε το Μάρτη!», ενώ η εκπαιδευτικός τα έδενε στα χέρια τους. Έλαβε και η Ροδάνθη δώρο ζωγραφιά ευχαριστώντας με αγκαλιά, ενώ ανέφερε ότι ήταν πλέον ώρα να αποχωρήσει για να συνεχίσουν τα παιδιά το μάθημά τους. Δήλωσε ότι πέρασε τέλεια και θα ξανάρθει. Αποχαιρέτισε με αγκαλιά τα παιδιά, εκτός από ένα εκ των 25 που αρνήθηκε, όλα όμως της ζήτησαν να ξανάρθει. Η μία εκπαιδευτικός έφυγε με την κούκλα για να τηλεφωνήσουν στη γιαγιά της. Σε λίγο χτύπησε ή ίδια το κουδούνι λέγοντας δυνατά: «στο καλό Ροδάνθη, ευχαριστούμε που ήρθες στο σχολείο μας, θα σε περιμένουμε να ξανάρθεις!». Μόλις έκλεισε η εξώπορτα τα παιδιά βγήκαν τρέχοντας από την τάξη και έψαχναν από τα παράθυρα της εισόδου να δουν τη γιαγιά της Ροδάνθης και ρωτούσαν: «που είναι η γιαγιά με τη Ροδάνθη; Θέλουμε να τη δούμε!» Η εκπαιδευτικός εξήγησε, ότι η γιαγιά μένει πολύ κοντά στο σχολείο και έφτασαν ήδη στο σπίτι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η αποδοχή της κούκλας διαφάνηκε στον ενθουσιασμό των μαθητών.

ΒΗΜΑ 3ο

Συνάντηση 2^η με στόχο την ανάπτυξη οικειότητας και σχέσεων με την κούκλα

Στο διάστημα μεταξύ πρώτης και δεύτερης επίσκεψης οι μαθητές αναζητούσαν συχνά τη Ροδάνθη. Όταν ήρθε, οι μαθητές σε ολομέλεια στην παρεούλα με τη μία εκπ/κό τραγουδούσαν. Μόλις την αντιλήφθηκαν, την καλωσόρισαν ενθουσιασμένοι και την κάλεσαν κοντά τους. Πλησίασε με τη 2^η εκπαιδευτικό δηλώνοντας πολύ χαρούμενη που ξαναήρθε στο σχολείο και συγκινημένη από την ζεστή υποδοχή τους. Μόλις τις πρόσφεραν ζωγραφιές, τους είπε ότι, θα τις κρεμάσει στο δωμάτιό της για να της θυμίζουν την αγάπη τους. Ο Δ. αναρωτήθηκε: «γιατί δεν μας μιλάει;». «Εγώ νομίζω ότι είναι παιδάκι» ψιθύρισε η Χ. «φοράει ίδια παπούτσια με μένα!». Είπαμε ότι είναι κούκλα – παιδάκι υπενθύμισε η εκπαιδευτικός. Η Ροδάνθη ανέφερε, πως οι γονείς της λόγω δουλειάς δεν θα κατάφερναν σήμερα να πάρουν εκείνη και την αδελφή της από το σχολείο στην ώρα τους και έτσι ήρθαν στο σπίτι της γιαγιάς τους στη Χασιά. Ζήτησε από τη γιαγιά της, με την άδεια της δασκάλας, να έρθει στο σχολείο να μας κάνει έκπληξη.

Στην πορεία, μοιράστηκε μια πολύ ευχάριστη εμπειρία της με το πέταγμα του χαρταετού, όχι την Καθαρή Δευτέρα λόγω κακοκαιρίας αλλά τη Κυριακή, στο πικ νικ με την οικογένειά της κοντά στο χωριό. Δύο μαθητές επέμεναν ότι την είδαν. Στη συνέχεια, η Ροδάνθη ζήτησε από τα παιδιά να περιγράψουν ανάλογες δικές τους εμπειρίες. «Εγώ πήγα πρώτη φορά σε τσίρκο και είδα ακροβάτες με τη μαμά και την αδελφή μου» είπε ο Θα., «εγώ ανέβηκα πρώτη φορά σε αεροπλάνο και χάζεα τα σύννεφα που ήταν από κάτω μας» είπε ο Γ., «εμένα μου άρεσε που πήγα σινεμά και είδα Μακουήν με τον αδελφό μου» είπε η Χ., «εγώ πήγα πικ νικ σαν και σένα Ροδάνθη και μάζεψα πολλές παπαρούνες» είπε η Κ. Συνέχιζαν τις αναφορές τους και στο τέλος με αφορμή ένα τηλεφώνημα, το οποίο τεχνηέντως αποδόθηκε στη γιαγιά της Ροδάνθης, ενημερώθηκαν ότι ήρθε η ώρα της αποχώρησης. Οι μαθητές σ' αυτή την προοπτική αντέδρασαν και ικέτευαν να μείνει λίγο ακόμα. Η Ροδάνθη συγκινήθηκε από τις εκδηλώσεις αγάπης των παιδιών και τους υποσχέθηκε ότι σύντομα θα ξανάρθει. Η διαδικασία αποχώρησης έγινε με αγκαλιές και φιλιά από όλους εκτός του Δ. που και πάλι αρνήθηκε. Όταν ακούστηκε το κουδούνι η Ροδάνθη συνοδευόμενη από την εκπ/κό έφυγε, ενώ ακουγόταν: «θα σε περιμένουμε, να ξανάρθεις!».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Αναπτύχθηκε οικειότητα και σχέση κούκλας – μαθητών με το μοίρασμα ευχάριστων εμπειριών εκατέρωθεν.

ΒΗΜΑ 4^ο

Συνάντηση 3η: Παρουσίαση της ιστορίας με στόχο τον προβληματισμό τους, την ταύτιση, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την παροχή λύσης

Η εμφάνιση της Ροδάνθης στην είσοδο της τάξης πυροδότησε ένθερμες εκδηλώσεις αγάπης, τρέξιμο κοντά της και πολλές αγκαλιές. Δύο μαθήτριες ζήτησαν και την έφεραν «περπατώντας» στην παρεούλα. Η εκπαιδευτικός παίρνοντας την κούκλα αγκαλιά υπενθύμισε τη διαδικασία. Η Ροδάνθη εξέφρασε την αγάπη της για τα παιδιά και τα ρώτησε για τους φίλους τους στο σχολείο αλλά και για την διαδικασία αποχώρησης. Στη συνέχεια μοιράστηκε την ιστορία (δες την ιστορία της) και τον προβληματισμό της. Οι μαθητές έμειναν άφωνοι!

Η εκπαιδευτικός με στόχο την αναγνώριση του συναισθήματος της Ροδάνθης ρώτησε: «Πως άραγε να ένιωσε η Ροδάνθη;». Μετά τον αρχικό δισταγμό και την απαιτούμενη ενθάρρυνσή τους έλαβε τις απαντήσεις: λύπη, στεναχώρια, ένιωσε άσχημα, πόνεσε που της τράβηξαν τα μαλλιά, φοβήθηκε, θύμωσε γι' αυτό δεν θέλει να πάει σχολείο. Τσαλακώθηκε η ψυχή της σαν τον Ευρυπίδη, που του είπαμε κακά λόγια και τσαλακώσαμε την ψυχούλα του! (Δραστηριότητα για την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού). Στην ερώτηση «Τι νομίζετε ότι ένιωσε η Ηρώ;» οι απαντήσεις ήταν άμεσες: πόνεσε που τη χτύπησαν και έκλαψε, στεναχωρήθηκε γιατί έγινε χωρίς λόγο, ήταν αδικία, ήταν πολύ κακά παιδιά κ.ά.

Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Πως θα νιώθατε εσείς στη θέση τους;» απάντησαν: πολύ άσχημα, θα στεναχωριόμουν και θα έκλαιγα, πολύ λυπημένη και στεναχωρημένη και θα μάλωνα κι εγώ, θα είχα λύπη στην καρδιά μου και πολλά νεύρα, θα θύμωνα πολύ, πονάει πολύ όταν σου τραβάνε τα μαλλιά και τα πόδια σου γίνονται μπλε όταν σε κλωτσάνε....

Μόλις τους τέθηκε το ερώτημα αν τους έχει συμβεί ποτέ κάποιο παρόμοιο περιστατικό, υπήρξε απόλυτη ταύτιση με την ανάδειξη βιωμάτων και εμπειριών που τους είχαν δημιουργήσει ανάλογα συναισθήματα με κυρίαρχα τα γεγονότα της τάξης: Ο Σ. με είπε «φα-

φούτα» και έκλαιγα... θα ξαναβγάλω δόντια. Ο Θ. είπε τη μαμά μου χοντρή και ήμουν καταστεναχωρημένος όπως η Ρ., κυρία θυμάσαι που με στεναχώρησε η Χ. και η Π. όταν δεν θέλανε να παίξουν μαζί μου γιατί μιλάω περίεργα;, έκλαιγα που με κορόιδευαν για τα ρούχα μου, στεναχωρήθηκα πολύ που ο Σ. με φώναζε γουρλομάτη και χοντροκέφαλο σαν τη Ρ. και μετά με κορόιδευαν και οι άλλοι γι' αυτό δεν ήθελα να έρθω σχολείο! Δεν είναι ευγενικό να μιλάμε έτσι κ.α. Η εκπαιδευτικός στάθηκε σε κάθε μία εμπειρία των μαθητών, τη συζητήσανε και βγήκανε από κοινού αποφάσεις π.χ. Ρώτησε τι σημαίνει φαφούτης και αφού πήρε τις ανάλογες απαντήσεις, επεσήμανε ότι όλα τα παιδιά μεγαλώνοντας αλλάζουν δόντια που δεν ξαναπέφτουν, όπως σωστά είπε η Π. Πέρασε το μήνυμα, ότι στεναχωρούμε τους φίλους μας και τους άλλους ανθρώπους όταν τους χαρακτηρίζουμε, ακόμα και αν αυτό που βλέπουμε είναι αντικειμενικά έτσι με κάποιο κριτήριο π.χ. κάποιος λίγο παχουλός, κ.ά..

Στην ερώτηση: «Τι θα λέγατε στην Ροδάνθη για να νιώσει καλύτερα;» εκμαιούτηκαν οι ιδέες τους. Οι επικρατέστερες απαντήσεις,: «θα της έλεγα ότι είναι πολύ όμορφη με υπέροχα μαλλιά και ωραία μπλε μάτια», «να μην στενοχωριέται αρκεί να είναι καλά η ίδια», «σε αγαπάμε, σε έχουμε μέσα στην καρδιά μας», «θα σε καλέσω στο πάρτι μου», «να σε κάνουμε μία αγκαλίτσα», συνηθισμένη αντίδραση στην τάξη μας όταν κάποιος στεναχωριέται. Με το τελευταίο σηκώθηκαν όλοι να την αγκαλιάσουν, δείχνοντας έμπρακτα την υποστήριξή τους. Τους συστήθηκε να καθίσουν στη θέση τους, ενώ η Ροδάνθη περνούσε από τον καθένα ξεχωριστά με αποτέλεσμα να την αγκαλιάζουν όλοι πολύ τρυφερά, παρηγορώντας την με χάδια και φιλιά.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να συμβουλευθούν τη Ροδάνθη για το πώς να αντιδράσει την επόμενη φορά, που θα της συμβεί κάτι παρόμοιο. Εκφράστηκαν οι απόψεις: «να τους θυμίσει ότι είμαστε μαθητές στο Νηπιαγωγείο, μαθαίνουμε τρόπους και σκεφτόμαστε πριν μιλήσουμε», «Βάλαμε κανόνες που τους αποφασίσαμε όλοι μαζί και υπογράψαμε το συμβόλαιο», «Να έρθει στο δικό μας σχολείο που την αγαπάμε περισσότερο», «να πάει στο σχολείο της και να πει στην κυρία της ότι την ενοχλούν», «να βάλει τα χέρια της μπροστά για να μην την πλησιάσουν, όπως μας έχετε δείξει εσείς κυρία και να τους πει ΣΤΟΠ! σταματήστε! Μετά, να φωνάξει δυνατά την κυρία να έρθει, αν δεν σταματήσουν», (η συγκεκριμένη συμβουλή δόθηκε με έμπρακτες οδηγίες), «να το πει στη μαμά της και η μαμά της στη μαμά των παιδιών για να τα μαλώσει». Στο σημείο αυτό έγινε εκτενής συζήτηση για το ρόλο των γονιών τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο.

Σειρά είχαν τώρα οι συμβουλές προς τη φίλη της Ροδάνθης. Τι θα τη συμβούλευαν να κάνει; «Να σηκωθεί όρθια και να πάει δίπλα στη Ροδάνθη όταν την πειράζουν και να πει «ΣΤΟΠ! Σταματήστε! Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε. (Το θυμήθηκα από το βιβλίο που διαβάσαμε). Αν δεν σταματήσουν να τρέξει αμέσως να φωνάξει την κυρία», «να θυμίσει στους άλλους μαθητές ότι έχουμε κανόνες και τους τηρούμε!», «να μείνει όρθια με τη φίλη της, έτσι κάνουν οι καλοί φίλοι και να μην αφήσει να την πειράξει κανένας!».

Προβληματισμένοι πλέον και πριν ρωτηθούν, τι θα συμβούλευαν τα άλλα παιδιά της τάξης να κάνουν, επεσήμαναν ότι: «τα παιδιά να μην αφήνουν κανέναν να πειράζει τους συμμαθητές τους», «είμαστε όλοι φίλοι και οι κανόνες είναι για όλους, για να λειτουργούμε καλύτερα, έτσι δεν είπαμε κυρία;», «δεν έχουμε δικαίωμα να μιλάμε άσχημα, γιατί οι άλλοι στεναχωριούνται και πληγώνονται», «θα μας άρεσε να μας κάνουν τα ίδια; Όχι, ούτε εμείς να τα κάνουμε!», «όταν κάποιος μας πειράζει, υπερασπιζόμαστε τον εαυτό μας και αν συνεχίζει, φωνάζουμε αμέσως την κυρία!», «οι φίλοι δεν μαλώνουν και δεν χτυπάνε! Όποιος το ξεχνάει να το θυμίζουν τα άλλα παιδιά αμέσως!».

Τελειώνοντας, η Ροδάνθη εξέφρασε τη συγκίνησή της και ευχαρίστησε τα παιδιά που άκουσαν με τόση προσοχή τον προβληματισμό της, της συμπαραστάθηκαν, την υποστήριξαν και τη συμβούλεψαν. Δήλωσε μάλιστα ότι με τα λόγια και την αγάπη τους της άλλαξαν γνώμη και αύριο θα πάει στο σχολείο της να εφαρμόσει τις προτάσεις τους, για να διαπιστώσει αν θα τη βοηθήσουν. Επεσήμανε, ότι θα ερχόταν ξανά, να μοιραστεί μαζί τους την νέα εμπειρία της, από τις συμβουλές που της δώσανε. Αφού, αποχαιρέτισε τα παιδιά με ατομική αγκαλιά στο καθένα, αποχώρησε από την τάξη με το συνηθισμένο τρόπο, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά είχε μια μεγάλη αγκαλιά και από το Δ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Παρά την αρχική δυσκολία αναγνώρισης των συναισθημάτων της Ροδάνθης, διαπιστώθηκε ποικιλία στις αντιδράσεις των μαθητών από την εκδήλωση ταύτισης με έκφραση συναισθημάτων, ως την ανάγκη υποστήριξης και παροχής συμβουλών για τη διαχείριση και αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης.

ΒΗΜΑ 5^ο

Συνάντηση 4η: Η κούκλα επιστρέφει και ευχαριστεί με στόχο την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών και στάσεων

Η ίδια διαδικασία εισόδου ακολουθήθηκε και στην τελευταία επίσκεψη της Ροδάνθης. Μετά το χτύπημα του κουδουνιού, οι μαθητές ακούγοντας τη 2^η εκπαιδευτικό να καλωσορίζει τη Ροδάνθη, έτρεξαν ενθουσιασμένοι στην πόρτα: «καλώς τη Ροδάνθη» είπε ο Σπ. «έλα να τραγουδήσουμε». Στην παρεούλα σηκώθηκαν όλοι όρθιοι, μαζί και η κούκλα υποβασταζόμενη από την εκπαιδευτικό και τραγούδησαν με καμάρι τον Εθνικό Ύμνο - ήταν περίοδος προετοιμασίας για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου.

Τελειώνοντας, η Ροδάνθη τους είπε ότι και στο σχολείο της κάνουν πρόβες για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, αλλά εκείνη επιθυμούσε πάρα πολύ να έρθει σήμερα στο δικό μας σχολείο, γιατί ήθελε να μας ενημερώσει, για το πως αντιμετώπισε το πρόβλημά της και πόσο την βοήθησαν οι προτάσεις-συμβουλές μας. Οι μαθητές άκουσαν με προσοχή τα λόγια της Ροδάνθης με διαμεσολαβητή την εκπαιδευτικό. Θέλησε κατ' αρχήν να τους ευχαριστήσει θερμά για όλες τις συμβουλές που της έδωσαν και ισχυρίστηκε ότι τις εφάρμοσε όλες αλλά κάποιες τη βοήθησαν πιο πολύ!

«Τι σε βοήθησε;» ρώτησε ο Χ. Η Ροδάνθη είπε ότι, η πιο αποτελεσματική ήταν αυτή, που η ίδια υποστήριξε τον εαυτό της και πήρε την πρωτοβουλία να αντισταθεί στην άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών της. Συγκεκριμένα, όταν επιχείρησαν να επαναλάβουν την προηγούμενη κακή συμπεριφορά τους, τοποθέτησε τα χέρια τεντωμένα μπροστά της, είπε τη λέξη ΣΤΟΠ, σταματήστε, είμαστε μαθητές στο Νηπιαγωγείο και βάλαμε κανόνες που τους υπογράψαμε όλοι. Δεν μιλάμε άσχημα ούτε χτυπάμε τους άλλους. Ο Άρης και ο Μιχάλης αρχικά αιφνιδιάστηκαν από την αντίδραση της Ροδάνθης και σταμάτησαν προς στιγμήν. Μετά από λίγο όμως άρχισαν πάλι τα ίδια και προσπάθησαν να επιτεθούν και στην Ηρώ. Τότε η Ροδάνθη φώναξε δυνατά τη δασκάλα της, που ζήτησε αμέσως να μάθει τι συμβαίνει. Η Ροδάνθη εξήγησε στη δασκάλα της το περιστατικό και εκείνη κάλεσε και τους τέσσερις να μιλήσουν σε μια ήσυχη γωνιά της τάξης. «Κυρία, όπως λύσαμε και εμείς το θέμα με τα κορίτσια που δεν με έπαιζαν γιατί μιλάω περίεργα και το συζητήσαμε σαν οικογένεια και βρήκαμε τη λύση!» πετάχτηκε η Α. «Μάλλον έτσι θα έγινε» είπε η εκπαιδευτικός. «Τι έγινε τελικά; Βρέθηκε η λύση;» ρώτησε ο Θο. «Νομίζω ότι κατάλαβαν το λάθος τους και ζήτησαν συγγνώμη» είπε η Π. Η Ροδάνθη διευκρίνισε ότι η λύση βρέθηκε με τη βοήθεια της δασκάλας τους,

που υπενθύμισε τους κανόνες της τάξης και το πώς νιώθουν οι άνθρωποι όταν τους λέμε άσχημα λόγια. Τόνισε στον Άρη και στο Μιχάλη, πως ως μαθητές Νηπιαγωγείου οφείλουν να έχουν καλή συμπεριφορά, πως απαγορεύεται να χτυπάνε τους άλλους και πως κανένας δεν έχει δικαίωμα να μας χτυπάει. Υπενθύμισε ότι οι συμπεριφορές αλλάζουν, στο χέρι τους είναι να το κάνουν. Τα δύο αγόρια, σκέφτηκαν τα λόγια της δασκάλας, μετάνιωσαν για την κακή τους συμπεριφορά και ζήτησαν συγγνώμη από τη Ροδάνθη και τη φίλη της την Ηρώ. Πριν το διάλειμμα μάλιστα χάρισαν ζωγραφιές στα κορίτσια και ζήτησαν να παίξουν όλοι μαζί με τα παζλ. Οι μαθητές μας χάρηκαν με την αίσια έκβαση της περιπέτειας της Ροδάνθης και ιδιαίτερα που οι ίδιοι συνέβαλαν σε αυτό. Χαμογέλασαν και ο Ι. είπε: «είμαστε χαρούμενοι που σε βοηθήσαμε Ροδάνθη!». «Τώρα θέλεις να πηγαίνεις στο σχολείο σου;» ρώτησε η Κ. και η Ροδάνθη απάντησε «ναι, είμαι χαρούμενη» ευχαριστώντας τους που την βοήθησαν και τους αποχαιρέτισε περνώντας από αγκαλιά σε αγκαλιά. Η Π. την αποχαιρέτισε φωνάζοντάς της «γεια σου κουκλοπαίδι» ενώ η Ν. την προσφώνησε «κουκλοΡοδάνθη». Τελειώνοντας οι αποχαιρετισμοί, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία αποχώρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς των μαθητών εκφράστηκε με τη χαρά τους για το αίσιο τέλος της ιστορίας της στην οποία είχαν ενεργό συμμετοχή, αλλά και μέσω των λογοπλαστικών προσφωνήσεων «κουκλοπαίδι» και «κουκλοΡοδάνθη».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές αναζητούσαν συχνά τη Ροδάνθη, κάθε χτύπημα κουδουνιού σηματοδοτούσε τρέξιμο στην εξώπορτα και επιστροφή με απογοήτευση.

Ταυτίστηκαν δε τόσο πολύ και έδειξαν ενσυναίσθηση, που αποτυπώθηκε στη δημιουργία ποιήματος βασισμένο στην ιστορία της. Ακολούθησε η εικαστική αποτύπωσή του και η δημιουργία ταινίας με το πρόγραμμα photostory που ανέβηκε στο you tube: https://www.youtube.com/watch?v=so_9xNoAn8E. Η επαναφορά της κούκλας συνοδεύτηκε με τη γνωριμία των πετυχημένων υπέρβαρων τραγουδιστών

Παβαρότι και Ρούσσο με κυρίαρχη εστίαση στο ταλέντο τους και στην αναγνώριση των ταλέντων του κάθε παιδιού.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με τη μορφή της έρευνας δράσης, ενώ για την εξυπηρέτηση των στόχων ακολουθήθηκε πρωτόκολλο καταγραφής των δράσεων με επιμέρους τεχνικές παρατήρησης, τη φωτογράφιση και την ηχογράφιση.

Υπήρξε επίτευξη των στόχων με τη μεταβολή στη στάση της ομάδας απέναντι σε όλα τα παιδιά, καθώς παρατηρήθηκε, ότι σταμάτησαν οι χαρακτηρισμοί, τα αρνητικά σχόλια και επιτεύχθηκε η συνοχή της. Ενδυναμώθηκε η προσωπική ταυτότητα του συγκεκριμένου μαθητή μέσα από την αποδοχή των υπολοίπων και τη θετική αλληλεπίδραση. Πολύ σημαντική φάνηκε να είναι η διαχείριση των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης όλων των παιδιών, καθώς μετά το τέλος της εφαρμογής έδειχναν αλληλοσεβασμό και κατανόηση της θέσης του άλλου με αποτέλεσμα την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας.

Θεωρούμε δε, ότι η μεθοδολογία επέφερε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιστεύουμε, ότι είναι καινοτόμος και μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων στα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, S. & Whalley, M. (2010). *Supporting Pedagogy and Practice in Early Years Settings*. United Kingdom : Learning Matters Ltd
- Βίτσου, Μ., Αγτζίδου, Α. (2008). Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ.Μ, Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σ. 275-282). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Brown, B. (2001) *Combating discrimination: Persona dolls in action*. London: Trentham Books.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford, England: Oxford University Press
- Καζέλα, Κ. (2018). *Persona dolls. Μια Καινοτόμος Μεθοδολογία για την Προσέγγιση της Διαφορετικότητας, του Προσφυγικού Ζητήματος, την Πρόληψη της Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ρέθυμνο: Εκπαιδευτικό Δίκτυο Athina.
- Smith, C. (2005). *Report on persona doll valley pilot training project*. Cape Town, South Africa: Persona Doll Training/Western Cape Education Department.
- Smith, C. (2006). *Persona dolls: Making a difference*. Kalk Bay, South Africa: Persona Doll Training.
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).

Συμπερίληψη Στην Προσχολική Εκπαίδευση Μέσω της Χρήσης Τουρκικών Λαϊκών Παραμυθιών

Παγόνα Ξανθή Ψαθοπούλου¹ Μαρία Άννα Μπαλή²

1. Ακαδημαϊκός Υπότροφος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

✉ xpenny@hotmail.com

2. Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας. ✉ marianna.bali@hotmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότιμης ένταξης των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παραμένει πάντα βασικό και επίκαιρο. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί και στην προσχολική εκπαίδευση, εφόσον αυτή θεωρείται η βάση των μετέπειτα βαθμίδων εκπαίδευσης, ο χώρος όπου δομούνται οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού. Ειδικότερα, η εστίαση στα αναλυτικά προγράμματα των δομών προσχολικής εκπαίδευσης (άτυπα και επίσημα προγράμματα) και η διαπίστωση της ανάγκης θεσμοθέτησης σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, ωθεί στη μελέτη αυτών. Στην παρούσα έρευνα, διερευνάται η δυνατότητα συμπερίληψης παιδιών μεταναστών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης των τούρκικων λαϊκών παραμυθιών στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Άλλωστε, βιβλιογραφικά έχει επισημανθεί ότι η μαθησιακή διαδικασία αποκτά βαθύτερο νόημα μέσα από τη μεθοδευμένη χρήση και αξιοποίηση ενός παραμυθιού, ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Για την ανωτέρω διερεύνηση αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου σε τούρκικα λαϊκά παραμύθια. Ειδικότερα, στα παραμύθια αυτά εντοπίστηκαν στοιχεία και έννοιες (παραδοσιακά ενδυματολογικά στοιχεία, φαγητά, πρόσωπα κ.λπ.) τα οποία προτείνεται να εμ-



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Προσχολική
Εκπαίδευση,
Τούρκικα Λαϊκά
Παραμύθια,
Πρόγραμμα

πλουτίσουν το υπάρχον ημερήσιο ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, με αναγωγή στους τομείς ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι πράγματι, στοιχεία των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας πλήθος μέσων και υλικών, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ωθώντας σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση η ανάγκη για καταπολέμηση των κάθε είδους ανισοτήτων και διακρίσεων, προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες εστιάζει στη συμπερίληψη των μαθητών στα κανονικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Curcic, 2009).

Ωστόσο, οι διαδικασίες αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προς μια συμπεριληπτική κατεύθυνση, συχνά αποτυπώνουν ένα χάσμα μεταξύ πρόθεσης και εφαρμογής (Lindsay, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, 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).

Η παρούσα εργασία διερευνά την δυνατότητα συμπερίληψης παιδιών μεταναστών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, προτείνοντας την αξιοποίηση των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότιμης ένταξης των μαθητών κάθε ηλικίας, κάθε βαθμίδας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, καταγράφονται μελέτες σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Δελέλη, 2020· Τατιτζικίδου, 2020· Ρεβελιώτης, 2019· Αλιπαρμάκη, 2013· Klaus & Siraj, 2020· Παπαχαραλάμπους, 2019· Μπουτζά, 2018· Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2019).

Πράγματι, η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί πρωταρχικό στόχο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση που επιλέγουν κράτη ανά τον κόσμο (Ottensen, 2013). Ειδικότερα, στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2005, παρατέθηκαν οι βασικές αρχές ένταξης στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, ώστε να συμπεριληφθούν και οι μετανάστες, δίνοντας προτεραιότητα και στην εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2013). Στην ίδια κατεύθυνση η UNESCO (1994) υπερτονίζει τα δικαιώματα των παιδιών, δίνοντας έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την κοινωνική αποδοχή όλων των μαθητών. Η συμπερίληψη ως έννοια, περιλαμβάνει και εσωκλείει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική προέλευση, τη γλώσσα και το φύλο, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ισότιμα, με σεβασμό, ενώ έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και εξέλιξης (Winter & O'Raw, 2010). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα πλαίσιο όπου, όλες οι διαφορές μπορούν να ιδωθούν ως κίνητρο για την προώθηση της μάθησης (Ainscow & Miles, 2009).

Το παιχνίδι και το λαϊκό παραμύθι αποτελούν δυο βασικούς πυλώνες συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση.

ΛΑΪΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα λαϊκά παραμύθια, αποτελούν ένα είδος αφήγησης που με τα χρόνια προσαρμόστηκαν, ώστε να αποτελούν ένα είδος κατάλληλο για τα παιδιά (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Τα παραμύθια αποτελούν ένα από τα ισχυρότερα εκπαιδευτικά μέσα στην προσχολική εκπαίδευση, μέσω των οποίων προωθείται η γνωριμία και η επαφή του παιδιού με ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα, προκειμένου να ψυχαγωγηθεί και να αναπτύξει την αισθητική του (Κανατσούλη, 2002), να αναπτύξει την φαντασία του, την ηθική του συνείδηση, το συναισθηματικό του κόσμο, την επαφή του με τον πνευματικό πολιτισμό με την κουλτούρα παλαιότερων εποχών ή διαφορετικών πολιτισμών (Norton, 2007). Συχνά αποτελούν αφορμή για να αποτυπωθούν οι σχέσεις μεταξύ των δυο φύλων, ή για αναπαραχθούν τα έμφυλα στερεότυπα (Γκασούκα, 2013).

Επίσης, η εικονογράφηση στην παιδική λογοτεχνία, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο (Μαλαφάντης, 2011), ωστόσο στα λαϊκά παραμύθια συνηθέστερα η εικονογράφηση είναι περιορισμένη (Αδιμενάκη, 2004).

Ακόμη, σχετικά με την ύπαρξη βίας στα λαϊκά παραμύθια επισημαίνεται ότι, αν και η βία δημιουργεί πράγματι αρνητικά συναισθήματα, ωστόσο διαφαίνεται ότι βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιή-

ήσουν την παρουσία του φαινομένου βίας και να προβληματιστούν πάνω σε αυτή (Τάτση, 2011).

Η παιδική λογοτεχνία στην προσχολική εκπαίδευση, παρέχει ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, δημιουργίας και αυτοσχεδιασμού βάση του παραμυθιού (Φασόλη, 2016). Ο/η παιδαγωγός καλείται να συνθέσει τις διαφορές στο γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, τις εμπειρίες και τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση προκειμένου να σχεδιάσει τις όποιες δραστηριότητες και δράσεις (Τσιούμης & Πεντέρη, 2011). Ο ρόλος του/της κρίνεται καθοριστικός για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, με κύριο όπλο του/της, τις παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα (Γουβάλα, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την δυνατότητα συμπερίληψης παιδιών μεταναστών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, προτείνοντας την αξιοποίηση των τούρκικων λαϊκών παραμυθιών στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το παιχνίδι θεωρείται η βάση των προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενώ καθοριστικό είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό επιτελείται (Wood & Bennett, 2001).

Ακόμη, το παιχνίδι αποτελεί κατάλληλο εργαλείο και για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας το αίσθημα της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης (Lenakakis et. al., 2018).

Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να ανακαλύπτουν τις διαστάσεις του κόσμου, να είναι ανοιχτά απέναντι στο διαφορετικό και να αντιμετωπίζουν τον «άλλον» χωρίς να δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητά του. Επιπλέον, επιτρέπει την αναζήτηση και συζήτηση σχετικά με τα ήθη και έθιμα και προτρέπει τις/τους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν δραστηριότητες που συνδέουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών με την καθημερινότητά τους (Διαμαντοπούλου, 2019).

Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη λογοτεχνία, δύναται να οδηγήσει σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με απώτερο στόχο την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011). Ειδικότερα, σε έρευνες διαφαίνεται ότι η χρήση των μύθων στην εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί αφορμή για οργάνωση δραστηριοτήτων και δημιουργικών παιχνιδιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι παιδαγωγοί φαίνεται πως θεωρούν

σπουδαίο εργαλείο τη λογοτεχνία για την προσχολική διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Βούλγαρη, 2020), εφόσον το παιδί «μαθαίνει πώς να μαθαίνει ασυνείδητα, φυσικά και αβίαστα μέσα από το παιχνίδι της μυθοπλασίας και με τη χρήση κατάλληλων για την ηλικία του υλικών και εποπτικών μέσων» (Ζιώγα, 2017).

Συνεπώς, έκδηλη γίνεται η αξία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ η χρήση των μύθων φαίνεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στην προώθηση της παιγνιώδους μάθησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την δυνατότητα συμπερίληψης παιδιών μεταναστών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, προτείνοντας την αξιοποίηση των τούρκικων λαϊκών παραμυθιών στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Σε αυτό το πλαίσιο, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Ποια στοιχεία των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Με ποιους τρόπους;
- ❖ Σε ποιους τομείς ανάπτυξης θα μπορούσαν να συμβάλλουν και με ποιον/ποιους τρόπους;
- ❖ Μπορεί να υπάρχει σύνδεση των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών με τα ελληνικά;

Για την ανάπτυξη του υλικού συμπερίληψης αξιοποιήθηκαν δύο συλλογές με Τούρκικα λαϊκά παραμύθια [*«Τούρκικα Λαϊκά Παραμύθια»* περιέχει συνολικά 47 παραμύθια και *«Το ερωτευμένο σύννεφο»* περιέχει 15 παραμύθια]. Στις δύο συλλογές εντοπίζονται επτά ίδια παραμύθια. Ο τελικός αριθμός του δείγματος παραμυθιών που συμπεριλήφθηκαν ως δείγμα της έρευνας μας είναι, 55 Τούρκικα λαϊκά παραμύθια. Από τα παραμύθια αυτά, επιλέχθηκαν προς ανάλυση περιεχομένου **δέκα**, με τυχαία δειγματοληψία.

Ειδικότερα, επιλέχθηκαν: 1. Η κόρη του Κράλη βασιλιά, 2. Ο πονηρός μαθητής, Ουσέλεκ, 3. Οι κακές αδελφές, 4. Τεντζερεδάκι, 5. Κέλογλαν και η δράκαινα, 6. Το κοράκι που μπήκε στο πόδι του ένα αγκάθι, 7. Το αγκάθι στο πόδι της καλιακούδας, 8. Ο διαβάτης και το φίδι, 9. Η γριά και η αλεπού, 10. Τα αρνάκια, η Αϊσέ και η Φατμά.

Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου αξιοποιήθηκε στην έρευνά μας, εφόσον αυτή δίνει τη δυνατότητα να περιγραφούν, αποσαφηνιστούν, κατανοηθούν ή ερμηνευθούν δεδομένα που προέρχονται από

έντυπα κείμενα ή οπτικοακουστικό υλικό (Κόκκινος κ.ά., 2016), ενώ δίδεται η δυνατότητα στον ερευνητή να επικοινωνήσει με το κείμενο και να το αξιολογήσει κριτικά (Krippendorff, 1974).

Το υλικό που συλλέχθηκε ομαδοποιήθηκε σε μονάδες καταγραφής που αφορούν: πρόσωπα, λέξεις, φράσεις. Το υλικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική τεχνική, μέσω δράσεων και δραστηριοτήτων του ημερήσιου παιδαγωγικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: 1. Παραδοσιακά ενδυματολογικά στοιχεία, 2. Παραδοσιακά στοιχεία διατροφής, 3. Ζώα (οικείο στοιχείο στη ζωή των μικρών παιδιών), 4. Πρόσωπα (πρωταγωνιστές ή/και συμμετέχοντες), 5. Στάσεις – πολιτιστικά κ.ά. δρώμενα, 6. Στοιχεία τοπικού – χρονικού προσδιορισμού.

Τέλος, για την ανάπτυξη των δράσεων και δραστηριοτήτων που προτείνεται να πλαισιώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιοποιήθηκαν τεχνικές και ιδέες από το εγχειρίδιο «Γραμματική της Φαντασίας» (Δημάση, 2001).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται με αναγωγή των στοιχείων που εντοπίστηκαν (κατά την ανάλυση περιεχομένου) στο αναλυτικό πρόγραμμα, με σκοπό να εμπλουτιστεί το παιχνίδι των παιδιών (ελεύθερο και δομημένο), η ενασχόληση τους στα κέντρα μάθησης (γωνιές) και στις δομημένες δραστηριότητες, φύλλα εργασίας κ.λπ. Για λόγους οικονομίας χώρου, παρατίθενται τα σημαντικότερα εξ αυτών, ως ακολούθως:

Στα παραδοσιακά ενδυματολογικά στοιχεία και αντικείμενα καταγράφηκαν: Μπούργκα, φερετζέ, μαντήλι της προσευχής (Οι κακές αδελφές), «Φοράει στο κεφάλι του σαρίκι, παίζει στο χέρι του κομπολόι, έχει μπροστά του χαρτί και καλαμάρι» (Η κόρη του Κράλη βασιλιά), αναφορά στην φλογέρα [η αναφορά αυτή ωθεί σε δράσεις μουσικοκινητικής αγωγής με χρήση φλογέρας, (Το κοράκι που μπήκε στο πόδι του ένα αγκάθι)].

Για τα παραδοσιακά στοιχεία διατροφής – φαγητά καταγράφηκαν: Το ρυζόγαλο και το πιλάφι (Η κόρη του Κράλη βασιλιά), η μαστίχα (Οι κακές αδελφές), τα ντολμαδάκια (Τεντζερεδάκι), οι δίπλες, η τυρόπιτα (Ο πονηρός μαθητής Ουσέλεκ), ο μπακλαβάς, το μπουρέκι και το αρνί γάλακτος (Κέλογλαν και η δράκαινα).

Ζώα που καταγράφηκαν: Χελώνα, Ελάφι, Ζώα που παράγουν γάλα, Αλεπού, Φίδι, Σκαντζόχοιρος. Ειδικότερα για την κατηγορία αυτή, το παιδί εξελίσσεται γνωστικά, αναγνωρίζει πως λειτουργούν μερικά

πράγματα στο ζωικό βασίλειο (π.χ. ότι, ότι η αλεπού φοβάται τους σκύλους, ότι η αλεπού είναι πονηρή και κλέβει τις κότες κ.λπ.).

Στην κατηγορία πρόσωπα (πρωταγωνιστές ή/και συμμετέχοντες) κατεγράφησαν: δερβίσης, λογχοφόροι, φρουροί, δάσκαλος, χωροφυλακές, χότζας, υφάντρες, ντελάλης, σύμβουλος βασιλιάς, μαμή.

Αναφορικά με τις στάσεις –πολιτιστικά κ.ά. δρώμενα αναφορές: για το Χιντρελέζ– λαϊκή γιορτή της Τουρκίας στην αρχή του καλοκαιριού για την καλή συγκομιδή (ο Χιζίρης), για το Λουτρό στο «Χαμάμ», σκηνή όπου πλένουν τα ρούχα στο ποτάμι (Ο διαβάτης και το φίδι), πιλάφι για τον εξαγνισμό των ψυχών - τοπικό φαγητό (Τα αρνάκια, η Αϊσέ και η Φατμά). Αποτελούν σκηνές σύνδεσης με την παράδοση της Τουρκίας.

Η έννοια της τιμής περιγράφεται έντονα [«Είναι ντροπή που κυνηγάς με στρατό την κόρη σου και τον γαμπρό σου..», (Η κόρη του Κράλη βασιλιά)], η έμφαση στον σεβασμό [Φιλάει τη μητέρα στο χέρι (Ο Κέλογλαν και η δράκαινα)].

Έντονη καταγράφεται και η ύπαρξη του στοιχείου τιμωρίας (Οι κακές αδελφές), αλλά και στάσεις και αξίες όπως «θα πάω πίσω και θα τους πω την αλήθεια, κι αυτό θάρρος χρειάζεται», (Ο Κέλογλαν και η δράκαινα), αλλά και ηθικά διδάγματα σχετικά με την κοροϊδία ή με στάσεις και συμπεριφορές.

Ακόμη έντονα καταγράφονται τα στοιχεία προσευχής και μετάνοιας (Οι κακές αδελφές), τα έμφυλα στερεότυπα [π.χ. το ένα παιδί να είναι αγόρι ενώ το άλλο κορίτσι, με χρυσά μαλλιά (η κοπέλα συνδέεται με την ομορφιά, δεν υπολογίζεται ως ξεχωριστή οντότητα), (Οι κακές αδελφές). Ακόμη καταγράφονται στερεότυπα όμοια με αυτά των ελληνικών παραμυθιών: ο κακός λύκος (Τα αρνάκια, η Αϊσέ και η Φατμά), η πονηρή αλεπού (Η γριά και η αλεπού).

Τα τοπικά – χρονικά στοιχεία που εντοπίστηκαν συνοψίζονται στα ακόλουθα: Αναφορικά με τα τοπικά στοιχεία, η ύπαρξη αραβικού αλόγου, προσδίδει χωρική τοποθέτηση (Η κόρη του Κράλη βασιλιά). Ομοίως και οι αναφορές στη Χετζάζη, Γιακασι Τσαλαρ Κεντι Οιναρ (Οι κακές αδελφές) και το Παζάρι (Το τετζερεδάκι).

Αναφορικά με τα χρονικά στοιχεία: η επαναλαμβανόμενη δράση, ωθεί στην ενίσχυση της μνήμης με το επαναληπτικό μοτίβο του παραμυθιού (Το κοράκι που μπήκε στο πόδι του ένα αγκάθι), η καταγραφή εννοιών χρόνου και διαδοχής (π.χ. τι αντάλλαξε πρώτο, τι ακλούθησε μετά κ.λπ.) μπορεί να βοηθήσει στην εξάσκηση των παιδιών. Τέλος, η αναφορά «Σήμερα είναι η μέρα που τιμούμε τη μνήμη των νεκρών. Πρώτα πάμε στο χαμάμ, και στο γυρισμό επισκεπτόμαστε το νεκροταφείο», προσδίδει χωρική διαδρομή και χρονική ακολουθία των γεγονότων (Η κόρη του Κράλη βασιλιά).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στοιχεία των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα παραδοσιακά ενδυματολογικά στοιχεία που εμφανίζονται στα τούρκικα λαϊκά παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την ενίσχυση του κέντρου ενδιαφέροντος-γωνιάς μεταμφίεσης και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας μέσα στις δομές προσχολική εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσαν να προσφέρουν στο παιδί ποικιλόμορφες ευκαιρίες για διερεύνηση, για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (ανταλλαγή απόψεων), ενώ δύναται να υποστηρίξουν τη μάθηση μέσα από δραστηριότητες με νόημα για το ίδιο το παιδί, προσφέροντας ενεργητική συμμετοχή και άμεση επαφή με τα υλικά, τα άλλα παιδιά και τους ενήλικους.

Ακόμη, το κέντρο ενδιαφέροντος-γωνιά βιβλιοθήκης, θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με παιδικά βιβλία στην τούρκικη γλώσσα, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή και με το γραπτό λόγο, την εικονογράφηση και την κουλτούρα της τούρκικης λογοτεχνίας, να ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες. Επιπλέον, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα πλαίσιο κοινών ή νέων λέξεων. Ειδικότερα, κοινές λέξεις όπως μαμή, βασιλιάς, τυρόπιτα κ.λπ. θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη συμπερίληψη των παιδιών υπό την έννοια των κοινών αναφορών, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη του λόγου, στη βελτίωση της άρθρωσης, στον πειραματισμό με νέες λέξεις. Οι παρομοιώσεις επίσης αποτελούν ακόμη ένα μέσο για την ανάπτυξη του λόγου, αλλά και την διαπίστωση κοινών ή παρόμοιων αναφορών [*«μαύρος σαν το κάρβουνο»*, (Οι κακές αδερφές)].

Οι αναφορές στα παραδοσιακά φαγητά, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για δραστηριότητες μαγειρικής. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαν να διεξαχθούν δραστηριότητες που σχετίζονται με προμαθηματικές έννοιες (αναλογίες υλικών), ανάπτυξη των αισθήσεων, κοινωνική ανάπτυξη (ανταλλαγή ιδεών, συνεργασία).

Οι αναφορές στα ζώα που συναντούμε, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, επιχειρώντας να εξασκήσουμε τη μνήμη των παιδιών, τη σύνδεση των γνώσεών και εμπειριών τους, ενώ παράλληλα θα μπορούσαν να εξασκηθούν και γενικότερες έννοιες, π.χ. αργού, γρήγορου και διαφορετικού.

Οι τρόποι μέσω των οποίων μπορούν να αξιοποιηθούν τα στοιχεία αυτά στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αφορούν το σύνολο των τομέων του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τα προαναφερθέντα παραδοσιακά ενδυματολογικά στοιχεία θα μπορούσαν είτε να

εμπλουτίσουν υπάρχουσες γωνιές (πχ. τοποθετώντας σκεύη και ρουχισμό στη γωνιά μεταμφίεσης, κουζίνας κ.λπ.), είτε να αποτελέσουν αφορμή για συγκέντρωση εποπτικού υλικού (π.χ. φωτογραφικό υλικό από την καθημερινότητα στην Τουρκία), συζήτηση, προβληματισμούς, πειραματισμούς κ.ο.κ.

Επιπλέον, η τοπική μετακίνηση των ηρώων των λαϊκών παραμυθιών, ωθεί στην τοπική-επί χάρτου μετακίνηση των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά με τη βοήθεια του παιδαγωγού μεταφέρονται σε έναν άλλο πολιτισμό, σε άλλες χώρες, σε άλλες περιοχές. Η αξιοποίηση εποπτικού υλικού είναι σημαντική για το σκοπό αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο, χάρτες, υδρόγειος σφαίρα, ηλεκτρονικοί χάρτες, συσκευές κ.ά. θα μπορούσαν να υποστηρίξουν διαδικασίες συμπερίληψης, ενώ παράλληλα θα μπορούσαν να ωθήσουν στην εξάσκηση εννοιών προσανατολισμού στο χώρο.

Αναφορικά με σύνδεση των τουρκικών λαϊκών παραμυθιών με τα ελληνικά στο ημερήσιο πρόγραμμα αυτά θα μπορούσαν να συνδεθούν με πολλούς τρόπους. Ένας εξ αυτών είναι οι «*Παραμυθοσαλάτες*». Ειδικότερα, μπορούμε να επιλέξουμε ένα τούρκικο και ένα ελληνικό λαϊκό παραμύθι και να κάνουμε με τα παιδιά «*Παραμυθοσαλάτες*», (τι θα συνέβαινε αν το κατσικάκι απ' το Ελληνικό παραμύθι συναντούσε το κατσικάκι απ' το Τουρκικό παραμύθι). Το παιδί θα γίνει ο δημιουργός, επιλέγοντας τους ήρωες, ορίζοντας τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου, πιθανόν να προταθεί σε κάποιο παιδί να μάθει στα υπόλοιπα παιδιά ένα παραμύθι, ή ένα παραδοσιακό παιχνίδι που γνωρίζει, λέξεις ή φράσεις κ.ά. Επίσης θα μπορούσαμε να επιλέξουμε λαϊκά παραμύθια Τούρκικα των οποίων οι ιστορίες προσομοιάζουν με τα Ελληνικά. Η ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε το τούρκικο παραμύθι «*Η γριά και η αλεπού*», που θυμίζει το ελληνικό «*Η Σουσουράδα*». Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να εξασκηθούν στην αλληλουχία γεγονότων, να πειραματιστούν, να αναπτύξουν το λόγο τους κ.ά.

Επιπλέον, στα τουρκικά λαϊκά παραμύθια εντοπίζεται συχνά το παζάρι ως χώρος διεξαγωγής αγοραπωλησιών. Το παζάρι θα μπορούσε να συνδεθεί με τα ελληνικά παζάρια, καθώς και τις λαϊκές αγορές και να αποτελέσει ένα χώρο/κέντρο ενδιαφέροντος, όπου τα παιδιά θα διεξάγουν προμαθηματικές δραστηριότητες (έννοια συναλλαγής), θα βιώθουν οικειότητα, θα συνεργάζονται, κ.λπ.

Η εμπλοκή των γονέων θα μπορούσε να υποβοηθήσει στην διαμόρφωση κλίματος συμπερίληψης αλλά και γενικότερης συνεργασίας εμπλεκοντάς τους στη συλλογή υλικών, καλώντας γονείς να μιλήσουν στην τάξη για τις παραδόσεις και τα ήθη και έθιμά τους, προσκαλών-

τας τους να ετοιμάσουν παραδοσιακά φαγητά για κάποια γιορτή κ.λπ.

Από τα συνολικά δεδομένα της έρευνας γίνεται έκδηλη η συμβολή της παρούσας πρότασης-έρευνας στο σύνολο των τομέων ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους τρόπους και τα μέσα που προαναφέρθηκαν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει την δυνατότητα συμπερίληψης παιδιών μεταναστών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τα τούρκικα λαϊκά παραμύθια στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε αυτό το πλαίσιο τονίστηκε η αξία του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων, ως εργαλείων εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Ωστόσο, κρίνεται σημαντική και αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών για τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη και τον ρόλο των λαϊκών παραμυθιών και του παιχνιδιού για το σκοπό αυτό. Η διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθορίζει την επιτυχή ή μη έκβασή της.

Ακόμη, ερευνητικό ενδιαφέρον θεωρούμε ότι παρουσιάζει η διεξαγωγή έρευνας για την εφαρμογή μιας δράσης με ανάλογο περιεχόμενο σε νηπιαγωγεία με τουρκόφωνους μαθητές.

Επιπλέον, αναγκαία κρίνεται και η διατύπωση μιας σαφούς εθνικής πολιτικής που να προωθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη, η οποία έως σήμερα δεν έχει διατυπωθεί (Τόλιας, 2014).

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι κοινωνικές ανισότητες και να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων (Παπαχαράλαμπος, 2019) στην προσχολική εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδιμενάκη, Μ. (2004). *Η Εικονογράφηση των Ελληνικών Παραδοσιακών Παραμυθιών*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing Inclusive Education Systems: How can we move policies forward?* Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2020, από www.ibe.unesco.org.
- Αλτιπαρμάκη, Α. (2013). *Γνώσεις και δεξιότητες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής: επιπτώσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 25, 2020, από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15683>.
- Βίτσου, Μ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πρακτικά του 11^{ου} Συνεδρίου OMEP «Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό σχολείο». Επιμέλεια: Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη. Αθήνα.
- Βούλγαρη, Α. (2020). *Η χρήση των μύθων ως παιδαγωγικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην προσχολική εκπαίδευση. από τη θεωρία στην πράξη*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκασούκα, Μ. (2013). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του φύλου - Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γουβάλα, Β. (2011). *Το λαϊκό παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 517-538.
- Δελέλη, Γ. (2020). *Σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: πεποιθήσεις και στάσεις*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 24, 2020, από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23752>.
- Δημάση, Μ. (2001). *Η διδασκαλία των πεζών και των ποιητικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο. Μία δημιουργική διδακτική πρόταση για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διαμαντοπούλου, Β. (2019). *Η προσέγγιση και συμπερίληψη της ετερότητας στο αναθεωρημένο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Ε.Κ.Π.Α. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011). *Ανακοίνωση από την Επιτροπή σχετικά με την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα*. COM (2011) 66, Βρυξέλλες.
- Ζιώγα, Ι. (2017). *Η χρήση του παραμυθιού στα εκπαιδευτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Krippendorff, K. (1974). *Content Analysis an Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- Klaus, S., & Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European early childhood education systems through cultural brokering. *London Review of Education*, 18(1), 50-64. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2020, από <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04>.
- Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Καραμούζης, Π., Παπαγεωργίου, Ι., Κυπριώτης, Δ, Τράντας, Π., Παπαγεωργίου, Ι., & Αθανασίου, Σ. (2016). *Αναφορά για την Ανάλυση Περιεχομένου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουντουριώτου, Π., & Δημακοπούλου, Μ. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 116-314.
- Lenakakis, A., Felekidou, K., & Howard, J. (2018). Play and inclusive education. Greek teacher's Attitudes. *European Journal of Special Education Research*.

- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπουτζά, Β. (2018). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο-επικοινωνιακών δεξιοτήτων*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠ. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 28, 2020, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39123>.
- Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ottensen, E. (2013). Inclusion: A critique of selected national policy frameworks in Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voices. *Studies in Inclusive Education*, (18), 81-90. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 30, 2020, από <http://download.springer.com/static/pdf>.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2013). *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαχαράλαμπος, Α. (2019). *Απόψεις νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 24, 2020, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22845/4/PapacharalampousAnastasiaMsc2019.pdf>.
- Ρεβελιώτης, Π. (2019). *Συμπερίληψη και αποκλεισμός ενηλίκων στα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης: η περίπτωση των εσπερινών σχολείων του δήμου Ρόδου*.
- Τατιτζικίδου, Ε. (2020). *Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη του σχολείου. Στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 29, 2020, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24098/4/TatitzikidouEleniMsc2020.pdf>.
- Τάτση, Α. (2011). *Η βία στο λαϊκό παραμύθι και η επίδρασή της στα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τόλιας, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσιούμης Κ., & Πεντέρη Ε. (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Μειονοτικής Εκπαίδευσης-Το περιεχόμενο των Παιδαγωγικών Συνεδρίων των Δασκάλων της Ελληνικής Γλώσσας 1967-1974. Συνέδριο Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 928-938.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 26, 2020, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Φασόλη, Μ. (2016). *Ανάπτυξη διαπολιτισμικών εννοιών και διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από την αφήγηση παραμυθιών στην προσχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. (I. Europe, Επιμ.). National Council for Special Education. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 26, 2020, από http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf.
- Wood, E., & Bennett, N. (2001). *Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βοηθητικό Υλικό για την Ορθογραφική και Γραμματική Ετοιμότητα Τυφλών Μαθητών Α΄ και Β΄ Τάξης Δημοτικού Γενικού Σχολείου

Αρετή Γαλάνη

Νηπιαγωγός - Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 60 1ο ΠΕΚΕΣ Ι.Ν. ✉ galanirita@hotmail.com

Περίληψη

Οι μικροί μαθητές με τύφλωση, λόγω της φύσης της αναπηρίας τους και βάσει σχετικών ερευνών, μειονεκτούν σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής τους κατά το ξεκίνημα της ακαδημαϊκής τους πορείας. Το πρωτότυπο αυτό ηχογραφούμενο εκπαιδευτικό υλικό για την ορθογραφική και γραμματική ετοιμότητα τυφλών μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού που φοιτούν σε γενικό σχολείο, μέσω της ευέλικτης και προσαρμοστικής του φύσης, ενισχύει τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, την αυτοπεποίθησή τους αλλά και τη θέση τους στη μαθητική κοινότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που δυσχεραίνουν την εκμάθηση της ορθογραφίας από τους τυφλούς μαθητές, το εκπαιδευτικό αυτό υλικό καινοτομεί μέσα από τρεις τύπους διαφοροποιημένων ασκήσεων. Με την βοήθεια διαγνωστικής αξιολόγησης, ο σχεδιασμός του υλικού οδηγεί σε οφέλη ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται αφενός η αποτελεσματική εκμάθηση της γραμματικής και της ορθογραφίας, αφετέρου η καλλιέργεια επιπλέον δεξιοτήτων, όπως π.χ. ο χειρισμός τεχνολογικών μέσων, η καλλιέργεια της ακουστικής ικανότητας και παρακολούθησης, η βελτίωση της δυναμικής των χεριών, ενώ παράλληλα κατακτάται η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης, η αυτοδυναμία και η ανεξαρτησία.



Λέξεις κλειδιά

Μαθητές,
Τύφλωση,
Βοήθημα,
Ορθογραφία,
Ηχογράφηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα, η Ειδική Εκπαίδευση για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης-τύφλωση, παρέχεται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), ή σε συνηθισμένες εκπαιδευτικές μονάδες βλεπόντων, όπου εντάσσονται και συν-διδάσκονται με τα βλέποντα παιδιά τα ίδια ακριβώς μαθήματα, με την κατάλληλη όμως υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και ειδικά βοηθήματα.

Στο ξεκίνημα λοιπόν της σχολικής τους ζωής τα παιδιά με τύφλωση, στη γενική τάξη του Δημοτικού, καλούνται να εκπαιδευτούν σε εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης και γραφής (σύστημα γραφής Braille) και επιπρόσθετα στις Τ.Π.Ε. ως υποστηρικτικά εργαλεία της μάθησης, στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό, σε δεξιότητες ακρόασης επικοινωνίας, ανάπτυξης εννοιών και σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης.

Στόχος της εκπαίδευσής τους είναι, όπως και για όλους τους μαθητές η αρμονική, ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή τους. (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008).

Η συνεκπαίδευση στη γενική τάξη δεν περιλαμβάνει μόνο συνδιδασκαλία και συνύπαρξη, αλλά και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, επικοινωνία, συνεργασία, ανάπτυξη και διατήρηση φιλίας που στόχο έχουν τη συμπερίληψη, και να βιωθεί από τα παιδιά το αίσθημα του «ανήκειν». Αφορά όλους τους μαθητές, με ή χωρίς προβλήματα όρασης και διευκολύνεται - ευνοείται από συνθήκες γνωστικής, ψυχικής και συναισθηματικής ετοιμότητας.

ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΥΦΛΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

- ❖ Το ενταξιακό καθεστώς που επικρατεί στη χώρα μας τοποθετεί τους τυφλούς μαθητές στην ίδια τάξη με τους βλέποντες και «απαιτεί» συγχρονισμό σε πολλούς μαθησιακούς και άλλους τομείς (Τσιναρέλης, 2005).
- ❖ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα τελευταία χρόνια είναι πιο απαιτητικό.
- ❖ Οι ιδιαιτερότητες της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, η οποία θεωρείται γλώσσα αυξημένης δυσκολίας (Porpodas, 1999 & Καραντζής, 2003).
- ❖ Ενώ υπάρχει πληθώρα βοηθημάτων για τους βλέποντες μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, τα οποία διαθέτουν πλούσια εικονογράφηση και πολλών ειδών ασκήσεις με προσεγγίσεις που

ταιριάζουν στις ηλικίες αυτές, δεν παρέχονται ίδιες, ανάλογες και ίσες δυνατότητες μάθησης για τα τυφλά παιδιά.

- ❖ Η απουσία βοηθητικού υλικού με στοχευμένες ασκήσεις για εκμάθηση-εμπέδωση, καθώς συνήθως υπάρχουν ασκήσεις με σκοπό μόνο τον έλεγχο ή την επανάληψη.
- ❖ Οι δυσκολίες του τυφλού μαθητή να κατακτήσει τις δεξιότητες της γραφής, λόγω των ιδιαιτεροτήτων του και την απαίτηση πλήθους προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. (Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Για Τυφλούς Μαθητές. (2004) και Τσιναρέλης, 2005).
- ❖ Για τη σωστή ορθογραφία απαιτείται ανάγνωση πολλών βιβλίων και συνεχής γραπτή εξάσκηση. Στους βλέποντες τα συχνά οπτικά ερεθίσματα συντελούν στην απομνημόνευση της εικόνας των λέξεων, συνεπώς, στη σωστή ορθογραφία. Αυτό βέβαια μπορεί να συμβεί και στους τυφλούς με το συχνό διάβασμα ώστε η απομνημόνευση να συντελείται μέσω της αφής, αλλά στην ηλικία που τους ζητάται ορθογραφική ετοιμότητα, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα κατακτήσει άνετη ανάγνωση.
- ❖ Το έλλειμμα σε περιστασιακές γνώσεις (Τσιναρέλης, 2005).
- ❖ Η ελλιπής, συνήθως, εκπαίδευση και ενίσχυση του τυφλού μαθητή κατά τα προσχολικά έτη, κυρίως στην επαρχία.
- ❖ Η απαίτηση περισσότερου χρόνου για την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών σε σχέση με τους βλέποντες (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007).

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το βοηθητικό ηχογραφημένο υλικό για τυφλούς μαθητές περιλαμβάνει τρεις τύπους βοηθητικών, ενισχυτικών ασκήσεων για τη γραμματική και την ορθογραφία. Δημιουργείται αποκλειστικά για κάθε τυφλό μαθητή και διαφοροποιείται σε κάθε «μαθησιακή στιγμή» του, προσαρμοζόμενο απόλυτα στις ανάγκες του, γιατί, όσο πιο ευέλικτο είναι, τόσο πιο εύστοχο γίνεται (Παντελιάδου, 2000).

Εκφωνητής μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός που διατηρεί στενότερη σχέση με το μαθητή, οι γονείς του μαθητή, ή και ο ίδιος ο μαθητής καθοδηγούμενος ή και αυτενεργώντας.

Όπου είναι δυνατό, το υλικό ταιριάζει νοηματικά με μία ιστορία ή ένα ποίημα από τον κύκλο των ενδιαφερόντων του παιδιού, την εποχή κ.λπ.

Ο μαθητής έρχεται σ' επαφή με το υλικό αυτό εκτός σχολείου.

Για τη σωστή οργάνωση του βοηθήματος πραγματοποιείται διαγνωστική αξιολόγηση, εκτιμώνται τα ελλείμματα του μαθητή και δημιουργείται το υλικό.

Ακολουθούν διαμορφωτικές αξιολογήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του βοηθήματος αλλά και την ικανοποίηση του μαθητή. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται η συνολική - τελική αξιολόγηση, όπου εκτιμώνται τα οφέλη της παρέμβασης.

Το υλικό αυτό χρησιμοποιείται για επαναληπτικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Α΄ ΤΥΠΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Ηχογραφημένοι ορθογραφικοί και γραμματικοί κανόνες σε πεζό λόγο, ποιήματα ή τραγούδια (Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής, 2012) με παραδείγματα. Το υλικό μπορεί να συμπληρώνεται σταδιακά, σύμφωνα με την πορεία των μαθημάτων και να δημιουργείται, εκφωνείται και ηχογραφείται από τον ίδιο τον μαθητή.

Β΄ ΤΥΠΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Ηχογραφημένες λέξεις των οποίων την ορθογραφία καλείται να απομνημονεύσει, με βάση το αναλυτικό της Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού. Δημιουργούνται αρχεία με κλιμακούμενη διάρκεια, 2 έως 5 λεπτών και περιεχόμενο το λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε κάθε ορθογραφικό φαινόμενο, με τη σειρά που τα φαινόμενα αυτά διδάσκονται στην τάξη. Στην εισαγωγή του κάθε αρχείου αναφέρεται ο γενικός ορθογραφικός κανόνας και το τι ζητάται από το μαθητή πχ «με ποιο ι τελειώνουν οι παρακάτω λέξεις;», εκφωνείται η κάθε λέξη, ακολουθεί κενό και μετά δίνεται η σωστή απάντηση. Στο κενό καλείται ο μαθητής να απαντήσει και αξιολογείται αμέσως μετά από τη σωστή απάντηση που θα ακουστεί. Τα αποτελέσματα καταγράφονται από τον ίδιο με δικούς του τρόπους, ή από το διδάσκοντα και καθορίζονται τα επόμενα βήματα.

Στη συνέχεια, σε κάθε αρχείο περιέχονται περισσότερα από ένα ορθογραφικά φαινόμενα και ο βαθμός δυσκολίας κλιμακώνεται.

Σημ. Με αυτόν τον τύπο αρχείων/ασκήσεων απομονώνεται ο βαθμός κατάκτησης των ορθογραφικών κανόνων από την ικανότητα γραφής Braille και το επίπεδο κατάκτησής της, καθώς ο μαθητής δεν γράφει, αλλά μόνο ακούει.

Αυτός ο τύπος ασκήσεων είναι επίσης ιδιαίτερα βοηθητικός για την εμπέδωση γραμματικών φαινομένων.

Γ΄ ΤΥΠΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Ηχογραφημένες λέξεις των οποίων την ορθογραφία καλείται να απομνημονεύσει, με βάση το αναλυτικό της Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού. Έχουν δημιουργηθεί αρχεία με κλιμακούμενη διάρκεια, 2 έως 5 λεπτών και περιεχόμενο το λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε κάθε ορθογραφικό φαινόμενο, με τη σειρά που διδάσκονται στην τάξη. Η χρονική απόσταση απαγγελίας μεταξύ των λέξεων λαμβάνει υπόψη της την ταχύτητα γραφής του συγκεκριμένου μαθητή για τον οποίο και δημιουργείται. Στη συνέχεια, σε κάθε αρχείο περιέχονται περισσότερα από ένα ορθογραφικά φαινόμενα και ο βαθμός δυσκολίας κλιμακώνεται.

Με τη συμμετοχή του μαθητή σε αυτού του τύπου την άσκηση, προκύπτει επίσης το ταυτόχρονο κέρδος της βελτίωσης της ταχύτητας γραφής.

Οι δύο τύποι αρχείων/ασκήσεων καλό είναι να εναλλάσσονται.

ΤΟ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ηχογραφημένοι γραμματικοί και ορθογραφικοί κανόνες (Α΄ ΤΥΠΟΣ)

Ασκήσεις απλές αλλά και συνδυασμού: (Β΄ και Γ΄ ΤΥΠΟΣ)

- ❖ για τη σωστή ορθογραφία της κατάληξης της ονομαστικής του ενικού αριθμού των αρσενικών ονομάτων σε -ης (μαθητής),
- ❖ των θηλυκών ονομάτων σε -η (ζάχαρη),
- ❖ των ουδετέρων ονομάτων σε -ι (τόπι) και των εξαιρέσεών τους,
- ❖ της ονομαστικής του πληθυντικού αριθμού των αρσενικών ονομάτων σε -ος (αετοί),
- ❖ της χρήσης των δίψηφων αι, ει, οι,
- ❖ των συνδυασμών αυ, ευ
- ❖ και των συνδυασμών γκ και γγ.
- ❖ της χρήσης και της διάκρισης των άρθρων τον/των και της/τις
- ❖ της χρήσης των διαλυτικών
- ❖ της χρήσης του διαζευκτικού «ή»
- ❖ του κατάλληλου τονισμού των «που» και «πως»
- ❖ της ορθής γραφής των «είμαι» και «ήμουν».
- ❖ των καταλήξεων της κλίσης των ρημάτων -ω και -ομαι.
- ❖ των καταλήξεων των ρημάτων σε -ίζω, -ώνω, -αίνω και τις εξαιρέσεις τους

Αναφορικά με τη γραμματική ετοιμότητα, το υλικό περιέχει ασκήσεις με τον δεύτερο τύπο ασκήσεων (προφορική συμπλήρωση κενών) σχετικά με:

- ❖ διάκριση ονόματος - ρήματος,
- ❖ παραγωγή ή διαχωρισμό σύνθετων λέξεων
- ❖ τοποθέτηση σωστού άρθρου
- ❖ τονισμό
- ❖ εύρεση αντίθετων λέξεων
- ❖ παραγωγή υποκοριστικών
- ❖ παραγωγή ενικού και πληθυντικού
- ❖ εκμάθηση της κλίσης της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ»
- ❖ εκμάθηση της μετατροπής και της κλίσης στο τώρα και το χθες του βοηθητικού ρήματος «είμαι»
- ❖ εκμάθηση της μετατροπής και της κλίσης στο τώρα και το χθες διαφόρων ρημάτων.
- ❖ διάκριση ρημάτων και ονομάτων με κατάληξη σε /ο/.

ΤΕΧΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η ηχογράφηση γίνεται σε απλό Η/Υ με το ελεύθερο πρόγραμμα Wave Pad Sound Editor ή άλλο. Η ρύθμιση του ήχου εγγραφής- εισόδου προτείνεται να κυμαίνεται σε μέσα επίπεδα, ώστε να ρυθμίζεται μετά κατάλληλα από το μαθητή η ένταση του ήχου ακρόασης- εξόδου. Τα ηχητικά αρχεία βρίσκονται στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή του και πρέπει να είναι ταχτοποιημένα και με πλήρη τίτλο ώστε να μπορεί να τα εντοπίζει πολύ εύκολα με τη χρήση του Προγράμματος ανάγνωσης οθόνης (Screen readers). Τα προγράμματα αυτά έχουν την δυνατότητα να διαβάζουν στον χρήστη Η/Υ το κείμενο και τα εικονίδια των Windows και λειτουργούν σε περιβάλλοντα Windows. Εκφωνούν κάθε κείμενο που εμφανίζεται στην οθόνη (έγγραφα, μενού, ιστοσελίδες, e-mails κ.ά.) καθώς επίσης και τα εικονίδια και τα περισσότερα γραφικά στοιχεία. Για την εκφώνηση αξιοποιούν συνήθως την κάρτα ήχου του υπολογιστή (δεν χρειάζεται επιπλέον συσκευή εκφώνησης). Τα αρχεία μεταφέρονται πολύ εύκολα με τη χρήση συσκευής αποθήκευσης USB.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η αποτελεσματικότητα (εκμάθηση ορθογραφίας και γραμματικής), καθώς ο σχεδιασμός είναι εξατομικευμένος και η περισσότερη εξάσκηση στα γνωστικά αντικείμενα με τη χρήση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης οδηγεί σε ταχύτερα και ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων χειρισμού των υποστηρικτικών τεχνολογιών που καθιστούν το μαθητή περισσότερο ανεξάρτητο, καθώς

ωθείται να αυτοεξυπηρετείται μαθησιακά, κερδίζοντας σε αυτονομία και αυτενέργεια που αποτελούν ισχυρά ζητούμενα. Επιπλέον τον καθιστούν παραγωγικό και αποτελεσματικό.

Η καλλιέργεια της ακουστικής ικανότητας και της ακουστικής παρακολούθησης που έχουν τεράστια σημασία, επειδή από τη στιγμή που το τυφλό παιδί αδυνατεί να λάβει οπτικές πληροφορίες, θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκτά γνώσεις μέσω της ακοής (Τσιναρέλης, 2005).

Η βελτίωση της επιδεξιότητας και της δύναμης των χεριών.

Η διευκόλυνση στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων μέσω της θετικής συμβολής του ποιήματος/τραγουδιού που αποτελεί πηγή χαράς και απόλαυσης για τα παιδιά, αλλά και όταν οι ηχογραφημένες φωνές που τον «μυούν» στην εκπαίδευση ανήκουν σε αγαπημένα πρόσωπα και όχι σε συνθέτη φωνής του υπολογιστή, ο οποίος, όπως και κάθε τι μηχανικό, δεν έχει το κατάλληλο χρώμα ώστε να αποδίδει κείμενο σωστά.

Του δίνεται η δυνατότητα να αυτοαξιολογείται, να προβληματίζεται σχετικά με την ποιότητα της εργασίας του, να αισθάνεται ασφαλής να κάνει λάθη, να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να γίνεται πιο ανεξάρτητος, να αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα και να θέτει πιο ψηλούς στόχους για τον εαυτό του (Βοσνιάδου, 2002 & Περιγραφική αξιολόγηση, 2018).

Περιορίζεται η πιθανότητα αποτυχίας στη σχολική τάξη και βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι συμμαθητές του για τον τυφλό μαθητή. Έτσι, αποφεύγονται οι δευτερογενείς κοινωνικές συνέπειες της αναπηρίας «οι οποίες απορρέουν από τις στάσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισης της οργανικής αδυναμίας από την κοινωνία» (Δαφέρμος, 2002 & Τσιναρέλης, 2005), που εδώ αποτελεί τη γενική τάξη. Ο μαθητής δεν εκτίθεται συναισθηματικά και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, συμβαδίζοντας γνωστικά με τους συμμαθητές του, με συνέπεια την κοινωνικοσυναισθηματική του ανέλιξη και την εδραίωση του αισθήματος του «ανήκουν».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το πρωτότυπο αυτό ηχογραφούμενο εκπαιδευτικό υλικό για την ορθογραφική και γραμματική ετοιμότητα τυφλών μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού που φοιτούν σε γενικό σχολείο, μέσω της ευέλικτης και προσαρμοστικής του φύσης, ενισχύει τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, την αυτοπε-

ποίησή τους αλλά και τη θέση τους στη μαθητική κοινότητα. Η λογική του σχεδιασμού του παραπάνω υλικού μπορεί να επεκταθεί και σε πλήθος άλλων γνωστικών αντικειμένων, καθ' όλη τη φοίτηση του τυφλού μαθητή στο σχολείο, και φυσικά να χρησιμοποιηθεί και από άλλους μαθητές, με ή χωρίς δυσκολίες.

Ανάμεσα στα οφέλη που περιγράφονται παραπάνω, μεγίστης σημασίας είναι η εικόνα που αποκτά ο τυφλός μαθητής στα μάτια των συμμαθητών του, αφού η προσπάθεια και η πρόοδός του είναι εμφανής. Με στρατηγικές όπως η χρήση του συγκεκριμένου υλικού και με τα αποτελέσματα που επιφέρει αυτό στην γενικότερη εικόνα του μαθητή, ο τυφλός μαθητής ενισχύει την θέση του σε ένα πλαίσιο όπου το συναίσθημα της αποδοχής, της υποστήριξης και της αναγνώρισης της αξίας του από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές συνθέτουν την γενικότερη αίσθηση του «ανήκειν».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. (Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2020 από http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_gre.pdf
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές Διαστάσεις (σελ. 101). Αθήνα: Ατραπός.
- Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Για Τυφλούς Μαθητές. (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής (ΕΦΜ) (2012). *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Μια δημιουργική προσέγγιση της εκμάθησης των γλωσσών*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2020 από <http://docplayer.gr/3696247-Eyropaikos-fakelos-moysikis.html>
- Καραντζής, Ι. (2003). *Η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική* (σελ.10), Ψηφιακό Περιοδικό: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ι.. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2020 από www.pi-schools.gr/epitheorisi/teyxos8/9.pdf
- Κατσούλης, Φ., Χαλικιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης*. Διαναπηρικός οδηγός Εξειδίκευσης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2020 από http://eidiki-agwgikaiekraideusi.blogspot.com/2015/02/blog-post_21.html
- Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 195-197). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Περιγραφική αξιολόγηση Ατομικός Φάκελος Μαθητή. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2020 από Portfolio.eclass.uoa.gr/document/file.php/PRIMEDU311,59-61
- Porpodas, C. (1999). *Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek* (σελ 406), *Journal of Learning Disabilities* 32.
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και Άτομα με Προβλήματα Όρασης*. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου από <http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=7>, σσ. 3,4,24-30.

Οι Αντιλήψεις των Μαθητών για το Φαινόμενο της Εξάτμισης

Στυλιανή Μάμιδα¹ Θεώνη Τριανταφυλλίδη²

1. Δασκάλα-Ειδική παιδαγωγός- Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δ.Σ. Κάτω Σουλίου. ✉ stelasch@gmail.com

2. Μαθηματικός Ειδικής Αγωγής - Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών Βαρηκίων Αγίας Παρασκευής. ✉ th.triantafyllidi@gmail.com

Περίληψη

Ο εντοπισμός των αντιλήψεων των μαθητών για την εξάτμιση αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης ενός εκτεταμένου αριθμού εμπειρικών ερευνών, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, πριν ξεκινήσουν την εκπαίδευσή τους στο σχολικό πλαίσιο, έχουν ήδη διαμορφώσει τις δικές τους αντιλήψεις, που συνήθως διαφέρουν από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής. Η έρευνά μας αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξάτμιση. Διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών εκδηλώνει εναλλακτικές αντιλήψεις για το φαινόμενο της εξάτμισης, διαφορετικές της σχολικής γνώσης, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δεν κατανοούν ότι το νερό κατά την εξάτμισή του πάει στον αέρα και θεωρούν ότι το νερό εξαφανίζεται. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές δε συνδέουν το φαινόμενο της εξάτμισης με τους παράγοντες από τους οποίους αυτό εξαρτάται (ελεύθερη επιφάνεια του υγρού, είδος υγρού, ύπαρξη ρεύματος αέρα).



Λέξεις κλειδιά

Εξάτμιση,
Αντιλήψεις
Μαθητών,
Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση,
Σχολική Γνώση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολιτική ενός συμπεριληπτικού σχολείου προσφέρει άρση όσο το δυνατόν περισσότερων εμποδίων που υπεισέρχονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να διασφαλίζεται ότι «οι μαθητές που έχουν πρόσβαση στο σχολείο, λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση που σχετίζεται με τη ζωή τους». Ειδικότερα, η συμπερίληψη στοχεύει στον «τρόπο επέκτασης των εργαλείων» που έχει στη διάθεσή του ένα σχολείο και κάθε σχολική τάξη, ώστε να επιτευχθεί η ποιοτική μάθηση, η διδασκαλία και η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών (Booth & Ainscow, 2002).

Η μελέτη και η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών για τις βασικότερες περιοχές της διδασκόμενης επιστημονικής γνώσης, έχει αποτελέσει το αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών (Driver et al., 1985· Driver et al., 1994· Duit, 2009· Pfundt & Duit, 2004). Βάση των συμπερασμάτων των παραπάνω ερευνών, οι μαθητές πολύ πριν να ενσωματωθούν στο σχολικό πλαίσιο, έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων πρωτεύοντα ρόλο έχουν οι αισθητηριακές εμπειρίες των παιδιών από την καθημερινή τους ζωή στον φυσικό και κοινωνικό χώρο που τα περιβάλλει. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν από τα περιεχόμενα της επιστημονικής γνώσης αλλά και της σχολικής γνώσης (Driver et al., 1994· Kang, Scharmann & Noh, 2004· Χατζηνικήτα, 2001α).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών του δημοτικού σχολείου για την εξάτμιση. Από τον σκοπό της εργασίας απορρέουν και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στο ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για την εξάτμιση και στο αν οι αντιλήψεις αυτές είναι συμβατές με την επιστημονική και τη σχολική γνώση.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ένα σχολείο που ανταποκρίνεται σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό του και στις διαφορετικές του ανάγκες και ικανότητες είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ο Ainscow (1995) αναφέρει ότι η συμπερίληψη αφορά την εισαγωγή στα Σχολεία τέτοιων αλλαγών, ώστε να μειωθούν τυχόν εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή όλου του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειάζεται να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας σχολικής

κουλτούρας που θα επιτρέπει την «ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα» (Γεροσίμου, 2012).

Οι μαθητές έρχονται στο σχολικό πλαίσιο έχοντας δομήσει στο μυαλό τους συγκεκριμένες προσωπικές αντιλήψεις, που τους επιτρέπουν να ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα (Κουλαϊδής, 2001). Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει «ως σημείο εκκίνησης, αναφοράς και αξιολόγησης» (Χαλκιά, 2012:87), τις αντιλήψεις των μαθητών για τις επιστημονικές έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Οι αντιλήψεις των μαθητών αποτελούν και ένα από τα τρία σώματα γνώσης, τα οποία εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία (Κουλαϊδής, 2001).

Στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών εμπλέκονται τρία διακριτά σώματα γνώσης: η φυσικο-επιστημονική γνώση, η σχολική γνώση και η καθημερινή-βιωματική γνώση (Κουλαϊδής, 1994β, 2001). Ένα από τα θέματα με τα οποία ασχολείται η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, είναι και ο μετασχηματισμός της φυσικο-επιστημονικής γνώσης στη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης. Ταυτόχρονα, υπάρχει και το σώμα της γνώσης που γνωρίζουν οι μαθητές και το οποίο χειρίζονται ανεξάρτητα από τον σχολικό μηχανισμό, δηλ. τη καθημερινή-βιωματική γνώση (Κουλαϊδής, 2001).

Η επιστημονική γνώση αποτελεί το έγκυρο σώμα γνώσης, με το οποίο ασχολούνται οι επιστημονικές κοινότητες των Φυσικών Επιστημών, κατά την προσπάθειά τους να προωθήσουν ή/και να αλλάξουν τη γνώση. Φορείς της φυσικο-επιστημονικής γνώσης είναι τα βιβλία και τα περιοδικά με θέματα που αφορούν τις φυσικές επιστήμες. (Κουλαϊδής, 2001). Η επιστημονική γνώση είναι μια κατασκευή και μια γνώση σχέσεων και αποτελεσμάτων, που είναι απαραίτητο να μετασχηματισθεί, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκοτας, 2003· Κουλαϊδής, 2001· Quillet, 1964· Χατζηνικήτα, 2001α). Αυτό πετυχαίνεται μέσω του μηχανισμού του διδακτικού μετασχηματισμού, που οδηγεί στην τροποποίηση της επιστημονικής γνώσης, ώστε να μπορεί να ενταχθεί ως αντικείμενο διδασκαλίας σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Develay, 1992).

Η σχολική γνώση δεν αποτελεί απλοποίηση της επιστημονικής γνώσης. Είναι η διδακτική αναπλαισίωσή της, μια «κατασκευή με αυτόνομα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες» (Κολιόπουλος, 2006: 17). Βασικό αίτιο αυτής της αυτονομίας της σχολικής γνώσης είναι οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. (Κολιόπουλος, 2006). Φορείς αυτού του σώματος γνώσης είναι τα σχολικά εγχειρίδια που είναι προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ηλικιακές και γνωσιακές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι

εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες (Αλχασίδης & Δημητριάδου, 2009· Καλκάνης, 2007· Κουλαϊδής, 2001).

Η καθημερινή-βιωματική γνώση είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τα φαινόμενα και τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, οι οποίες συγκροτούνται μέσα από την εμπλοκή τους με την καθημερινή ζωή και μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών κωδίκων (Κόκκοτας, 2001· Κουλαϊδής, 2001). Οι αντιλήψεις αυτές ομαδοποιούνται και αποτελούν για τους μαθητές μια λειτουργική γνώση, μέσω της οποίας καταφέρνουν να επικοινωνούν επαρκώς και να ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα. Ταυτόχρονα, όμως, οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζουν τη διαδικασία απόκτησης νέων εννοιών, δρώντας ως «δομές υποδοχής» για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση της σχολικής γνώσης (Κόκκοτας, 2001· Κουλαϊδής, 2001· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α:51).

Σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (1992), τα τρία σώματα της γνώσης συγκροτούν μεταξύ τους τρία ξεχωριστά «πλαίσια», που αλληλοσυσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται με διάφορους τρόπους. Η επιστημονική γνώση, η σχολική γνώση και οι αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών συνδέονται μεταξύ τους μέσω των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός και των διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιεί για να τους πετύχει (Κόκκοτας, 1998, 2003). Ταυτόχρονα, η σχολική γνώση και οι αντιλήψεις των μαθητών συνδέονται μεταξύ τους μέσω των κριτηρίων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, με σκοπό την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης που έχει εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Κόκκοτας, 2003).

Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού των Φυσικών Επιστημών, για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού, τόσο η μεθόδευση της διδακτικής πορείας όσο και το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο δείχνουν την εμπλοκή και των τριών σωμάτων της γνώσης. *Οι πρώιμες αντιλήψεις σχηματίζονται σε αναφορά με οικεία καθημερινά φαινόμενα αυτόνομα από το μαθητή. Η εξέλιξή τους σε ορθή φυσική επανάληψη πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε η ορθολογική άποψη να αποκτήσει ανάλογη συναισθηματική-βιωματική διάσταση* (Αποστολάκης κ. συν., 2006:30-31).

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι γνωσιακές-προσωπικές κατασκευές που έχουν δομηθεί στο μυαλό των μαθητών κατά την ανάπτυξή τους στο φυσικο-κοινωνικό περιβάλλον, τους κάνει να προσέρχονται στη διδακτική διαδικασία με ήδη διαμορφωμένα επεξηγηματικά πλαίσια για τα φυσικά φαινόμενα

να. Η μη συμβατότητα αυτών των πλαισίων με τα ερμηνευτικά εργαλεία των επιστημονικών θεωριών καθιστά απαραίτητη την αναδιαμόρφωσή τους με την εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων-καταστάσεων. Αυτό, όμως, προϋποθέτει την ανίχνευση και καταγραφή τους με τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων-τεχνικών συλλογής δεδομένων (Ραβάνης, 2003:69, 76· Χαλκιά, 2011:62, 68· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου 2001β:185-186, 208).

Τα παιδιά ταξινομούν και ερμηνεύουν τις εξωτερικές πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον τους, αναζητώντας σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος και οργανώνουν αυτές τις πληροφορίες σε προσωπικές αντιλήψεις που θα τους επιτρέψουν να κατασκευάσουν θεωρίες για να εξηγήσουν τα φαινόμενα που παρατηρούν (Βεκύρη, 2007).

Ο εκπαιδευτικός *οφείλει να στηρίζει τη διδασκαλία του στις υπάρχουσες νοητικές δομές* (Αποστολάκης και συν., 2006) και να γνωρίζει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών παρουσιάζουν αντίσταση σε όποια προσπάθεια τροποποίησής τους, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συχνά εξακολουθούν να βρίσκονται σε ισχύ μέχρι και την ενηλικίωση των παιδιών (Driver et al., 1994· Χατζηνικήτα, 2001α). Ακόμα, σε κάποιες περιπτώσεις, είναι δυνατόν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία να διατηρήσουν τόσο την εξήγηση του εκπαιδευτικού που βασίζεται στη σχολική γνώση όσο και τις αρχικές τους αντιλήψεις, ή/και να προκύψει ένα είδος συγχώνευσης-αλληλεπίδρασης των δύο συστημάτων αντιλήψεων. Σε αυτή την περίπτωση το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι ένα «αμάλγαμα» (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α:59) της βιωματικής και της σχολικής γνώσης (Driver et al., 1994).

Επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις των μαθητών για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, επηρεάζονται πολύ λίγο από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα προκύψουν, κατά τη διδακτική παρέμβαση, δεν έχουν σημαντική χρονική διάρκεια για τους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο ότι οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές πριν την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο είναι ανθεκτικές και ισχυρές (Driver et al., 1994· Χατζηνικήτα, 2001α· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α). Κάποιες από τις αντιλήψεις, φαίνεται, μέσα από τις έρευνες, ότι είναι αρκετά διαδεδομένες στο μαθητικό πληθυσμό (Driver et al., 1994· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α), όπως επίσης φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους έχει και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές και η γλώσσα μέσω της οποίας επικοινωνούν (Driver et al. 1985· Driver et al., 1994· Κόκκοτας, 1998), που αποτελεί και έναν *σύνδεσμο ανάμεσα στην καθημερινή και στην επιστημονική γνώση* (Χατζηνικήτα, 2001β:123).

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Από τις εμπειρικές έρευνες, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, για ένα εύρος θεμάτων της φυσικο-επιστημονικής γνώσης, έχουν προκύψει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, που είναι ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και την ηλικία των μαθητών (Driver et al., 1985· Driver et al., 1994· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α).

Τα κοινά χαρακτηριστικά των ιδεών των μαθητών είναι:

Κυριάρχηση της σκέψης από τα αντιληπτικά δεδομένα

Όταν οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα, τείνουν να προβαίνουν σε μια «ανάγνωση» της κατάστασης που στηρίζεται σε δεδομένα που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α).

Περιορισμένη εστίαση

Η τάση των μαθητών να επικεντρώνουν την προσοχή τους και να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες μόνο όψεις των καταστάσεων που μελετούν, αγνοώντας ταυτόχρονα κάποιες άλλες, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως περιορισμένη εστίαση (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α). Οι μαθητές, λοιπόν, κατά τη μελέτη και την εξέταση ενός συστήματος, προσανατολίζονται περισσότερο το ενδιαφέρον τους στις μεταβατικές καταστάσεις του και όχι τόσο στις καταστάσεις ισορροπίας του συγκεκριμένου συστήματος (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ).

Εξάρτηση των αντιλήψεων από το πλαίσιο χρήσης τους

Οι μαθητές συχνά δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για συνεπή θεώρηση των εννοιών και των φαινομένων των Φυσικών Επιστημών και ενεργοποιούν διαφορετικές αντιλήψεις προκειμένου να ερμηνεύσουν καταστάσεις που θεωρούνται ισοδύναμες σύμφωνα με την επιστημονική γνώση (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α), διαμορφώνοντας για πανομοιότυπες καταστάσεις, διαφορετικά ή/και αντιφατικά μεταξύ τους νοήματα, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο συμφραζομένων (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ:159).

Οι κύριες παράμετροι του πλαισίου που διαδραματίζουν καθορι-

στικό ρόλο στην επιλεκτική ενεργοποίηση των αντιλήψεων, από μέρους των μαθητών, είναι (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ):

Καταστάσεις που διαφοροποιούνται μόνο σε επίπεδο αντιληπτικών δεδομένων και οδηγούν τους μαθητές να επιλέγουν διαφορετικές αντιλήψεις, για να εξηγήσουν καταστάσεις που ερμηνεύονται παρόμοια από τη σχολική γνώση (Tiberghien, 1984).

Σχολική ή μη σχολική κατάσταση. Οι μαθητές ανάλογα με το αν μια κατάσταση έχει τα χαρακτηριστικά ή όχι ενός τυπικού σχολικού προβλήματος, δίνουν απαντήσεις συμβατές με τη σχολική γνώση ή ενεργοποιούν τη βιωματική τους γνώση, αντίστοιχα (Resnick, 1983· Johsua & Dupin, 1989).

Ο βαθμός εξοικείωσης με την εξεταζόμενη κατάσταση κάνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν αναλογικούς συλλογισμούς (εξήγηση του άγνωστου μέσω αντιστοίχισης με κάτι γνωστό) ή να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα εξέχοντα χαρακτηριστικά και αντικείμενα μιας κατάστασης (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ).

Έννοιες που δεν διαχωρίζονται

Κάποιες από τις αντιλήψεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές αφορούν δευτερεύουσες σημασίες, που μπορεί να είναι διαφορετικές και ευρύτερες από εκείνες της σχολικής γνώσης (Driver, Guesne & Tiberghien, 1993). Η χρήση από τους μαθητές εννοιών που έχουν διαφορετική σημασία βάση της σχολικής εκδοχής της φυσικο-επιστημονικής γνώσης είναι συνηθισμένη (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α).

Γραμμικός αιτιακός συλλογισμός

Η εφαρμογή από μέρους των μαθητών μιας τοπικής θεώρησης των εξεταζόμενων συστημάτων αντί της αναγκαίας ολικής θεώρησής τους, έχει ως αποτέλεσμα την περιγραφή και την ερμηνεία των αλλαγών που συμβαίνουν σε αυτά τα συστήματα με τη βοήθεια γραμμικών, χρονικών ή/και τοπικών, αιτιακών αλυσίδων κάθε τμήμα των οποίων αναφέρεται και σε ένα απλό φαινόμενο (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α).

Αυτός ο τρόπος συλλογισμού δεν είναι πάντα συμβατός με τους συλλογισμούς που ακολουθούνται στις Φυσικές Επιστήμες. Η χρήση δυαδικών σχέσεων (αίτιο – αποτέλεσμα) μεταξύ των μεταβλητών αναφέρεται σε λανθασμένο προσδιορισμό της σχέσης που συνδέει αυτές της μεταβλητές, ενώ η χρονική «ακολουθιακότητα» του συλλο-

γισμού, με το κάθε φαινόμενο να λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χρόνο, αντιτίθεται στην ολική θεώρηση των συστημάτων στις Φυσικές Επιστήμες (Rozier, 1988:292).

Η σταθερότητα και ανθεκτικότητα των αντιλήψεων

Από τις εμπειρικές έρευνες, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών, εκτός όλων των άλλων, έχει αναδειχθεί και ο ιδιαίτερα σταθερός και ανθεκτικός τους χαρακτήρας (Βοσνιάδου, 1994· Ψύλλος, Κουμάρας, & Καριώτογλου, 1993). Αυτή η σταθερότητα και η ανθεκτικότητα των αντιλήψεων συνάγεται επίσης και σε σχέση με την εννοιολογική αλλαγή η οποία όταν πραγματοποιείται είναι μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από «βραδύτητα» (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ:168), που έρχεται σε αντίθεση με τις καθημερινές βραχύχρονες σχολικές διαδικασίες μάθησης (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001γ).

Η αντίσταση των αντιλήψεων στην αλλαγή δέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. **Ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει τα αναγκαία επίπεδα λειτουργικής ανάπτυξης και τις απαραίτητες γνώσεις** για την επαναδιοργάνωση των αντιλήψεων, ενώ η οικοδόμησή τους στηρίζεται περισσότερο στον εγωκεντρισμό του παρά στην πραγματικότητα (Piaget, 1970· Sanner, 1983).

Επίσης, **οι αντιλήψεις των μαθητών αντλούν τη σταθερότητά τους από τη χρησιμότητά τους και τη λειτουργική τους αξία** στην ερμηνεία καθημερινών πράξεων και προβλημάτων (Closset, 1983· Johsua & Dupin, 1989), ενώ **αποτελούν την απλή και φυσική εξήγηση των εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών**, σε αντίθεση με τις πολύπλοκες εξηγήσεις που στηρίζονται στην επιστημονική γνώση (Viennot, 1985).

Τέλος, **η αντίθεση μεταξύ των καταστάσεων που επεξεργάζονται οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και των καταστάσεων που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή**, τους κάνει να προτιμούν τις αντιλήψεις τους, καθώς αυτές επιβεβαιώνονται κατά τη χρήση τους στην εξήγηση των καθημερινών τους προβλημάτων (Johsua & Dupin, 1989).

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΤΜΙΣΗ

Οι προϋπάρχουσες ιδέες-εννοιολογικά σχήματα των μαθητών δημιουργούνται από μηχανισμούς που διαθέτουν, για να αντιλαμβάνονται τον φυσικό κόσμο που τους περιβάλλει και είναι κατασκευασμένες με συνοχή και εναρμόνιση με τις προσωπικές εμπειρίες τους. Ο

τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται μια μεταβολή (φυσική ή χημική), συχνά καθορίζει και τη θεώρησή τους όσο αφορά τη διατήρηση ή μη μιας ουσίας κατά τη διάρκεια μιας μεταβολής. Η φυσική κατάσταση ενός υλικού επηρεάζει τον τρόπο ερμηνείας της μεταβολής, ενώ η άποψή τους για το αν τα υλικά είναι συνεχή ή ασυνεχή επίσης επηρεάζει τις ιδέες τους για τη διατήρηση της ύλης (Driver, Rushworth, Squires, & Wood-Robinson, 2000:13, 35-36, 38, 153-154).

Σε έρευνά του που αφορούσε την ερμηνεία φυσικών φαινομένων, ο Za'rou (1976) αναφέρει ότι στην ερώτηση «πού ήταν το νερό της βροχής, πριν γίνει βροχή;», το 50% περίπου των συμμετεχόντων μαθητών, πρώτης σχολικής ηλικίας, απάντησε ότι ήταν στα σύννεφα. Σε ένα άλλο ερώτημα της έρευνας που αφορούσε το αν «η βροχή ήρθε από τη θάλασσα;», το 44% έδωσε αρνητική απάντηση. Επίσης το 25% των μαθητών της Γ' και της Δ' τάξης, μπόρεσαν να συσχετίσουν το νερό της βροχής με την εξάτμιση και τον κύκλο του νερού. Τα παραπάνω οδήγησαν τον Za'rou στο συμπέρασμα ότι ενώ τα παιδιά γνωρίζουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής ότι η βροχή αποτελείται από νερό, αποτυγχάνουν να συνδέσουν τα σύννεφα με τη βροχή και αντι αυτού πιστεύουν ότι η βροχή έρχεται «απλώς» από τον ουρανό. Επίσης, ορισμένοι μαθητές φάνηκε να συγχέουν το αίτιο της βροχής με το φαινόμενο της εξάτμισης του νερού (Za'rou, 1976).

Οι Russel, Harlen και Watt (1989) σε έρευνά τους μελέτησαν τις αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου σχετικά με το φαινόμενο της εξάτμισης και τις έννοιες της διατήρησης του νερού και της αλλαγής της θέσης και της κατάστασης του νερού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 5-11 ετών από έξι σχολεία της Αγγλίας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν μία συνέντευξη διάρκειας 30-45 λεπτών. Αναλυτικότερα, οι Russell, Harlen και Watt (1989) εξέτασαν τις αντιλήψεις των παιδιών με τρεις δραστηριότητες, μία εκ των οποίων ήταν η «παρακολούθηση» του στεγνώματος βρεγμένων ρούχων. Οι απαντήσεις των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών εστίαστηκαν στην εξήγηση που αφορούσε το ορατό τμήμα αυτής της διαδικασίας (το νερό πέφτει προς τα κάτω με τη μορφή σταγόνων), ενώ το 1/5 των παιδιών ηλικίας 8-11 ετών αναφέρει ότι το νερό απορροφήθηκε από τα ρούχα (Russell, Harlen, & Watt, 1989).

Οι Bar και Galili (1994) σε έρευνά τους συνέκριναν τις απαντήσεις παιδιών ηλικίας 5-14 ετών σε ερωτήσεις σχετικές με το στέγνωμα των ρούχων και την εξάτμιση του νερού από ένα πιατάκι. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια σημαντική εξάρτηση των αντιλήψεων των παιδιών από το πλαίσιο (σχολείο, καθημερινή ζωή) στο οποίο αυτές οι αντιλήψεις χρησιμοποιούνται.

Ο Tytler (2000) διεξήγαγε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σκοπό να συγκρίνει τις αντιλήψεις των μαθητών, της πρώτης και της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, για την εξάτμιση και τη συμπύκνωση. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 6-7 ετών (πρώτη τάξη) και 11-12 ετών (έκτη τάξη). Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό ότι οι μαθητές της έκτης τάξης χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη ευκολία την έννοια της «ανταλλαγής» μεταξύ νερού και αέρα, κάτι που έγινε ιδιαίτερα αισθητό στις εξηγήσεις τους για το φαινόμενο της εξάτμισης. Η σύγκριση των εξηγήσεων των μαθητών της πρώτης και της έκτης τάξης, έδειξε ότι το ποσοστό χρήσης αυτής της αντίληψης κυμαίνεται από 15% (πρώτη τάξη) έως 38% (έκτη τάξη). Οι απαντήσεις των μαθητών της πρώτης τάξης βασίστηκαν κυρίως σε αντιληπτικά δεδομένα, ενώ κατασκεύασαν εξηγήσεις που δεν έδιναν σημασία στην ύπαρξη του νερού μετά την ολοκλήρωση του φαινομένου της εξάτμισης. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν την ικανότητα να συνδέουν τις εξηγήσεις που έδιναν με τις αποδείξεις και να έχουν μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση της εννοιολογικής γλώσσας (Tytler, 2000).

Η έρευνα των Bull, Hipkins, Joyce και MacIntyre (2007) έδειξε ότι πολλοί από τους μαθητές ηλικίας 10 ετών δεν μπορούσαν να εξηγήσουν την αλλαγή κατάστασης του νερού και δε θεωρούσαν ότι το νερό πηγαίνει στην ατμόσφαιρα ή στον αέρα ή στο δωμάτιο, όταν εξατμίζεται. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Russel, Harlen και Watt (1989), έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών πίστευαν ότι το νερό, κατά την εξάτμισή του, απορροφήθηκε από κάτι άλλο.

Επίσης, σε έρευνα των Bar και Travis (1991), για τις αντιλήψεις που είχαν τα παιδιά πριν ξεκινήσουν το σχολείο για την εξάτμιση, ένα ποσοστό των παιδιών υποστήριξε πως το νερό έχει «εξαφανιστεί».

Παρόμοια αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των μαθητών, για την πορεία του νερού κατά την εξάτμιση, εμφανίζονται και σε έρευνα της Καζανίδου (2006). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου, για το φαινόμενο της εξάτμισης, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ή αγνοούσαν το φαινόμενο της εξάτμισης, ή δεν αντιλαμβάνονταν ότι η εξατμισμένη ουσία διατηρείται αλλάζοντας απλώς μορφή και θεωρούσαν ότι το νερό είτε εξαφανίζεται, είτε απορροφάται.. Επίσης, από την ίδια έρευνα της Καζανίδου (2006) προέκυψε ότι οι μαθητές δε συνέδεαν την εξάτμιση με άλλα υγρά εκτός από το νερό.

Η τάση των μαθητών να θεωρούν ότι το νερό εξαφανίστηκε σχετίζεται με ένα γενικό χαρακτηριστικό των αντιλήψεων των μαθητών, την κυριάρχηση της σκέψης από τα αντιληπτικά δεδομένα (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Όσον αφορά την τάση

των μαθητών να μην αναγνωρίζουν τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η εξάτμιση μπορεί να αποδοθεί σε γενικά χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των μαθητών (κυριάρχηση της σκέψης από τα αντιληπτικά δεδομένα, περιορισμένη εστίαση, εξάρτηση αντιλήψεων από το πλαίσιο χρήσης τους) (Driver et al., 1985· Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001α).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά ένα εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα και ένα κοινωνικό πρόγραμμα στο οποίο κυριαρχούν οι ηθικές αξίες αλλά και οι στερεοτυπικές απόψεις για διάφορα γνωστικά θέματα (European Agency, 2014). Τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνει μαζί του στη σχολική τάξη ο κάθε μαθητής μπορεί να δράσει, με τη «βοήθεια» του εκπαιδευτικού, με σκοπό την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας. Οι μαθητές, όταν έρχονται σε επαφή με συμμαθητές τους που έχουν διαφορετική κουλτούρα μπορούν να αναπτύξουν ευκολότερα και με περισσότερες πιθανότητες συμπεριληπτικές στάσεις (Αγγελίδης, 2011).

Επίσης, οι μαθητές έρχονται στο σχολικό πλαίσιο φέρνοντας μαζί τους τις αρχικές τους αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα της διδασκόμενης γνώσης. Συχνά οι αντιλήψεις αυτές διαφέρουν από την επιστημονική και τη σχολική γνώση, ενώ έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και την ηλικία των μαθητών.

Οι πρώιμες γνώσεις των παιδιών αποτελούν εσωτερικευμένες προσωπικές εμπειρίες που μετά από επεξεργασία οδήγησαν στην κατασκευή αναπαραστάσεων που επηρεάζουν τόσο την αντίληψη του αντικειμένου των Φυσικών Επιστημών όσο και τη μάθησή τους στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς οι Φυσικές Επιστήμες είναι η «αντι-αισθητική γνώση» που εναντιώνεται στην «καθημερινή γνώση». Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν διδακτικές καταστάσεις «χτίζοντας» πάνω στην εναλλακτική αυτή γνώση, ώστε να «μετακινήσουν» τους μαθητές, από τις αρχικές τους αντιλήψεις σε μια κατανόηση των σύγχρονων επιστημονικών απόψεων (Βοσνιάδου, 1994:261, 2002:18-19· Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2001:248· Χρηστίδου, 2008:9-10).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αποστολάκης, Ε., Καλκάνης, Γ., Παναγοπούλου, Ε., Πανταζής, Γ., Σάββας, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Τσαγλιώτης, Ν. (2006). *Ερευνώ και Ανακαλύπτω. Βιβλίο Δασκάλου Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Αλχασίδης, Ν., & Δημητριάδου, Κ. (2009). Η λειτουργία της Εικόνας στα Σχολικά Εγχειρίδια: η περίπτωση του Ερευνώ και Ανακαλύπτω της ΣΤ΄ Δημοτικού. Στο Α. Ζουπίδης, Π. Καριώτογλου, & Α. Σπύρτου (Επιμ.), *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των φυσικών επιστημών* (σσ. 155-163). Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.uowm.gr/kodifeet>.
- Bar, V. & Galili, I. (1994) Stages of children's views about evaporation. *International Journal of Science Education*, 16, 157-174.
- Bar, V. & Travis, A. S. (1991). Children's views concerning phase changes. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 363-382.
- Βεκούρη, Ι. (2007). Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης. Στο , Σ., Παντελιάδου & Γ.Μπότσας, (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 1-5). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Booth, T. & Ainscow, M.(2002) Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education https://inclusiveschools.net/gr/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/EL_maqueta_FINAL_ALTA_3MM-SANGRE.pdf
- Βοσνιάδου, Σ. (1994). Η εννοιολογική αλλαγή στην παιδική ηλικία: παραδείγματα από τον χώρο της αστρονομίας. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Γνωστική, επιστημολογική και διδακτική προσέγγιση*. σσ. 33- 61. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές* (μτφ. Ε. Παπαδημητρίου, & Β. Τσάγκαλος). Αθήνα: Εκδοτικές επιχειρήσεις Γιώργου και Κώστα Δάρδανου.
- Bull, A., Hipkins, R., Joyce, C., & MacIntyre, B. (2007a). What are New Zealand students' ideas about changes of state of water and the water cycle? Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από <https://arbs.nzcer.org.nz/>
- Γεροσίμου. Ε. (2012) Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία του «Σχολείου για όλους» X-RAY@Εκπαίδευση ΚΕΣΕΑ ΤΠΕ <https://www.kesetape.org>
- Closset, J. L. (1983). Sequential reasoning in electricity. In *Research on Physics Education. Proceedings of the First International Workshop* (pp. 313-319). Paris: Editions du Centre National de Recherche Scientifique.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes. Open University Press.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1993). Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες. *Ένωση Ελλήνων Φυσικών, εκδ. Τροχαλία, Αθήνα*.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science—research into children's ideas*. London: Routledge.
- Driver, R., Rushworth, P., Squires, A., & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-Δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών* (μτφ. Μ. Χατζή). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Duit, R. (2009). *STCSE – Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel, Germany: IPN – Leibniz Institute for Science Education

- Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>
- European, A. f. (2014). Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice, International Conference, 18 November 2013. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Johnsua, S., & Dupin, J. J. (1989). *Représentations et modélisations: le "débat scientifique" dans la classe et l'apprentissage de la physique*. P. Lang.
- Καζανίδου, Μ. (2006). Το φαινόμενο της εξάτμισης: σχεδίαση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για το δημοτικό σχολείο, Διπλωματική εργασία Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14450/P0014450.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Καλκάνης, Γ. (2007). *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις-με τις Φυσικές Επιστήμες. Ι. Οι θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Kang, S., Scharmann, L., & Noh, T. (2004). Rexamining the role of cognitive conflict in science concept learning. *Research in Science Education*, 34, 71-96.
- Κόκκοτας, Π. (1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης* (2^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κόκκοτας, Π. (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόκκοτας, Π. (2003). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης* (4^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Κουλαϊδής Β. (1992). Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. (σελ. 71-85). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών & ΟΙΕΛΕ.
- Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (1994α). *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (1994β). Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή περιεχομένου για την διδασκαλία των ΦΕ, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 22-29.
- Κουλαϊδής, Β. (2001). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: αντικείμενο και αναγκαιότητα. Στο J. Bliss, G. Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Α') (σσ. 25-50). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (2001). Το πεδίο της πρακτικής: πείραμα, προσομοίωση, μοντέλο, κώδικας. Στο Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, J. Ogborn, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Β') (σσ. 247-264). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Pfundt, H. & Duit, R. (2004). *Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel: IPN. Ανακτήθηκε 26 Δεκεμβρίου 2019 από <http://www.ipn.uni-kiel.de.html>
- Piaget, J., (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Quillet, P. (1964). *Bachelard* (13). Paris: Seghers.
- Ραβάνης, Κ. (2003). *Εισαγωγή στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Resnick, L. B. (1983). Vers une théorie cognitive de la didactique. *Quel type de recherche pour rénover l'éducation en sciences expérimentales*, 137-149.
- Russell, T., Harlen, W. and Watt, D. (1989). Children's ideas about evaporation. *International Journal of Science Education*, 11: 5, 566 — 576.

- Sanner, M. (1983). *Du concept au fantasme*. Paris. PUF.
- Tiberghien, A. (1984). Revue critique sur les recherches visant à élucider le sens des notions de température et chaleur pour les élèves de 10 à 16 ans. In *Recherche en didactique de la physique: les actes du premier atelier international*. La Londe les Maures. Paris: Editions du C.N.R.S., 55-74.
- Tytler R. (2000): A comparison of year 1 and year 6 students' conceptions of evaporation and condensation: dimensions of conceptual progression, *International Journal of Science Education*, 22:5, 447-467.
- Viennot, L. (1985). S' international sur les representations des etudiants et des eleves en Science et en Mathematique. Cornell, *Annales de Didactique des Sciences*, 1, 123-127.
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Σημειώσεις του μαθήματος Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ/ΠΤΔΕ. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2019 από <http://www.ptde.gr/forum2011/index.php/ation=dlattach;topic=98.0>
- Χατζηνικήτα, Β. (2001α). Επιστημονική και Καθημερινή γνώση: το επιστημολογικό εμπόδιο. Στο J. Bliss, G. Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Α') (σσ. 99-127). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηνικήτα, Β. (2001β). Θρέψη, φωτοσύνθεση, αναπνοή φυτών. Στο Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, Β. Χρηστίδου, & J. Ogborn, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Β') (σσ. 105-134). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηνικήτα, Β., & Χρηστίδου, Β. (2001α). Σημασία της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών. Στο J. Bliss, G. Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Α') (σσ. 51-74). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηνικήτα, Β., & Χρηστίδου, Β. (2001β). Μέθοδοι καταγραφής της Πρακτικο-Βιωματικής γνώσης. Στο Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, J. Ogborn, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Β') (σσ. 185-214). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηνικήτα, Β., & Χρηστίδου, Β. (2001γ). Πρακτικο-Βιωματική γνώση των μαθητών: γενικά χαρακτηριστικά. Στο J. Bliss, G. Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, & Β. Χρηστίδου, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμ. Α') (σσ. 153-188). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χρηστίδου, Β. (2008). Εισαγωγή. Στο Β. Χρηστίδου (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες. Ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 9-52). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ψύλλος, Δ., Κουμάρας, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέρευνα δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.
- Z'arour, G. I. (1976). Interpretation of Natural Phenomena by Lebanese School Children. *Science Education*, 60(2), 277-287.

«Μα Κυρία, τα Αγόρια δεν Κλαίνε»: Καταπολεμώντας τα Έμφυλα Στερεότυπα στο Πλαίσιο της Τάξης

Παρασκευή Μπαρμπούτση

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας ΠΕ70, MScPsychology, Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο.

✉ pbarmpoutsi@outlook.com

Περίληψη

Η διάκριση του βιολογικού φύλου σε αρσενικό και θηλυκό είναι αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων. Το κοινωνικό φύλο, ωστόσο, αποτελεί μια λιγότερο προφανή διάκριση, η οποία έχει διαμορφωθεί από πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, βιώνουν τις προσδοκίες του περιγυρού τους για το φύλο τους και χτίζουν μια σειρά από στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες στη συνέχεια, αναπαράγονται στο σχολικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθίσταται αναγκαία η αναπροσαρμογή των στάσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και του αναλυτικού προγράμματος, με επιθυμητό στόχο την καταπολέμηση των στερεοτύπων των φύλων, στη σχολική τάξη. Η παρουσίαση αυτή, διερευνά τη διαίωνηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί ένα πραγματικό μοντέλο μιας τάξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τάξη αυτή, παρατηρήθηκαν περιστατικά μαθητών που απέκλιναν από τα παραδοσιακά, για το φύλο τους, χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό, έφερε στην επιφάνεια τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις των υπόλοιπων μαθητών σχετικά με τους ρόλους των φύλων και τις «κοινωνικά αποδεκτές» συμπεριφορές. Βασιζόμενη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, συνέθεσα και



Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση,
Φύλο και
Εκπαίδευση,
Συμπερίληψη,
Στερεότυπα και
Εκπαίδευση

εφάρμοσα ένα μοντέλο δράσεων, το οποίο αποσκοπούσε στην συμπερίληψη κάθε διαφορετικότητας και την απάλειψη των ανισοτήτων του φύλου στο πλαίσιο της τάξης. Στόχος μου είναι να παρουσιάσω το προφίλ των μαθητών, τις –σχετικές με το φύλο– συμπεριφορές/αντιδράσεις των συμμαθητών τους, καθώς και τις δράσεις που διενεργήθηκαν, με τα αποτελέσματά τους. Απώτερος σκοπός της παρουσίασης αυτής, είναι η αναγνώριση ενός προβλήματος βαθιά ριζωμένου στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο επαναπροσδιορισμός των πρακτικών που ακολουθούνται, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική συμπερίληψη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως ταυτότητας και φύλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο διαχωρισμός του φύλου σε αρσενικό και θηλυκό, πέρα από τη βιολογική βάση του, σηματοδοτεί παραδοσιακά, έναν διαμοιρασμό ρόλων και συμπεριφορών αποδεκτών για το κάθε φύλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το φύλο λαμβάνει από βιολογική, κοινωνική διάσταση. Μόλις από την ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχωρίζουν τα δύο φύλα, ενώ στην ηλικία των τριών ετών, αρχίζουν να εντοπίζουν και να υιοθετούν χαρακτηριστικά κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο τους. Γίνεται, συνεπώς, φανερό πως από τα πρώτα έτη της ζωής τους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες που έχουν οι μεγαλύτεροι για το φύλο τους, δημιουργώντας έτσι, ένα κατασκεύασμα προκαταλήψεων. Το κατασκεύασμα αυτό, που γεννιέται στο πλαίσιο της οικογένειας, φαίνεται να εξελίσσεται, αργότερα, στο σχολικό περιβάλλον τους (Γκασούκα, 2004).

Η συμβολή του σχολείου στην αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων καταδεικνύεται κι από τη διεθνή βιβλιογραφία. Το σχολείο, αποτελώντας έναν μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας, διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα, αναπαράγοντας παραδοσιακά πρότυπα και ενισχύοντας τη διάκριση των δύο φύλων (Φρόση, 2010). Μελέτες των τελευταίων χρόνων, κάνουν αναφορές για τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Χόνδρου, 2018), του επίσημου αναλυτικού (Πλιόγκου & Κανταρτζή, 2017), αλλά και του κρυφού προγράμματος (Φρόση, 2010), ως παράγοντες ισχυροποίησης των ανισοτήτων φύλου.

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται ένα μοντέλο τάξης και καταγράφονται οι παρατηρήσεις περιστατικών έμφυλων διακρίσεων, αλλά και οι παρεμβάσεις που διενεργήθηκαν από πλευράς της εκπαιδευτικού, με σκοπό τη μείωση των υπαρχόντων στερεοτύπων και υπαρχουσών προκαταλήψεων.

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας

Σημαντικό βήμα στον δρόμο προς την κατανόηση των ανισοτήτων του φύλου είναι η διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '60, η φεμινιστική σκέψη οδήγησε στην ανάλυση της έννοιας του φύλου, εισάγοντας τον όρο «κοινωνικό φύλο» (Χόνδρου, 2018). Με τον όρο αυτό, περιγράφονται οι συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποδεκτά για το κάθε φύλο από την εκάστοτε κοινωνία. Εισάγεται, επίσης, ο όρος «ταυτότητα φύλου», ο οποίος αναφέρεται στον εσωτερικό τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται το φύλο τους και μπορεί να συμπίπτει –ή και όχι– με το φύλο που προσδιορίστηκε κατά τη γέννησή τους (Γαλανού, 2014).

Όπως υποστηρίζεται από τη Στεργίου (2006), κατά την καθοριστική ηλικία των 3-5 χρόνων, τα παιδιά διαμορφώνουν τα πρώτα στοιχεία της ταυτότητάς τους, να υιοθετούν στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα, αλλά και να αντιλαμβάνονται τους αναμενόμενους ρόλους. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της μίμησης των ατόμων του περιβάλλοντός τους, αλλά και την ενθάρρυνση -από το περιβάλλον τους- των τυπικών, για το κάθε φύλο, συμπεριφορών. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, βρίσκουν εύφορο έδαφος κατά την πρώτη επαφή των παιδιών με το σχολείο, καθώς πλήθος ερευνών καταδεικνύει τον ρόλο της προσχολικής και νηπιακής εκπαίδευσης στην ενίσχυση του σεξιστικού διαχωρισμού (Μαραγκουδάκη, 2003). Εν συνεχεία, κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση των παιδιών, η οποία πραγματοποιείται κυρίως εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, εγκαθιδρύονται στάσεις, οι συμπεριφορές και οι ρόλοι με τους οποίους εντάσσονται πλέον στην κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2000). Φανερώνεται έτσι, πως κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας το άτομο δημιουργεί την «ταυτότητά» του υιοθετώντας ρόλους που η εκάστοτε κοινωνία θεωρεί σωστούς (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017).

Θεωρίες κοινωνικοποίησης σχετικές με το φύλο

Έχοντας μια καλύτερη κατανόηση του φάσματος των φύλων στο οποίο χωρούν όλες οι διαφορετικότητες, αξίζει κανείς να διερευνήσει τον μηχανισμό με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους και προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους. Ένας μεγάλος αριθμός θεωριών, έχει προσπαθήσει να εξηγήσει τα τελευταία χρόνια, τον μηχανισμό

νισμό αυτό. Απαρχή τους αποτελεί η ψυχαναλυτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά έως τα τρία τους διανύουν ένα αμφισεξουαλικό στάδιο χωρίς ξεκάθαρη ταυτότητα φύλου, η οποία αποκτάται αργότερα έως την ηλικία των 6 χρόνων. Ωστόσο, η εν λόγω θεωρία δέχτηκε έντονη κριτική από το φεμινιστικό κίνημα, αλλά και από τους ίδιους τους οπαδούς του Freud (Μαραγκουδάκη, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης, η ταυτότητα φύλου διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια, μέσα από την παρατήρηση και μίμηση του περίγυρου. Η τυπική συμπεριφορά, για το κάθε φύλο, ενισχύεται, ενώ η μη τυπική τιμωρείται (Τσαρούχας, 2009). Η θεωρία αυτή έλαβε αρκετές κριτικές, λόγω της έμφασης που έδωσε στους εξωγενείς παράγοντες κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου και την αντιμετώπιση των παιδιών ως παθητικούς δέκτες. Το κενό αυτό, φαίνεται να κάλυψε η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία η συνειδητοποίηση, από το παιδί, της ταυτότητας φύλου του, οδηγεί στην οικειοποίηση συμπεριφορών ατόμων που ανήκουν στο ίδιο φύλο. Συνδυασμός των δύο προαναφερθεισών θεωριών, φαίνεται να είναι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του George Herbert Mead (Φεντ, 1989). Η τελευταία, αναγνωρίζει τόσο την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου, όσο και την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση ταυτότητας φύλου.

Η μακροχρόνια έρευνα και ενασχόληση με τον τομέα της διαμόρφωσης μιας ταυτότητας φύλου, κάνει εμφανή την ανάγκη των ανθρώπων να αναγνωρίσουν τον μηχανισμό που κρύβεται πίσω από αυτή. Ο χώρος της ψυχολογίας, διερευνά εδώ και πολλές δεκαετίες τους τρόπους αυτούς που καθορίζουν το πώς αντιλαμβάνεται ένα παιδί το φύλο του, αλλά και τις συμπεριφορές που έχει, ή τους ρόλους που αναλαμβάνει, με βάση αυτό.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Έμφυλα στερεότυπα στον σχολικό μηχανισμό

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 γεννάται στον κόλπο θεωρητικών επιστημών ένα ενδιαφέρον προς τη διερεύνηση του παράγοντα «φύλο» και πώς αυτό διαμορφώνεται/επηρεάζεται στην Α/θμια και Β/μια εκπαίδευση (Φρόση, 2001). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, ο ανοδικός αριθμός των δημοσιεύσεων κάτω από την ομπρέλα «Εκπαίδευση και Φύλο», μαρτυρά την άμεση συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στον σχολικό μηχανισμό και τις ανισότητες φύλου.

Τα μέχρι τώρα δεδομένα των ερευνών, μαρτυρούν πως το σχολείο,

αν και θεωρητικά αποτελεί ένα χώρο που προσφέρει ισάξιες ευκαιρίες μάθησης, αναπαράγει στερεότυπα με πολυπαραγοντικούς τρόπους (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006· Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017· Χόνδρου, 2018). Οι τομείς που έχουν μελετηθεί κατά κόρον είναι η επίδραση του σχολείου στην προτίμηση θεωρητικών μαθημάτων από τα κορίτσια και θετικών από τα αγόρια (Φρόση, 2010), η επιλογή επαγγέλματος (Καμπούρμαλη κ.ά., 2010), η επιρροή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Φρόση, 2000), αλλά και το κρυφό και φανερό αναλυτικό πρόγραμμα (Χόνδρου, 2018).

Αντιλήψεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών απέναντι στα δύο φύλα

Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κορίτσια τείνουν να έχουν μακράν καλύτερες επιδόσεις σε γλωσσικά μαθήματα (Forlin, 2012), ενώ τα αγόρια ξεπερνούν ακόμη τα κορίτσια σε επίπεδο μαθηματικών (Francisetal., 2008). Είναι όμως βιολογικοί ή κοινωνικοί οι παράγοντες που οδηγούν στο χάσμα αυτό;

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως ένας πιθανός παράγοντας είναι οι εκπαιδευτικοί. Ως ένας βασικός μοχλός που συνθέτει τη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα για τα δύο φύλα και με την ίδια ιδιότητα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαλείο για την άμβλυνσή τους. Αν και έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την ισότητα ως βασικό τους μέλημα, οι πρακτικές τους δεν φαίνεται να συνάδουν (Τζήκας, 1994). Αντίθετα, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρουσιάζει διαφορές ανάλογα με το φύλο στο οποίο απευθύνεται (Μπέλλας, 1995).

Σχολικά εγχειρίδια και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Ένα, ακόμη, μέσο που αφήνει μεγάλο αποτύπωμα στην παιδική σκέψη είναι τα βιβλία, είτε μιλάμε για λογοτεχνικά αναγνώσματα, είτε για σχολικά εγχειρίδια. Η αμοιβαία σχέση που χτίζεται κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, επιτρέπει στο πρώτο να επηρεάσει -συνειδητά ή ασυνειδητά- τον δεύτερο, ο οποίος ενστερνίζεται θετικές και αρνητικές στάσεις μέσα από την ανάγνωσή του.

Η εκτενής βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων, υπογραμμίζει την άνιση εκπροσώπηση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό. Παλαιότερες έρευνες στα αναγνωστικά του δημοτικού καταδείκνυαν τη σεξιστική απεικόνιση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια, όπου η οικογένεια παρουσιάζει το παραδοσιακό δίπολο,

πατέρας-αρχηγός της οικογένειας / μητέρα-νοικοκυρά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993). Οι διακρίσεις που απεικονίζονται στα εγχειρίδια, αναφέρονται, κυρίως, στο είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται, την εκπροσώπηση του κάθε φύλου, τις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους χαρακτήρες (Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου, 2017).

Αν και τα σύγχρονα εγχειρίδια, επιχειρούν μια δικαιότερη εκπροσώπηση των δύο φύλων, εξακολουθούν να αναπαράγονται στερεότυπα, κυρίως μέσω των ασχολιών που παρουσιάζονται να έχουν οι χαρακτήρες. Συγκεκριμένα, πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τους Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου (2017), στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Γεωγραφίας των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, εντοπίζει στερεοτυπικές αντιλήψεις στον τομέα του φύλου. Συγκεκριμένα, το αντρικό φύλο εμφανίζεται περισσότερο κι αναλαμβάνει πιο ηγετικές θέσεις σε σχέση με το γυναικείο, που παρουσιάζεται σε παραδοσιακές, κυρίως, εργασίες που σχετίζονται με το σπίτι ή την ανατροφή των παιδιών.

Ο απόλυτος καταμερισμός των ρόλων, που απεικονίζεται στα σχολικά εγχειρίδια, καλλιεργείται στους μαθητές και μέσω του κρυφού προγράμματος. Το τελευταίο, δεν μεταδίδεται με την τυπική διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που μεταφέρονται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος (Χόνδρου, 2018). Θα ήταν αφέλεια, να μη λάβουμε υπόψιν, το πώς οι εσωτερικευμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων, μεταδίδεται στους μαθητές μέσα από τις γλωσσικές διακρίσεις (γλωσσικός σεξισμός) ή τις προσδοκίες τους για την απόδοση των μαθητών τους.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΑΞΗΣ

Παρατηρήσεις εντός του πλαισίου της τάξης

Η τάξη στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, αποτελεί μια τάξη της Β' δημοτικού, ενός ιδιωτικού σχολείου της Αττικής. Στη συγκεκριμένη τάξη, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις μαθητών που απέκλιναν από τα παραδοσιακά μοντέλα και υιοθετούσαν ρόλους που δεν συναντώνται συχνά στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης δημοτικού της χώρας μας. Συγκεκριμένα, μέλη της τάξης αυτής ήταν:

Μια μαθήτρια, η οποία αγαπούσε ιδιαίτερα το ποδόσφαιρο, έδειχνε μειωμένο ενδιαφέρον προς τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια και δεν

επιδίωκε καμία φιλική σχέση με τα κορίτσια της τάξης. Σε μια συζήτηση περί ταυτότητας και χαρακτήρα, έδωσε η ίδια στον εαυτό της το ψευδώνυμο «αγοροκόριτσο», καθώς όπως είπε δεν μοιάζει με κορίτσι (εννοώντας τα ενδιαφέροντά της).

Ένας μαθητής, ο οποίος παρουσίαζε ιδιαίτερες ευαισθησίες, έκλαιγε συχνά και ντρεπόταν γι' αυτό. Σε συζητήσεις συναισθηματικά φορτισμένες ή σε συγκινητικά βίντεο, ο μαθητής αμέσως δάκρυζε κι έτρεχε στην τουαλέτα, γιατί είχε λάβει ειρωνικά σχόλια από τους συμμαθητές του, καθώς, όπως συχνά έλεγαν: «τα αγόρια δεν κλαίνε».

Ένας μαθητής με δύο μαμάδες. Στην αρχή της χρονιάς, έλαβε χώρα ένα περιστατικό λεκτικής βίας, κατά το οποίο ορισμένα παιδιά της τάξης στοχοποίησαν και κορόιδεψαν τον μαθητή για τη μορφή της οικογένειάς του.

Τα παραπάνω περιστατικά μαθητών/μαθητριών, ήρθαν σε άμεση αντίθεση με τις απόψεις και τον τρόπο συμπεριφοράς άλλων μελών της τάξης, που τα στερεότυπά τους τους ωθούσαν σε ενέργειες που συχνά στοχοποιούσαν και έβγαζαν στο περιθώριο τα παιδιά αυτά.

Επιπλέον, έγιναν από την εκπαιδευτικό ορισμένες παρατηρήσεις που φανέρωναν παραδοσιακές αντιλήψεις που οι μαθητές είχαν υιοθετήσει και αναπαρήγαγαν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, έγινε αντιληπτό πως, ανάλογα με το φύλο τους, οι μαθητές έδειχναν προτίμηση σε συγκεκριμένα παιχνίδια. Τα αγόρια έπαιζαν όλα μαζί ποδόσφαιρο ή συμμετείχαν σε περισσότερο σωματικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια επέλεγαν να συζητούν ή να μετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια ρόλων.

Εντός της τάξης, έγινε αντιληπτό πως οι μαθητές έφερναν αντίσταση στο να διαβάσουν ή να υποδυθούν κάποιο ρόλο του αντίθετου φύλου κι όταν τους ζητούνταν να το κάνουν, επέλεγαν να χρησιμοποιούν διαφορετικό επιτονισμό, συνήθως βασισμένο στη στερεοτυπική αντίληψη τους για το εκάστοτε φύλο, κοροϊδεύοντας το φύλο αυτό με τη φωνή τους. Τα παιδιά εμφάνιζαν, επίσης, στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των ρόλων, αλλά και των επαγγελμάτων, που θα έπρεπε το κάθε ένα να υιοθετήσει με γνώμονα το φύλο του.

Το σύνολο των παρατηρήσεων αυτών, δημιούργησε την εικόνα μιας τάξης με ετερογενή χαρακτηριστικά που συγκρούονταν μεταξύ τους. Στη βάση αυτή, αποφασίστηκε να σχεδιαστεί ένα σύνολο δράσεων, ώστε να διερευνηθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που κρύβονται πίσω από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, αλλά και να φέρουν τους μαθητές αντιμέτωπους με τα δικά τους στερεότυπα, ώστε βαθμιαία να τα επαναπροσδιορίσουν. Οι βασικοί στόχοι ήταν οι μαθητές να:

- ❖ γίνουν θεατές περιστατικών έμφυλων διακρίσεων και να αντιληφθούν την αιτία τους
- ❖ αναγνωρίσουν στερεότυπα που οι ίδιοι έχουν σχετικά με τα δύο φύλα
- ❖ είναι σε θέση να εντοπίζουν μια σεξιστική άποψη/συμπεριφορά και να την αντιμετωπίζουν
- ❖ σέβονται κάθε μορφής διαφορετικότητα χωρίς να την κατακρίνουν
- ❖ αντιληφθούν τη σημασία της συνεισφοράς κάθε ενός ξεχωριστά στη δημιουργία ενός κόσμου χωρίς διακρίσεις και φόβο

Δράσεις

Οι άνθρωποι βιώνουμε την καθημερινότητά μας με στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς αποφεύγουμε συνειδητά να τις αναγνωρίσουμε και να τις αντιμετωπίσουμε. Κάτι τέτοιο, θα απαιτούσε προσπάθεια και σπατάλη ενέργειας. Η αναγνώριση, όμως, των στερεοτύπων που υπάρχουν καταγεγραμμένα στο υποσυνείδητό μας, φαίνεται να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην πορεία μας προς την καταπολέμησή τους (Monteith, Parker, & Burns, 2016). Πρώτο βήμα, λοιπόν, στην εξομάλυνση των σχέσεων της τάξης, αποτελούσε η δημιουργία ερεθισμάτων που είχαν ως σκοπό οι μαθητές να δουν και να αναγνωρίσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν για τα δύο φύλα. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες δράσεις.

Κλίμα ένταξης και αποδοχής

Η βάση στη σύνθεση μιας τάξης που δίνει πραγματικά ισότιμες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της, είναι η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού προς όλους ανεξαιρέτως. Τα παραδοσιακά πρότυπα ισχυροποιούνται και εντοπίζονται μέσω του γλωσσικού σεξισμού, που επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την κυριαρχία του αρσενικού γένους στη γραμματική (επίθετα, ουσιαστικά κ.λπ.), αλλά και με την υποτιμητική χρήση των θηλυκών επιθέτων (Αγγελή, 2018). Ένα ουσιαστικό βήμα, λοιπόν, ήταν ο περιορισμός του διαχωρισμού των μαθητών με βάση το γένος τους («παιδιά» αντί για «αγόρια» και «κορίτσια»), αλλά και η χρήση και των δύο γενών σε περιπτώσεις αμφισημίας ως προς το γένος, ειδικά όταν το τελευταίο συνέβαλε στη δημιουργία στάσεων («γιατρίνα και γιατρός» ή «νοικοκύρης και νοικοκυρά»). (Γκασούκα, Γεωργαλίδου & Φουλίδη, 2016).

Τα θρανία οργανώθηκαν σε μεικτές ομάδες, καθώς και προωθήθηκαν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανεξαρτήτως φύλου.

Επιπλέον, η στοχευμένη αντιστροφή ρόλων βοήθησε σημαντικά στην εξοικείωση των αγοριών με αντικείμενα, χρώματα, ασχολίες και ρόλους που συχνά συνδυάζονται με το γυναικείο φύλο, αλλά και το αντίστροφο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν βίντεο, ταινίες και τραγούδια (π.χ. «I am me», της Willow Smith), ως αφορμή για συζητήσεις σε θέματα ταυτότητας φύλου, αλλά και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Αυτές οι δράσεις, εντάχθηκαν ομαλά στην καθημερινότητα της τάξης μας και οι συζητήσεις γινόντουσαν με αφορμή συγκεκριμένα ερεθίσματα και όχι βεβιασμένα. Όπως αναφέρει η Χόνδρου (2018), πολλές φορές στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εξαλείψουν μια διάκριση, η έλλειψη διακριτικότητας μπορεί να δώσει μεγαλύτερη έκταση του προβλήματος στα μάτια των παιδιών κι έτσι να το διογκώσει. Καταλυτικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς απαιτείται η αναγνώριση και καταπολέμηση των στερεοτύπων των ιδίων, πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε δράσης στην εκπαιδευτική πράξη. Η λειτουργία του/της εκπαιδευτικού ως πρότυπο, δημιουργεί από μόνο του ένα ισχυρό έναυσμα στην αναπαραγωγή συμπεριφορών που προάγουν τον σεβασμό και την εξάλειψη των διακρίσεων (Χόνδρου, 2018· Φρόση, 2010).

Δημιουργία σεναρίων

Ένα χρήσιμο μοντέλο στον εντοπισμό και την αναγνώριση στερεοτύπων κάθε μορφής, αποτελεί η παρουσίαση υποθετικών –ή μη– σεναρίων και η αξιολόγηση μέσα από ερωτήσεις των απόψεων που έχουν οι μαθητές γι' αυτά (Errington, 2003). Έτσι, συστηματικά στο πλαίσιο της τάξης γινόταν παρουσίαση σεναρίων, συζήτηση και δραματοποίησή τους. Με τον τρόπο αυτό, τα σενάρια μετατρέπονταν σε παιχνίδια ρόλων, που η βιβλιογραφία προτείνει ως μια αποτελεσματική τεχνική στην εξάλειψη των προκαταλήψεων (Roosman, 2002). Παραδείγματος χάριν, με αφορμή, τη μαθήτριά που αναφέρθηκε παραπάνω, δόθηκε στους μαθητές το ακόλουθο σενάριο:

«Η Δανάη είναι 14 χρονών και από τα 10 της παίζει ποδόσφαιρο. Στο σχολείο τη φωνάζουν «αγοροκόριτσο» και η μόνη της παρηγοριά είναι οι προπονήσεις και οι αγώνες με την ομάδα της. Σήμερα είναι πολύ στενοχωρημένη. Έγινε η μαθητική ομάδα ποδοσφαίρου για το πρωτάθλημα σχολείων και θα συμμετάσχουν μόνο αγόρια.»

Πηγή: Έλενα Σκαρπίδου, Πολύχρωμο Σχολείο (2018)

Το σενάριο αυτό αποτέλεσε τη βάση για μια συζήτηση σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα στα αθλήματα. Μέσα από ερωτήσεις της εκπαιδευτικού που σκοπό είχαν να φέρουν τους μαθητές αντιμέτωπους με τα δικά τους στερεότυπα, η τάξη οδηγήθηκε σε συσχετισμούς με τη δική της πραγματικότητα και παραδείγματα δικών τους ανθρώπων που έχουν βρεθεί σε παρόμοιες καταστάσεις. Στη συνέχεια, ακολούθησε ένα σχέδιο δράσης των μαθητών (συζήτηση και έπειτα δραματοποίηση), για τον τρόπο που ως άτομα, αλλά και ως ομάδα, θα αντιδρούσαμε αν γινόμασταν θεατές ενός τέτοιου περιστατικού.

Δραστηριότητα: Επαγγέλματα

Τα παιδιά, από μικρή ηλικία, βασίζονται σε δυσιστικές στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο και την επιλογή επαγγέλματος (Παπαναστασίου, 2018). Η προσωποποίηση των επαγγελμάτων είναι ένα φαινόμενο που γίνεται φανερό και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, όπου τα επαγγέλματα αποκτούν φύλο περιορίζοντας τις γυναίκες σε συγκεκριμένους χώρους εργασίας. Μέσα από συζητήσεις έγινε φανερό πως τα παιδιά, με γνώμονα το φύλο τους, είχαν συγκεκριμένα επαγγέλματα που ήταν ή δεν ήταν αναμενόμενο να ακολουθήσουν.

Σύμβουλοι επαγγελματικής αγωγής έχουν αναγνωρίσει πως η προβολή προτύπων από επιτυχημένους/ες επαγγελματίες σε τομείς που δεν κυριαρχεί το φύλο τους, εμπνέει τους μαθητές και βοηθά στην κατάρριψη των σεξιστικών στερεοτύπων στα επαγγέλματα (Αγγελή, 2018). Έτσι, σχεδιάστηκε μια δραστηριότητα με στόχο τον επαναπροσδιορισμό των στερεοτύπων σε επίπεδο επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που ασκεί ένα από τα εξής επαγγέλματα: αστροναύτης, πολιτικός μηχανικός, αρχιτέκτονας και σχεδιαστής μόδας και να καταγράψουν το όνομα του καθενός. Δόθηκε προσοχή, ώστε να μην χρησιμοποιηθεί γένος που μαρτυρά το φύλο των επαγγελματιών, κατά την επεξήγηση των οδηγιών. Οι μαθητές ζωγράρισαν τα τέσσερα επαγγέλματα σε ένα φύλλο χαρτί και ονόμασαν τους χαρακτήρες τους (βλέπε παράρτημα). Πράγματι, έγινε φανερό πως η πλειονότητα της τάξης συσχέτισε τα τρία πρώτα επαγγέλματα με το αντρικό φύλο, ενώ το επάγγελμα του σχεδιαστή μόδας με το θηλυκό. Σημαντική παρατήρηση είναι πως στα τρία πρώτα επαγγέλματα, οι μαθητές που ζωγράρισαν χαρακτήρες του γυναικείου φύλου, ήταν αποκλειστικά κορίτσια.

Σε δεύτερο στάδιο, εμφανίστηκαν στην τάξη τέσσερα άτομα- εκπρόσωποι του κάθε επαγγέλματος, που όμως είχαν το αντίθετο φύλο

από αυτό που θα ανέμεναν οι μαθητές. Αυτό εξέπληξε του μαθητές και κίνησε την περιέργειά τους να μάθουν πώς επέλεξαν το επάγγελμά τους. Η συζήτηση που ακολούθησε, οδήγησε σε μια αναθεώρηση των απόψεων των μαθητών σε σχέση με τη φύση του επαγγέλματος που θα μπορούσαν μελλοντικά να επιλέξουν. Η αλλαγή αυτή έγινε εμφανής σε βάθος χρόνου καθώς οι μαθητές, σε ερωτήσεις σχετικές με τα επαγγέλματα, επέλεγαν κλάδους που μέχρι τώρα δεν είχαν αναφερθεί και που συχνά δεν ήταν στερεοτυπικά συνδεδεμένοι με το φύλο τους.

Αποτελέσματα

Οι παραπάνω δράσεις, ξεκίνησαν από την παρατήρηση των προαναφερθέντων περιστατικών και συμπεριφορών, έως και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Το αποτέλεσμα ήταν μια τάξη πιο ανοικτή, πιο δεκτική σε κάθε μορφής διαφορετικότητα, με αξίες που ξεκινούσαν από το σχολικό πλαίσιο και στη συνέχεια επηρέαζαν έμπρακτα και τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με το πέρας του διαστήματος αυτού, παρουσίασαν τις εξής αλλαγές:

- ❖ Λιγότερες, έως καθόλου ενστάσεις στην ανάληψη ρόλου του αντίθετου φύλου στα παιχνίδια ρόλων και τις αναγνώσεις.
- ❖ Μειωμένα περιστατικά, λεκτικά ή συμπεριφορικά, σεξιστικών διακρίσεων.
- ❖ Ανάμεικτες ομάδες παιχνιδιού και μεγαλύτερη ανοχή στη συμμετοχή των κοριτσιών στα παραδοσιακά «αγορίστικα» παιχνίδια.
- ❖ Μεγαλύτερο δέσιμο μεταξύ όλων των μελών της τάξης και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες.

Η περίπτωση της συγκεκριμένης τάξης, καθιστά φανερή την αναγκαιότητα ύπαρξης μεθοδευμένης έρευνας με μετρήσιμα αποτελέσματα και συστηματικές δράσεις στον τομέα «εκπαίδευση και φύλο». Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τα αποτελέσματα που έχει η χρήση εξειδικευμένων πρακτικών για την άρση των στερεοτύπων των δύο φύλων, είναι περιορισμένη. Παρ' όλα αυτά, έρευνες όπως αυτή του Levtov (2014), καταδεικνύουν μια συσχέτιση ανάμεσα στη συστηματική ενασχόληση των μαθητών με το θέμα της ισότητας των φύλων και τις ισότιμες πεποιθήσεις. Το να ληφθούν σοβαρά τα ζητήματα ισότητας φύλου στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, αποτελεί χρέος της ελληνικής -και όχι μόνο- κοινότητας, καθώς αποτελεί το πρώτο, από τα πολλά, βήματα που μια κοινωνία χρειάζεται να λάβει, προτού μιλήσει για πραγματικά ισάξια μεταχείριση των μελών της. Ξεκινών-

τας από την εκπαίδευση, μέσα από τη συμπερίληψη κάθε ατόμου και την παροχή ίσων ευκαιριών μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας και ανάπτυξης γνήσιων προσωπικοτήτων απαλλαγμένων από παρωχημένα πρότυπα και ρόλους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελή, Μ. (2018). *Gender Ed. Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση*. Ερευνητική ομάδα: Αγγελή, Μ. & Λέστα, Σ. Κύπρος: Mediterranean Institute of Gender Studies.
- Ανθόπουλος, Κ & Κανταρτζή, Ε. (2006). *Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f3.pdf>
- Γαλανού, Μ. (2014). *Ταντότητα και έκφραση φύλου: ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*, Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.
- Γκασούκα, Μ. (2004). *Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου*. Στο: Τριλιανός Α. και Καραμήνας Ι. (Επιμ.), Συμβουλευτική γονέων. (σσ. 46-57) Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Γκασούκα, Μ., Γεωργαλίδου, Μ. & Φουλίδη, Ξ. (2016). *Οδηγός Υπέρβασης του Γλωσσικού Σεξισμού της Δημόσιας Διοίκησης της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Κύπρος: Παρατηρητήριο Ισότητας Κύπρου
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Errington, E. P. (2003) Developing student-constructed scenarios to explore gender issues. In: Errington, Edward Peter, (ed.) *Developing Scenario-based Learning: practical insights for tertiary educators*. Dunmore Press, Palmerston North, New Zealand, pp. 133-141.
- Forlin, C. (Ed.) (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*, Publisher: Routledge.
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2008). *A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender*. *Research Papers in Education*, 23, 21 - 36.
- Καμπούρμαλη Ι., Μίλεση Χ., Παπαγεωργίου Γ., Πασχαλιώρη Β. (2010). *Ο ρόλος του / της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Ε.Χ. (2017). *Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Έρευνα στην εκπαίδευση: τόμος 6, τεύχος 1, σσ. 95- 111.
- Levtov, R. (2014). *Addressing Gender Inequalities in Curriculum and Education: Review of Literature and Promising Practices to Inform Education Reform Initiatives in Thailand, Women's Voice and Agency Research Series 2014, No 9*. Όπως ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Gender/Levtov%202014.%20Addressing%20gender%20inequalities%20in%20education.pdf>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπέλλας, Θ. (1995). *Ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες*, στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννιτσάς, Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Monteith, M. J., Parker, L. R., & Burns, M. D. (2016). The self-regulation of prejudice. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (σσ. 409–432). Psychology Press.
- Παπαναστασίου, Έ. (2018). Οι έμφυλες κατασκευές των παιδιών νηπιαγωγείου για τα επαγγέλματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 1-13. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14232>
- Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1). doi. <https://doi.org/10.12681/hjre.11940>
- Poorman, P. B. (2002). Biography and role-playing: fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29(1), 32-36.
- Σκαρπίδου, Ε. (2018). *Σενάρια. Πολύχρωμο Σχολείο*. Όπως ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από <https://rainbowschool.gr/wp-content/uploads/2019/01/9-%CE%A3%CE%95%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf>
- Στεργίου, Λ. (2006). Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο: ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης. *Παιδαγωγική - θεωρία και πράξη*, τχ 1. 9-25.
- Τσαρούχας, Ε. (2009). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ισότητα των φύλων*. Πτυχιακή εργασία, Καβάλα.
- Τζήκας, Δ. (1994). Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ισότητα των φύλων, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. *Πρακτικά συνεδρίου*, Αθήνα.
- Φεντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Φρόση, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων, στο Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες Φύλου, *Πρακτικά ημερίδας*, Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Χονδρού, Ε. (2018). *Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων από τις/τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΟΡΙΤΣΙ, 7



ΑΓΟΡΙ, 7



ΚΟΡΙΤΣΙ, 8



ΚΟΡΙΤΣΙ, 7



Το Θέατρο, η Διδασκαλία και η Εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών: Μια Διδακτική Προσέγγιση για Ένα Συμπεριληπτικό Σχολείο

Φωτεινή Ψαθά¹ Αγγελική Παπαδοπούλου²

1. Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΑΦΠΗΗ, ΠΑΔΑ – Θεατρολόγος Εκπαιδευτικός Α/θμιας, ✉ fpsatha@uniwa.gr

2. Med Linguistics, Didactics – Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας Α/θμιας.

✉ rapadoangn@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της άρσης των συνόρων έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο φιλοξενεί πια μαθητές από διαφορετικές χώρες, κουλτούρες, θρησκείες, κοινωνικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Η πραγματικότητα αυτή δημιούργησε νέα δεδομένα στα οποία ο μάχιμος εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής. Η συμπερίληψη ως έννοια εμπεριέχει την άρση των εμποδίων, τη δημιουργία ίσων ευκαιριών, την δημοκρατικότητα, δημιουργώντας ένα κλίμα που στοχεύει στην προώθηση της γνώσης καθιστώντας την προσιτή σε όλους, ώστε ο κάθε μαθητής να εμπλακεί και να υποστηριχθεί σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας. Ανώτερος στόχος της είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και η διαμόρφωση ανεκτικών στάσεων έναντι της ετερότητας, καθώς το σχολείο καλείται να υποδεχθεί και να αποδεχτεί μαθητές από διαφορετική εθνικό-κοινωνική προέλευση, στοχεύοντας στην ένταξη τους στην κοινωνία και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται ένας συγκερασμός τεχνικών θεάτρου, όπως το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός, με τη διδασκαλία τη ξένης γλώσσας σε



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Διαφορετικότητα,
Ξένη Γλώσσα,
Θεατρική Αγωγή,
Τ.Π.Ε.

μειονοτικές ομάδες, με σκοπό την άρση των προκαταλήψεων και την αρμονική συνύπαρξη όλων. Στοιχείο ενίσχυσης της προσπάθειας θα αποτελέσει η χρήση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Πρόκειται για ένα σχέδιο μαθήματος τριών διδακτικών ωρών, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός κλίματος αποδοχής και συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, ο κάθε μαθητής θα κληθεί να παρουσιάσει πολιτιστικά στοιχεία της χώρας του στην ξένη γλώσσα στόχο, με τη χρήση θεατρικών τεχνικών αλλά και ψηφιακών κατασκευών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα είναι ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αποδοχή, η ένταξη και η κοινωνική ενσωμάτωση της διαφορετικότητας επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες ανάλογα με το πλαίσιο, τα άτομα, το κοινωνικό σύνολο και άλλους πολιτισμικούς παράγοντες στους οποίους εντοπίζονται. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά σε επαφή με μαθητές που διαθέτουν στοιχεία ετερότητας σε διάφορους τομείς, οι οποίοι οφείλονται σε κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς επίσης και σε μαθησιακούς. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο εκπαιδευτικός του σήμερα καλείται να ανακαλύψει και να εφαρμόσει μεθόδους όπου θα μπορούν να συγκεραστούν όλες αυτές οι διαφορές και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα εντάξουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ενεργούς συμμετοχής.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο που αποτελεί μια καινοτόμο διαθεματική διδακτική προσέγγιση η οποία σκοπεύει στην ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αλλαγή του σχολικού κλίματος. Βασικό στόχο της παρούσας διδακτικής πρακτικής αποτελεί η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, μέσα από την αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης, σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση, ο σεβασμός απέναντι στον «άλλο» και η σχολική κοινωνικοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με λεξιλόγιο και εκφράσεις στη γερμανική γλώσσα σχετικές με τη θεματική «Χώρες και γλώσσες», αξιοποιώντας τεχνικές θεάτρου, όπως παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμό και διευκολύνοντας την απόκτηση της νέας γνώσης με τη χρήση των ΤΠΕ με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ετερότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στα τέλη του 20^{ού} αιώνα εμφανίστηκε μια διαφορετική οπτική στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, η οποία αποτέλεσε ένα καινοτόμο εγχείρημα για τα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής εκείνης. Ο λόγος για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive education), η οποία ήρθε ως αποτέλεσμα διακηρύξεων των Ηνωμένων Εθνών αλλά και πολλών εκθέσεων ειδικών επιτροπών, που αναφέρονταν στο δικαίωμα συμμετοχής όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας νέας σχολικής πραγματικότητας που θα ήταν ανοιχτή και προσβάσιμη σε όλους.

Η συμπερίληψη είναι μια φιλοσοφία που βασίζεται σε αξίες που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής όλων των ατόμων, εντός κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου και στην ελαχιστοποίηση πρακτικών αποκλεισμού και διακρίσεων (Booth, 2005). Σε ορισμένες χώρες, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση θεωρήθηκε ως μια προσέγγιση για την εξυπηρέτηση των παιδιών με αναπηρίες στο πλαίσιο γενικότερων εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο, όλο και περισσότερο θεωρείται ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και χαιρετίζει την ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητών (Unesco, 2001). Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να αποδοθεί με απόλυτη ακρίβεια μέσω της φράσης «ένα σχολείο για όλους», στο οποίο μπορούν να φοιτήσουν όλα τα παιδιά -ανεξάρτητα από την καταγωγή, την κοινωνική προέλευση, το θρησκευτικό υπόβαθρο, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ainscow, 2005).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδιώκει να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους που είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες αναπηρίες τους. Θα πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά με αναπηρία αλλά και προικισμένα παιδιά, σε παιδιά του δρόμου και σε εργαζόμενα παιδιά, σε παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, σε παιδιά από γλωσσικές, εθνοτικές ή πολιτιστικές μειονότητες και σε παιδιά από άλλες περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες. Στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να λειτουργήσει ως μέσο διαμόρφωσης μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Booth, 2005).

Σύμφωνα με την Unesco (2017) η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα «εκπαιδευτικό σύστημα που υποδέχεται όλους τους μαθητές

καλωσορίζοντας και υποστηρίζοντας τους να μάθουν, όποιοι κι αν είναι και ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις ανάγκες τους. Διασφαλίζοντας ότι η διδασκαλία, το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά κτίρια είναι κατάλληλα για όλα τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα. Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν μαζί στα ίδια σχολεία. Κανείς δεν πρέπει να αποκλειστεί. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη συνεκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες» (Unesco, 2017).

Άλλη μια πτυχή της συμπερίληψης είναι το γεγονός ότι αμφισβητεί την έννοια της «κανονικότητας» καθώς δίνει αξία σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικότητας, το οποίο βρίσκεται πέρα από την αναπηρία. Μέσω της προσέγγισης των δυνατοτήτων υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην ενδυνάμωση εκείνων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, προσεγγίζοντας ταυτόχρονα από μια διαφορετική οπτική, θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και δικαιωμάτων για όλους (Polat, 2011).

Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης οι εξελίξεις που προκύπτουν από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο καθώς επίσης και η αυξανόμενη ανομοιογένεια των κοινωνιών, έχουν επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα σημερινά σχολεία διακρίνονται από την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που έφερε αξιοσημείωτες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σκηνικό σε παγκόσμιο επίπεδο, οδηγώντας τις χώρες σε επαναπροσδιορισμό του σκοπού και των στόχων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μερικοί από τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτήν την αλλαγή προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και η παροχή ίσων ευκαιριών, με στόχο την κοινωνικοποίησή τους, την ολόπλευρη ανάπτυξή τους καθώς επίσης και την αποτελεσματική μάθηση.

Το ζήτημα της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα από τα θέματα που πρέπει να διαχειριστεί το σχολείο του σήμερα, παρά το γεγονός ότι η διαφορετικότητα αποτελούσε ανέκαθεν γνώρισμα της ανθρώπινης φύσης. Τα σύγχρονα σχολεία ωστόσο, εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι επιτέλους αναγκασμένα να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους ως μοναδικές οντότητες που φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και όχι ως ένα μέσο όρο,

που αφήνει πίσω όλους όσους ξεφεύγουν από αυτόν. Οι σχολικές τάξεις σήμερα, περισσότερο από ποτέ γεμίζουν από μαθητές με ιδιαιτερότητες που οφείλονται είτε σε κοινωνικο-πολιτισμικές ανισότητες είτε σε ατομικούς παράγοντες (Αραμπατζή, 2013).

Για να καταστεί δυνατή η υλοποίηση της έννοιας της ισότητας εντός της εκπαιδευτικής πράξης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι ικανό να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών και το χτίσιμο μιας νέας σχέσης τόσο μεταξύ τους όσο και με τους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός για να πετύχει όλα τα παραπάνω οφείλει να έχει ένα διαφοροποιημένο ρόλο, καθώς πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τα κατάλληλα επιστημονικά εφόδια που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τις καταστάσεις και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην καθημερινή του πρακτική αλλά και να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στρατηγικές που θα συμβάλλουν στη καλύτερευση του έργου του (Κεσίδου, 2008).

Για να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να διαχειριστεί το θέμα της ετερότητας οφείλει να τροποποιήσει και να μετασχηματίσει αρκετές από τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, με βασική στόχευση στο πρόγραμμα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους (Κεσίδου, 2008). Ωστόσο, σε ένα παραδοσιακό, άκαμπτο σχολείο το οποίο είναι αμετακίνητο και προσκολλημένο στις παλιές μαθησιακές μεθόδους, δεν είναι εφικτή η διαχείριση της διαφορετικότητας. Αντιθέτως, ένα σχολείο που είναι ανοιχτό στις σύγχρονες, καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, είναι σε θέση να επιτύχει τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής του διαφορετικού (Αραμπατζή, 2013). Οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Αγγελίδης, 2011), την αποδοχή του διαφορετικού και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η μετανάστευση και η μετακίνηση πληθυσμών, από τη μία αλλά και η ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την άλλη οδήγησε στην διαμόρφωση ενός νέου σχολικού πληθυσμού με χαρακτηριστικά γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Το νέο αυτό πλαίσιο δημιούργησε νέες αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγώντας στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής, μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας.

Η νέα πραγματικότητα επεσήμανε την ανάγκη ύπαρξης ενός νέου

μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα παρέχει στους μαθητές τις δυνατότητες να δημιουργούν, να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και συναισθήματα, να διατηρούν το ενδιαφέρον τους, να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη νέα γνώση (Κοσμά, 2014). Η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση, αποτελεί μια ιδανική εκπαιδευτική μεθοδολογία για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Με βάση την θεωρία του Bruner, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία πρέπει να ενθαρρύνουμε τους μαθητές στο να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν, να χρησιμοποιήσουν τη διαίσθησή τους, τη φαντασία αλλά και τη δημιουργικότητά τους (Bruner, 1961), η ενσωμάτωση τεχνικών θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μονόδρομο. Η χρήση του δράματος είναι μια αποτελεσματική και πολύτιμη στρατηγική διδασκαλίας, η οποία γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση προωθεί ουσιαστικές, ενεργές και αντανakλαστικές διαδικασίες σκέψης ενισχύοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ένας από τους λόγους που το θέατρο είναι σε θέση να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών, είναι εξαιτίας της μοναδικής του ικανότητας να φιλοξενήσει πολλά και διαφορετικά στυλ μάθησης και έτσι να παρακινήσει τους μαθητές (Kalidas, 2014).

Το θέατρο στην εκπαίδευση και ειδικότερα οι θεατρικές τεχνικές είναι μια μέθοδος που βασίζεται σε ψυχοπαιδαγωγικές και καλλιτεχνικές - θεατρικές διαδικασίες, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία της επικοινωνίας μέσω του παιχνιδιού τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο με βάση τις ανάγκες τους. Το θέατρο κινητοποιεί την φαντασία και την έμπνευση των μαθητών, κυρίως μέσω της σωματικής έκφρασης, αναπαριστώντας με θεατρικούς ρόλους (Παπαδόπουλος, 2010) μια σειρά από καταστάσεις και συναισθήματα.

Ειδικότερα, η χρήση του δράματος στη διδασκαλία ξένων γλωσσών δεν αποτελεί μια νέα προσέγγιση για την εκπαιδευτική διαδικασία (Schewe, 2007), καθώς η τέχνη έχει χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό εδώ και πολλά χρόνια (Somers, 1994). Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια συμβολική γλώσσα με την οποία αναπαριστούμε τον “πραγματικό” κόσμο. Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους (Kalidas, 2014), που θέτουν, επειδή τα παιδιά μέσω του θεάτρου μπορούν να διερευνήσουν διάφορα θέματα και να τα κατανοήσουν ευκολότερα (Somers, 1994), μέσω της βιωματικής μάθησης.

Η γλώσσα δεν αποτελείται μόνο από ήχους και γράμματα, αλλά εμπεριέχει επίσης και πολιτιστικά στοιχεία. Αυτά τα χαρακτηριστικά ωθούν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τη γλώσσα εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, οι τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν δυνατή τη διαδραστική μάθηση δημιουργώντας ένα εικονικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, ένας από τους πιο βολικούς τρόπους εξάσκησης στη γλώσσα-στόχο είναι η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων για την διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών (Değirmenci Uysal & Yanuz, 2018). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές παίζουν είτε τον εαυτό τους είτε ένα άλλο πρόσωπο σε ένα φανταστικό σενάριο. Με άλλα λόγια, το θέατρο μέσα από την τεχνική της «προσποίησης» επιτρέπει στον μαθητή να προβάλει τον εαυτό του μέσω της φαντασίας σε μια άλλη κατάσταση, εκτός σχολικής τάξης, μπαίνοντας στα παπούτσια ενός άλλου (Holden, 1981).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές και γλωσσικές πτυχές της χρήσης του θεάτρου στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, όπως αυτοσχέδια γλωσσικά παιχνίδια, παντομίμα, παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να οργανωθούν γύρω από τις τέσσερις βασικές δεξιότητες-ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Το θέατρο βελτιώνει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και αναπτύσσει τη σκέψη, την προφορική γλώσσα, την ανάγνωση και την γραφή. Μέσα από την ανάληψη ρόλων βοηθάει επίσης στην απομάκρυνση των μαθητών/τριών από το εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τους όρους του Piaget (Brauer, 2002).

Το θέατρο απελευθερώνει τους μαθητές, προσφέροντας τους ταυτόχρονα την ευκαιρία να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να οικοδομήσουν κοινωνική ευαισθητοποίηση. Το θέατρο μέσα από την δυναμική του φύση, δημιουργεί συνεχώς νέο λεξιλόγιο και απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, βοηθώντας τους μαθητές να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους. Το παιχνίδι ρόλων (roleplaying) συγκεκριμένα προσφέρει στους μαθητές μια μοναδική ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες, να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές και δημιουργικές τους δεξιότητες μετατρέποντας έτσι την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μια βιωματική εμπειρία, επιτρέποντας τους μαθητές να αποκτήσουν γλωσσική ευχέρεια πολυαισθητηριακά (Κοσμά, 2014).

Η χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, βοηθάει τους μαθητές να γίνουν ενεργητικοί δέκτες της νέας γνώσης καθώς τους εμπλέκει στην διαδικασία της μάθησης τοποθετώντας τους στο κέντρο της δραστηριότητας και αναγκάζοντας

τους να πάρουν αποφάσεις, να αναλάβουν ευθύνες, ηγετικούς ρόλους καθώς επίσης να λύσουν προβλήματα που προκύπτουν μέσα στα πλαίσια της ομαδο-συνεργατικής (Boudreault, 2010). Οι μαθητές εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία με ενθουσιασμό και θέληση, μαθαίνουν γρηγορότερα και καταλαβαίνουν εις βάθος τη νέα γνώση, σε αντίθεση με την στείρα απομνημόνευση λεξιλογίου και γραμματικών εννοιών (Woolland, 2014).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει υλικό και μεθόδους από τα γνωστικά αντικείμενα της β' ξένης γλώσσας (γερμανική), της θεατρικής αγωγής και της γεωγραφίας και απευθύνεται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει εφαρμοστεί σε μαθητές ηλικίας 10 ετών, που φοιτούν στην Ε' τάξη δημοτικού, σε σχολείο της Γ' Αθήνας. Πρόκειται για 18 μαθητές, 15 ελληνικής και 3 μη ελληνικής καταγωγής, μεταξύ των οποίων υπάρχει και ένας μαθητής με αυτισμό και παράλληλη στήριξη και 2 μαθητές με ΔΕΠΥ που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Η χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ορίζεται σε 3 διδακτικές ώρες, οι οποίες υλοποιούνται σε 2 συνεχόμενα μαθήματα, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο υλοποίησης σε ένα συνεχόμενο 2ωρο και 1 ώρα ξεχωριστά. Η παρέμβαση στηρίζεται στην διαθεματικότητα και στην συνεργασία εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας και θεατρικής αγωγής. Από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής θεωρείται απαραίτητη η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής, το οποίο θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με προτζέκτορα, σύνδεση στο διαδίκτυο. Επίσης βοηθητική θεωρείται η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση εργαλείων 2ης γενιάς (web 2.0 tools), καθώς και ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, που έχει σχεδιαστεί από τους εκπαιδευτικούς (βαλίτσα, χρηστικά αντικείμενα, κάρτες).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιοποιείται μεγάλη ποικιλία μεθόδων με σκοπό την άρση των προκαταλήψεων, την αγαστή συνεργασία των μαθητών, την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα «εκτεθούν» στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, με σκοπό να ανακαλέσουν πρότερη γνώση και να δομήσουν τη νέα σε σταθερή βάση, κάνοντας τους απαραίτητους συνειρμούς. Επιπλέον, η βιωματική μάθηση θα βοηθήσει στην προσέγγιση των συναισθημάτων σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο,

προκειμένου να αναπτυχθεί μία αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας των μαθητών, καθώς η αλληλεπίδραση και η ενέργεια που αναπτύσσονται μέσα στις ομάδες αποτελούν θετικά στοιχεία για τους εμπλεκόμενους. Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί συγκερασμό υλικού και στοιχείων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που οδηγεί στην καλύτερη αφομοίωση νέων ιδεών. Το σενάριο διέπεται συνολικά από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και έχει δομηθεί στα πλαίσια της ανάπτυξης κοινωνικοπολιτισμικής συνείδησης και δημοκρατικού κλίματος.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Οι μαθητές θα παρακολουθήσουν μία σειρά από δραστηριότητες συνολικής διάρκειας 3 διδακτικών ωρών. Στην 1η δραστηριότητα οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή στο νέο λεξιλόγιο της θεματικής «Χώρες και γλώσσες» και εργαζόμενοι ομαδικά θα κάνουν μια ανάρτηση σχετική με τη θεματική σε έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός για τις ανάγκες αυτής της δραστηριότητας, με σκοπό την καλλιέργεια του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα παιχνίδι ρόλων (παιχνίδι με τη βάλιτσα) στο οποίο οι μαθητές παίζοντας καλούνται να ανακαλύψουν τα ονόματα διαφόρων χωρών αλλά και χαρακτηριστικά στοιχεία των χωρών αυτών, ενώ θα τραγουδήσουν ένα γερμανικό τραγούδι για τη διαφορετικότητα. Την τρίτη και τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές μέσα από έναν καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό θα κληθούν να ανακαλύψουν την έννοια του ξένου μέσα από μια δραστηριότητα που προάγει την ενσυναίσθηση. Η διδακτική αυτή παρέμβαση θα κλείσει με μια συζήτηση στην ολομέλεια σαν απολογισμό των δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές θα συνοψίσουν όλα όσα βίωσαν και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, θα διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η 1η διδακτική ώρα υλοποιείται στην αίθουσα πληροφορικής, όπου οι μαθητές παρακολουθούν μια βίντεο-πολυμεσική εφαρμογή <https://video.link/w/5oU5b>. Η προβολή του βίντεο κρίνεται απαραίτητο να επαναληφθεί για δεύτερη φορά, προκειμένου οι μαθητές να παρατηρήσουν περισσότερες λεπτομέρειες που περιέχονται σε αυτό. Ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα λέξεις-κλειδιά, που αναφέρονται στο βίντεο και είναι χρήσιμες για την υλοποίηση των εκπαι-

δευτικών στόχων της πρώτης διδακτικής ώρας. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να συστηθούν στην ξένη γλώσσα, ακολουθώντας το μοτίβο του βίντεο και να αναφέρουν στοιχεία για τον εαυτό τους και την καταγωγή τους. Ο/η εκπαιδευτικός τους παρέχει συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα (γλωσσικό επίπεδο A1).

Στη συνέχεια οι μαθητές μεταφέρονται σε ένα σημείο της αίθουσας, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει έναν παγκόσμιο πολιτικό χάρτη και αναζητούν τις χώρες καταγωγής που αναφέρθηκαν από τους μαθητές και ακούστηκαν στο βίντεο, βρίσκουν τις πρωτεύουσες των χωρών αυτών, τις γειτονικές χώρες, συζητούν για τις σημαίες και για τη μητρική γλώσσα των πληθυσμών. Η επόμενη δραστηριότητα συνοψίζει όλα αυτά που προηγήθηκαν, αφού οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες των τριών ατόμων στους υπολογιστές του εργαστηρίου και να αναρτήσουν σε ένα *linoit* (ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων) που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός για τις ανάγκες αυτής της δραστηριότητας τη σημαία της χώρας καταγωγής τους και τα ονόματά τους στην ξένη γλώσσα. Η δραστηριότητα αυτή προάγει τον κοινωνικό, ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό.

Κατά τη 2η διδακτική ώρα οι μαθητές βρίσκονται με τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας στην τάξη τους και καλούνται να εξοικειωθούν με την έννοια του ευρωπαίου πολίτη και να μάθουν τα ονόματα των ευρωπαϊκών χωρών στα γερμανικά μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Η διδακτική ενότητα είναι “Χώρες και Γλώσσες” και σύμφωνα με το ΕΠΣ-ξγ οι μαθητές στο επίπεδο του A1 στη β’ ξένη γλώσσα πρέπει να είναι ικανοί να θέτουν και να απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν σε άμεσες ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δημιουργήσει κάρτες με τα αντικείμενα που βρίσκονται στη βαλίτσα και τη χώρα στα γερμανικά για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Ο/η εκπαιδευτικός της θεατρικής αγωγής εισέρχεται στην αίθουσα, ξαφνικά, ως ταξιδιώτης με μία βαλίτσα στο χέρι, αξιοποιώντας την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Η βαλίτσα περιέχει αντιπροσωπευτικά αντικείμενα της κάθε χώρας και οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο με τυχαία σειρά παίρνουν ένα αντικείμενο (καπέλα, χρηστικά αντικείμενα, είδη ενδυμασίας κ.λπ.) και καλούνται να μεταμορφωθούν σε πολίτη αυτής της χώρας. Στη συνέχεια, ένας μαθητής κάθε φορά παίρνει την κατάλληλη κάρτα από τον πίνακα και ονοματίζει τη χώρα αυτή στα γερμανικά. Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και πιασμένοι χέρι-χέρι κινούνται στο ρυθμό της μουσικής του τραγουδιού “Wir sind alle gleich” που μιλά για το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αποδοχή του «διαφορετικού».

Την 3η και τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές θα εμπλακούν σε μια δραστηριότητα, που στόχος της είναι η κατανόηση της έννοιας του «ξένου» μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός - παιχνίδι ρόλων). Οι εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας και θεατρικής αγωγής δίνουν στους μαθητές ένα σενάριο με συγκεκριμένο θέμα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν μια ιστορία και μετά να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Το σενάριο περιγράφει την άφιξη ενός παιδιού από την Γερμανία στην Ελλάδα και την προσπάθεια του να ενσωματωθεί στην ομάδα των παιδιών που είναι κάτοικοι της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές θα χωριστούν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του Γερμανού πολίτη που έρχεται να ζήσει μόνιμα στην Ελλάδα και οι υπόλοιποι μαθητές είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στον Γερμανό, ενώ στη δεύτερη ομάδα ένας άλλος μαθητής αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο του Γερμανού, ο οποίος γίνεται αποδεκτός αυτή τη φορά από τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία τον αγκαλιάζουν. Κάθε ομάδα εκφράζει την αποδοχή ή μη του γερμανού πολίτη με τον δικό της τρόπο, έτσι όπως έχει αποφασιστεί από τα μέλη της ομάδας, δίχως την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν εμπυχωτικά. Ακολουθεί συζήτηση με τις ομάδες για τα συναισθήματα που προκλήθηκαν στους συμμετέχοντες ανάλογα με την αρχική τους τοποθέτηση, ανάλυση επιχειρημάτων και ανταλλαγή απόψεων. Στο τέλος της διδακτικής ώρας γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα του Γερμανού πολίτη από την απόρριψη ή την αποδοχή των ομάδων.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το παρόν σενάριο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διδακτικής παρέμβασης που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την αλλαγή των στάσεων των μαθητών/τριων σε θέματα διαπολιτισμικής ετερότητας. Θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο και εισαγωγικό τμήμα ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων και να συμπληρωθεί με δραστηριότητες πέρα από αυτές που περιγράφονται. Οι μαθητικές δημιουργίες και ο αυτοσχεδιασμός των μαθητών θα μπορούσαν να βιντεοσκοπηθούν και να δημιουργηθεί ένα βίντεο για το blog του σχολείου, με σκοπό τη διάχυση των δράσεων. Μια ακόμα ιδέα είναι η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με τα παραδοτέα των παιδιών όλης της εκπαιδευτικής δράσης και η παρουσίασή της στη λήξη του σχολικού έτους σε ειδική ανοικτή εκδήλωση στο σχολείο για μαθητές, γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους (κινηματογραφικός γραμματισμός). Η

εκπόνηση ενός προγράμματος e-twinning με σκοπό τη συνεργασία των μαθητών με μαθητές άλλων σχολείων εντός και εκτός Ελλάδας θα μπορούσε να υλοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά, προκειμένου να επιτευχθεί η ανταλλαγή ιδεών. Απαραίτητο τμήμα κάθε εκπαιδευτικής δράσης είναι η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου για αξιολόγηση, με σκοπό τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων σε επόμενες φάσεις υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (Ed.). (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Αραπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 61-74. Ανακτήθηκε από https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action. *FORUM*, 47(2), 151-158. doi:10.2304/forum.2005.47.2.4
- Boudreault, C. (2010). The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(1), 1-5. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bräuer, G. (2002). *Body and language: Intercultural learning through drama*. Greenwood Publishing Group.
- Değirmenci Uysal, N., & Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376-380. doi:10.18844/ijlt.v10i4.766
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Addison-Wesley Longman.
- Kalidas, C. K. (2014). Drama: A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 444-449. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1443
- Κεσίδου, Α. (2008). Πρόλογος. Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό» (7-8). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf
- Κοσμά, Γ. (2014). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Στο *2ο Forum Νέων Επιστημόνων, Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* (pp. 200-207). Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/310607347_Kosma_G_2014_To_paichnidi_rolon_ste_didaskalia_tes_anglikes_glossas
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.009
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. *Scenario*, 1(1), 154-169. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από <http://research.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de>
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. Burns & Oates.

Unesco. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από Paris: Unesco website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>

Unesco. (2017). *INCLUSIVE EDUCATION: Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020 από Unesco website: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf

Woolland, B. (2014). *Teaching primary drama*. London: Routledge.

Πρακτικές Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Ο Ρόλος του Σχολικού Κλίματος

Χριστίνα Α. Αραμπατζή

Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου, κλάδου ΠΕ02, 2ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας.

✉ xarampa@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο σήμερα με την ποικιλομορφία του, περισσότερο ίσως από άλλοτε, χρειάζεται πρακτικές που προωθούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και διασφαλίζουν τις συνθήκες εκείνες οι οποίες επιτρέπουν ανεμπόδιστα σε κάθε έναν από τους μαθητές του να καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες, να οικοδομήσει τη γνώση, να αναπτυχθεί προσωπικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό να μπορούν άτομα διαφορετικών προελεύσεων να σχετίζονται θετικά, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά, κοινωνικά, γλωσσικά, πολιτισμικά. Σε ένα τέτοιο σχολείο η παρουσία των προσφύγων μαθητών και μαθητριών, στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής - διαπολιτισμικής κατεύθυνσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν θεωρείται πρόβλημα, καθώς μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για μάθηση και δημιουργία, επιφέροντας αλλαγές και βελτιώσεις σημαντικές για όλους τους εμπλεκόμενους. Στις ιδιαίτερες εκείνες συνθήκες που διαμορφώνουν ευνοϊκό σχολικό κλίμα για την ευημερία όλων των μαθητών και προωθούν θετικές συμπεριφορές και σχέσεις αλληλεπίδρασης, όπου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας νιώθουν ασφαλή και αποδεκτά, συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναφέρεται η παρούσα εισήγηση.



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Αλληλεπίδραση,
Θετικό σχολικό
Κλίμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έλευση προσφύγων στην Ελλάδα, ιδιαίτερα δε η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, αρχής γενομένης από τη δεκαετία του '80, με τον ερχομό και την εγκατάσταση στη χώρα μας παλινοστούντων και μεταναστών, καθώς και αλλοδαπών. Η έλευση όμως προσφύγων κατά τα τελευταία χρόνια έχει σημαντικές διαφορές, όχι μόνο γιατί αυτοί δεν συνθέτουν μια ενιαία ομάδα αλλά και εξαιτίας της ρευστότητας που παρατηρείται στις μετακινήσεις και εγκαταστάσεις τους. Έως πρόσφατα μάλιστα περνούσαν από τη χώρα μας με προορισμό χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης. Όμως τα δεδομένα άλλαξαν. Οι πρόσφυγες αυτοί δεν μπορούν να προωθηθούν σε άλλες χώρες και παραμένουν, προσωρινά ίσως ή και μόνιμα, παρουσιάζοντας ωστόσο σημαντική κινητικότητα, αφού συχνά, μετακινούμενοι σε ένα μεγάλο ποσοστό, αλλάζουν τόπο εγκατάστασης.

Οι προσφυγικές εισροές και εγκαταστάσεις της τελευταίας πενταετίας με τις ιδιαιτερότητες που αυτές παρουσιάζουν εγείρουν και ένα άλλο σημαντικό θέμα, αυτό της εκπαίδευσης των παιδιών. Από το 2016 με μια σειρά νομοθετημάτων καταβάλλονται προσπάθειες για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η καταγραφή μάλιστα, που είχε γίνει το ίδιο έτος, είχε αναδείξει έναν σημαντικό αριθμό παιδιών, 8.500, σε ηλικία που αντιστοιχεί στην τυπική εκπαίδευση του Ελληνικού σχολείου. Σήμερα δε, που σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ οι πρόσφυγες στην Ελλάδα ανέρχονται γύρω στις 120.000, ο αριθμός των προσφύγων μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερος (Ύπατη Αρμοστεία Ο.Η.Ε., 2020).

Το μείζον θέμα της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται μέσα από ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτό ιδρύθηκαν και λειτουργούν υποστηρικτικές δομές για την εκπαίδευση των παιδιών και τη σταδιακή τους ένταξη στο σχολείο. Ωστόσο πέρα από τα θεσμικά μέτρα της πολιτείας χρειάζεται και η συμβολή και άλλων παραγόντων που ευνοούν την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται το θετικό σχολικό κλίμα.

ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας το 48% των παιδιών

προσφύγων σχολικής ηλικίας βρίσκεται σήμερα εκτός σχολείων. Από τα παιδιά που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση ένα ποσοστό της τάξης του 77% είναι εγγεγραμμένο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ένα ποσοστό 31% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υπατη Αρμοστεία Ο.Η.Ε., 2020). Στην Κεντρική Μακεδονία σήμερα, σύμφωνα με στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, οι φοιτώντες πρόσφυγες μαθητές σε εκπαιδευτικές δομές, Δ.Υ.Ε.Π., και Τ.Υ., αλλά και σε κανονικές τάξεις, σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον μήνα Νοέμβριο 2020, ανέρχονται σε 1893 άτομα. Από αυτούς οι μισοί σχεδόν, 985 άτομα, φοιτούν σε Γυμνάσια, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 908 μαθητές φοιτούν σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια.

Ήδη από το 2016 για την πρόσβαση των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση έχουν θεσπιστεί διάφορα μέτρα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) (ΦΕΚ 3502/2016), και η αξιοποίηση θεσμών, που προϋπήρχαν από το 2010 (ΦΕΚ 163), όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Για τη διδασκαλία των μαθητών αυτών επιστρατεύτηκε όλη η εμπειρία του παρελθόντος, που είχε αποκτηθεί από την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ξεκίνησε και η δημιουργία νέου. Θεσμοθετήθηκε επίσης το «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών» για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I και II ΖΕΠ, ενώ έχει προβλεφθεί σχετική ρύθμιση για την αξιολόγηση αυτών των μαθητών στα διδασκόμενα μαθήματα της κανονικής τάξης στην οποία είναι εγγεγραμμένοι.

Οι υποστηρικτικές δομές, που προαναφέρθηκαν, σχετικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων, ΔΥΕΠ και Τάξεις Υποδοχής, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Οι μεν ΔΥΕΠ αποτελούν ένα μεταβατικό στάδιο, καθώς ιδρύθηκαν για να προετοιμάσουν την ένταξη των μαθητών αυτών στην τυπική εκπαίδευση. Η ίδρυση τους προβλέπεται εντός των ορίων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, όπου υφίστανται κέντρα ή άλλες δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας, και λειτουργούν κυρίως σε απογευματινή βάση, εκτός του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων, ακόμα και αν στεγάζονται σε αυτά (ΦΕΚ 2985,τ. Β' /30-8-2017).

Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, είναι σε συνάφεια με το πρόγραμμά τους και έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας των φοιτώντων σε αυτές μαθητών. Διακρίνονται σε δύο τύπους I και II, στους οποίους εντάσσεται συγκεκριμέ-

νος μαθητικός πληθυσμός ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας, σε σχέση δηλαδή με το αν έχει μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, αν έχει λάβει συστηματική εκπαίδευση και αν έχει περιορισμένη έως ελάχιστη εμπειρία χρήσης αλφαβητικής γραφής ή αν απείχε για μεγάλο χρονικό διάστημα από την εκπαιδευτική διαδικασία και αν δεν έχει ποτέ φοιτήσει σε σχολείο. Γενικός σκοπός της φοίτησης στις Τ.Υ. είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό που να μπορούν να ενταχθούν στην κανονική τάξη.

Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) I ή II αποσκοπεί στην εξασφάλιση «της ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα» (ΦΕΚ 163/2010). Όπως μάλιστα τονίζεται σε σχετικό έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων βασικός στόχος τους είναι η «προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μαθητές και μαθήτριες με πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες, αλλά και μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων υποστηρίζονται εκπαιδευτικά για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται η ενίσχυση του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών και μαθητριών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή στο σχολείο».

Για την ομαλή όμως προσαρμογή των διαφορετικών μαθητών στο σχολείο δεν αρκεί μόνο η γνωσιολογική προσέγγιση. Χρειάζεται και η ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το Πρόγραμμα Σπουδών είναι αυστηρά δομημένο με συνεχείς εξετάσεις (ενδοσχολικές ή πανελλαδικές) πάνω σε συγκεκριμένη ύλη διδακτικών αντικειμένων, η οποία πρέπει οπωσδήποτε να ολοκληρωθεί σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Παρά τις «ελαφρύνσεις» σε σχέση με την αξιολόγηση των συγκεκριμένων μαθητών στα διδασκόμενα μαθήματα, τα περιθώρια για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών τους και τη ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ένταξή τους είναι ελάχιστα.

Οι προαναφερθείσες νομοθετικές ρυθμίσεις δεν αρκούν για τη συστηματική προσέγγιση του ζητήματος, τη στιγμή που δεν το αντιμε-

τωπίζουν στο σύνολο του, ούτε καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες, καθώς αφορούν συγκεκριμένους μόνο μαθητές, λειτουργούν παράλληλα με το πρόγραμμα του σχολείου και εκ των πραγμάτων τοποθετούνται έξω από την κανονικότητα του. Αλλά και η γραφειοκρατία που σχετίζεται με την όλη οργάνωση και λειτουργία των εν λόγω υποστηρικτικών δομών δυσχεραίνει ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητά τους ως δομών συμπερίληψης. Οι προϋποθέσεις για την ίδρυσή τους και οι καθυστερήσεις στην έναρξη λειτουργίας τους αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών. Καθώς οι μαθητές αυτοί μένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα έξω από τα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη, δεν μπορούν να συνεργαστούν με τους άλλους, να κατανοήσουν διδακτικά αντικείμενα, αλλά και κώδικες επικοινωνίας και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Νιώθουν απογοήτευση, βλέπουν να διαψεύδονται οι ελπίδες τους για ένταξη στην εκπαίδευση, βιώνουν την απόρριψη, αποστασιοποιούνται, περιθωριοποιούνται και κάποιες φορές εγκαταλείπουν το σχολείο.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για τη διασφάλιση τόσο της ακαδημαϊκής προόδου όσο και της κοινωνικής και της ψυχοσυναισθηματικής ευημερίας όλων των μαθητών χρειάζονται ευέλικτα προγράμματα σπουδών, θέσπιση εκπαιδευτικών δομών για την ενίσχυση των μαθητών με ιδιαιτερότητες, χρειάζεται όμως και η χρήση και αξιοποίηση επιπλέον πρακτικών με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να καταστεί το σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό και οι υποστηρικτικές δομές να λειτουργούν εντός του προγράμματος του, εμπλουτίζοντάς το. Αναμφισβήτητα, στην γνωσιολογική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ο ρόλος του σχολείου είναι καταλυτικός και η συμβολή των εκπαιδευτικών απαραίτητη για την άρση των ανισοτήτων, για την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης.

Για τη συμπερίληψη της πολιτισμικής ετερότητας και δη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, για «ένα σχολείο ανοιχτό για όλους», για ένα σχολείο που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για την οικοδόμηση της ακαδημαϊκής γνώσης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και συγχρόνως δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την άρση των αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης, χρειάζεται διαρκής επανεξέταση και αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών, ειδικευμένο προσωπικό και αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμι-

κής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000). Οι αρχές για ισότητα, για παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή στην κοινότητα, για σεβασμό στη διαφορετικότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα του σχολείου, να κυριαρχούν στη σχολική τάξη και να προκύπτουν μέσα από συνεργασίες και σχέσεις αλληλεπίδρασης, όπου η διαφορετικότητα δεν θεωρείται πρόβλημα, αλλά ευκαιρία εμπλουτισμού (Δαμανάκης, 1998).

Απαραίτητο λοιπόν για τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση είναι το κατάλληλα διαμορφωμένο θεσμικό πλαίσιο. Απαιτείται όμως και ένα πρόγραμμα ευέλικτο, που αφήνει περιθώρια για αξιοποίηση στρατηγικών σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μεθόδων που ευνοούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην κριτική αντιμετώπιση της πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς και την ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, επέρχονται αλλαγές και βελτιώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, επωφελείς για όλους. Ουσιαστικός ωστόσο για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της κανονικής τάξης και της υποστηρικτικής δομής, καθώς και όλων όσων συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία, για σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, μέσα ίσως και από αναθεωρήσεις και προσαρμογές, που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και είναι σχετικές με τις ικανότητες των μαθητών, θεωρείται ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για ένα σχολείο αποτελεσματικό (Ekins & Grimes, 2009).

Για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των προσφύγων μαθητών, αλλά και για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων και αναγκών τους, που, πέρα από τη μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να σχετίζονται και με τραυματικά βιώματα ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συντελεί σημαντικά η θετική στάση όλων (Leo και Barton, 2006). Αυτός είναι ένας πρόσθετος λόγος που καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο αναγκαία θεωρείται και η επάρκεια σχετικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η ύπαρξη ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και η επιμόρφωση και κατάρτιση όλων.

Το σχολείο σήμερα, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, Γενικό ή Επαγγελματικό, με την ποικιλομορφία του έχει ανάγκη από πρακτικές που προωθούν την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παρέχουν ευκαιρίες σε καθέναν από τους μαθητές του να

καλλιεργήσει ανεμπόδιστα ικανότητες και δεξιότητες, να οικοδομήσει τη γνώση, να αναπτυχθεί προσωπικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την οργάνωση και υλοποίηση των προαναφερθέντων είναι το θετικό σχολικό κλίμα, όπου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας νιώθουν ασφαλή και αποδεκτά, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η παρουσία των προσφύγων μαθητών και μαθητριών δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για μάθηση και δημιουργία.

ΤΟ ΘΕΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Θα μπορούσε να ορίσει κανείς το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα, φιλική ή εχθρική, που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις που αφορούν στην έκβαση του επιτελούμενου έργου. Είναι η αίσθηση ενός σχολείου, το ανθρώπινο περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές. Το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατο και επιδρά σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας τους θετικά ή αρνητικά σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Καθορίζεται από τη μοναδικότητα της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, την οποία προσδιορίζει και περιλαμβάνει αόρατα στοιχεία, όπως είναι οι αξίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα προγράμματα, οι δράσεις και η δομή του ως οργανισμού. Πρόκειται γενικά για «μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο» (Πασιαρδή, 2001).

Από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν το σχολικό κλίμα είναι η δομή του σχολείου, η διοίκηση και η οργάνωσή του, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και άλλοι, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που εργάζονται και φοιτούν μέσα σε αυτό, δηλαδή το γένος, η ηλικία, η μόρφωση και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι φιλοδοξίες, και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και η ψυχική διάθεση και οι επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, οι ιδιαιτερότητες και οι δεξιότητές τους (Οικονομίδης, 2007). Είναι επίσης δυνατό το σχολικό κλίμα να δέχεται επιδράσεις και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, καθώς και από αριθμητικούς δείκτες, όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2003).

Βασικές και απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και η ύπαρξη εποικοδομητικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα

μέλη της σχολικής μονάδας. Με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, το οποίο δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που προάγουν συνεργατικές δράσεις και αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από συλλογική προσπάθεια για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και για την πρόοδο των μαθητών τους, εντοπίζουν προβλήματα, λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες για σχεδιασμό, οργάνωση, συντονισμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εκπόνηση προγραμμάτων. Είναι επίσης δυνατόν μέσα από το θετικό σχολικό κλίμα να αναζητηθούν και να αξιοποιηθούν τα πλέον κατάλληλα μέσα και εργαλεία σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων, που έχουν ανακύψει και δημιουργούν δυσλειτουργία στη σχολική μονάδα.

Καταλυτικός ωστόσο εδώ είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, που «ακούει», επηρεάζει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά, προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία (Leo, E. L. & Barton, L., 2006). Ο διευθυντής μάλιστα με τους σωστούς του χειρισμούς συντελεί στην ανάπτυξη, αλλά και στην εδραίωση του θετικού σχολικού κλίματος περισσότερο και από την εξουσία που παρέχει ο νόμος. Ως εκ τούτου οφείλει να λειτουργεί δημοκρατικά, να συνεργάζεται με όλους, να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως επιστήμονες, ζητώντας τους να εκθέσουν τις απόψεις τους στα ζητήματα που ανακύπτουν, χρησιμοποιώντας διάλογο και πειθώ και όχι επιβολή, προκειμένου να αναληφθούν σημαντικές πρωτοβουλίες και δράσεις προς ικανοποίηση όλων (Peterson and Deal, 1998). Εξάλλου, η διοίκηση του σχολείου έχει ως βασικό σκοπό την αναζήτηση, τον εντοπισμό και την εξασφάλιση εκείνων των συνθηκών και των μέσων που θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος όλων των μαθητών, μέσα από μια εποικοδομητική συνεργασία με θετική αλληλεξάρτηση και προωθητική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 2003).

Ένας άλλος, εξίσου σημαντικός, παράγοντας στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος είναι και ο μαθητής, που ως μέλος της σχολικής μονάδας, δέχεται και επεξεργάζεται μηνύματα, στέλνει τα δικά του και ανατροφοδοτεί την όλη διαδικασία, μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας. Ως αποδέκτης και πομπός δέχεται επιδράσεις άμεσες και έμμεσες, θετικές ή αρνητικές, ενώ ασκεί και τη δική του επιρροή στα σχολικά δρώμενα, αφού βρίσκεται

στο επίκεντρο της σχολικής πράξης, συντελώντας καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου.

Για τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν αρκεί μόνο το σχετικό θεσμικό πλαίσιο. Το θετικό κλίμα του σχολείου μπορεί να συμβάλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς επιδρά βελτιωτικά στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη συνεργασία όλων για την αντιμετώπιση των αναγκών, που έχουν διαπιστωθεί και σχετίζονται με την προσαρμογή και ένταξη στο σχολείο των προσφύγων μαθητών, αλλά και την αξιοποίηση των ενδεδειγμένων για την περίπτωση δράσεων είναι δυνατόν να γίνουν σημαντικά βήματα.

Μέσα από το θετικό σχολικό κλίμα, την προώθηση και την αξιοποίηση συνεργατικών δράσεων, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της σχολικής μονάδας, κυρίως όμως μεταξύ των μαθητών, για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη συναισθημάτων αποδοχής, σεβασμού και ανεκτικότητας προς τον «άλλο», δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, που επιδρούν θετικά στην ψυχική διάθεση και ευνοούν την ενεργό εμπλοκή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου υποστηρίζονται θετικές συμπεριφορές, προλαμβάνονται ή αντιμετωπίζονται έγκαιρα προβληματικές, που μπορεί ενδεχομένως να συνδέονται με στερεότυπα και προκαταλήψεις σε βάρος των προσφύγων μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνονται σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των προσφύγων μαθητών, ενώ προάγεται η προσαρμογή τους στη σχολική διαδικασία και ευνοείται κάθε προσπάθεια σχετική με την ακαδημαϊκή γνώση.

Το θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο, σύμφωνα εξάλλου και με τα όσα έχουν προηγουμένως ειπωθεί, μπορεί να εξασφαλίσει εκπαιδευτικό περιβάλλον ικανό να παρέχει σε όλους τους μαθητές κίνητρα και ευκαιρίες μάθησης με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αλλά και περιβάλλον υποστηρικτικό για την ανάπτυξη της ταυτότητας και του συναισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο, για την άρση της απομόνωσης και περιθωριοποίησης της ετερότητας. Μέσα από τη συνεργασία όλων, των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής, των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης και των μαθητών, είναι δυνατή η διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού των ατομικών διαφορών, πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, η ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η εφαρ-

μογή στην πράξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ισότητα και σεβασμό στον διαφορετικό. Χρειάζεται θετικό σχολικό κλίμα με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, αλληλοσεβασμό και αλληλοεκτίμηση για την ενδυνάμωση και ενίσχυση των διαφορετικών μαθητών, για την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής που συχνά παρατηρείται στη φοίτηση των προσφύγων μαθητών. Και εδώ πρέπει να συμβάλουν όλοι, που είτε άμεσα είτε έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μαθητών προσφύγων είναι ένα θέμα που απασχολεί τα περισσότερα σχολεία σήμερα και μάλιστα για αρκετά θεωρείται μείζον ζήτημα. Ωστόσο, δεν αφορά μόνο συγκεκριμένα σχολεία, συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών, αυτούς δηλαδή που φοιτούν και εκείνους που συντονίζουν στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, και διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής. Αφορά όλους τους μαθητές και όλους τους εκπαιδευτικούς, όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και προφανώς την ελληνική κοινωνία στο σύνολό της. Οι προσφυγικές εισροές στη χώρα μας και οι μετακινήσεις των προσφύγων εντός της ελληνικής επικράτειας δεν περιορίζουν το ζήτημα σε ορισμένα σχολεία. Ως εκ τούτου χρειάζεται συστηματικότερη αντιμετώπιση μέσα από τα όργανα διοίκησης που θεσμικά διαχειρίζονται το ζήτημα σε πανελλαδικό και τοπικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρεται εδώ ο έγκαιρος εντοπισμός των αναγκών για την ίδρυση υποστηρικτικών δομών, ώστε να λειτουργήσουν αυτές με την έναρξη του σχολικού έτους. Χρειάζεται επιπλέον από την κάθε σχολική μονάδα, ετοιμότητα, διάθεση και προσπάθεια για δημιουργία σχολικού κλίματος, που ευνοεί την προσαρμογή και ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εναπόθεση σε αποσπασματικές νομοθετικές ρυθμίσεις και παράλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών, που είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στη σχολική μονάδα, είναι ατελέσφορη. Είναι ένα ζήτημα που αφορά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας στο σύνολό της και ως τέτοιο χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση με κατάλληλη διαχείριση και πιθανή βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά και επιμορφωτικές δράσεις για κατάρτιση και συμβολή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που λειτουργούν παράλληλα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχο-

λείου δεν έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, δεν βοηθά στην άρση της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης των προσφύγων μαθητών ούτε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση της αρνητικής αυτοεικόνας που ενδεχομένως έχουν. Χρειάζονται μέσα και πρακτικές κατάλληλες και σχετικές με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που έχει η σχολική μονάδα, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες και οι δυνατότητες όλων των μαθητών που φοιτούν σε αυτήν. Χρειάζεται θετικό σχολικό κλίμα, που ευνοεί την αποδοχή του άλλου, καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών με μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, και εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και στις μαθήτριες, προκειμένου να οικοδομήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτυχθούν ψυχοσυναισθηματικά και να μειωθεί ή και να εξαλειφθεί η σχολική διαρροή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, (σφ. 10 -14). Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από <http://impschool.gr/deltio-old/51.pdf>
- Αραμπατζή, Χ. (2008). Διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Διδακτική προσέγγιση στην Ιστορία της Γ' Γυμνασίου μέσα από τα νέα εγχειρίδια. Στο: (επ. Γεωργογιάννης) *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης*, Διεθνές συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, (σφ. 369 - 394). Πάτρα.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, curriculum and teaching*. Boston.
- Γεωργογιάννης Π (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα* Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, Ε.ΔΙ.Α.ΜΕ. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τ. 1-3 (σφ. 1-20). Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από: <http://www.edi-amme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0>
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα
- Ekins, A., & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. London: Open University Press.
- Ζώνιου - Σίδερη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ι.Ε.Π.. (2019). *Πρακτικά Ημερίδας Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/praktika_imeridas_apotelesmata.pdf

- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο (επ. Δ. Μέσσιου): *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σελ. 15 -35)
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στο: ΕΟΚ (2010). *Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*, Τόμος Α' (σσ. 215 - 225). Λευκωσία: Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Leo, E.L., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership. In: *Perspectives, Possibilities and contradictions. Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 34, pp.167 - 176.
- Μάρκου, Γ. (1989). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (σσ. 3953 -3955). Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (1^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 7.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο (επ. Κ. Γ. Καρράς) *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής, Διδακτικής θεωρίας και Πράξης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από: <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE129/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1.pdf>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Peterson K., and Deal T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. In: *Educational Leadership*, 56, I (pp. 28 -30).
- Συνήγορος του πολίτη, Συνήγορος του παιδιού. (2016). *Μηχανισμός παρακολούθησης. Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται*. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από: <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf>
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), *Εκπαιδευτικό Υλικό, Οδηγός Δραστηριοτήτων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από: https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/05/DEYTEROBATHMIA-EKPAIDEYSH_NEW.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). *Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων. Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020 από [file:///C:/Users/G3/Downloads/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/G3/Downloads/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final%20(2).pdf)
- ΦΕΚ 2985, Τ. Β' /30-08-2017. *Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*.
- ΦΕΚ 3502, Τ. Β' /31-10-2016. *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*.
- ΦΕΚ 163, Τ. Α' /21-09-2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, άρθρο 26.

Μία Ευχή για την Ειρήνη: Ένα Παράδειγμα στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου

Ευαγγελία Μάγγου

Φιλολόγος – Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο – ΜΑ. Ed. στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και διδασκαλία. ✉ euamaggou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο βρίσκεται σε συμφωνία με το Π.Σ. του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς η ενότητα εντάσσεται στη διδακτέα ύλη του μαθήματος για το σχολικό έτος 2020-2021. Ο τίτλος του σχεδιασμού συμβολικός, διότι το θεωρητικό πλαίσιο προσεγγίζει ερμηνευτικά τόσο το κείμενο της τέταρτης ενότητας «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης» στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, σσ.30-31, όσο και το δομολειτουργικό σύστημα υπό το πρίσμα παιδαγωγικού κλίματος συνέργειας των μαθητών. Βασικός σκοπός είναι να προσεγγίσουν κριτικά το προς διδασκαλία κείμενο και αποσπάσματα ειλημμένα από διάφορα πεδία σχετικά με την προς μελέτη ενότητα ως αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και ταυτόχρονα ως πηγές του συστήματος αξιών του αρχαίου και σύγχρονου κόσμου. Επίσης, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν αναλογίες και διαφορές της αρχαίας και της νέας ελληνικής σε επίπεδο γλωσσικής μορφής και σύνταξης. Καταληκτικά, θα λέγαμε πως η συνεργατική μέθοδος σε συνδυασμό με το κεντρικό θέμα της ενότητας με τον τρόπο που προσεγγίζεται, είναι μία απόπειρα προσέγγισης της ετερότητας, αλλά και κατανόησής της σε μια εποχή όποτε και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αναζητά να μία αναπροσδιορισμένη θέση στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Λέξεις κλειδιά

Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών, Διαθεματικότητα, Ερμηνεία της Ετερότητας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ερμηνευτικός κύκλος σηματοδοτεί την έναρξη του μαθήματος με τρόπο που να ενεργοποιεί βιωματικές ανταποκρίσεις των μαθητών στην ολότητα της ενότητας. Ακολουθεί η επεξεργασία των μερών (απόδοση και πρόσληψη του κειμένου, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά φαινόμενα). Ενώ με τη σύνθεση δημιουργικής εργασίας επανερχόμαστε στο όλον. Παράλληλα, μέσω της συγκριτικής μεθόδου οι μαθητές συγκρίνουν δομές του ρήματος για να μεταφερθούν αναλογικά στους τύπους του κειμένου, ενώ με την χρήση παράλληλων κειμένων προωθούμε τη συγκριτική ανάγνωση διαφορετικών ειδών με το ίδιο ή σχετικά θέματα (Φρυδάκη, 2009).

Α ΦΑΣΗ – Γ ΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΚΤΙΚΗ – ΑΠΟ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΟ ΧΤΕΣ

Ως αφόρμηση επιλέχθηκε ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Το πιο κρύο καλοκαίρι» – Τρεις πραγματικές ιστορίες προσφύγων. Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το συγκείμενο του βιβλίου αξιοποιείται η εικονογράφηση ως εποπτικό υλικό παράλληλα με εικόνες από τα μέσα της εποχής που Ελλάδα δέχτηκε μεγάλο αριθμό ροών προσφύγων από ανατολικές χώρες. Αφού ρωτήσει τους μαθητές αν θυμούνται τα αίτια των μετακινήσεων αναγράφει στον πίνακα τις φράσεις «απολυταρχική πολιτική» και «εμφύλιος πόλεμος». Ρωτά αν κάποιος μπορεί να κάνει την ετυμολογία των φράσεων επιδιώκοντας τη βαθύτερη κατανόηση και παροτρύνει τους μαθητές να τις συγκρατήσουν, ώστε να δουν στην πορεία του μαθήματος και άλλα κείμενα με το θέμα της ειρήνης και του πολέμου και να ολοκληρώσουν όλοι μαζί τη καταγραφή παραγόντων που ενδεχομένως οδηγούν σε πόλεμο και μετακίνηση πληθυσμών. Δίνεται στους μαθητές η ιστορία του Said και Almadar. Αφού, η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο, αναγράφει στον πίνακα μια φράση από το κείμενο της συνέντευξης των παιδιών. « *Ας έχουν όλα τα παιδιά του κόσμου ειρήνη για να μην περάσουν όσα ζήσαμε εμείς, γιατί δεν μπορούμε να ξεχάσουμε τίποτα*». Έπειτα, ρωτά τους μαθητές τί είδους συναισθήματά τους προξένησε η ιστορία των δύο παιδιών, ενώ τους παρακινεί να επικεντρωθούν στην τελευταία φράση τους στον πίνακα. Τους ρωτά ποιος ήταν ο σκοπός τους, γιατί επιλέγουν αυτή την φράση για να «κλείσουν» τη συνέντευξη, προκειμένου να οδηγηθούν στην ευχή που κάνουν για τα παιδιά του κόσμου. Αναγράφονται κι άλλες εκφράσεις από άλλες συνεντεύξεις στον πίνακα όπως: *Κάθε φορά που νυχτώνει επιστρέ-*

φουμε στο άσυλο... Θα μπορούσα να κοιμηθώ έξω αλλά φοβάμαι... ίσως θα μπορούσα αργότερα. Προκειμένου να προσεγγίσουμε τί εκφράζει η ευκτική στα αρχαία ελληνικά ρωτάμε: Τί εκφράζει το “κάθε φορά”; Κοιμάται τελικά όντως έξω; Πότε θα ήθελε να το καταφέρει; Κι αφού ανταποκριθούν οι μαθητές και ανακοινώνεται στην τάξη πως στα αρχαία ελληνικά όλα αυτά τα εκφράζουμε με μία έγκλιση που δεν χρησιμοποιείται πλέον, την ευκτική.

Β ΦΑΣΗ – ΑΠΟΔΙΔΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα ατομικά φύλλα εργασίας από τους μαθητές, ενώ τους ρωτά αν αντιμετώπισαν δυσκολία με τη συμπλήρωση του φύλλου στο σπίτι και αν τους άρεσε κάποια δραστηριότητα. Αφού τους τονίσει πως όσα έκαναν θα είναι βοηθητικά για αργότερα περνάμε στη διανομή φωτοτυπημένου υλικού με το κείμενο δοσμένο σε διάταξη «κατά κόλα» και πληροφορίες προς εμπλουτισμό των πραγματολογικών στοιχείων, το οποίο μοιράζονται με τον διπλανό τους (βλ. Παράρτημα) Τους ζητά να προσέξουν τον τίτλο του κειμένου της ενότητας 4 και ένας μαθητής διαβάζει το εισαγωγικό σημείωμα. Συνδυάζοντας την πρώτη ανάγνωση με τον τίτλο και το εισαγωγικό σημείωμα ερωτούνται τί περιμένουν να δουν και να ακούσουν ως αναφερόμενα πλεονεκτήματα της ειρήνης, προκειμένου να προκαλέσουμε τις ανταποκρίσεις τους. Η εκπαιδευτικός αναγιγνώσκει το κείμενο. Λένε την πρώτη αίσθηση που έχουν με αναφορές από το κείμενο και έπειτα, καλούνται να εργαστούν ανά δύο και με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων σελ.31 του σχολικού βιβλίου του μαθητή να αποδώσουν το κείμενο στα νέα ελληνικά. Δίνεται ένα λογικό χρονικό διάστημα και η εκπαιδευτικός χωρίζει το κείμενο σε περιόδους, ώστε να ακουστούν αρκετές δυάδες. Η εκπαιδευτικός προβαίνει σε διερευνητικές ερωτήσεις όπως *γιατί το αποδώσατε με τέτοιο τρόπο; αναγνωρίζετε γραμματικά τον τύπο; Αν λάβουμε υπόψη πως ο λόγος είναι προτρεπτικός το ύφος σας ταιριάζει;* Δίνεται η απόδοση επίσης σε κατά κόλα διάταξη και σε αντιστοιχία με το αρχαίο κείμενο, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίσουν ευκολότερα σημεία όπου τυχόν χώλινε η απόδοσή τους και να είναι σε θέση να διακρίνουν τους λόγους. Επ’ αυτού γίνεται διάλογος με σκοπό να δοθούν διευκρινίσεις από την εκπαιδευτικό και την ολομέλεια της τάξης.

Γ ΦΑΣΗ – ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι μαθητές εργάζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες και καλούν-

ται να επεξεργαστούν πλέον ομαδικά φύλλα εργασίας. Ο κανόνας είναι να διαβάσουν τις οδηγίες, να διανείμουν ρόλους όπως εκείνοι επιθυμούσαν. Επεξεργάζονται πηγές με πυρήνα την ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας της ειρήνης και του πολέμου και πώς εμφανίζεται σε άλλα σώματα κειμένων με την ιδιαιτερότητα πως παράλληλα έρχονται σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη, ενώ συμπληρώνεται ο πίνακας με άλλες αιτίες πολέμου. Ακολουθεί συζήτηση για όσα ακούστηκαν από τις ομάδες. Τούς ζητά να έχουν στο επόμενο μάθημα το βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας, καθώς μέσω δημιουργικής εργασίας επιστρέφουμε «στο όλον». Ειδικότερα, δίνεται η εξής δραστηριότητα: *Θυμηθείτε την ευχή έκανε ο πρόσφυγας από τη Συρία στη Γερμανία στη συνέντευξη που έδωσε και τις παραινέσεις του Ισοκράτη στο κείμενο της ενότητας! Γράψτε ένα δικό σας κείμενο στο οποίο θα απευθύνεστε σε έναν έφηβο που βρέθηκε στην Ελλάδα λόγω πολέμου στην χώρα καταγωγής του. Τι θα τον παροτρύνετε να κάνει, ώστε «να γυρίσει σελίδα σε ένα νέο βιβλίο»; Θα μπορούσατε να του ευχηθείτε κάτι για να νιώσει ευπρόσδεκτος; Τέλος, θα μπορούσατε να προτείνετε εσείς τρόπους αρμονικής συνύπαρξής σας στο σχολείο; Μπορείτε να εικονογραφήσετε το κείμενό σας, να δημιουργήσετε μία αφίσα στην οποία να αναγράφονται λέξεις -κλειδιά του κειμένου σας στα αγγλικά. Δίνεται χρόνος για την αυτοαξιολόγηση και το κείμενο παραδίδεται στην εκπαιδευτικό. Επιστρέφονται το ατομικό φύλλο εργασίας και η δημιουργική εργασία από την εκπαιδευτικό πίσω στους μαθητές για ανατροφοδότηση, ενώ έπεται συζήτηση και συμπλήρωση φύλλου αξιολόγησης από τους μαθητές. Ενδεικτικές ερωτήσεις: *Σου άρεσε αυτή η προσέγγιση του μαθήματος; Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο και γιατί; Συνεργάστηκες ικανοποιητικά με τους συμμαθητές σου; Θυμάσαι τί εκφράζει η ευκτική στο πέρας του μαθήματος και τον τρόπο που σχηματίζεται; Θα ήθελες να διαβάσεις κι άλλα κείμενα που πραγματεύονται τα θέματα που εξετάσαμε; Προτείνεται να προστεθούν και ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου ανάλογα με τον στόχο του εκάστοτε σχεδιασμού αν επιθυμεί κάποιος/α να προσεγγίσει την ενότητα ολιστικά. Στο παρόν διδακτικό παράδειγμα δίνεται έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και τη λειτουργικότητα των δομών του συγκριτικά με τα νέα ελληνικά. (Αναλυτικά το υλικό που δόθηκε στους μαθητές στο Παράρτημα).**

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Το απόσπασμα από το βιβλίο «*Το πιο κρύο καλοκαίρι –τρεις πραγματικές ιστορίες προσφύγων*» αποτελεί μία έμπνευση των συγγραφέων

από συνεντεύξεις παιδιών για το πώς βίωσαν τον πόλεμο και τον ξεριζωμό τους. Η επιλογή εμπνέεται από τις διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής ένωσης για τη συλλογική προσπάθεια εκδημοκρατισμού των σχολείων, στο Στρασβούργο το 2017. Θεωρητικά, εδράζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία σύμφωνα με τον Helmut Essinger, επιδιώκει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την κατανόηση του άλλου, την αλληλεγγύη και τον διαπολιτισμικό σεβασμό (Μάρκου, 2001). Ως προς το περιεχόμενο, το αξιοποιήσαμε διδακτικά ποικιλοτρόπως. Αρχικά, με βάση την αρχή της εγγύτητας της ζωής, ως σύνδεση με το θέμα της υπό εξέταση ενότητας, ειρήνη και πόλεμος και έπειτα ως πηγή προτάσεων στη νέα ελληνική, οι οποίες στα αρχαία ελληνικά θα εκφέρονταν με ευκτική έγκλιση. Ως σύλληψη η ευκτική προσεγγίστηκε ως «κάτι διαφορετικό» που δεν συναντάται στα νέα ελληνικά με αφορμή ένα κείμενο, το οποίο θίγει το θέμα της διαφορετικότητας και το σεβασμό προς αυτή, δημιουργώντας ένα κλίμα που ευνοεί μία συμπεριληπτική προσέγγιση του μαθήματος. Ο όρος «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση», με την ευρεία έννοια, αναφέρεται στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τους μαθητές και στους τρόπους που αντιμετωπίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός από το σχολείο. Σχετίζεται με την τάση ή την προσπάθεια να ξεπεραστούν τα εμπόδια της συμμετοχής και της μάθησης όλων των μαθητών ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά, όπως π.χ. η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, η αναπηρία, οι επιδόσεις (Booth & Ainscow, 1998). Όπως υποστηρίζει ο Α. Πέτρου (2009) η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της ετερότητας, την εκπαιδευτική ισότητα. Με άλλα λόγια, η φιλοσοφία και οι πρακτικές της συμπεριληπτικής σχολικής εκπαίδευσης σχετίζονται ή ομοιάζουν εν πολλοίς με τις πρακτικές και την πολιτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και οι δύο πρεσβεύουν στη δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις. Η συμπερίληψη αφορά δηλαδή και τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, θρησκεία, καταγωγή. (Αβραμίδου, 2014).

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών διαχρονικά κατέχει περίοπτη θέση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως πρωτεύον, για λόγους ιστορικούς και εθνικούς, καθώς μεταγγίζει στη νεότερη γενιά την πολιτιστική μας κληρονομιά, μέσα από τα διασωθέντα γραπτά κείμενα των αρχαίων χρόνων, αλλά και για τον συχνά «φρονηματιστικό» χαρακτήρα τους και τη θεώρησή τους «ως υψηλό μορφωτικό αγαθό» (Πόλκας, 2011, όπ. αναφ. στο Παντίδου & Σωτηρόπουλος, 2012. Φουντοπούλου, 2011). Σήμερα, σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο

Προγραμμάτων Σπουδών, ο κύριος σκοπός του μαθήματος είναι «μορφωτικός-ανθρωπιστικός», καθώς επιδιώκει την ανάδειξη της ουσίας του αρχαίου κόσμου με τη σημασία που δόθηκε στον άνθρωπο και τη μελέτη του ως δρώντος ατόμου και πολίτη. Επιδιώκονται επίσης η γνώση του αρχαίου κόσμου και η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του, η αξιολόγηση των διαχρονικών ιδεών και αξιών του ελληνικού πολιτισμού, η «ευρωπαϊκή διάσταση» της αρχαιότητας, ως θεμελιώτριας του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά και η επισήμανση των οφειλών του αρχαίου ελληνικού κόσμου σε άλλους λαούς, η συνειδητοποίηση της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου. Για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο, διότι συνδυαστικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του τμήματος θεωρήθηκε έδαφος πρόσφορο για πειραματισμό και πιθανότατα η αφορμή για επανασχεδιασμούς στο μάθημα με αυτόν τον κοινό άξονα.

Ο προσδιορισμός αυτής της στοχοθεσίας από το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εντάξει δημιουργικά τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, προσφέροντας στους μαθητές εναλλακτικά σχέδια μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση η επιδίωξη της ενεργητικής-κριτικής μάθησης και η μετατόπιση της διδακτικής στοχοθεσίας από τη στείρα απομνημόνευση στην ανάπτυξη γόνιμης διαχείρισης της γνώσης. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θα είναι η δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου, ο εντοπισμός των κοινών σημείων της αρχαίας γλώσσας με τη νεοελληνική, η σύγκριση με τη σύγχρονη ζωή, η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας και η πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Γιάννου, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτή, η συμβολή των ΤΠΕ συνίσταται στη χρήση τους ως εργαλείου διαμόρφωσης νέων περιβαλλόντων μάθησης, όπου κυριαρχούν η δράση και διάδραση, ώστε να καταστούν ωφέλιμες, με τον εμπλουτισμό των ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή: ο μαθητής ενεργεί ως ερευνητής για την ανακάλυψη της γνώσης με την υποστήριξη και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού (Φουντοπούλου, 2011). Είναι προφανές, ότι η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ δεν έγκειται στην χρήση τους ως εποπτικών μέσων ενίσχυσης μιας παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά στην αξιοποίηση των παιδαγωγικών τους χαρακτηριστικών με στόχο το μετασχηματισμό της διδασκαλίας (Ακριτίδου, 2009). Στο πλαίσιο της διερεύνησης κατά την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν, επιλέχθηκε και η συνεργατική μέθοδος. Οι κυριότεροι σκοποί της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας αφορούν: (οπ. αναφέρονται στο Φουντοπούλου, 2010)

στον **Κοινωνικό τομέα**: οι μαθητές ασκούνται να αναλαμβάνουν

πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους (Holf, 1993, Meyer, 1987),

2. στον **Νοητικό τομέα**: οι μαθητές ασκούνται στο να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες,
3. στον **Συναισθηματικό τομέα**: οι μαθητές ασκούνται στο να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες (Shlomo, 1990),
4. στον **Ψυχοκινητικό τομέα**: οι μαθητές παρακινούνται να κινούνται ελεύθερα και να εκφράζονται αυθόρμητα, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία (Kutnick και Rogers, 1994).

Έπειτα, σχετικά με την κειμενική ανάλυση του κειμένου μετά την ανάγνωση, οι μαθητές καλούνται ανά δύο να αποδώσουν το κείμενο στα νέα ελληνικά, αξιοποιώντας τα γλωσσικά σχόλια σελ.31 και ενισχυτικά τα πραγματολογικά σχόλια που δίνονται συνοδευτικά. Ο ρόλος του καθηγητή είναι διαμεσολαβητικός, καθώς μας ενδιαφέρει οι μαθητές να οδηγηθούν στην απόδοση του κειμένου ενεργητικά μέσα από μία διαλεκτική επαφή με τον συμμαθητή τους, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά (Καψωμένος, 2008). Η προσέγγιση αυτή του κειμένου συνδέεται άρρηκτα με το κίνημα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Το ζήτημα της υποκίνησης στη μάθηση, θίγεται στο έργο του Vygotsky και συγκεκριμένα την όρισε πειραματικά Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Την τοποθέτησε ανάμεσα σε αυτό που είναι ικανός να επιτύχει ο μαθητής χωρίς την παρέμβαση και την καθοδήγηση ενήλικα ή ειδικού και εν δυνάμει ο σκοπός είναι ο μαθητής να υπερβαίνει το προηγούμενο όριό του και να κατακτά στην πορεία της ανάπτυξης την αυτονομία του (Σπανός, 1991:384).

Υπό το πρίσμα της ολιστικής προσέγγισης, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε το κείμενο της ενότητας ως όλον, επιδιώκοντας και την αισθητική ανάλυση, με την αξιοποίηση παράλληλων κειμένων με στόχο τον προβληματισμό, την κριτική προσέγγιση του κειμένου του Ισοκράτη και την ευαισθητοποίηση (Φουντοπούλου, 2010). Τα κείμενα που επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό αξιοποιούνται ως πηγές συστήματος αξιών τόσο του αρχαίου όσο και του σύγχρονου ελληνικού και ευρωπαϊκού κόσμου. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος η αρχαιογνωσία αποτελεί βασικό παιδευτικό αγαθό που

συμβάλλει στη θεμελίωση και τη συνοχή του αξιακού συστήματος της ενωμένης Ευρώπης, στο οποίο κεντρική θέση κατέχει ο προβληματισμός γύρω από τον προσδιορισμό των εννοιών του ανθρώπου, του πολίτη, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του ορθού λόγου, της ευνομίας, των τεχνών και της ανεξάρτητης επιστημονικής έρευνας. Στον ελληνικό χώρο τα αρχαία ελληνικά θα επιτρέψουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδεθούν με το μακραίωνο ιστορικο-γλωσσικό και πολιτιστικό παρελθόν τους, χωρίς στρεβλωτικές εξιδανικεύσεις, αλλά και χωρίς ιδεοληπτικές αρνήσεις της διαλεκτικής του σχέσης με το παρόν.

Όλη η διαδικασία αξιοποιείται ως επιστέγασμα της δημιουργικής δραστηριότητας. Οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ένα δικό τους αυθεντικό κείμενο με βάση την αναγνωστική τους εμπειρία, την ατομική και ομαδική πρόσληψη, τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τυγχόν τους δημιουργεί. Η Δημιουργική Εργασία έχει συνθετικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και γενικότερα στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος του μαθητή. Ο σκοπός αυτός υπηρετείται τόσο με την αναζήτηση στοιχείων από διαφορετικές πηγές και πόρους, όσο και με την τελική, δημιουργική σύνθεση των στοιχείων αυτών. Συλλήβδην, η συνεργατική εργασία, ειδικότερα στο πλαίσιο συνεξέτασης του κειμένου της ενότητας και των παράλληλων κειμένων, βρίσκει έρεισμα στη διαθεματική προσέγγιση η οποία χαρακτηρίζει πλέον και το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος. Σύμφωνα με τη Μορφολογική ψυχολογία, η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αιφνίδια σύλληψη του όλου (Φουντοπούλου, 2010).

Τέλος, αναγκαίο θεωρείται μετά το πέρας της διδασκαλίας και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να καθιερώνει την αυτοαξιολόγησή του, μέσω της διαδικασίας αναστοχασμού. Ο Dewey (1993), έχει θεωρήσει τη διαδικασία αυτή ως ενεργητική και διαβουλευτική γνωστική διαδικασία η οποία συνδέει τη θεωρητική σοφία ή πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού με την διδακτική πράξη.

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 21ου Αιώνα, σε Ένα Σχολείο για Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34(2), 77-87
- Ακριτίδου, Μ. (2009, Οκτώβριος). Τα εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας της ΠΥΛΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (σώματα κειμένων, συμφραστικοί πίνακες, ηλεκτρονικά λεξικά) και η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. *Εισήγηση στην ημερίδα για την εκπαίδευση των εκδόσεων ΖΗΤΗ, Διδασκαλία και μάθηση στο σημερινό σχολείο μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, Θεσσαλονίκη*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Development learning and participation in schools*. CSIE, 2002/2011
- Γιάννου, Τ. (2014). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση Αναθεωρημένη. (σελ. 114-139). Πάτρα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflecting thinking to the educative process*. Boston: D.C.Heath.
- Καψωμένος, Ε. (2008). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μάρκου, Γ.Π.(2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΑΦΟΙ Ν.ΠΑΠΠΑ&ΣΙΑ ΑΕΒΕ.
- Παντίδου, Γ., & Σωτηρόπουλος, Γ. (2012). Ρούφος και Αιλιανός: δύο ελληνόφωνοι Ρωμαίοι μιλούν για δίαιτα και ψάρεμα. Στο: Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασσαβίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 28-30 Σεπτεμβρίου 2012*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση Αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός
- Σπανός, Γ. (1991). «Η σχέση Διδακτικού Βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος». Στο: *Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, ΧΑΡΙΣ, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Μελανίτη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2011). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο: *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, τ. 2, ΠΕ02-Φιλολογοί*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/pe02.pdf>
- Φουντοπούλου, Μαρία-Ζωή (2010). «*Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*». Αθήνα: Γρηγόρη
- Φρυδάκη, Ε. (2009). «*Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*». Αθήνα: Κριτική
- Το πιο κρύο καλοκαίρι, τρεις πραγματικές ιστορίες προσφύγων*. Αθήνα 2016: Ίδρυμα Ρόζας Λούξεμπουργκ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ἄσ' οὖν ἂν ἐξασκῶσιν ἡμῖν. εἰ τὴν πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν	Κ-ποστ εἰ-πλάν-ζουτ-ποστ
καὶ τὰ πρὸς τὸν βίον εὐπορώτεροι γίνωμεθα καὶ τὰ πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ἀνοσοῖμεν καὶ πᾶσι τοῖς Ἕλλησι εὐδοκιοῖμεν.	
Ἐνὼ μὲν γὰρ ἠγούμαι τούτων ὑποδείξαντες τέλεος τὴν πόλιν εὐδαιμονοῦσιν.	Κ-ποστ απαουφ
Ὅ μιν τοίνυν πόλεμος ἀπαντῶν ἡμᾶς τῶν εἰσπομένων ἀπεστρέφεν· καὶ γὰρ πενήστρους ἐπίσπευ καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἕλληνας διαβέβηκεν καὶ πάντας τοσοῦτος τεταλαιώσθηκεν ἡμᾶς. Ἦν δὲ τὴν εἰσπὴν ποιῶμεθα.	Κε-ποστ Ἦν-(υποθ) ποστ
μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκοῦμεν, ἀπαλλαγέντες πολέμου καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς. καθ' ἕκαστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιβόσμεν.	
ἀδελῶς γεωροῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐνομοσίου ἐπιχειροῦντες αἱ γὰρ διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοιπασιν. Ὅσοι μὲν οὖν τὴν πόλιν οὐκ ἔλασαν μὲν ἢ γὰρ τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γίνωμεν ἐμποῶν καὶ ξένων καὶ μετοίκων,	μιτ-(τοστ)- μιτ-(τοστ)
ἂν γὰρ εἰσπὴν καθέστηκεν	ἂν-(αναφ) ποστ
Τὸ δὲ μέγιστον συμμάχους ἔδειξεν ἀπαντὰς ἀνθρώπους. οὐ βεβαιομένους, ἀλλὰ πεπεισμένους	



Το πλεονεκτήματα της ειρήνης

Α. Κείμενο Ἦνὼ μὲν γὰρ τὸ τέλος τοῦ Σαμαράκου πόλεμου (357-355 π.Χ.), τοῦ ἀποτέλεσε τὴν ἀσφάλειαν ἐπὶ τὴν πόλιν Ἀθηναίων, ὁ Ἰσοκράτης μὲν τὸν ἴσον πρὸς αὐτὴν προσέειπε ὡς πρὸς τοὺς Ἀθηναίους ὡς συνάφην εἶρηνην μετὰ τοὺς Ἕλληνας συμμάχους τοὺς καὶ, καθ' ἕκαστον, μετὰ τοὺς Ἕλληνας. Κατὰ τὴν ἀπόφασίν του οἱ Ἀθηναῖοι ἔχουν ποικίλα πλεονεκτήματα ὡς ἀπὸ τῆς εἰρήνης, εἰς ἀναπόδεικτον τὴν ἡμετέραν βίωσιν τοὺς ἀσφαλῶς τὴν οὐκασίαν τῶν εἰρηνηστικῶν πόλεμων καὶ ἀριστοῦν γὰρ τὴν κατὰ τὴν ἀσφάλειαν.

Ἄσ' οὖν ἂν ἐξασκῶσιν ἡμῖν, εἰ τὴν πόλιν ἀσφαλῶς οἰκοῖμεν καὶ τὸ πρὸς τὸν βίον εὐπορώτεροι γίνωμεθα καὶ τὰ πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς ἀνοσοῖμεν καὶ πᾶσι τοῖς Ἕλλησι εὐδοκιοῖμεν. Ἐνὼ μὲν γὰρ ἠγούμαι τούτων ὑποδείξαντες τὸ τέλος τὴν πόλιν εὐδαιμονοῦσιν. Ὅ μιν τοίνυν πόλεμος ἀπαντῶν ἡμᾶς τῶν εἰσπομένων ἀπεστρέφεν καὶ γὰρ πενήστρους ἐπίσπευ καὶ πολλοὺς κινδύνους ὑπομένειν ἠνάγκασεν καὶ πρὸς τοὺς Ἕλληνας διαβέβηκεν καὶ πάντας τοσοῦτος τεταλαιώσθηκεν ἡμᾶς. Ἦν δὲ τὴν εἰσπὴν ποιῶμεθα. μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκοῦμεν, ἀπαλλαγέντες πολέμου καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς. καθ' ἕκαστην δὲ τὴν ἡμέραν πρὸς εὐπορίαν ἐπιβόσμεν. ἀδελῶς γεωροῦντες καὶ τὴν θάλατταν πλέοντες καὶ ταῖς ἄλλαις ἐνομοσίου ἐπιχειροῦντες αἱ γὰρ διὰ τὸν πόλεμον ἐκλελοιπασιν. Ὅσοι μὲν οὖν τὴν πόλιν οὐκ ἔλασαν μὲν ἢ γὰρ τὰς προσόδους λαμβάνουσαν, μεστὴν δὲ γίνωμεν ἐμποῶν καὶ ξένων καὶ μετοίκων. ἂν γὰρ εἰσπὴν καθέστηκεν. Τὸ δὲ μέγιστον συμμάχους ἔδειξεν ἀπαντὰς ἀνθρώπους. οὐ βεβαιομένους, ἀλλὰ πεπεισμένους.

Μέλη:

Οδηγίες

1. Να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις
2. Οι απαντήσεις να είναι αποτέλεσμα της ομαδικής σας συζήτησης και τεκμηρίωσης με βάση τα κείμενα.
3. Επιλέξτε έναν «παρουσιαστή» δύο «γραμματείες» και έναν «αναγνώστη».
4. Όταν παρουσιάζεται απορία ρωτάτε πρώτα τους συμμαθητές σας και έπειτα την καθηγήτρια, σε περίπτωση αδιεξόδου.
5. Τα φύλλα εργασίας αποθηκεύονται στον ομαδικό σας φάκελο, μετά τη διδασκαλία.

Αποστολή

Τα παρακάτω κείμενα «συνομιλούν» με το κείμενο της ενότητας που εξετάζουμε. Αφού επεξεργαστείτε το πρώτο απόσπασμα, αποστολή σας είναι καταγράψετε σε ένα σύντομο κείμενο τα πλεονεκτήματα της ειρήνης σε συνδυασμό με όσα αναφέρει και ο Ισοκράτης. Εσείς ποιό ή ποιά θεωρείτε πιο σημαντικό /ά και γιατί;

Α' ΟΜΑΔΑ

Ο Βακχυλίδης, ο οποίος περιλαμβάνεται στον Κανόνα των εννέα μεγάλων λυρικών, ασχολήθηκε με πολλά είδη της λυρικής ποίησης (έγραψε

παιάνες, ύμνους, υπορχήματα, διθυράμβους, επινίκια τραγούδια κ.ά.). Στο παρακάτω απόσπασμα, που ανήκει σε έναν παιάνα, ο ποιητής περιγράφει εικόνες της ανθρώπινης ζωής σε περίοδο ειρήνης.

Για τους θνητούς γεννά η μεγάλη Ειρήνη πλούτη
και τραγουδιών γλυκόφωνων ανθούς.
Πάνω στους πλουμιστούς βωμούς, στην ξανθή φλόγα,
καίονται για τους θεούς, σαν είναι ειρήνη,
μηριά βοδιών, πυκνόμαλλων προβάτων,
και τότε ο νους των νέων είναι στους κώμους,
στο παίξιμο του αυλού και στις παλαίστρες.
Τα σιδεροδεμένα
χερούλια των ασπίδων αραχνιάζουν,
σκουριά σκεπάζει
τα δίκωπα σπαθιά, τις λόγχες των δοράτων.

Οι σάλπιγγες οι χάλκινες πια δε βαράνε,
δεν κλέβουν απ' τα μάτια το γλυκό
τον ύπνο της αυγής, που τις καρδιές ζεσταίνει.
Ευφρόσυνα συμπόσια είναι γεμάτοι οι δρόμοι
και, φλόγες, παιδικοί ξεχύνονται ύμνοι

Β' ΟΜΑΔΑ

Ποια είναι τα αποτελέσματα του πολέμου όπως παρουσιάζονται στα παρακάτω κείμενα;

Νέες γυναίκες με γκρίζα ή κάτασπρα μαλλιά

(Σεράγεβο, Γιουγκοσλαβία, 1946). Εδώ, όπως και στο Βελιγράδι, βλέπω στους δρόμους πολλές νέες γυναίκες με γκρίζα ή κάτασπρα μαλλιά. Τα πρόσωπά τους βασανισμένα αλλά ακόμα νεανικά, ενώ το σχήμα του σώματός τους προδίδει σαφέστατα τη νεανικότητά τους. Μου φαίνεται ότι καταλαβαίνω ποιες επιπτώσεις είχε ο τελευταίος πόλεμος σε αυτές τις ασθενικές και εύθραυστες υπάρξεις [...]. Είναι κρίμα. Τίποτε δεν θα μπορούσε να μιλήσει πιο καθαρά στις μελλοντικές γενιές από αυτά τα νεανικά γκρίζα μαλλιά, από τα οποία έκλεψαν την αμεριμνησία της νιότης. Ας έχουν τουλάχιστον σαν μνημείο τη σύντομη αυτή σημείωση.

Ivo Andric, *Conversation with Goya: Bridges, Signs*, Λονδίνο 1990, σ. 50.

Πηγή: Ε. Hobsbawh, Η εποχή των άκρων, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα 1995, σ. 37

Τα αποτελέσματα του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου σε μια εικόνα.

Μικρό κορίτσι ακρωτηριασμένο από βόμβα στη Νάπολη της Ιταλίας στα τέλη του πολέμου.



Γ' ΟΜΑΔΑ

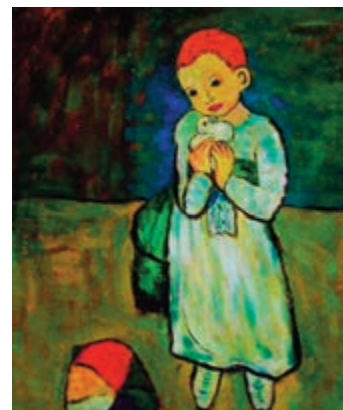
Τα παρακάτω κείμενα «συνομιλούν» με το κείμενο της ενότητας. Αφού τα συνεξετάσετε να παρουσιάσετε σε μία παράγραφο γιατί πιστεύετε πως τα παιδιά πρέπει να ζουν σε ειρηνικά περιβάλλοντα. Ποιο είναι το πιο σημαντικό αγαθό για εσάς που ζείτε σε μία χώρα που δεν βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση;

Δίνεται το άρθρο 14+15 από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού σχετικά με την κατοχύρωση της ελευθερίας και της ελεύθερης έκφρασης.

Δ' ΟΜΑΔΑ

Pablo Picasso, Το παιδί με το περιστέρι (1901)

Τα παρακάτω κείμενα «συνομιλούν» με το κείμενο της ενότητας. Αφού τα συνεξετάσετε να παρουσιάσετε σε μία παράγραφο γιατί πιστεύετε πως τα παιδιά πρέπει να ζουν σε ειρηνικά περιβάλλοντα. Ποιο είναι το πιο σημαντικό αγαθό για εσάς που ζείτε σε μία χώρα που δεν βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση;



Ε' ΟΜΑΔΑ

Η παρακάτω ομιλία στην ευρωβουλή των εφήβων «συνομιλεί» με το κείμενο της ενότητας. Αφού τα συνεξετάσετε να παρουσιάσετε σε μία παράγραφο τα κοινά που παρουσιάζει ο λόγος τους Ισοκράτη με τον λόγο των μαθητριών από την Κρήτη (συμβουλευτείτε το σχόλιο για το είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο).

Ποια είναι η πρόκληση που παρουσιάζουν οι μαθήτριες στον λόγο τους και ποια η γνώμη τους για τη σχέση Ελλάδας και Ευρώπης;

Κάποτε, όταν ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο, έφτιαξε την γη και την θάλασσα και αποφάσισε όλες οι ζωές να έχουν αξία.. Μυρωδιές, ήχοι, ιδέες, συναισθήματα δόθηκαν σαν δώρο στους ανθρώπους για την ψυχή και το σώμα. Εκεί που συναντιούνται οι τρεις Ήπειροι στην Μεσόγειο θάλασσα, οι άνθρωποι ξύπνησαν σε ένα μέρος που φάνταζε παράδεισος. Καθαρός ουρανός, θάλασσα, μελωδίες, αμέτρητοι κόσμοι σε μία γη. Σε αυτή την γη δημιουργήθηκε η Ελλάδα.

Αυτή είναι η χώρα απ όπου ερχόμαστε, η Ελλάδα, η μητέρα της Δημοκρατίας. Συγκεκριμένα, καταγόμαστε από την Κρήτη, την γη που γέννησε τον Δία και την αγαπημένη του, την Ευρώπη. Η Κρήτη είναι γνωστή στην Ευρώπη για τον αρχαιότερο πολιτισμό, αυτόν του Μίνωα όσο και για την φιλοξενία των ανθρώπων. Αν ψάξετε στο «google», θα δείτε εικόνες από γραφικά χωριά και μεγαλοπρεπή μνημεία. Μπορούμε να σας επιβεβαιώσουμε πως όλα αυτά είναι εντυπωσιακά και μοναδικά. Αυτό όμως που σίγουρα θα δείτε ή θα ακούσετε κάπου είναι το «ελληνικό πνεύμα», το οποίο έχει επιβιώσει μέσα στους αιώνες κι ακόμη είναι φωτεινό, ακόμη κι αν διανύουμε σκοτεινούς καιρούς. Όλα αυτά που πέτυχαν οι Έλληνες, τα πέτυχαν εξαιτίας του αριστοτελικού μέτρου, σήμερα όμως αφήνουμε τον φόβο να διαταράξει αυτήν την ισορροπία, να επισκιάσει τη δικαιοσύνη. Κάθε φορά που ένας Έλληνας ψαράς, ανασύρει απ' την θάλασσα έναν ταλαιπωρημένο πρόσφυγα, ο ξένιος Δίας νιώθει ευχαρίστηση. Όπως είπε και ένας σπουδαίος Γερμανός φυσικός, ο Max Planck, είναι χρέος των Ελλήνων να πολεμούν για τα παγκόσμια θέματα. Αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Δεν είμαστε αρκετοί, όταν πολεμάμε μόνοι. Οι αμέτρητοι νεκροί άνθρωποι το αποδεικνύουν αυτό. Γι' αυτό, επικαλούμαστε την ανθρωπιά σας. Ας προσπαθήσουμε να πάρουμε τον πόνο αυτών των ανθρώπων μακριά μαζί. μία φράση του βραβευμένου με νόμπελ Έλληνα ποιητή, Οδυσσέα Ελύτη, ο οποίος γεννήθηκε στην Κρήτη λέει:

«Ο παράδεισος δεν είναι κάτι για να νοσταλγούμε, ούτε βραβείο, είναι δικαίωμά μας..»

Ερχόμαστε από μία μικρή χώρα. Πιστεύουμε πως η Ελλάδα έχει πολλά να προσφέρει στην Ευρώπη και η Ευρώπη στην Ελλάδα. Γι αυτό στεκόμαστε εδώ απέναντί σας, άνθρωποι απέναντι σε ανθρώπους. Ας είμαστε όλοι ενωμένοι κι ας κρατήσουμε στην καρδιά μας κλειδωμένο πως είμαστε το μέλλον της Ευρώπης. Όπως είπε ένας σπουδαίος Κρητικός λόγιος, ο Νίκος Καζαντζάκης:

*«Έχεις τα πινέλα, έχεις τα χρώματα, ζωγράφισε τον παράδεισο
αι μπες μέσα.»*

Γαγάνη Ευαγγελία (5ο Π. ΓΕΛ Πανεπιστημίου Κρήτης), Ζαμπετάκη
Ελευθερία (3ο ΓΕΛ Ηρακλείου), Ζαχαριουδάκη Δανάη (3ο ΓΕΛ Ηρα-
κλείου) και Φλουρή Δέσποινα (8ο ΓΕΛ Ηρακλείου)., EUROSCHOLA
2016

Όμιλος «Δεξιότητες Επικοινωνίας»: Μια Προσπάθεια Προσέγγισης του Σχολείου της Συμπερίληψης

Σταματία Πασχαλιώρη¹ Αναστασία Κλημεντιώτη² Ιάκωβος Βαφειάδης³

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ78 (Κοινωνικών Επιστημών), 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών. ✉ stapasch@gmail.com

2. Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλολόγων), 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών. ✉ nklimentioti@yahoo.com

3. Εκπαιδευτικός ΠΕ01 (Θεολόγων), 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών. ✉ ivafiadis@hotmail.gr

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσει ένα εγχείρημα καλλιέργειας των αρχών και διαμόρφωσης των συνθηκών εκείνων που δύνανται να αποτελέσουν το πλαίσιο για την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση της δυναμικής της διαφορετικότητας και της λειτουργίας του σχολείου ως ενός χώρου που όλοι οι άνθρωποι όχι απλά συνυπάρχουμε σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητές μας αλλά τις αξιοποιούμε εργαζόμενοι από κοινού για το βέλτιστο αποτέλεσμα. Μέσο για την επίτευξη των ανωτέρω η δημιουργία και υλοποίηση για δύο συνεχόμενα έτη ομίλου με τίτλο «Δεξιότητες επικοινωνίας» καθώς και η ενσωμάτωση σε αυτόν προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Μέσα από την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, καθώς και της γραφής Braille, αλλά, κυρίως, μέσα από τη συζήτηση με εκπροσώπους φορέων και τη γνωριμία και συνεργασία για την υλοποίηση διαφόρων έργων με συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/ριες κατάφεραν να γνωρίσουν την κουλτούρα της κοινότητας των Κωφών, να κατανοήσουν και, κυρίως, να συνειδητοποιήσουν τα κοινά στοιχεία αλλά και τα πρόσθετα προβλήματα της καθημερινότητας των Κ/κωφών και τυφλών συνανθρώπων τους, να διαμορφώσουν μια στάση



Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη,
Συνεκπαίδευση,
Όμιλοι Αριστείας,
Αναπηρία,
Διαφορετικότητα

απέναντι στη διαφορετικότητα εν γένει και να αναπτύξουν σχέσεις ζωής, όπως τουλάχιστον οι ίδιοι/ες αναφέρουν αξιολογώντας το όλο εγχείρημα. Εν προκειμένω, αφού γίνει μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με το σχολείο της συμπερίληψης καθώς και τη λειτουργία των ομίλων, θα ακολουθήσει μια περιγραφή της στοχοθεσίας, της οργάνωσης, των δράσεων που υλοποιήθηκαν καθώς και του υλικού που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου και θα ολοκληρώσουμε με μια παρουσίαση των πορισμάτων-προβληματισμών μας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας που διαρκώς έρχεται αντιμέτωπη με ένα πλήθος προκλήσεων, που καλείται να αναδείξει τη δυναμική της σωρείας των ετερόκλητων στοιχείων που την συνθέτουν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση που θέτει ως πρωταρχικό της στόχο τον σεβασμό της αξίας του ανθρώπου, την ισότιμη αντιμετώπιση όλων και τη διάπλαση πραγματικά υπεύθυνων πολιτών, όχι μόνο προβάλλει ως μια αναγκαιότητα αλλά και επιβάλλεται από μια συνδυαστική ανάγνωση των συνταγματικών μας επιταγών -άρθρα 2 παρ. 1, 4 παρ. 2 και 16 παρ. 2 του Συντάγματος(ΦΕΚ 211/Α'/24.12.2019).

Εν προκειμένω θα παρουσιάσουμε την προσπάθεια προσέγγισης-καλλιέργειας των αρχών, αξιών και στοχοθεσίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της οργάνωσης και λειτουργίας, επί δύο συναπτά σχολικά έτη -2017-2018 & 2018-2019-, στο 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, ομίλου με τίτλο «Δεξιότητες επικοινωνίας – Εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.) και ευαισθητοποίηση γύρω από την καθημερινότητα των Κ/κωφών συνανθρώπων μας αλλά και των συνανθρώπων μας που αντιμετωπίζουν κάποια ακουστική ή οπτική αναπηρία καθώς και, γενικότερα, γύρω από την καθημερινότητα των συνανθρώπων μας με αναπηρία» (χάριν συντομίας «Δεξιότητες επικοινωνίας») στο πλαίσιο του οποίου και υλοποιήθηκαν δύο προγράμματα συνεκπαίδευσης.

Της παρουσίασης του εγχειρήματος αυτού θα προηγηθεί μια οριοθέτηση της έννοιας και κουλτούρας του σχολείου της συμπερίληψης, που αποτέλεσαν άλλωστε και το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο διαμορφώθηκε ο όμιλος αυτός, καθώς και μια ευσύνοπτη σκιαγράφηση του θεσμού των ομίλων δεδομένου ότι ο θεσμός αυτός αξιοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων μας.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

Συμπερίληψη - Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (“inclusive education”) εκλαμβάνεται ως «μια διαδικασία προσέγγισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών όλων των μαθητών/ριών μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, στις κουλτούρες και στις κοινότητες και τη μείωση του αποκλεισμού τόσο εντός της εκπαίδευσης όσο και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά [...] και με την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του κράτους να παρέχει εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά» (UNICEF, 2014). Πιο απλά, αναφέρεται στην πλήρη φοίτηση και συμμετοχή όλων των μαθητών/ριών, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, σεξουαλικότητας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, ανεξάρτητα από πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές και άλλες δυσκολίες σε ένα σχολείο αποβλέποντας στην εκκρίζωση των κοινωνικών διακρίσεων και, συνακόλουθα, στην «οικοδόμηση απελευθερωμένων από τα δεσμά του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης κοινωνικο-εκπαιδευτικών συστημάτων» (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018 ×British-Council, 2019). Η έμφαση στα δικαιώματα και στην υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, η στόχευση στην αλλαγή του συστήματος προκειμένου να «ταιριάζει» στον μαθητή/στην μαθήτριά και όχι στην προσαρμογή του μαθητή/της μαθήτριάς στο σύστημα, η πεποίθηση ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η προβολή του δυναμικού της χαρακτήρα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας αποτελούν μόνο μέρος των βασικών χαρακτηριστικών/αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNICEF, 2014).

Οι απαρχές της, αν και είθισται να εντοπίζονται το 1994 στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, μπορούν να αναζητηθούν αρκετές δεκαετίες πριν. Ειδικότερα, το αξιακό της πλαίσιο βρίσκει έρεισμα στο άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που θεσπίστηκε το 1948 από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015), ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 τόσο το Συμβούλιο όσο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με ψηφίσματα και ανακοινώσεις τάσσονται υπέρ μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία η «συμπεριληψη» δεν αποτελεί τον μοναδικό όρο για την απόδοση του νοήματος “inclusion”, καθώς πολλές φορές χρησιμοποιούνται και οι όροι «συνεκπαίδευση», «ένταξη», «ενσωμάτωση» (Παναγιώτου, 2020), αν και με τους δύο τελευταίους αποδίδονται διακριτές διαδικασίες, πρακτικές που άπτονται της ειδικής εκπαίδευσης (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2017).

Σε γενικές γραμμές, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει ως στόχο τη μεγιστοποίηση της αποδοχής -θα προσθέσουμε στο σημείο αυτό, καταρχάς του ίδιου μας του εαυτού και, συνακόλουθα, και των άλλων- και της συμμετοχής, καθώς και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσωπική επιτυχία των παιδιών και την ελαχιστοποίηση των διακρίσεων. Στηρίζεται στις αρχές του σεβασμού της αξίας του ανθρώπου, της αποδοχής της διαφορετικότητας, στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων, στη χωρίς διάκριση συνεργασία (British Council, 2019), στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του σχολείου (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Υπό το πρίσμα αυτό η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με την ποιοτική εκπαίδευση, έναν από τους 17 Στόχους που περιλαμβάνονται στην Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ (United Nations General Assembly, 2015×Waltham, 2018) και ως εκ τούτου αναδεικνύεται σε έναν επιδιωκόμενο στόχο σε παγκόσμιο επίπεδο.

Όμιλοι αριστείας

Όσον αφορά στους ομίλους, αυτοί θεσμοθετούνται με τον Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α'/24.05.2011) στα επονομαζόμενα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και διατηρούνται μέχρι σήμερα τόσο στα πρότυπα όσο και στα πειραματικά σχολεία παρά τις διαρκείς νομοθετικές τροποποιήσεις ως προς την ονοματοδοσία και οργάνωσή τους. Όπως προβλέπεται από το άρθρο 45 του προαναφερθέντος νόμου, η λειτουργία των ομίλων στοχεύει στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο των Πρότυπων και των Πειραματικών Σχολείων όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής όπου εδρεύουν τα σχολεία αυτά. Η απόφαση για τη λειτουργία τους λαμβάνεται ή, τουλάχιστον για τα έτη που μας ενδιαφέρουν, λαμβανόταν από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) του σχολείου και εγκρινόταν από τη Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Οι όμιλοι λειτουργούν μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας και η εγγραφή των μα-

θητών/ριών σε αυτούς γίνεται με αίτηση των ασκούντων τη γονική τους μέριμνα στο ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας και του/της αρμόδιου/ας συντονιστή/ριας του μαθήματος προκειμένου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθείται και για την εγγραφή μαθητών/ριών άλλων δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής όπου εδρεύει το Πρότυπο ή το Πειραματικό Σχολείο, με τη μόνη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του/της αρμόδιου/ας σχολικού συμβούλου και του/της διευθυντή/ριας του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής/η μαθήτρια. Ο αριθμός των μαθητών/ριών, για την περίοδο αναφοράς ήταν από έντεκα έως και είκοσι μαθητές/ριες.

Σε γενικές γραμμές, οι όμιλοι δεν διαφέρουν σημαντικά, τουλάχιστον στο παιδαγωγικό σκέλος, από τα διάφορα προγράμματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων, αν και παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς το οργανωτικό σκέλος. Η διαφοροποίησή τους, τουλάχιστον κατά την εισαγωγή του θεσμού, όπως προκύπτει και από τα ανωτέρω, συνίστατο στη δυνατότητα ατομικής συμμετοχής μαθητών/ριών άλλων σχολικών μονάδων και στη λανθάνουσα διάθεση πρόσδεσης σε αυτούς μιας κάποιας διάρκειας στον χρόνο, πιθανότατα με εμβάθυνση ανά έτος σε συγκεκριμένες πτυχές της βασικής θεματικής, αν και κάτι τέτοιο προϋποθέτει και μια σταθερότητα ως προς τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες, κάτι που εκ των πραγμάτων δεν είναι πάντα εφικτό.

Αν και δεν προβλέπεται ρητά στον νόμο, είθισται η πρωτοβουλία για την ίδρυση ενός ομίλου να εδράζεται στις ανάγκες και «θέλω» των μαθητών/ριών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η δημιουργία του προκειμένου ομίλου ήταν το αποτέλεσμα μιας ευχάριστης σύμπτωσης αιτημάτων, τόσο των μαθητών/ριών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, που αδυνατούσαν να κατανοήσουν πώς μπορούν να ασκήσουν τα πολιτικά τους δικαιώματα συνάνθρωποί μας με αισθητηριακή αναπηρία, όσο και του συνυπεύθυνου εκπαιδευτικού που πρέσβευε ότι η εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών/ριών γύρω από την αναπηρία εν γένει, να τονώσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών να προσεγγίσουν τον «διαφορετικό» συνομήλικό τους και να οδηγήσει στην κατάρριψη πιθανών αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον τρόπο ζωής και τις δυνατότητες των ανθρώπων με ακουστική αναπηρία, άποψη που συμμαρύνονταν το σύνολο των εκπαιδευτικών που στήριξαν και διέυρυναν την προσπάθεια αυτή κατά τα δύο αυτά έτη λειτουργίας του ομίλου.

Ο ΟΜΙΛΟΣ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»

Στοχοθεσία

Η στοχοθεσία του ομίλου καθ' όλο το διάστημα λειτουργίας του, δεδομένης και της ανανέωσης σε μεγάλο βαθμό του δυναμικού της ομάδας κατά το δεύτερο έτος, δεν παρουσιάζει αισθητή διαφοροποίηση, αν και εν μέρει η θεματική διευρύνεται και λαμβάνει πιο πρακτικό χαρακτήρα κατά τη δεύτερη χρονιά υλοποίησής του, πολλές φορές και με την ανάληψη από τα παλαιότερα μέλη του ρόλου του εκπαιδευτή-πολλαπλασιαστή.

Πέρα από τη λεπτομερή στοχοθεσία που αποτυπώνεται στον **Πίνακα 1**, στοχοθεσία που, παρά τη μη ρητή αναφορά, κινείται σε τρία διακριτά επίπεδα –γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων–, ο βασικός στόχος του ομίλου και τα δύο έτη λειτουργίας του θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής: η ενδυνάμωση των μαθητών/ριών μας να στηρίζουν μια πιο ενεργητική, συμπεριληπτική κοινωνία, μια κοινωνία που αποδέχεται τη διαφορετικότητα ως αναπόσπαστο μέρος κάθε ανθρώπινης ύπαρξης και αναγνωρίζει τη δυναμική της για την οργάνωση και τη λειτουργικότητά της.

Η ενασχόληση, αρχικά, με δύο μορφές αισθητηριακής αναπηρίας, μορφές αναπηρίας όχι και τόσο ευδιάκριτων εκ πρώτης όψης, η ενασχόληση με την καθημερινότητα των Κ/κωφών και τυφλών συνανθρώπων μας αλλά, και γενικότερα, των συνανθρώπων μας που αντιμετωπίζουν οποιασδήποτε μορφής ακουστική ή οπτική αναπηρία, η

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Στοχοθεσία του ομίλου κατά τα δύο έτη λειτουργίας του

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΟΜΙΛΟΥ	
2017-2018	2018-2019
➤ Να οριοθετούν οι μαθητές/ριες εννοιολογικά τη διαφορετικότητα και, ειδικότερα, την αναπηρία -κυρίως την οπτική και ακουστική ή, διαφορετικά, την αισθητηριακή- ως μια έκφραση αυτής.	➤ Να οριοθετούν εννοιολογικά τη διαφορετικότητα και να αναγνωρίζουν τις διάφορες εκφάνσεις της.
➤ Να γνωρίζουν την καθημερινότητα, τον τρόπο ζωής, τις ενασχολήσεις των ανθρώπων με οπτική και ακουστική αναπηρία και αναγνωρίζουν αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις/ προκαταλήψεις απέναντί τους.	➤ Να γνωρίζουν την καθημερινότητα, τον τρόπο ζωής, τις ενασχολήσεις των ανθρώπων με οπτική και ακουστική αναπηρία αλλά και με οποιαδήποτε άλλη αναπηρία, διαφορετικότητα και να αναγνωρίζουν αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις/ προκαταλήψεις απέναντί τους.
➤ Να διατυπώνουν λόγο μέσω των νοημάτων, του Δακτυλικού Αλφαβήτου & τη συμμετοχή του σώματος, να αποκτήσουν, δηλαδή, βασικές γνώσεις χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.	➤ Να διατυπώνουν λόγο μέσω των νοημάτων, του Δακτυλικού Αλφαβήτου & τη συμμετοχή του σώματος, να αποκτήσουν, δηλαδή, βασικές γνώσεις χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.
➤ Να γνωρίζουν τη γραφή Braille.	➤ Να παράγουν γραπτό λόγο με τη χρήση της γραφής Braille.
➤ Να παρατηρήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους και να αναγνωρίσουν τη δυναμική της διαφορετικότητας.	➤ Να παρατηρήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους και να αναγνωρίσουν τη δυναμική της διαφορετικότητας.
➤ Να σχεδιάζουν δράσεις ή να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που να αποδεικνύουν και να επιδεικνύουν τη δυναμική της διαφορετικότητας.	➤ Να σχεδιάζουν δράσεις ή να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που να αποδεικνύουν και να επιδεικνύουν τη δυναμική της διαφορετικότητας.
➤ Να αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους τους ανθρώπους.	➤ Να αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους τους ανθρώπους.
➤ Να συνεργαστούν με συνομηλίκους τους με αναπηρία.	➤ Να συνεργαστούν με συνομηλίκους τους με αναπηρία.

συζήτηση με ειδικούς αλλά και συνομηλίκους τους σχετικά με τη στάση της κοινωνίας απέναντι σε αυτούς σε καθημερινά, απλά πράγματα -όπως κατά την αναμονή σε μια στάση λεωφορείου ή την εξυπηρέτηση σε μια καφετέρια-, η εκμάθηση της Ε.Ν.Γ., η εκμάθηση βασικών αρχών της γραφής Braille, το άνοιγμα διαύλων επικοινωνίας με μαθητές/ριες ειδικών σχολείων αποτέλεσαν απλά το έναυσμα και ενίοτε το μέσο για να αρχίσουν τα παιδιά να εξερευνούν τη διαφορετικότητα σε όλες της τις πλευρές, να συναισθανθούν τη δυναμική της, να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα που ο καθένας και η καθεμία από εμάς φέρει και να αναλάβουν δράση λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστές/ριες στην οικογένεια, στην παρέα, στο σχολείο, στη γειτονιά ώστε να αρχίσουν την οικοδόμηση μιας πιο ανθρωπίνης κοινωνίας.

Οργανωτικά θέματα

Και τα δύο έτη λειτουργίας του ο όμιλος υποστηρίχθηκε από αρκετούς φορείς, μεταξύ των οποίων σημαίνοντα ρόλο διαδραμάτισαν το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, η Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών, το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.), ο Σύνδεσμος Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά & Νέους (Σ.Κ.Ε.Π.) και πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι τους με μεγάλη χαρά ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μας και κατέβαλαν κάθε προσπάθεια προκειμένου να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις που καθένας από αυτούς ανέλαβε. Παράλληλα, υποστηρίχθηκε σημαν-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Συμμετέχοντες/ουσες στον όμιλο και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης

ΟΜΙΛΟΣ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»						
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2 ^ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ/ΦΟΡΕΙΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «Στην αρχή υπήρχαν τζήη ... κι ύστερα γνωριστηκαμε!»		ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «Διαφορετικότητα»	
			ΕΙΔΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ & ΕΙΔΙΚΟ Γ.Ε.Λ. ΚΩΦΩΝ & ΒΑΡΗΚΟΙΝ ΛΓΙΑΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ	ΚΕΝΤΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ	
2017-2018	5 εκπαιδευτικοί (3 καθηγητές & 2 καθηγήτριάς) & 14 μαθητές/ριες (13 μαθητές -6 της Α' Γυμνασίου, 3 της Β' Γυμνασίου, τρεις της Γ' Γυμνασίου & 1 της Δ' Γ.Ε.Λ.- & 1 μαθητριάς της Α' Γυμνασίου)	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Αθλητικό Συμπαιό Τυφλών «Όμιλος» ♦ Εθνικό Ίδρυμα Κωφών ♦ Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών ♦ Κ.Ε.Α.Τ. ♦ Πανελλήνια Ένωση Αθλητών Τυφλών ♦ Πανελλήνια Ένωση Αμφιβλστροσεδοπακών (Π.Ε.Α.) ♦ «Σελός Οδηγοί Ελλάδος» ♦ Σ.Κ.Ε.Π. ♦ Φόρος Τυφλών 	3 καθηγήτριάς & 14 μαθητές/ριες (12 μαθητριάς & 2 μαθητριάς)	3 μαθητριάς & η Προϊσταμένη του Τμήματος Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Α.Τ.		
2018-2019	5 εκπαιδευτικοί (4 καθηγητριάς & 1 καθηγητριάς) & 11 μαθητές/ριες (9 μαθητριάς -4 της Β' Γυμνασίου & 5 της Γ' Γυμνασίου- και 2 μαθητριάς της Α' Γυμνασίου, ενώ στην υλοποίηση κάποιων δράσεων συμμετείχαν άλλες 3 μαθητριάς της Γ' Γυμνασίου και 2 μαθητριάς της Β' Γυμνασίου)	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών ♦ Σύνδεσμος Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά & Νέους (Σ.Κ.Ε.Π.) ♦ Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) ♦ Φόρος Τυφλών 	4 εκπαιδευτικοί (3 καθηγητριάς & 1 καθηγητριάς) & 14 μαθητές/ριες (12 μαθητριάς & 2 μαθητριάς)	2 μαθητριάς & η Προϊσταμένη του Τμήματος Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Α.Τ.	3 εκπαιδευτικοί (1 καθηγητριάς που ήταν και ο συνδσμος εκπαιδευτριάς & 2 καθηγητριάς) & 13 μαθητριάς	

τικά και από δύο σχολεία: από το Ειδικό Γυμνάσιο & Ειδικό ΓΕΛ Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας του ομίλου και από το Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) Κωφών & Βαρηκόων Α΄ Αθήνας κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του, με τα οποία και υλοποιήσαμε προγράμματα συνεκπαίδευσης με στοχοθεσία συναφή με αυτή του ομίλου.

Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του ομίλου συμμετείχαν δεκατέσσερις μαθητές/ριες και κατά το δεύτερο έτος έντεκα μαθητές/ριες –αν και ο ουσιαστικός αριθμός ανερχόταν στους δεκαέξι καθώς πέντε μαθήτριες είχαν δηλώσει συμμετοχή σε συγκεκριμένες δράσεις μιας και λόγω εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στο σύνολο των συναντήσεων που απαιτούνταν για να θεωρηθούν ενεργά μέλη του ομίλου. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο, που ίσως χρήζει περαιτέρω ερμηνείας, δεδομένου ότι στο σχολείο μας κορίτσια και αγόρια είναι ισάριθμα, αποτελεί η συντριπτική υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών ως προς τη συμμετοχή στον όμιλο και, συνακόλουθα, και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης –ένα αγόρι της Α΄ Γυμνασίου το πρώτο σχολικό έτος και δύο αγόρια της Α΄ Γυμνασίου κατά το δεύτερο.

Το πρόγραμμα υλοποιούνταν σταθερά ένα δίωρο, αν και αρκετές φορές είχαμε εμβόλιμο και ένα ακόμη δίωρο ειδικά μετά την έναρξη και των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Κατά τις σταθερές προγραμματισμένες συναντήσεις η μία ώρα του δίωρου ανά δεκαπενθήμερο αφιερωνόταν στην εκμάθηση της Ε.Ν.Γ., ενώ οι άλλες στην επίτευξη των λοιπών στόχων του ομίλου.

Ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές προσέγγισης των θεμάτων παρατηρείται μια ποικιλομορφία: συζήτηση-συνεντεύξεις με ειδικούς, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, εργασία σε ομάδες, έρευνα με ερωτηματολόγιο. Για την υποστήριξη του ομίλου αλλά και των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας της ομάδας, της διακίνησης υλικού και της υλοποίησης των διαφόρων εργασιών, δημιουργήθηκε αντίστοιχο «μάθημα» στην ηλεκτρονική τάξη.

Δράσεις

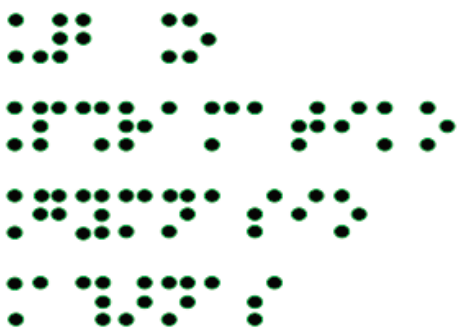
Στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου κατά τα δύο αυτά έτη πραγματοποιήσαμε μια σειρά δράσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά το πρώτο σχολικό έτος δόθηκε έμφαση στην παρατήρηση, κατανόηση, εκμάθηση και διαμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας του ομίλου, ενώ κατά το δεύτερο έτος εστίασαμε σε πιο πρακτικά θέματα ή επιδιώξαμε εξαρχής μια πιο άμεση εμπλοκή των μαθητών/ριών μας δίνοντας τους βή-

μα και ρόλο πολλαπλασιαστή/ριας και ενίοτε ερευνητή/ριας. Για παράδειγμα, ενώ την πρώτη χρονιά «στήσαμε» μια ιστοσελίδα και διαμορφώσαμε τις θεματικές της προκειμένου να προσεγγίσουμε καλύτερα το θέμα της διαφορετικότητας σε ποικίλες εκφάνσεις του, τη δεύτερη χρονιά εργαζόμενα σε ομάδες ή και ατομικά τα παιδιά επιχείρησαν να «γεμίσουν» την ιστοσελίδα αυτή. Μελέτησαν διάφορα λογοτεχνικά έργα σχετικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα εν γένει, είδαν ταινίες ή αναζήτησαν ζωγραφικούς πίνακες που αφορούν στη διαφορετικότητα και προσπάθησαν με ευσύνοπτες αναρτήσεις να ασκήσουν μια κριτική και να ευαισθητοποιήσουν σχετικά με το πώς η τέχνη αντιμετωπίζει αντίστοιχα θέματα, αναζήτησαν καλλιτέχνες με αναπηρίες και παρουσίασαν ενδεικτικά έργα τους σε μια προσπάθεια να δείξουν ότι το ταλέντο δεν κάνει διακρίσεις, συγκέντρωσαν και μελέτησαν νομοθετικά κείμενα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία αλλά, και γενικότερα, στο δικαίωμα όλων να αντιμετωπίζονται ισότιμα.

Ακόμα και στο θέμα της εκμάθησης της Ε.Ν.Γ., και δεδομένης της συμμετοχής νέων μελών κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του ομίλου, επιδιώξαμε, το πρώτο τουλάχιστον διάστημα, οι παλαιότεροι να διδάξουν τους νεότερους κάνοντας πιο ενεργή τη συμμετοχή τους και ενισχύοντας, παράλληλα, τη διάδραση με τα παιδιά από τα σχολεία-συνεργάτες που πολλές φορές αναλάμβαναν τον ρόλο των καθοδηγητών σε αυτή την προσπάθεια.

Με τον ίδιο τρόπο, ενώ κατά το πρώτο έτος οι μαθητές/ριες διδάχθηκαν βασικές αρχές της γραφής Braille με τη βοήθεια εκπροσώπου από την Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών, κατά το δεύτερο έτος οι παλαιότεροι/ες «δίδαξαν» τους νεότερους/ες βασικές αρχές της γραφής Braille και στη συνέχεια δημιούργησαν σε χαρτόνι με μαρκαδόρους τρισδιάστατης γραφής ταμπέλες για βασικούς χώρους του σχολείου μας στη γραφή αυτή.

2^ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ



ΕΙΚΟΝΑ 1 | Η φράση «2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας» στη γραφή Braille.

Επιπρόσθετα, ενώ κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του ομίλου εστιάσαμε στην ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα που αφορούν στην εκμάθηση τεχνικών συνοδείας τυφλού, στην ερμηνεία και κατανόηση του λευκού μπαστουνιού, στον ρόλο και τη συμπεριφορά μας απέναντι στους σκύλους οδηγούς τυφλών καθώς και στην καθημερινότητα και ενασχολήσεις (αθλητισμός, χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας κ.ά.) των ατόμων με οπτική αναπηρία με τη βοήθεια εκπαιδευτών/ριών κινητικότητας-προσανατολισμού & δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, με τη συζήτηση με εκπροσώπους φορέων, με εκπαιδευτικές επισκέψεις στον Φάρο Τυφλών και το Μουσείο Αφής, κατά το δεύτερο έτος αναλωθήκαμε στη συζήτηση και επίλυση αποριών, κυρίως των νέων μελών, σχετικά με την οπτική αναπηρία μέσα από τη συνδιάλεξη με τα παλαιότερα μέλη και τη μετάδοση, κάποιες φορές και με μορφή παρουσιάσεων, των γνώσεων και εμπειριών τους, αλλά και με την επαφή με συνομηλικούς τους με οπτική αναπηρία καθώς και με ειδικούς κατά την επίσκεψη στο ΚΕΑΤ.

Και οι δύο σχολικές χρονιές έκλεισαν με τη διοργάνωση εκδηλώσεων καθόλα προσβάσιμων από όλους –αφήγηση για τα άτομα με κάποια μορφή οπτικής αναπηρίας, υπέρτιτλους και διερμηνεία για τα άτομα με ακουστική αναπηρία– με σύμπραξη των συνεργαζόμενων σχολείων/φορέων. Κυρίως όμως έκλειναν με τη δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά μας μικρών θεατρικών έργων που αποτύπωναν σκέψεις, προβληματισμούς, «γνώσεις» που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του ομίλου και των προγραμμάτων και, τέλος, το «ανέβασμα» των θεατρικών παραστάσεων. Παρά το γεγονός ότι η πλοκή των έργων και τα δύο αυτά έτη διαμορφώθηκε από τα παιδιά του ομίλου, πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν η συλλογική εμπλοκή και οι παρεμβάσεις όλων των συμμετεχόντων σχολείων και φορέων που καθόρισαν το αποτέλεσμα.

Κατά το πρώτο έτος δημιουργήσαμε ένα θεατρικό με τίτλο «Το πάρτι στο σπίτι της Εβελίνας» που πραγματεύεται τον τρόπο που μια ομάδα ανάπηρων και μη εφήβων αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις, όπως ανασφάλειες σχετικά με την εμφάνισή τους, προβλήματα με τους φίλους τους, προβλήματα όσον αφορά στη μετακίνησή τους μέσα στην πόλη, σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι ομοιότητες όλων των εφήβων, με ή χωρίς αναπηρία, αλλά και να ευαισθητοποιηθεί η κοινότητα για την καθημερινότητα των εφήβων που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης. Η προσέγγιση των θεμάτων αυτών γίνεται μέσα από την προετοιμασία από μια ομάδα εφήβων ενός πάρτι, με την πραγματοποίηση του οποίου «πέφτει» και η αυλαία.

Το θεατρικό του δεύτερου έτους φέρει τον τίτλο «Το ασανσέρ» και δείχνει πως το να εγκλωβιστεί στο ασανσέρ μιας σχολής μια ετερόκλητη ομάδα νέων ανθρώπων, μιας ακούουσας, ιδιαίτερα αυθόρμητης μαθήτριας, μιας βαρήκοης φοιτήτριας και του Κωφού αδελφού της, μιας τυφλής φοιτήτριας και μιας Ιταλίδας φοιτήτριας με αρκετές φοβίες μπορεί να αλλάξει τη ζωή όλων.

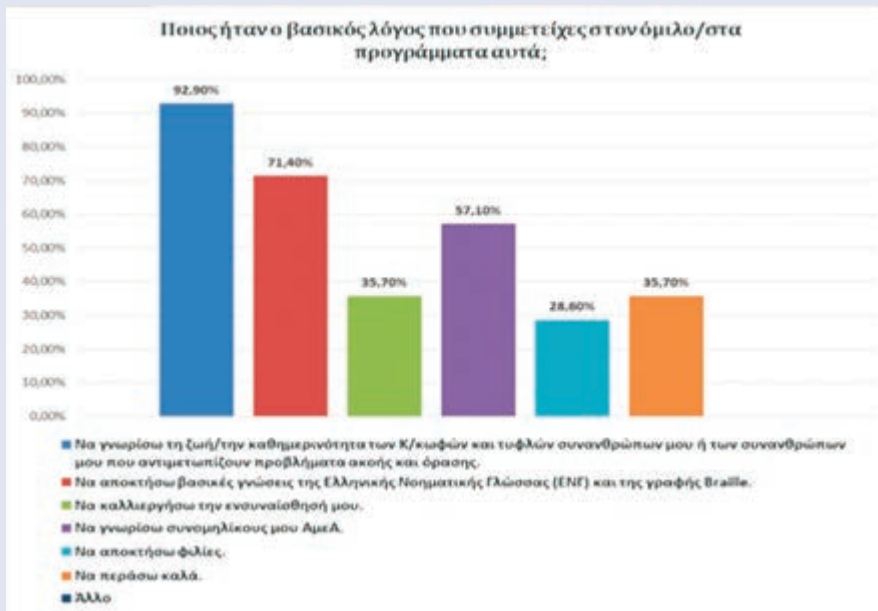
Μέσα από τις δράσεις αυτές αλλά και μέσα από έρευνα με ερωτηματολόγιο σχετικά με τη διερεύνηση της στάσης των συμμαθητών/ριών τους απέναντι στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα εν γένει και την υποβολή προτάσεων για τον μετριασμό ή/και εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής διάκρισης στον χώρο του σχολείου, τα παιδιά του ομίλου, ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς 2018-2019, επιχείρησαν να ευαισθητοποιήσουν/προβληματίσουν το σύνολο της μαθητικής κοινότητας γύρω από την αξία και σημασία ενός «συμπεριληπτικού» σχολείου.

Το ίδιο συμπεριληπτικό σχολείο πιθανότατα είχαν στο μυαλό τους όταν προσκάλεσαν έναν μαθητή-καλλιτέχνη του ΕΕΕΕΚ Κωφών και Βαρηκόων Α΄ Αθήνας να παρουσιάσει τα έργα του και να μιλήσει σε μαθητές/ριες της Α΄ Γυμνασίου για την καθημερινότητα, τα όνειρα, τις προσδοκίες του από τη ζωή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

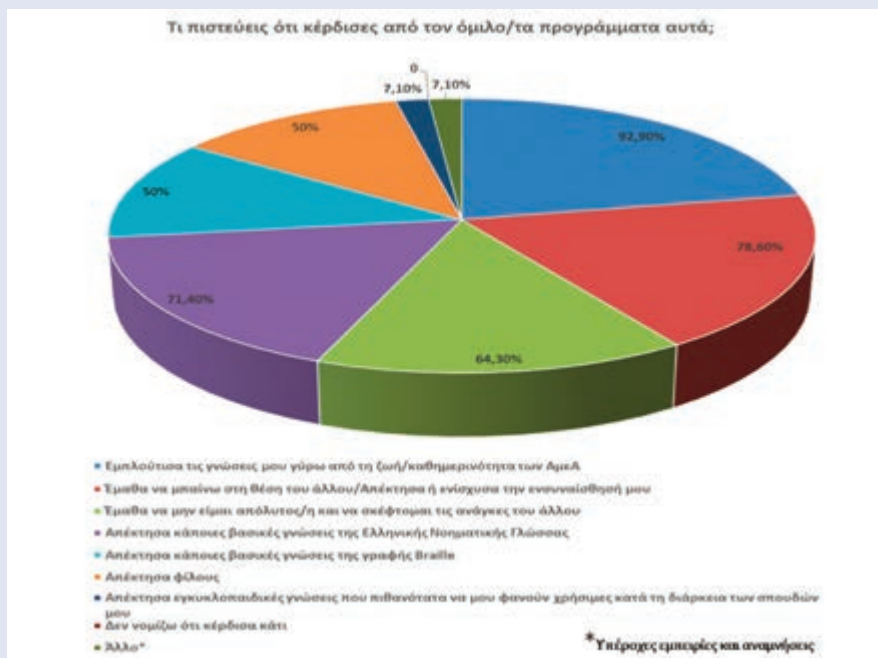
Δεδομένου ότι διανύουμε τη δεύτερη χρονιά από το πέρας του ομίλου και των προγραμμάτων αυτών και του εύλογου προβληματισμού μας σχετικά με τον βαθμό που τα εγχειρήματα αυτά στα οποία επενδύσαμε χρόνο, μεράκι, αγάπη είχαν κάποιον αντίκτυπο, διαμορφώσαμε κατά το τρέχον σχολικό έτος ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και ζητήσαμε, επίσης ηλεκτρονικά, από τους/τις πρώην μαθητές/ριες μας να το απαντήσουν. Αποδέκτες του ερωτηματολογίου κατάφεραν να γίνουν τελικά μόλις δεκατέσσερις από τους/τις είκοσι τρεις συνολικά συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/ριες. Πιστεύουμε ότι, αν και το δείγμα δεν είναι το πλέον αντιπροσωπευτικό, έχει να πει τη δική του αλήθεια.

Όπως προκύπτει από το **Γράφημα 1** τα νέα παιδιά (92,9% των συμμετεχόντων στον όμιλο) φαίνεται να θέλουν να γνωρίσουν το «διαφορετικό».



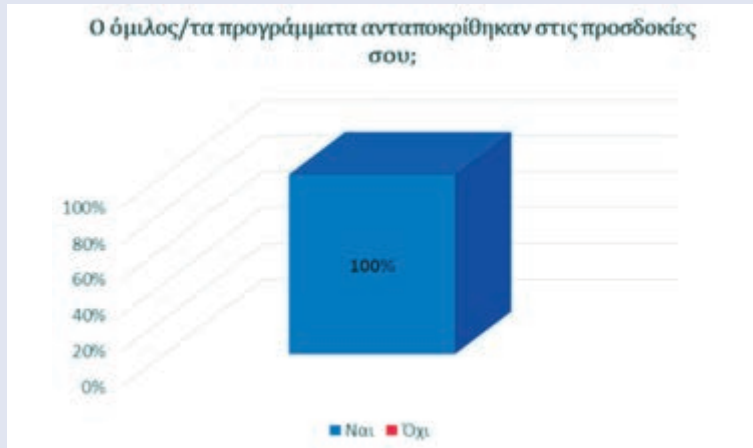
ΓΡΑΦΗΜΑ 1 | Απαντήσεις στο ερώτημα «Ποιος ήταν ο βασικός λόγος που συμμετείχες στον όμιλο/στα προγράμματα αυτά».

Το 92,9% υποστηρίζει ότι μέσα από τον όμιλο εμπλούτισε τις γνώσεις του γύρω από τη ζωή και την καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία, το 78,6% έμαθε να μπαίνει στη θέση του άλλου/απέκτησε ή ενίσχυσε την ενσυναίσθησή του, το 71,4% απέκτησε βασικές γνώσεις της ΕΝΓ, το 64,3% έμαθε να μην σκέφτεται με απόλυτο τρόπο και να υπολογίζει τις ανάγκες του άλλου (Γράφημα 2).



ΓΡΑΦΗΜΑ 2 | Απαντήσεις στο ερώτημα «Τι πιστεύεις ότι κέρδισες από τον όμιλο/τα προγράμματα αυτά;»

Ακόμη και σήμερα, παρά τη μεσολάβηση δύο και πλέον ετών, πιστεύουν ότι ο όμιλος και τα προγράμματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους (Γράφημα 3).



ΓΡΑΦΗΜΑ 3 | Απαντήσεις στο ερώτημα «Ο όμιλος/τα προγράμματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σου;».

Το 92,9% θυμάται κάτι με αγάπη από τον όμιλο αν και το σύνολο των ερωτηθέντων/θεισών έχει να σημειώσει κάτι που θυμάται με αγάπη (Πίνακας 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Απαντήσεις στο ερώτημα «Προσδιόρισε τι είναι αυτό που θυμάσαι με αγάπη ή που σου έκανε θετική εντύπωση από τον όμιλο/τα προγράμματα αυτά»

Αν απάντησες θετικά στην παραπάνω ερώτηση, προσδιόρισε τι είναι αυτό που θυμάσαι με αγάπη ή που σου έκανε θετική εντύπωση από τον όμιλο/τα προγράμματα αυτά.	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Το θεατρικό που πραγματοποιήσαμε και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις αλλά κι όσες φορές ήρθαμε σε επαφή με τα άλλα παιδιά 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Οι συναντήσεις μας με τα υπόλοιπα σχολεία είναι ενδιαφερόντα κι ότι το οποίο θα μου μείνει για χρόνια στο μυαλό. Και οι επισκέψεις μας σε αυτά και η συνεργασία μας για τη θεατρική παράσταση. Επίσης νοιώθω πολύ τυχερή που είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με άτομα ΑμεΑ, διότι μου άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης απέναντί τους. Κατίφρα να δω τα πράγματα, ως ένα βαθμό, από τη δική τους οπτική γωνία. Πολλές φορές στην καθημερινή μου ζωή καταλαβαίνω ότι ο περιγύρος μου έχει λανθασμένη όψη για τα συγκεκριμένα άτομα και χιρόμοι που είμαι σε θέση να τους εξηγήσω τα πραγματικά σχέδια. Σε κάθε περίπτωση αν είχα την ευκαιρία να συμμετέχω ξανά σε κάποιον τέτοιου είδους όμιλο, θα το έκανα!
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Πως όταν συναντήσαμε τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Όλα όσα μάθαμε για την ζωή των ΑμεΑ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η επίσκεψη που πραγματοποιήσαμε στο σχολείο των παιδιών, ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποκόμισα πολλές γνώσεις σχετικά με τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αυτών. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Γενικά το κλίμα ήταν φιλόξενο και στα μαθήματα και στις επισκέψεις. Σίγουρα θα θυμάμαι πολλές επισκέψεις αλλά και τους επισκέπτες που μας έμαθαν για την εμπειρία τους και τη ζωή τους!
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Κάτι που μου έκανε θετική εντύπωση από αυτόν τον όμιλο είναι η τεράστια αποδοχή που διαφορετικό από τα μέλη που δεν ανήκαν στα ειδικά σχολεία, κάτι που δεν είναι πάντα δεδομένο, και το ευχάριστο και φιλικό κλίμα που επικρατούσε πάντα. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ότι όλα τα στερεότυπα είναι απλά στερεότυπα και όταν ήμασταν όλοι μαζί ήμασταν όλοι ίδιοι και κανείς δεν ενδιαφερόταν για το αν κάποιος είχε κάποιο πρόβλημα στην όρασή του ή την ακοή του.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Με αγάπη θυμάμαι την γειωρία με διαφορετικό αλλά μοναδικά παιδιά, οι ενδιαφέρεις, οι ευχάριστες ώρες που περάσαμε όλοι μαζί παρά θετική εντύπωση από τον όμιλο/τα προγράμματα είναι πως όλα ήταν εξαιρετικά οργανωμένα όλα. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η θεατρική ομάδα ήταν καταπληκτική καθώς και οι συναντήσεις μας με σκοπό την ψυχολογία μας. Κάτι το οποίο εμπλούτισε τις σχέσεις μας και μας προσέφερε περισσότερα γνώσεις.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Σίγουρα έμαθα πολλά πράγματα και η όλη εμπειρία ήταν ενδιαφέρουσα όπως αυτό που μου άρεσε περισσότερο και θυμάμαι χαρακτηριστικά είναι το θεατρικό που κάναμε στο τέλος σε συνεργασία με τα παιδιά από τα άλλα σχολεία 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Τα παιδιά που γνώρισα και οι φίλες που έκανα νοιώθω ότι ήταν πολύ σημαντικές καθώς και το ζεστό κλίμα που επικρατούσε στον όμιλο
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Μου άρεσε πολύ που συναντήσαμε παιδιά που όπως να μην είχαμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε ποτέ και που καταλάβαμε για το πως ζουν αυτοί οι άνθρωποι και από τα προσωπικά τους βιώματα πως τους αντιμετωπίζουν. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η γνώση της καθημερινότητας των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Αναμφίβολα, η επίτευξη του συμπεριληπτικού σχολείου δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Προϋποθέτει διάθεση για αλλαγή και πραγματοποίηση αλλαγών σε ποικίλα επίπεδα και τομείς. Σίγουρα η αλλαγή νοοτροπίας, στάσεων ζωής εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων, μαθητών/ριών, φορέων αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο, αν και όχι το μοναδικό. Με τον όμιλο αυτό και τα ενσωματωμένα σε αυτόν προγράμματα συνεκπαίδευσης επιχειρήσαμε να βάλουμε ένα λιθαράκι στη γενικότερη προσπάθεια που καταβάλλεται σε διεθνές επίπεδο για την εδραίωση ενός τέτοιου σχολείου. Με τη σύμπραξη ενός πλήθους φορέων υποδείχθηκε ο πολυδιάστατος χαρακτήρας ενός τέτοιου εγχειρήματος. Με την προσπάθεια διοργάνωσης εκδηλώσεων προσβάσιμων από όλους επιδιώχθηκε η αφύπνιση σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν και τις υποδομές που απαιτούνται για να κάνουμε πράξη την ισότιμη πρόσβαση όλων σε όλα. Με τη διάδραση των παιδιών του ομίλου με παιδιά από «άλλα» σχολεία αποδείχθηκε στην πράξη ότι το σχολείο μπορεί να μετριάσει τις «ετικέτες» και να θέσει τις βάσεις για έναν πιο ανθρώπινο, πιο δίκαιο κόσμο.

Μπορεί να μην πετύχαμε πολλά, πιστεύουμε όμως ότι έγινε κάποιο βήμα, τουλάχιστον αυτό μας υπαγορεύουν οι απαντήσεις των παιδιών μας στην τελευταία από τις ερωτήσεις του προαναφερθέντος ερωτηματολογίου: «Οι συναντήσεις μας με τα υπόλοιπα σχολεία είναι αδιαμφισβήτητα κάτι το οποίο θα μου μείνει για χρόνια στο μυαλό. Και οι επισκέψεις μας σε αυτά και η συνεργασία μας για τη θεατρική παράσταση. Επίσης νιώθω πολύ τυχερή που είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με άτομα ΑμεΑ, διότι μου άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης απέναντί τους. Κατάφερα να δω τα πράγματα, ως ένα βαθμό, από τη δική τους οπτική γωνία. Πολλές φορές στην καθημερινή μου ζωή καταλαβαίνω ότι ο περίγυρός μου έχει λανθασμένη άποψη για τα συγκεκριμένα άτομα και χαίρομαι που είμαι σε θέση να τους εξηγήσω τι πραγματικά ισχύει. Σε κάθε περίπτωση αν είχα την ευκαιρία να συμμετάσχω ξανά σε κάποιον τέτοιου είδους όμιλο, θα το έκανα!»

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- British Council (Ed.) (2019). *Πρόγραμμα Inclusive Schools. Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο*. Διαθέσιμο στην https://inclusiveschools.net/gr/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/EL_maqueta_FINAL_ALTA_3MM-SANGRE.pdf
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (Επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1236-1243). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 2017 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf
- Κασιδής, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015, Ιούνιος). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή», Αθήνα. Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://dx.doi.org/10.12681/educ.258>
- Κουμπιάς, Ε. & Κατσούγκρη, Α. (2017, Ιούνιος). *Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο*. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα», Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου 2020 από <http://dx.doi.org/10.12681/educ.1757>
- Παναγιώτου, Ν. (2020). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης του όρου*. Ψηφιακή έκδοση. Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2020 από <https://www.open-book.gr/symperiliptiki-ekpaideysi/>
- Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). *Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α)*. Ανακοίνωση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε 7 Σεπτεμβρίου 2020 από https://www.researchgate.net/publication/339864994_Apo_ten_Eidike_Agoge_kai_Ekpaideuse_EAE_ste_Symperilepse_E_ekpaideutike_politike_tes_Symperilepses_ton_ALLON_kai_ta_pleonektemata_tes_stous_mathetes_me_kai_choris_anaperies_e_Eidikes_Ekpaideutikes_Ana
- UNICEF (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. New York: UNICEF. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2017 από http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- United Nations, General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1/21.10.2015. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Waltham, M. (2018). "A welcoming classroom – all abilities, one education". Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2018 από <https://blogs.unicef.org/blog/welcoming-classroom-all-abilities-one-education/>

Παιδική – Εφηβική Λογοτεχνία στο Πλαίσιο της Μετάβασης και της Συμπερίληψης με Αφορμή τα 200 Χρόνια από την Επανάσταση του 1821

Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη¹ Σωτηρία Μαρτίνου²

1. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης, ✉ ioannar@hotmail.com

2. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π/θμιας Εκπ/σης του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης, ✉ smartikan@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου διδακτικού Σχεδιασμού, στο πλαίσιο της Συμπερίληψης και της ομαλής Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, με αφορμή τα αποσπάσματα από το έργο του Διονύσιου Σολωμού, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*, των σχολικών βιβλίων *Δημοτικού*, *Γυμνασίου* και *Λυκείου* και την Επέτειο των 200 χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Αξιοποιούνται συμμετοχικές τεχνικές διερευνητικής, ανακαλυπτικής Μάθησης, Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και οι Τ.Π.Ε., ενώ επισημαίνονται τυχόν ασυνέχειες και επικαλύψεις και αναδεικνύονται μεθοδολογικά λάθη, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική μεταγνωστικής αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας. Στο πλαίσιο της Μετάβασης, επιχειρείται η ενοποίηση των αποσπασμάτων, σε μια ενιαία βάση, ώστε μαθητές και μαθήτριες να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι/-ες για δημιουργικότερη πρόσληψη, αισθητική απόλαυση του όλου και για απαιτητικότερες μελλοντικές λογοτεχνικές αναγνώσεις, καθώς οι εγγραφές που γίνονται στη μνήμη, κατά την νεαρή ηλικία, είναι καθοριστικές. Στο πλαίσιο της Συμπερίληψης, μέσω των τεχνικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, επιχειρείται η αποτελεσματικότερη κατανόηση του



Λέξεις κλειδιά

Μετάβαση,
Συμπερίληψη,
Διαφοροποίηση,
Λογοτεχνία,
Ιστορία

ιστορικο-κοινωνικού συγκειμένου από όλα τα παιδιά και η σύνδεση Ιστορίας, Λογοτεχνίας και Τέχνης. Υπό το πρίσμα αυτό, συντελείται ουσιαστική σύνδεση των βαθμίδων Εκπαίδευσης και αναβαθμίζεται ο ρόλος της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Τέχνης, στο πλαίσιο της ομάδας, που αγκαλιάζει όλα τα μέλη της, με πολλαπλά μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε η πρόκληση της διδακτικής αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο μπορεί να διαβαστεί από παιδιά και εφήβους, στο πλαίσιο της συνεργασίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μια και αποσπάσματα του βρίσκονται τόσο στο *Ανθολόγιο* του Δημοτικού, όσο και στα *Κείμενα Λογοτεχνίας Γυμνασίου-Λυκείου*.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή σε κοινό για Δημοτικό- Γυμνάσιο και Λύκειο απόσπασμα των *Ελεύθερων Πολιορκημένων* του Διονύσιου Σολωμού, με τις προτεινόμενες δραστηριότητες συνεργασίας συνιστά και την πρωτοτυπία της εργασίας, στο πλαίσιο της Μετάβασης, της Συμπερίληψης και της Επετείου των 200 χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης. Αρχικά, παρουσιάζονται διδακτικές Προτάσεις και για τις δύο Βαθμίδες Εκπαίδευσης, με αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των μαθητών και μαθητριών.

Στο πλαίσιο της Μετάβασης, επιχειρείται η ενοποίηση των αποσπασμάτων, μέσα από την ενότητα ανθρώπου-φύσης, ανθρώπου-πολιτισμού, με δραστηριότητες, που παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν καλύτερα την ομορφιά του ανοιξιάτικου ελληνικού τοπίου και το πώς εκείνη επηρεάζει την ψυχολογία των πολιορκημένων Μεσολογγιτών.

Στο πλαίσιο της Συμπερίληψης, μέσω ποικίλων τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιχειρείται η συμμετοχή όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς, η ενθάρρυνση (Eysenck,2010) μέσω αλληλεπίδρασης, η αποτελεσματικότερη κατανόηση του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους και η περαιτέρω καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.

Ο σεβασμός στον άλλο είναι ζητούμενο σε μια κοινωνία που δείχνει να έχει χάσει τον ηθικό προσανατολισμό της. Ο αλληλοσεβασμός, που αποτελεί βασική παιδαγωγική αρχή, καθοριστική για την εφαρμογή της Συμπερίληψης, μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από τα διδακτικά αντικείμενα στο σχολείο και μέσα από αντίστοιχες πρωτο-

βουλίες και επιλογές των εκπαιδευτικών (Κορωνάκης, 2016). Είναι εξίσου σημαντικό η κουλτούρα Συμπερίληψης και, κατ' επέκταση, αποδοχής και σεβασμού όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς, να υποστηρίζεται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς ενισχύεται το θετικό κλίμα στο σχολείο και καλλιεργείται συνειδητά η αλληλεγγύη και η κοινωνική ευαισθησία.

Βασική προϋπόθεση για την εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τις αρχές της Συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011) είναι η ενδυνάμωσή τους να σκέφτονται κριτικά με ελεύθερο τρόπο, χωρίς προκαταλήψεις. Σ' αυτή την προσπάθεια, η Λογοτεχνία και γενικότερα η Τέχνη μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

«Η συμβολή της Λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του ανθρώπου από τα πρώτα βήματα της ζωής του, είναι καθοριστική, καθώς εκείνη αποτελεί πράγματι «παράθυρο» στον κόσμο, για να αρχίσει το παιδί να συνειδητοποιεί και να γνωρίζει τον κόσμο του, πριν τον ζήσει και να εξοικειώνεται με ήρωες, αντι-ήρωες και έννοιες, που το εισάγουν στη ζωή» (Ραμουτσάκη, 2021).

Σήμερα, σε μια εποχή βαθιάς ηθικής κρίσης, είναι επιτακτική η ανάγκη αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και, γενικότερα, της Τέχνης για την άμβλυνση αρνητικών αντιλήψεων, ρατσιστικών συμπεριφορών αποκλεισμού και προκαταλήψεων σε κάθε επίπεδο, καθώς στη θεματολογία τους εντάσσονται και έργα που αφορούν στο ρατσισμό, στην ισότητα, στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη.

Για το λόγο αυτό, στο σχολείο οι αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν και να συνδυαστούν με την παρατήρηση έργων Τέχνης, με στόχο την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κριτικού στοχασμού, αγάπης για το συνάνθρωπο και αλληλοσεβασμού.

Η Λογοτεχνία μπορεί να γίνει προσιτή και αγαπητή σε όλα τα παιδιά μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές και κειμενικές επιλογές και την ενίσχυση των κινήτρων ανάγνωσης. «Η αξιοποίηση τεχνικών ενίσχυσης της πρόσληψης της Λογοτεχνίας και της Φιλαναγνωσίας, η ανάδειξη αξιών και στάσεων ζωής αποτελούν στρατηγικής σημασίας διδακτικές επιλογές. Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες βοηθούν τα παιδιά να αισθανθούν τη γοητεία της Λογοτεχνίας και να μνηθούν στην Τέχνη, αλλά και στη ζωή, βλέποντας και συγκρίνοντας πρότυπα ζωής μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα» (Ραμουτσάκη, 2021).

Ειδικότερα, η αξιοποίηση τεχνικών συνεργατικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, δημιουργικής γραφής, διερευνητικής δραματοποι-

ησης, των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και, κατ' επέκταση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στοχεύει στην καλύτερη πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων και στην ενεργοποίηση όλων των παιδιών.

Επιπροσθέτως, τα παιχνίδια με λέξεις ή φράσεις των λογοτεχνικών κειμένων (ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα κ.ά.), η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών και η απόδοση του λογοτεχνικού κειμένου με σκίτσα, κόμικ, πίνακες ζωγραφικής, κολάζ ή με άλλη καλλιτεχνική δημιουργική αναπαράσταση, η παρατήρηση ομόθεμων έργων Τέχνης αποτελούν πολύ ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, που μπορούν να ενδιαφέρουν όλα τα παιδιά και στις οποίες εκείνα μπορούν να ανταποκριθούν με άνεση και ευχαρίστηση.

Η εργασία σε ομάδες, με ανάληψη ρόλων, με παιχνίδι ρόλων ή άλλες τεχνικές, η παρατήρηση έργων Τέχνης μέσα στην ομάδα, που δεν αποκλείει κανένα παιδί, η ενεργοποίηση και η ανάδειξη των ικανοτήτων κάθε παιδιού, η δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακά περιβάλλοντος, που απευθύνεται στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες κάθε παιδιού αποτελούν διδακτικές επιλογές, που υποστηρίζουν την Συμπεριληπτική και κατ' επέκταση την ανθρώπινη προσέγγιση, τόσο στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας, όσο και στην ψηφιακή, αν οι συνθήκες, λόγω έκτακτων αναγκών, το επιβάλλουν.

Η ατομική ευθύνη με την ανάληψη ενεργητικών ρόλων από όλα τα παιδιά-μέλη των ομάδων, αλλά και η συλλογική, συμβάλλουν στην συμπερίληψη, στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες με διαφορετικές ικανότητες, διαφορετική κοσμοαντίληψη και στάση ζωής, με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Ειδικότερα στις ετερογενείς ομάδες (Μαρτίνου, 2015), οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τα αποσπάσματα και εξάγουν νοήματα στο πλαίσιο της συνεργασίας (Αποστολίδου, 1999).

Η παραπάνω προσπάθεια μπορεί να ενισχυθεί με το συνδυασμό Λογοτεχνίας και άλλων μορφών Τέχνης, με αξιοποίηση ή δημιουργία μοντέλων παρατήρησης έργων Τέχνης. Ειδικότερα, η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, 2011) βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ενασχόληση με την Τέχνη, προσαρμοσμένη στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των εκάστοτε εκπαιδευομένων, μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης τους (Ραμουτσάκη, 2021).

Μέσω της προσεκτικής παρατήρησης έργων Τέχνης, μέσω κριτικών ερωτημάτων και της εν γένει καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού, το παιδί μπορεί να οδηγηθεί, σταδιακά, στον μετασχηματισμό, τυχόν, δογματικών, εγωκεντρικών, ρατσιστικών αντιλήψεων και να

καλλιεργήσει περαιτέρω την προσωπικότητά του. Μάλιστα, ο Illeris, μιλώντας για τους τύπους της Μάθησης (Illeris, 2007) αναφέρεται κατεξοχήν στη Μετασηματιζούσα Μάθηση, σύμφωνα με την οποία μαθαίνουμε κάτι, που συνιστά ριζική επανεξέταση δυσλειτουργικών, αρνητικών, κυρίως, αντιλήψεων. Εξάλλου, ο δημιουργικός συνδυασμός Λογοτεχνίας και Τέχνης αποτελεί μαθητεία στο ωραίο, που βελτιώνει τον ψυχικό κόσμο του παιδιού, με εξαιρετικά ευεργετικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα, δε, με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, το Διδακτικό σενάριο (educational scenario/script) ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, περιέχει την περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές (EAITY, 2007).

Μέσω των Τ.Π.Ε. οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν υλικό, να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν την εργασία τους και να επωφεληθούν από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, κατά την διαδικασία της μάθησης. Αξιοποιώντας το πλεονέκτημα των Τ.Π.Ε. που παρουσιάζουν τις πληροφορίες πολυτροπικά: οπτικά, ακουστικά, με μορφή συμβατικού κειμένου συνδυασμένου συχνά με εικόνα και ήχο, οι μαθητές έχουν πολλαπλές ευκαιρίες κατανόησης του περιεχομένου, επεξεργασίας εννοιών, αλλά και δημιουργίας. (Benjamin, 2006).

Η επιστράτευση στη Λογοτεχνία χρηστικών σημειωτικών μέσων, φωτογραφιών, έργων Τέχνης, βίντεο, διαδραστικών περιβαλλόντων, μουσικής, κ.λ.π., με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., οδηγεί σε μια εξαιρετικά δημιουργική συνομιλία με τα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία φαίνεται να γίνονται πιο προσιτά και ενδιαφέροντα για όλα τα παιδιά. Υπό το πρίσμα αυτό, αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό Σενάριο που ακολουθεί.

ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Όπως είναι γνωστό, οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* του Διονύσιου Σολωμού, αναφέρονται στη δωδεκάμηνη πολιορκία του Μεσολογγίου από τον Απρίλιο 1825-Απρίλιο 1826 από τους Οθωμανούς και, στη συνέχεια, από τους Αιγυπτίους.

Ο διδακτικός Σχεδιασμός-διδακτικό Σενάριο που ακολουθεί υλοποιείται με βάση τη διαθεματική, ολιστική-πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης, με στοιχεία Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. (Μαρτίου, 2015) Βασίζεται, δε, στα αποσπάσματα από το έργο του Διονύσιου Σολωμού, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*, των σχολικών βιβλίων Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, Γ' τάξης Γυμνασίου και Α' τάξης Λυκείου. Το

κείμενο, απόσπασμα από το Β' Σχεδιάγραμμα των Ελεύθερων Πολιορκημένων, υπάρχει στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού, «Με λογισμό και μ' όνειρο», Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο), (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοτάριου, & Πυλαρινός, 2020) και σε ψηφιακή μορφή βρίσκεται στο περιβάλλον των διαδραστικών βιβλίων του Φωτόδεντρου:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_04.html

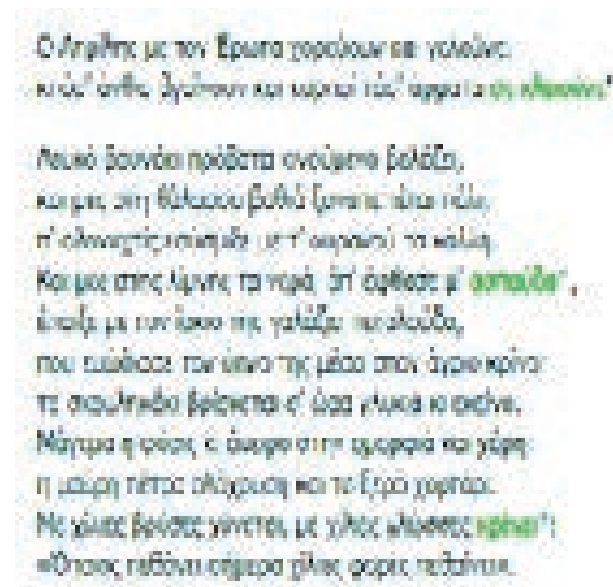
Το ίδιο ακριβώς απόσπασμα υπάρχει στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' τάξης Γυμνασίου* (Καγιαλής, Ντουσιά, & Μέντη, 2020) και, αντίστοιχα, στο Φωτόδεντρο:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html/index05_02.html

όπως, επίσης, και το εκτενές απόσπασμα της Α' τάξης Λυκείου, το οποίο υπάρχει, στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' τάξης Γενικού Λυκείου* (Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, Μπαλάσκας, Παγανός, & Παπακώστας, 2020) και, αντίστοιχα, στο Φωτόδεντρο:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/indexD2_1.html

Ως εκ τούτου, αξιοποιείται το κοινό και στα τρία βιβλία απόσπασμα, στο οποίο περιγράφεται η τραγική θέση των πολιορκημένων στο Μεσολόγγι, την ώρα που το φυσικό περιβάλλον βρίσκεται στην καλύτερη ώρα του:



EIKONA 1 | Απόσπασμα από το Β' Σχεδιάγραμμα των Ελεύθερων Πολιορκημένων.

Αξιοποιείται, επίσης, το υπάρχον Δ.Ε.Π.Π.Σ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), χρήσιμες και για τη διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης.

Διδακτικοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται:

- ❖ Να γνωρίσουν τον ποιητή, Διονύσιο Σολωμό, και το έργο του, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*
- ❖ Να εντοπίζουν στο κείμενο τα σημεία που παραπέμπουν στα γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με την Έξοδο του Μεσολογγίου και να τα τοποθετούν στο χώρο και στο χρόνο.
- ❖ Να εντοπίζουν στο κείμενο τις διαχρονικές αξίες και στάσεις ζωής των Ελεύθερων Πολιορκημένων.

Σε επίπεδο στάσεων και αξιών

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται:

- ❖ Να χαρούν την όλη διαδικασία και την επεξεργασία ενός υπέροχου ποιητικού αποσπάσματος
- ❖ Να ενστερνίζονται τις διαχρονικές αξίες του κειμένου, αναπλαισιώνοντάς τις στο σχολείο ή στο τμήμα τους.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων-ικανοτήτων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται:

- ❖ Να αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας
- ❖ Να εξοικειωθούν με την παρατήρηση ομόθεμων έργων Τέχνης και το συσχετισμό τους με το εξεταζόμενο κείμενο.
- ❖ Να εξοικειωθούν με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε.

Ακολουθούν προτεινόμενες δραστηριότητες, με βάση τις αρχές της Συμπεριληπτικής Παιδαγωγικής, με δύο τρόπους: α) όμοιες δραστηριότητες, τις οποίες υλοποιεί κάθε Βαθμίδα χωριστά και, στο τέλος, οι δραστηριότητες παρουσιάζονται σε κοινή εκδήλωση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και β) στο πλαίσιο της Μετάβασης, επιλέγονται πάλι όμοιες δραστηριότητες, τις οποίες υλοποιούν οι δύο Βαθμίδες από κοινού, σε προγραμματισμένο χρόνο, καθώς και κοινές εκδηλώσεις παρουσιάσής τους.

Α. Όμοιες δραστηριότητες, με διακριτή επεξεργασία ανά Βαθμίδα, αλλά με κοινή εκδήλωση παρουσίασης

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται σε μικρές ετερογενείς ομάδες, των πέντε μελών, για να εξασκηθούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, ν' αναπτύσσουν ευγενή άμιλλα, να συνεργάζονται αποδοτικά, να υποτάσσουν τις ατομικές τους φιλοδοξίες στην κοινή προσπάθεια, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τις πράξεις τους. (Κανάκης 2006). Κάποιες δραστηριότητες γίνονται σε δυάδες και κάποιες άλλες είναι ατομικές.

Μετά την πρώτη εκφραστική ανάγνωση του κειμένου από τον/την εκπαιδευτικό, την επανάληψη της ανάγνωσης από μαθητή ή μαθήτρια και μια πρώτη απόδοση του νοήματός του, υποβάλλονται ερωτήσεις, που αναδεικνύουν τις προσωποποιήσεις του Απρίλη και του Έρωτα, που χορεύουν και γελούνε στη γιορτή της φύσης και στο σκηνικό της πολιορκημένης πόλης του Μεσολογγίου.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες, στις ομάδες εργασίας, περιγράφουν τις εικόνες των στίχων 3-13:

- α.** αρχικά, στους στίχους 3-5 παρουσιάζεται ένα κοπάδι με λευκά πρόβατα, που κινείται και βελάζει και το είδωλο φαίνεται πάνω στην επιφάνεια της θάλασσας, καθώς ενώνεται με τις ομορφιές του ουρανού, που καθρεφτίζονται κι αυτές στο νερό. Τα 3 στοιχεία της φύσης βουνό, θάλασσα και ουρανός, συσχετίζονται, μια και ο ποιητής παρομοιάζει το λευκό κοπάδι των προβάτων του με λευκό βουναλάκι, σχήμα το οποίο καθρεπτίζεται πάνω στα νερά της θάλασσας, σμίγοντας με την ομορφιά του ουρανού.
- β.** Στους στίχους 6-9 παρουσιάζεται ο μικρόκοσμος της φύσης. Μια γαλάζια πεταλούδα, από τη μια είναι βιαστική και καθρεφτίζεται στα νερά της λίμνης του Μεσολογγίου και από την άλλη κοιμάται μέσα σ' έναν ευωδιαστό άγριο κρίνο. (οσφρητική εικόνα) Διακρίνεται, επίσης, ένα μικρό και ασήμαντο σκουλήκι, σε στιγμές χαράς και ευτυχίας.
- γ.** Στους στίχους 10-11, στους οποίους έχουμε τα άψυχα στοιχεία της φύσης, τη μαύρη πέτρα και τα νεκρά, το ξερό χορτάρι, να μετουσιώνονται σε πανέμορφα και ολόχρυσά στοιχεία και
- δ.** στους στίχους 12-13, στους οποίους βρίσκεται η ιδέα του ποιητή και το τραγικό δίλημμα των πολιορκημένων. Η ζωή που ξεχύνεται (χύνεται) και μιλάει (κρένει) - καλεί τους Μεσολογγίτες να την απολαύσουν, με αντίτιμο την εγκατάλειψη του αγώνα τους. Η γλυκιά πρόκληση της άνοιξης, στην οποία η ζωή είναι χίλιες φορές πιο

όμορφη και, επομένως, όποιος την εγκαταλείψει πεθαίνει χίλιες φορές, τονίζει το δίλημμα της ψυχής των πολιορκημένων Μεσολογγιτών ανάμεσα στην απόλαυση της ζωής και στον ηρωικό αγώνα.

Προτεινόμενες δραστηριότητες για μαθητές και μαθήτριες σε ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή με το σύνολο της τάξης:

- α.** Μελετούν την ιστορική γραμμή για την Ελληνική Επανάσταση, που υπάρχει στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: <http://www.ime.gr/chronos/12/gr/index.html>, για να τοποθετήσουν τα γεγονότα στο χρόνο και στο χώρο, με τη βοήθεια και ενός ιστορικού χάρτη, συσχετίζοντάς τα με το απόσπασμα (**Εικόνα 2**).
- β.** Μεταφέρονται, μέσω του κόμβου: <https://ecozante.com/el/stranihill>, στη Ζάκυνθο, στο λόφο του Στράνη, όπου ο Διονύσιος Σολωμός έγραψε τον *Ύμνο εις την Ελευθερία και τους Ελεύθερους Πολιορκημένους* και αναζητούν στοιχεία για τον ποιητή, Διονύσιο Σολωμό (1798-1857) και το έργο του (**Εικόνα 3**).

Μπορούν, επίσης, να αναζητήσουν στοιχεία για την Επτανησιακή Σχολή, με κυριότερα θέματα στην ποίηση:

- ❖ την πατρίδα, για την οποία οι λογοτέχνες εκφράζουν τη λατρεία και την αφοσίωσή τους και
 - ❖ τη φύση, για την οποία εκδηλώνουν την αγάπη και τον θαυμασμό τους.
- γ.** Αναζητούν ιστορικές πηγές για την πολιορκία του Μεσολογγίου, και τις συνδέουν με το απόσπασμα των «*Ελεύθερων Πολιορκημένων*».

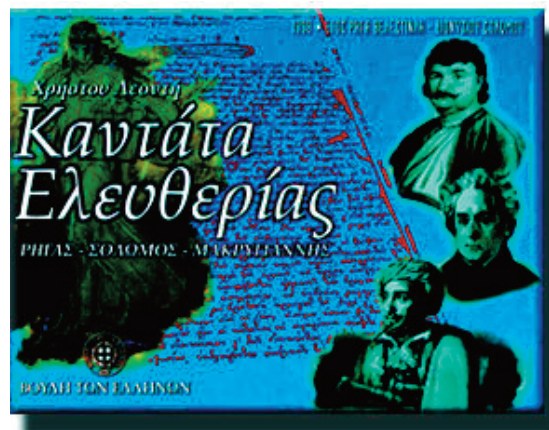


ΕΙΚΟΝΑ 2 | Η ιστοριογραμμή για την Ελληνική Επανάσταση και τη συγκρότηση του Ελληνικού Κράτους (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού) 1821-1897 (ime.gr)



ΕΙΚΟΝΑ 3 | Ο λόφος του Στράνη στην Κέρκυρα από τον κόμβο: <https://ecozante.com/el/strani-hill>

- δ.** Συμπληρώνουν το απόσπασμα με δικούς τους στίχους ή συντάσσουν δικό τους σύντομο κείμενο, συμπεριλαμβάνοντας χρονολογικά γεγονότα και το μεταφέρουν στα Λογογραφήματα: <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3993?locale=el>
- ε.** Στην Εθνική Πινακοθήκη <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges.html#inner> εντοπίζουν πίνακες των Θεόδωρου Βρυζάκη και Ευγένιου Ντελακρουά.
- στ.** Ακούν μελοποιημένα αποσπάσματα του έργου από την *Καντάτα Ελευθερίας* σε μουσική του Χρήστου Λεοντή: <https://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/KEL/index.htm>



ΕΙΚΟΝΑ 4 | Εικόνα για την Καντάτα Ελευθερίας, σε μουσική του Χρήστου Λεοντή, από τον κόμβο: <https://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/KEL/index.htm>

- ζ.** Φτιάχνουν το δικό τους ppt (power point) με τους στίχους του ποιήματος και εικόνες από τις εικόνες google.

Επιπροσθέτως, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο μπορεί ο/η Φιλολόγος να ακολουθήσει αντίστοιχη μαθησιακή διαδρομή, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/μαθητριών και αναπλαισιώνοντας την στα νέα δεδομένα. Μπορεί να τους/τις οδηγήσει να αναδείξουν τον ηρωϊκό αγώνα των πολιορκημένων Μεσολογγιτών και την ηρωϊκή τους θυσία. Κατά τη φάση της προσέγγισης και επεξεργασίας του κειμένου, προτείνουμε την παράλληλη ανάδειξη των αρχών, των αξιών και των στάσεων ζωής των *Ελεύθερων Πολιορκημένων*. Οι αξίες αυτές αποτυπώνονται, με τον μοναδικό ποιητικό λόγο του Διονύσιου Σολωμού, ρητά ή υπόρρητα, ως ένα είδος άγραφου ηθικού κώδικα, στην ομώνυμη ποιητική του Σύνοψη (Ραμουτσάκη, 2016). Μπορεί να ακολουθήσει αναπλαισίωση των αξιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποίηση ομόθεμων έργων Τέχνης (π.χ. πινάκων ζωγραφικής: του Θ. Βρυζάκη, *Η έξοδος του Μεσολογγίου(1853)*, του Ευγ. Ντελακρουά, *Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου (1826)*, του σκίτσου του Γ. Σταθόπουλου, για τους Ελεύθερους Πολιορκημένους (20^{ος} αι.) και συσχετισμός τους με το εξεταζόμενο κείμενο (Ραμουτσάκη, 2018). Τέλος, όλες αυτές οι δραστηριότητες (ή ένα μέρος τους) παρουσιάζονται σε κοινή εκδήλωση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

B. Από κοινού υλοποίηση όμοιων δραστηριοτήτων με κοινές εκδηλώσεις παρουσιάσής τους

Σε ένα Πρόγραμμα Μετάβασης και στο πλαίσιο της εξοικείωσης των παιδιών με τη Λογοτεχνία, εκπαιδευτικοί Στ΄ τάξης Δημοτικού και Α΄ τάξης Γυμνασίου μπορούν να διοργανώσουν κοινές δράσεις, από την αρχή, με σημείο αναφοράς το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, ο/η Φιλολόγος, μπορεί να συνεργαστεί με το Δάσκαλο ή τη Δασκάλα Στ΄ τάξης Δημοτικού και να επιλέξουν μαζί κατάλληλες δραστηριότητες για την από κοινού υλοποίησή τους (π.χ. παρατήρηση ομόθεμων έργων Τέχνης, οπτικοποίηση του περιεχομένου με αξιοποίηση της Τέχνης (φωτογραφίας), ανάγνωση εκτενέστερου αποσπάσματος του έργου και δραματοποίησή του, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κ.ά.).

- α.** Οπτικοποίηση του περιεχομένου με αξιοποίηση της Τέχνης (φωτογραφίας): Ειδικότερα, για τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* του Διονύσιου Σολωμού, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, το κοινό εξεταζόμενο απόσπασμα επικεντρώνεται κατεξοχήν στη φύση, στο ανοι-

ξιιάτικο τοπίο, που με την ομορφιά και τα αρώματά του ξεσηκώνει τους πολιορκημένους Μεσολογγίτες, με έμμεση αναφορά στον ηρωικό αγώνα τους κατά των πολιορκητών και στην τελική θυσία τους. Τα παιδιά μπορούν να βρουν ή να αναζητήσουν φωτογραφίες του ανοιξιιάτικου φυσικού τοπίου, για να συνειδητοποιήσουν την ομορφιά του και να κατανοήσουν <<την πολιορκία>> των Μεσολογγιτών και από τη φύση. Η οπτικοποίηση του περιεχομένου κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή και ομαλή πρόσληψη του κειμένου και για την ενεργοποίηση όλων των παιδιών, καθώς όλα μπορούν να συμβάλουν σ' αυτή τη δραστηριότητα, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις πολιτισμικές τους καταβολές. Η οπτικοποίηση του περιεχομένου με φωτογραφίες του ανοιξιιάτικου ελληνικού τοπίου αποτελεί μια άλλη μορφή κατανόησης του κειμένου (Ραμουτσάκη, 2020α), ενίσχυσης της Φιλοκαλίας και του σεβασμού στη Φύση.

- β.** Από κοινού παρατήρηση ομόθεμων έργων Τέχνης: Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, μπορούν να συνεργαστούν οι μαθητές Στ' Δημοτικού και Α' τάξης Γυμνασίου και να προσεγγίσουν ένα-δύο ομόθεμα έργα Τέχνης, όπως είπαμε παραπάνω, με βάση τα μοντέλα παρατήρησης (Artful Thinking, Pekings), άλλοτε συνδυάζοντάς τα και άλλοτε δημιουργώντας το δικό τους μοντέλο παρατήρησης έργου Τέχνης, ανάλογα με τις ανάγκες, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντά τους, μέσα από ρόλους ειδικών (π.χ. οι καλλιτέχνες, οι συγγραφείς, οι επισκέπτες της Πινακοθήκης κ.ά.) (Ραμουτσάκη, 2020β).

Σε μια διαπολιτισμική τάξη παιδιά άλλων πολιτισμικών καταβολών, θα μπορούσαν να φέρουν έργα Τέχνης που να απεικονίζουν την Ιστορία τους και να γίνει συζήτηση για το πώς η Τέχνη και, ειδικότερα, η Ζωγραφική έχει επηρεαστεί από την Ιστορία.

- γ.** Εκφραστική ανάγνωση εκτενέστερου αποσπάσματος του έργου και δραματοποίησή του: προτείνεται η αξιοποίηση εκτενέστερου αποσπάσματος από τα *Κείμενα Λογοτεχνίας Α' τάξης Λυκείου*. Η ανάγνωση αυτή μπορεί να γίνει από μικτές ομάδες εργασίας και να πλαισιωθεί με τη δημιουργία ενός κειμένου ή χάρτη, με τα κυριότερα γεγονότα της πολιορκίας, στο πλαίσιο ασκήσεων δημιουργικής γραφής, στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά.
- δ.** Στη συνέχεια, με αφορμή το εκτενέστερο ποιητικό απόσπασμα των Ελεύθερων Πολιορκημένων, μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης (ρόλος στον τοίχο, ο κύκλος/διάδρομος της συνείδησης, παιχνίδι ρόλων, συνέντευξη

από ειδικό, αυτοσχέδια δραματοποίηση κ.ά.) (Παπαδόπουλος, 2010), διαφοροποιημένης Πρακτικής, ομαδικό κολλάζ ή άλλο ομαδικό καλλιτεχνικό έργο κ.ά.

- ε. Τέλος, θα μπορούσαν να καταγράψουν τις αξίες που απορρέουν από το απόσπασμα αυτό και να τις αναπλαισιώσουν στο τμήμα ή στο σχολείο τους, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές ως προς τη μορφή των αξιών αυτών και ως προς τον τρόπο εκδήλωσής τους τότε και σήμερα.

Οι εκπαιδευτικοί, Δημοτικού και Γυμνασίου, μπορούν να οργανώσουν μια κοινή παρουσίαση ή παρουσιάσεις των παραπάνω δραστηριοτήτων, ώστε να φωτιστεί το θέμα ολόπλευρα, να αναδειχτούν καλύτερα οι ομοιότητες, αλλά και οι διαφορές ανά Βαθμίδα, χρήσιμες για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και για τη συνέχεια στη μαθησιακή διαδικασία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μέσα από μια τέτοια προσέγγιση είτε σε επίπεδο της ίδιας εκπαιδευτικής Βαθμίδας, είτε σε επίπεδο συνεργασίας των Βαθμίδων Εκπαίδευσης, μπορεί να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον όλων των παιδιών και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους. Γνωρίζοντας καλύτερα αυτή τη γνωστική διαδρομή κάθε παιδιού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τυχόν κενά, να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία και, κατ' επέκταση, τη γνώση και την εμπειρία του. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά και προάγουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν καλύτερα το κείμενο, συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο και χαίρονται τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, δε, στις περιπτώσεις συστηματικής συνεργασίας των βαθμίδων Εκπαίδευσης, διευκολύνεται η ομαλή Μετάβαση από την μία Βαθμίδα στην άλλη, με τις αντίστοιχες συνδέσεις, αλλά και μετατοπίσεις σε απαιτητικότερα λογοτεχνικά κείμενα και ενισχύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με πολύ θετικά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, μέσα από την από κοινού προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή αποσπάσματος, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις αναγνωστικές τους διαδρομές και εμπειρίες, να απολαύσουν τα κείμενα, και να χαρούν τη συνεργασία και τη δημιουργία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο Βαθμίδων μπορούν να αλληλοτροφοδοτούνται και να συνεργάζονται, ενισχύοντας και βελτιώνοντας τη μαθησιακή και εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την επαγγελματική και ατομική τους ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Αποστολίδου, Β. (1999). *Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Συλλογικό, Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 335- 347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Benjamin, A. (2006). *Valuing Differentiated Instruction*. Education Digest, 72 (1), 57- 59. Prakken Publications.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Χ., Παγανός Γ., & Παπακώστας, Γ.(2020). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/indexD2_1.html
- ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τεύχος 1(Γενικό Μέρος). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης(ΤΕΚ).
- Εθνική Πινακοθήκη. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges.html#inner>
- Eysenck, M. W. (2010). *Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας* (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge.
- Ιστοριογραμμή για την Ελληνική Επανάσταση και τη συγκρότηση του Ελληνικού Κράτους (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού). Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <http://www.ime.gr/chronos/12/gr/index.html>
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2020) *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ τάξης Γυμνασίου* Αθήνα: «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 . http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html/index05_02.html
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Καντάτα Ελευθερίας σε μουσική του Χρήστου Λεοντή. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <https://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/KEL/index.htm>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου Στ., & Πυλαρινός, Θ. (2020). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, «Με λογισμό και μ΄ όνειρο»*. Αθήνα: «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_04.html
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.
- Κορωνάκης, Α. (2016, Απρίλιος). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου*. Ανακοίνωση στο 1ο 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>
- Λογογραφήματα, Φωτόδεντρο. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3993?locale=el>
- Λόφος του Στράνη, Ζάκυνθος. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <https://ecozante.com/el/strani-hill>
- Μαρτίνου, Σ. (2015). *Ετερογενείς ομάδες μάθησης και εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας*, (Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή που πραγματοποιήθηκε στα Χανιά 12-14 Ιουνίου 2015 με θέμα: *Κρήτη-Χανιά 2015: Εμπειρίες*,

Οπτικές, Προοπτικές στη Διά Βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων-Κοινωνική Ενδυνάμωση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για τη Διασύνδεση των τοπικών Φορέων και την Ανάπτυξη της Περιφερειακής Κοινότητας. Χανιά: Εκδόσεις e-επιστημονικό περιοδικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 12 2020 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=914>

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κοντύλι.

Ραμουτσάκη, Ι. (2016). *Η Ηθική των Ελεύθερων Πολιορκημένων*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της Εταιρείας Κρητικών Σπουδών-Ιδρύματος Καψωμένου για τον Διονύσιο Σολωμό, Χανιά.

Ραμουτσάκη, Ι. (2018). *Εφαρμογή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα*. Εισήγηση στη Διεθνή Συνδιάσκεψη «Μετασχηματίζουσας Μάθησης», Αθήνα.

Ραμουτσάκη, Ι. (2020^α). *Παιδική Λογοτεχνία, Τέχνη και συμπεριληπτική Παιδαγωγική: Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης για την παιδαγωγική διαχείριση πολυπολιτισμικού-διαπολιτισμικού περιβάλλοντος με αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, των τεχνικών παρατήρησης έργων Τέχνης (Artful Thinking και Perkins) και της δυναμικής της ομάδας*. Εισήγηση στο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο Το σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές», Αθήνα.

Ραμουτσάκη, Α.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/Ι.Α.ΡΑΜΟΥΤΣΑΚΗ-ΕΡΕΥΝΑ-ΚΑΙ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ-ΥΛΙΚΟ-ΓΙΑ-ΤΗΝ-ΕΦΑΡΜΟΓΗ-ΤΗΣ-ΕΞ-ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-1.pdf

Ραμουτσάκη, Α.Ι. (2021). *Πρότυπα ζωής στα έργα Παιδικής Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ηράκλειο: Απλαδάς.

Η Συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην Εφαρμογή Συμπεριληπτικών Παιδαγωγικών Αρχών στην Πράξη της Διδασκαλίας

Μαρία Σταματάκη

Φιλολόγος, Msc ΔΓΡ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., 3ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων. ✉ std501831@ac.eap.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες σχολικές κοινότητες θέτουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με κρίσιμα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, που διακρίνονται από χαρακτηριστικά γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, όπως διαφορές εθνικοτήτων, θρησκευμάτων, κουλτούρας, σχολικών επιδόσεων, ψυχικής υγείας, αναπηρίας κ.λπ. Απόρροια της δυναμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται είναι η αναγκαιότητα για Σχολική Συμπερίληψη στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής, ειρηνικής και εν γένει ανθρωπιστικής αγωγής, δηλαδή μίας Εκπαίδευσης για Όλους (Education for All). Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο συνειδητοποιώντας τον ζωτικό κοινωνικό, εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ρόλο του οφείλει να «μεταφράσει» την συμπεριληπτική φιλοσοφία σε πράξη μέσω της χρήσης παιδαγωγικών πρακτικών. Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος πρακτική αγωγής αναπτύσσοντας δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος ενδυναμώνει την υποκειμενικότητά τους, ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες αλλά και παραγωγοί πολιτισμού, γεγονός που δύναται να προλαμβάνει τους διαχωριστικούς παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, παρέχοντας ευκαιρίες –μέσα στο πλαίσιο



Λέξεις κλειδιά

Ετερότητα,
Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση,
Δημιουργική
Γραφή

ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής (Workshop) και μάλιστα με τρόπο παιγνιώδη- για σύνταξη αυθεντικών κειμένων, όπου εκφράζονται σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες, που απελευθερώνουν τους μαθητές από κειμενικά είδη και λογοτεχνικά γένη. Επιπλέον, η δημιουργικότητα μέσα από τη δυνατότητα της αναθεώρησης-βελτίωσης απομακρύνει τους μαθητές από την λογική της μοναχικής εργασίας ή ατομικής επίδοσης. Άλλωστε τα συλλογικά κείμενα παρέχουν τις δυνατότητες σύγκρισης ιδεών και σύνδεσης με προϋπάρχουσες εμπειρίες. Έτσι, οι μαθητές τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην ομάδα και επιχειρηματολογούν, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική, συναισθηματική και διανοητική συν-εξέλιξη τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πράξη της διδασκαλίας συντελείται καθημερινά σε ετερογενή κοινωνικά πλαίσια, γεγονός που σημαίνει, αφενός ότι η διδασκαλία καθορίζεται από τον πολυμορφικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών τάξεων, αφετέρου ότι είναι αναγκαίες οι συλλογικές, συνεχείς και εξελικτικές δράσεις για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε κλίμα ελευθερίας, δημοκρατίας και παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές/-τριες (Αγγελίδης, 2011) με επίκεντρο το όραμα της συμπερίληψης για δημιουργία σχολείων χωρίς διαχωρισμούς ή διακρίσεις μέσα από τη διαχείριση των ετεροτήτων ή ανισοτήτων στις τάξεις (Angelides & Anraamidou, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο θα διερευνηθεί κατά πόσο η Δημιουργική Γραφή δύναται να συμβάλει στην εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών ως μέθοδος διδασκαλίας, με δεδομένο ότι επιτρέπει να ακούγονται οι «φωνές» των μαθητών, ώστε να μετατραπούν σε κινητήριο μοχλό βελτίωσης της εκπαίδευσης (Fielding, 2001), αναπτύσσοντας αισθήματα αυτοπεποίθησης και αποδοχής, μέσα σε πνεύμα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό.

ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοινωνιολογική θεώρηση της ετερότητας

Το φαινόμενο των ετεροτήτων, συστηματικά, το προσεγγίζει ο κλάδος της Κοινωνιολογίας, εντοπίζοντας τις 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 σεξουαλι-

κός 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, διερευνώντας τον σχηματισμό της ετερογένειας - διαφορετικότητας σε ομάδες ή πρόσωπα, επισημαίνουν, ότι οι ατομικές ταυτότητες δομούνται στα όρια κάποιας συλλογικής ταυτότητας και νοηματοδοτούνται μέσα από συσχετιστικές διαδικασίες με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, *το ποιος είμαι*, αποκτά πληρότητα νοήματος, όταν απαντά στο *ποιος είμαι εν σχέσει με τους άλλους*.

Ωστόσο, ο αυτοπροσδιορισμός μας, ως ταυτοποίηση του εγώ, θέτει παράλληλα τα *όρια της διαφορετικότητας* (Γκέφου-Μαδιανού, 2006· Κωνσταντοπούλου, 2000), με το σκεπτικό ότι η τοποθέτηση του εαυτού σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά συνεπάγεται, αναγκαστικά, τον αποκλεισμό άλλων ατόμων δημιουργώντας, κατά συνέπεια, περιθωριοποιημένα υποκείμενα, αφού η αναγνώριση οποιασδήποτε διαφοράς καθίσταται αδύνατη χωρίς συνάφεια με κάποιο σχήμα ταξινόμησης (Γκέφου-Μαδιανού, 2006).

Επιπλέον, είναι κρίσιμο να λαμβάνεται υπόψη ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι μεταβαλλόμενα, ανάλογα με τις συνθήκες και τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Εξάλλου οι κοινωνικές ταυτότητες αποτελούν κοινωνικά επιτεύγματα, που μεταβάλλονται υπό την αλληλεπίδραση των ατόμων. Ενώ, ακριβώς, επειδή το άτομο δεν εντάσσεται μόνο σε μια κοινωνική ομάδα, δεν κατέχει μία ενιαία ταυτότητα, αλλά πολλές και συχνά αντιφατικές, θεωρείται «πολυταυτοτικό» (Γκότοβος, 2002).

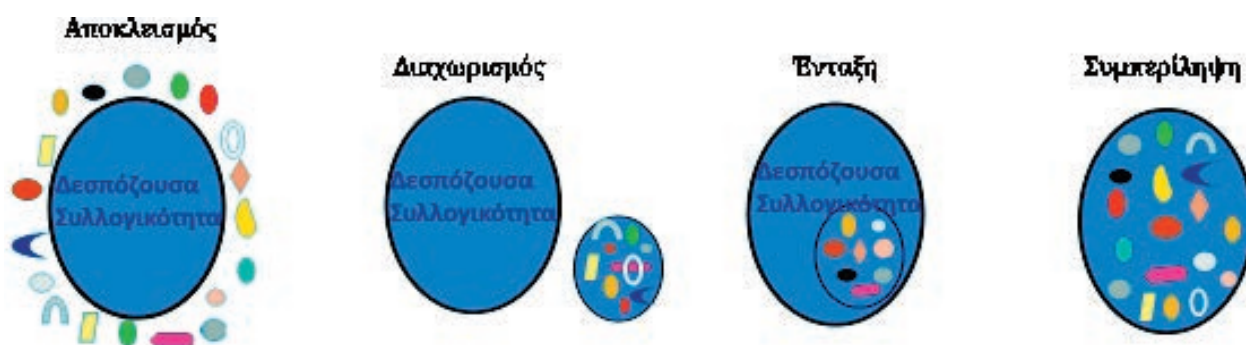
Χάρην ειδικότερης επισκόπησης του φαινομένου της ετερότητας, μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισής της σε επίπεδο τάξης, είναι δυνατόν να διακρίνουμε τέσσερις: τον *αποκλεισμό*, τον *διαχωρισμό*, την *ένταξη* και την *συμπερίληψη*. Στον *αποκλεισμό* ορισμένοι μαθητές/τριες αποκλείονται εντελώς από το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στον *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, ώστε 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 συμμετοχής τους χωρίς αποκλεισμούς, με εξάλειψη τυχόν διακρίσεων (Σχήμα 1).

Έννοια και σημασία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Όσον αφορά την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορούμε να τη λογίσουμε 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 N. Frederickson & Cline, 2002).

Ως εκ τούτου η συμπεριληπτική εκπαίδευση οργανώνεται με άξονες την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμμετοχή και την ανάληψη ενεργού ρόλου στα κοινά, ενώ συνδέει τις μαθησιακές διαδικασίες με την άρση των εμποδίων, των διακρίσεων και της καταπίεσης, καθώς και με την ευημερία όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, σημειώνοντας θετικό πρόσημο στη διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού, θεωρώντας την ως πλούτο, προκρίνοντας τον αγώνα για αλλαγή, δίνοντας έμφα-



ΣΧΗΜΑ 1 | Τύποι αντιμετώπισης της ετερότητας.

ση στη σημασία της αναγνώρισης της κοινής ανθρώπινης φύσης (Γκότοβος, 2002).

Προϋποθέσεις της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (ο ρόλος των εκπαιδευτικών)

Απαραίτητος παράγοντας για την εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρείται η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, διαδικασιών, πολιτικής, δηλαδή συμπεριληπτικής κουλτούρας προκειμένου να εξαλειφθούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται σε ορισμένους μαθητές, των οποίων η διαφορετικότητα τους οδηγεί στον αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Όστε, για την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας προϋποτίθενται

- α.** η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μειονεκτούντες κοινωνικές ομάδες, παιδιά μεταναστών, Ρομά κ.λπ.)
- β.** η ανάπτυξη ικανοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες-τάξεις
- γ.** η ανάπτυξη πρακτικών και δεξιοτήτων με στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων (Ζάχος, 2007)
- δ.** η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Αγγελίδης, 2011· Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Συνεπώς, προβάλλει η αναγκαιότητα ανάπτυξης συμπεριληπτικών επαγγελματικών στάσεων από τους εκπαιδευτικούς. 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,
- β.** ανάληψη της ευθύνης για συνεχή 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 μαθησιακές ανάγκες ε. διδακτική στοχοθεσία που ενισχύει διαρκώς τις μαθησιακές προσπάθειες όλων των μαθητών/-τριών,

διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματά τους (Αγγελίδης, 2011).

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Έννοια και σύνδεση της Δημιουργικής Γραφής στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Λέγοντας *Δημιουργικότητα* εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί κάτι καινούργιο και πρωτότυπο, αξιοποιώντας τη φαντασία, υποκύπτοντας έλλογα στην περιέργεια, υπακούοντας σε προθέσεις, παραβιάζοντας γνωστές δομές και συμβάσεις, διαμορφώνοντας νέες στρατηγικές επίλυσης ενός θέματος (Γρόσδος, 2014).

Η *Δημιουργική Γραφή* (στο εξής ΔΓΡ), όρος επείσακτος που αποδίδει τον αγγλοσαξονικό «creative writing», καλείται, δημιουργική, γιατί διακρινόμενη για τη δημιουργικότητά της, παράγει έργα πρωτότυπα και αντισυμβατικά, που δε βασίζονται πάντα στους κανόνες του κειμενικού ή του λογοτεχνικού είδους στο οποίο εγγράφονται, αλλά, ενίοτε, δοκιμάζουν τα όριά τους, περισσότερο αισθητικά παρά ενημερωτικά ή χρηστικά (Κωτόπουλος, 2015). Επιπλέον, εξασκεί μια παιγνιώδη σχέση με τη γλώσσα, αν και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δεν σημαίνει ανεξέλεγκτη χρήση της γλώσσας (Ροντάρι, 2003). Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αναλάβει και τον ρόλο της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας παραγωγής λόγου (Thuxton, 2014), οπότε σημαίνει, επίσης, τη λογοτεχνική παραγωγή στο εργαστήριο, εμπεριέχοντας το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012), αλλά και στη διαχείριση-έκφραση της υποκειμενικότητας (Κωτόπουλος, 2012).

Επιπρόσθετα, η ΔΓΡ συμβάλλει στην εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών αρχών εξασκώντας την αποκλίνουσα σκέψη, την γνωστική ευελιξία, εξοικειώνοντας, παράλληλα, τους μαθητές με τα βιώματα και τις νοητικές αναπαραστάσεις διαφορετικών υποκειμένων. Μάλιστα η αποκλίνουσα σκέψη προκαλώντας ποικίλες και ασυνήθιστες ιδέες εμπλουτίζει τον διδακτικό σχεδιασμό, με σκοπό να γίνεται ελκυστικότερος και πιο αποτελεσματικός. Μέσω της ΔΓΡ οι μαθητές κατευθύνουν τις γνωστικές-μαθησιακές διαδικασίες σε έργα εναλλακτικών επιλογών, αξιολογώντας τα αποτελέσματα των επιλογών τους, ώστε να προωθούν μεταξύ των γνωστικών διαδικασιών τη γνωστική ευελιξία. Τέλος, επειδή οι άνθρωποι κατανοούν κι ερμηνεύουν την πραγματικότητα με νοητικές εικόνες,

οι οποίες δομούνται βασισμένες σε προσωπικές πράξεις, καταστάσεις και ιδέες, οι μαθητές/τριες μέσω της ΔΓΡ μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις διαφορετικών υποκειμένων, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση αλλά και τις μεταγνωστικές ικανότητές τους αλληλεπιδρώντας με τους ομηλικούς τους (Φρυδάκη, 2009).

Η Δημιουργική Γραφή ως μέθοδος διδασκαλίας

Ο Hughes Mearns ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «Δημιουργική Γραφή» ως νέα μέθοδο διδασκαλίας, που στόχευε στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και στην ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής και λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών. Το έργο του στράφηκε γύρω από τον άξονα του περιορισμού της κανονιστικής χρήσης της γλώσσας, ορίζοντας μάλιστα την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου ως παιδευτικό αυτοσκοπό, χωρίς συσχετισμό με κανόνες και αξιολογήσεις (Mearns, 1925· Κωτόπουλος 2015).

Ως μέθοδος διδασκαλίας η ΔΓΡ βασίζεται στην επεξεργασία γραπτών κειμένων που:

- α.** έχουν χαρακτήρα αισθητικό (δηλαδή η κειμενική πρόσληψή τους στοχεύει στην αισθητική απόλαυση), αφού κυρίως αναφέρεται σε λογοτεχνικά και δευτερευόντως σε χρηστικά κείμενα,
- β.** βασίζονται στην πολυφωνία και ετερογλωσσία, αφού χρησιμοποιούν πλήθος χαρακτήρων/«φωνών» συχνά ανταγωνιστικών εκφράζοντας τη σύγχρονή τους κοινωνική, και πολιτισμική πραγματικότητα ή τη σχέση τους με προγενέστερες εποχές ή κείμενα,
- γ.** κάνουν χρήση της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας και του γλωσσικού αποαυτοματισμού, δηλαδή υφολογικών αποκλίσεων από την καθημερινή χρηστική γλώσσα (Αρχάκης, 2011),
- δ.** βασίζονται σε πρόσωπα - ομάδες που αλληλεπιδρούν με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην παραγωγή λόγου.

Οι στόχοι της ένταξης της ΔΓΡ στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι να μπορέσει το σχολείο να «ανοιχτεί» σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, να αξιοποιήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών, να διαμορφώσει εσωτερικά δίκτυα συνεργασίας με τους μαθητές, τους διδάσκοντες διαφορετικών κλάδων, με τους γονείς οποιασδήποτε κοινωνικής/ πολιτισμικής καταγωγής και την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, από την εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών αρχών μέσω της ΔΓΡ τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στους μαθητές/τριες είναι:

- α.** να κατανοήσουν μέσω των γραπτών κειμένων την πολυπλοκότητα της συγκρότησης του εαυτού, αφού κάθε άτομο έχει πολλούς ρόλους και ταυτότητες,
- β.** να ανα-νοηματοδοτήσουν πτυχές τις καθημερινότητας,
- γ.** να συγκροτήσουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα,
- δ.** να αναπτύξουν συμπεριληπτικές αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός,
- ε.** να καλλιεργήσουν το αίσθημα κοινής ευθύνης – ομαδικότητας μέσα από την παραγωγή συλλογικών έργων,
- στ.** να καλλιεργήσουν συναισθήματα μέσω της αντισυμβατικής χρήσης της γλώσσας και της φαντασίας περιορίζοντας τις αρνητικές πτυχές της διαφορετικότητας.

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση της ΔΓΡ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινηθούν μεταξύ των ακόλουθων μοντέλων:

- α.** Το Κειμενοκεντρικό Μοντέλο Διδασκαλίας, αποτελούμενο από τρία στάδια/φάσεις. Το προ-συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετα-συγγραφικό. (Ματσαγγούρας, 2001· Σπανός & Μιχάλης, 2012). Στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το θέμα ή το κειμενικό είδος στο οποίο θα γράψουν, προσαρμοσμένο στην ηλικία και τις ανάγκες τους, με τη χρήση ποικίλων ευρηματικών τεχνικών. Στο συγγραφικό στάδιο γίνεται η πρώτη καταγραφή των μαθητικών κειμένων (συνήθως ατομικών και σπανιότερα ομαδικών), καθώς και η επεξεργασία των κειμένων. Στο μετα-συγγραφικό στάδιο γίνεται στην ομάδα ή και στην ολομέλεια της τάξης η ανάγνωση, η πρόσληψη των κειμένων και η τελική μορφοποίησή τους.
- β.** Το διδακτικό μοντέλο της Ελεύθερης Έκφρασης, το οποίο βασίζεται στην «αυθόρμητη έκφραση του τρόπου με τον οποίο ο γράφων προσλαμβάνει τον κόσμο» (Ματσαγγούρας, ό.π.) και ταιριάζει σε μικρότερες ηλικίες.
- γ.** Το διδακτικό μοντέλο της Διατύπωσης Αρχικού Ερωτήματος – Θέματος, που πυροδοτεί την αποτύπωση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών (ό.π.) & θεωρείται καταλληλότερο σε εξαιρετικά επικεντρωμένη στοχοθεσία δ. Ο Συνδυασμός των τριών συγγραφικών σταδίων (Γρόσδος, 2014).

Ενδεικτικές δραστηριότητες ΔΓΡ, κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι η αλλαγή του τέλους μιας ιστορίας, η αναδιήγηση ενός κειμένου από διαφορετικό αφηγητή, η δημιουργία σκηνών συνάντησης του αναγνώστη με κάποιον ήρωα, η πρόσθεση / αφαίρεση

ση χαρακτήρων, η μετάπλαση - διασκευή ιστορίας ή επιλεγμένης σκηνής, η συγγραφή φανταστικού κειμένου, η συγγραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών με αφορμή δοσμένο κείμενο, η δραματοποίηση έργου ή σκηνών, η μετατροπή κειμενικού είδους σε άλλο, η διήγηση ιστορίας με δοσμένες φράσεις έναρξης ή λήξης, η σύνθεση ενός χαρακτήρα υιοθετώντας χαρακτηριστικά από ήρωες δοσμένης ιστορίας ή διαφορετικών ιστοριών, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η περιγραφή κάποιου έργου τέχνης ή φωτογραφίας με διατύπωση σκέψεων ή συναισθημάτων, οι εναλλαγές στο ύφος ή στον τόνο μιας αφήγησης.

Συνολικά, τα συμπεριληπτικά πλεονεκτήματα της ΔΓΡ ως διδακτικής μεθόδου είναι ότι:

- α.** προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά εξοικειώνοντας τους μαθητές/τριες με τις πολλαπλές οπτικές γωνίες (οπτική των ηρώων, οπτική του συγγραφέα και αναγνωστική οπτική) στα διαδοχικά στάδια ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών,
- β.** συνδέεται διεπιστημονικά με πολλά επιστημονικά πεδία (Εικαστικά, Ιστορία της Τέχνης, Πληροφορική, Ψυχολογία, Τεχνολογία, Θεατρολογία κ.ά.),
- γ.** διευκολύνει τη διαθεματική προσέγγιση,
- δ.** διασυνδέει αποτελεσματικά διαφορετικά είδη νοημοσύνης και συγλ μάθησης, ε. καλλιεργεί τη μεταγνώση, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη,
- στ.** αποδείχθηκε ότι αποβαίνει θετική στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Γεωργοπούλου, 2013),
- ζ.** συνδυάζεται αποτελεσματικά με τα Σχέδια Εργασίας και την Εργασία σε Ομάδες,
- η.** διευκολύνει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία,
- θ.** μπορεί να ενταχθεί σε διακριτά διδακτικά αντικείμενα αλλά και σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές δράσεις (Αγωγή Περιβαλλοντική, Αισθητική, Υγείας κ.ά.)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διδακτικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου - «Θαλασσινά Τραγούδια», Γ. Δροσίνη / Δημιουργικές Εργασίες

Τα εμπόδια – Προσπάθεια προσπέλασής τους

Κατά την έναρξη της χρονιάς είχαμε μπροστά μας αρκετά ζητήματα, που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε, όπως τη δυσκολία μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, τη δυσκολία εγκατάλειψης των συ-

νηθειών/διάθεσης του καλοκαιριού, την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, αφού επρόκειτο για τις πρώτες μέρες στη νέα τους τάξη και δεν γνωρίζονταν ακόμη καλά. Επιπλέον, επειδή αρκετοί από τους μαθητές είναι Roma δυσκολεύονταν να εμπλακούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα στην τάξη παρουσιάζοντας προβλήματα συντονισμού, επικοινωνίας και σημαντικών γνωστικών ελλείψεων, ενώ δύο μαθητές έχοντας κάνει δήλωση απαλλαγής από τα θρησκευτικά, γίνονταν επίκεντρο δυσφορίας και καχυποψίας από τους συμμαθητές τους, επειδή παρακολουθούσαν ένα μάθημα λιγότερο από τους άλλους και έφευγαν από την τάξη.

Επέλεξα το ποίημα «Θαλασσινά Τραγούδια» του Γ. Δροσίνη, με το σκεπτικό ότι θα ήταν μια παιδαγωγικά πρόσφορη επιλογή, αφού δεν θα «ξάφνιαζε» τους μαθητές με τις δυσκολίες της και θα ήταν κοντά στις καλοκαιρινές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια όρισα τους μαθησιακούς στόχους με γνώμονα τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές/τριες στη μετάβασή τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να δημιουργηθεί θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και το σχολείο, να προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενο χωρίς πολιτισμικούς, κοινωνικούς, γνωστικούς διαχωρισμούς, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να γνωριστούν καλύτερα, ώστε να εξομαλυνθούν οι αντιπαλότητες. Σε μία διδακτική ώρα επισημάναμε τις διαφορές αφήγησης-ποίησης, συζητήσαμε το ρόλο της εικονοποιίας, της αφαιρετικότητας, της στιχουργικής και των εκφραστικών μέσων στο εν λόγω ποίημα. Στην επόμενη διδακτική συνάντηση συζητήσαμε, συμπληρώσαμε και διορθώσαμε όσα ερωτήματα είχαν τεθεί προς γραπτή απάντηση και στη συνέχεια κάλεσα τους μαθητές να δουλέψουν δημιουργικά γράφοντας δικές τους θαλασσινές ιστορίες, ποιήματα ή εναλλακτικά εικαστικά έργα με αφορμή το ποίημα που επεξεργαστήκαμε.

Ανταπόκριση μαθητών

Οι περισσότεροι μαθητές ασχολήθηκαν με κάποια από τις προτεινόμενες εργασίες. Συνολικά συγκέντρωσα δώδεκα (12) έργα από τους δεκαοχτώ μαθητές που παρακολουθούσαν συστηματικά. Ωστόσο, δύο μόνο μαθητές επέλεξαν να κάνουν ατομικές δημιουργικές εργασίες (μία ιστορία και ένα ποίημα), ενώ οι υπόλοιποι δέκα επέλεξαν ζωγραφικές συνθέσεις. Αναλυτικά: Παραλίες, Επτά (7) δελφίνια, Δύο (2) δελφίνια, Γλάρος, Ήλιος με θάλασσα, Βάρκα με ψαρά, μυθικό ψάρι (Κhoi), Θαλάσσια σπηλιά, Καβούρι και Καρχαρίας.

Επεξεργασία – Ανάθεση συλλογικής εργασίας

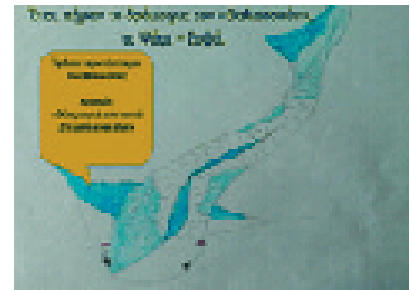
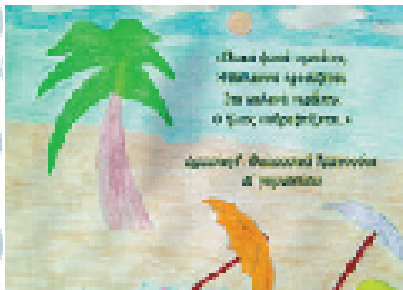
Οι εικαστικές συνθέσεις των μαθητών διακρίνονταν από καλαισθησία σε σχέση με την ηλικία τους, ωστόσο, επειδή το μάθημα είναι γλωσσικό, ήθελα να «ξεκλειδώσω» την δια του γραπτού λόγου εκφραζόμενη φαντασία που, επιπλέον, θα κινητοποιούσε συνεργατικά την ολομέλεια της τάξης. Έτσι, θα προωθούνταν η αλληλοαποδοχή και τα αισθήματα επίτευξης από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Σκέφτηκα λοιπόν, πως θα ήταν σκόπιμο να παρακινήσω τους μαθητές/τριες σε μία από κοινού εργασία, που όμως θα βασιζόταν στις ατομικές τους εργασίες. Παρατηρώντας προσεκτικά τα έργα κατάφερα να εντοπίσω κάποια νοηματική σύνδεση μεταξύ τους, ώστε στην επόμενη διδακτική μας συνάντηση παρουσίασα στην τάξη μία ιστορία, που, εντούτοις, θα άφηνε κενά για πρωτοβουλίες, ώστε να συνθέσουν συνεργατικά μία ενιαία συλλογική ιστορία. Με αυτό τον τρόπο θα επιτυγχάναμε να κινηθούμε από το ΟΛΟ (το ποίημα του Γ. Δροσίνη) στο ΜΕΡΙΚΟ (ατομικές εργασίες μαθητών) και θα επανερχόμασταν στο ΟΛΟ (σύνθεση συλλογικής εργασίας).

Σύνθεση συλλογικής Δημιουργικής Εργασίας

Επεξεργαστήκαμε στην τάξη ένα φύλλο εργασιών με σκοπό τη λογοτεχνική ανάπτυξη ιστορίας. Οι μαθητές διάβασαν την δοσμένη ιστορία, που βασίστηκε στα εικαστικά τους έργα (μία παρέα επτά δελφινιών συμπλέουν, ωστόσο δύο από αυτά χάνουν τον προσανατολισμό τους, ρωτώντας, όμως, ένα γλάρο ξανασμίγουν), τους άρεσε η λογοτεχνική εκδοχή, που συνέδεε σε ένα «σώμα» τις επιμέρους εργασίες τους και σε ομάδες κλήθηκαν να τη συμπληρώσουν, ώστε να γίνει πιο συναρπαστική και ενδιαφέρουσα. Έπειτα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες επιλέξαν, από κοινού, τα μέρη της ιστορίας, η οποία, πλέον, αποκτούσε μία ολοκληρωμένη ενοποιητική εκδοχή (αναφορά στις περιπέτειες των δελφινιών). Οι συλλογικές εργασίες πήραν τρεις (3) διαφορετικές μορφές, στις οποίες ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές:

- α.** Γραπτή ιστορία
- β.** Σύνδεση των εικαστικών συνθέσεων με γραπτό κείμενο (σενάριο: τίτλος, λεζάντες, διάλογοι)
- γ.** Ψηφιακή παρουσίαση, με σκοπό να αναρτηθεί στη σελίδα του σχολείου και στη συνέχεια, σε συνεργασία με την καθηγήτρια πληροφορικής, να αποθηκευτεί σε cd, ώστε να δοθεί σε κάθε μαθητή ξεχωριστά (Σχήμα 2).

A. Ομαδική εργασία



B. Ατομικές εργασίες

Οαλάσσανώ

Από τα βουνά τη θάλασσα κοπώ,
 που μοιάζει στους παικτούδες μου.
 Το δάκρυ ασταρότητα κυλάει.

Ετα βότανα καθόμασταν όλη μέρα,
 απίτη γυρνούσαμε το βρόδυ.
 Τα καλοκαίρι θα τους ξαναδώ;

Το στεριόφαρα

Μια φορά καθώς περπατούσαμε με τους φίλους μου στην παραλία, είδαμε παράξενο θέαμα. Ένα φάρα λίγο παλαβό κηρύδι στη θάλασσα απή να κολυμπάει και μας πλησίαζε. Κρυφθήκαμε σε κάτι καλαμιάς για να δούμε τι έκανε. Είχε ανέβει ή μόλις γιέ σ' ένα καλάμι; Στεκόταν για κόμπωση ώρα μαζί με τους βέταραχους αλλά μετά από λίγο, σαν φίλοι που σε αφήνουν μόνο, το εγκατέλειψαν. Το ξημπλήξαμε από το καλάμι και το ρίξαμε πάλι στη θάλασσα. Εδώ και μήνες το θεωρούμαστε με το όνομα που του δώσαμε τότε, στεριόφαρα.

Κόμα κι Υπερομή



ΣΧΗΜΑ 2 | Ενδεικτική ψηφιακή παρουσίαση δημιουργικών μαθητικών εφαρμογών - Α΄ Γυμνασίου -

Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών, στην ολομέλεια της τάξης, μαθητές και διδάσκουσα συνεκτιμήσαμε (με ερωτηματολόγιο) τα αποτελέσματα των μαθησιακών εργασιών. Οι μαθητές εκφράστηκαν με ενθουσιασμό για τις εργασίες τους, έδειξαν αυτοπεποίθηση για τη λογοτεχνική σύνθεσή τους και δήλωσαν πως περίμεναν την ανάθεση της επόμενης ιστορίας. Κατά την εκτίμηση της διδάσκουσας η μαθητική συνεργασία είχε επιφέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στη συνοχή και στο γενικότερο κλίμα της τάξης, ομαλοποιώντας τις αντιπαλότητες, αλλά είχε δημιουργήσει προσφορότερο υπόβαθρο για επίτευξη απαιτητικότερων γνωστικών στόχων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό μοντέλο εφαρμόζει την ενσωμάτωση ποικίλων παιδαγωγικών διαδικασιών, πρακτικών και μεθόδων με σκοπό να αναπτυχθούν σχολικές μονάδες «ανοιχτές προς όλους», αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά θέματα κοινωνικών ανισοτήτων. Ως εκ τούτου, η σχολική συμπερίληψη στοχεύει στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, μέσα από διαμόρφωση εσωτερικών δικτύων συνεργασίας με τους μαθητές, τους διδάσκοντες, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού οφείλουν να αναπτύσσουν συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις και στάσεις απέναντι στα γνωστικά τους αντικείμενα, στους μαθητές και τη σχολική κουλτούρα.

Σε αυτό το πλαίσιο η ένταξη της ΔΓΡ ως συμπεριληπτικής παιδαγωγικής μεθόδου έρχεται να συμβάλει δραστικά στις προσπάθειες των μαθητών να κατανοήσουν πληρέστερα την πολυπλοκότητα της σύνθεσης ατομικοτήτων, εξοικειώνοντας τους μαθητές με τα βιώματα και τις νοητικές αναπαραστάσεις διαφορετικών υποκειμένων. Συνακόλουθα, μέσα από την αντισυμβατική χρήση της γλώσσας και της φαντασίας περιορίζονται οι αρνητικές πτυχές της διαφορετικότητας, καθώς ασυνήθιστες ιδέες ή απόψεις καθίστανται όχι μόνο αποδεκτές, αλλά και επιθυμητές. Κατά συνέπεια, η ΔΓΡ αξιοποιώντας την αποκλίνουσα σκέψη, την ενσυναίσθηση, τις μεταγνωστικές ικανότητές και την αλληλεπίδραση εμπλουτίζει όχι μόνο τον διδακτικό σχεδιασμό, αλλά διευκολύνει την καθημερινή διδακτική πράξη, συνεισφέροντας πολύπλευρα στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών αξιών όπως η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών (σσ.43-71). Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η δραστικότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 101-130). Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (σσ.17- 42). Στο: Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17 2020 από <https://doi.org/10.1080/17496891003708168>
- Angelides, P., Stylianiou, T., & Gibbs, P. (2006). *Preparing teachers for inclusive education. Teaching and Teacher Education*, 22(4) (pp.513-522).
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση* (σ. 38-39). Αθήνα: Πατάκης
- Γεωργοπούλου, Α. (2013). «Μια δοκιμή δημιουργικής γραφής για μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες». Στο: Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17 2020 από http://cw-conference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/gewrgoroulou_article.pdf
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 475-483). Λευκωσία.
- 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* (σσ. 15-110). Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. (σσ.6-10) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2014), *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση* (σ. 25). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Fielding, M. (2001). *Students as radical agents of change. Journal of Educational Change*, 2 (2) (pp. 123-141).
- Ζάχος, Η. (2007). Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Α') (σσ. 337-354). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- 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* (σσ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education* (p. 20) London: Sage Publications.
- 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>
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ.

- Γερμανός, & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα (σσ. 13-25). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 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>
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). «Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα». Στο: Δημάδης, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2020 από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Maley, A. (2009). « *Creative writing for language learners (and teachers)* ». *Teaching English. British Council & BBC*. Ανακτήθηκε από Teaching English. British Council & BBC. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2020 από <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφορές σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* (σσ. 94, 112) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mearns, H. (1925). *Creative youth; how a school environment set free the creative spirit*. Garden City, N.Y.: Doubleday, Page & Company. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2020 από <https://catalog.hathitrust.org/Record/002881365>
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς φτιάχνουμε ιστορίες* (σσ. 203-6). Αθήνα: ΤΕΚΜΗΡΙΟ.
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997) στο N. Frederickson, N and T. Cline (2002) *Special educational needs inclusion and diversity* (p.66). Buckingham: Open University Press.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος* (σ. 163). Αθήνα: Κριτική.
- 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 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (Τομ.Α΄)*, (σσ.165 -176). Αθήνα.
- Thaxton, T.-A. (2014). *Creative writing in the community. A guide*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury (p. 142)
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης* (σ. 343). Αθήνα: Κριτική

Καθηγήτρια Ευσταθία Παπαγεωργίου

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

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο τους κυρίους Καράμνηνα, Κουφόπουλο και Μάλαμα και τις κυρίες Σακκά, Κρόκου και Κελαϊδίτου όσο και τους υπόλοιπους συνεργάτες του 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής που είτε βρίσκονται εδώ είτε μας παρακολουθούν διαδικτυακά. Και βέβαια να ευχαριστήσω τους δικούς μου συνεργάτες, επίσης, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή του Συνεδρίου και όσον αφορά στην τεχνική και όσον αφορά στην οργανωτική πλευρά. Θα έλεγα πως είμαι πολύ ευχαριστημένη από τη διοργάνωση, κάτω από τις συνθήκες με τις οποίες πραγματοποιήθηκε, γιατί πραγματικά ήταν μια πάρα πολύ δύσκολη συγκυρία για την ελληνική πραγματικότητα η χθεσινή και η σημερινή ημέρα, ειδικά η χθεσινή, με την επιβολή των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας. Επομένως, να ευχηθούμε πρώτα απ' όλα σε όλους υγεία και ελπίζω να ξεπεράσουμε σύντομα τη δυσκολία αυτή.

Το θέμα του Συνεδρίου είναι πραγματικά πάρα πολύ επίκαιρο, όπως ανέφερα και χθες στην ομιλία μου και ελπίζω να βάλουμε ένα λιθαράκι στο να προαχθεί η έννοια της συμπερίληψης, του συμπεριληπτικού σχολείου, στην ελληνική πραγματικότητα και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Κάνοντας μια μικρή αποτίμηση των εργασιών του Συνεδρίου, θα αναφέρω αρχικά πως τις χθεσινές κεντρικές ομιλίες, από διακεκριμένους πανεπιστημιακούς δασκάλους από την Ελλάδα και την Κύπρο, παρακολούθησε διαδικτυακά αρκετά μεγάλο πλήθος συνέδρων, συγκεκριμένα περισσότεροι από 200 σύνεδροι. Κι αυτό παρά το γεγονός ότι η χθεσινή πρώτη ημέρα του Συνεδρίου ήταν και η ημέρα έναρξης των περιοριστικών μέτρων, του “lockdown”. Τα θέματα που αναπτύχθηκαν από τους κεντρικούς ομιλητές εστίασαν σε διάφορες πλευρές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προκάλεσαν το ενδιαφέρον των συνέδρων και ως συνέπεια ετέθησαν ερωτήσεις, οι οποίες μέσω του Προεδρείου υποβλήθηκαν σε κάθε ομιλητή για απάντηση.

Συνεχίζοντας, στη δεύτερη ημέρα του Συνεδρίου, δηλαδή τη σημερινή, θα αναφέρω πως τις εργασίες παρακολούθησε μεγάλος αριθμός ενδιαφερομένων, αφού συνολικά πραγματοποιήθηκαν 490 εγγραφές συνέδρων, εκτός από τους εισηγητές. Η δεύτερη αυτή ημέρα εξελίχθηκε σε 3 οριζόντιες ζώνες, με 7 ψηφιακές αίθουσες η καθεμιά, που λειτούργησαν παράλληλα και στις οποίες παρουσιάστηκαν 124 προφορικές ανακοινώσεις καθώς και 2 θεματικά Συμπόσια. Οι προφορικές ανακοινώσεις κάλυψαν τις 18 από τις 20 θεματικές ενότητες του Συνεδρίου, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμών των παρουσιάσεων αφορούσε κατά σειρά τις θεματικές «Στρατηγικές, Μέθοδοι και Τεχνικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης», «Πρακτικές συμπερίληψης στο Δημοτικό Σχολείο», «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πρακτικές συμπερίληψης», «Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ρομά, παλιννοστούντες, πρόσφυγες κ.ά.) και Παιδαγωγική της συμπερίληψης», «Πρακτικές συμπερίληψης στην Προσχολική Εκπαίδευση», «Παιδαγωγική της συμπερίληψης – θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις» και αντίστοιχα με μικρότερο αριθμό τις άλλες θεματικές.

Όσον αφορά στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. πιστεύω κι εγώ ότι ήταν μια καλή επιλογή ο θεσμός των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., επειδή ακριβώς είναι μια συλλογική δομή. Επιπλέον, όπως πιθανώς να γνωρίζετε είμαι στο Συμβούλιο Επιλογής των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οπότε κάποιους από εσάς σας γνώρισα και κατά τη συνέντευξή σας όταν είχατε υποβάλει υποψηφιότητα για να επιλεγείτε ως Συντονιστές. Και αποτελεί μεγάλη τιμή για εμένα το γεγονός αυτό. Επομένως, έχω δει τη διαδρομή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. από την αρχή. Πιστεύω και ευελπιστώ να μην σταματήσουν εδώ την πορεία τους και ένας λόγος που ήθελα να διοργανώσουμε κι αυτό το Συνέδριο μαζί ήταν ακριβώς το να επισφραγίσουμε αυτή τη διετή πορεία του συγκεκριμένου θεσμού. Αλλά ακόμη και να μην ανανεωθεί ο θεσμός, με τη σημερινή του ονομασία, θα επιθυμούσα να ανανεωθεί έστω με κάποια παρεμφερή ονομασία ή παρόμοια δομή.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και ειδικότερα στο Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» το οποίο συνδιοργανώνει το Συνέδριο. Όπως γνωρίζετε, σήμερα είμαι Αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου και Διευθύντρια του συγκεκριμένου Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Όπως θα έχετε πληροφορηθεί, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα αποτελεί ένα Παιδαγωγικό Διδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, με τη συμμετοχή σε αυτό, εκ μέρους του Πανεπιστημίου μας, του Τμήματος «Βιοϊατρικών Επιστημών» και του Τμήματος «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία», από το οποίο είχαμε και ομιλίες στο Συνέδριο σήμερα. Και επίσης συμμετέχει σε αυτό τα δύο τελευταία χρόνια εκ μέρους της ΑΣΠΑΙΤΕ το Παιδαγωγικό της Τμήμα. Έχουμε λοιπόν πρόθεση όλοι όσοι συμμετέχουμε σε αυτό το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, και ως Τμήματα και ως μονάδες, να διοργανώνουμε ανάλογες Ημερίδες, Συνέδρια και Επιστημονικές Συναντήσεις, που να μπορούν να προωθούν τα θέματα του Μεταπτυχιακού. Ένα από αυτά τα θέματα είναι και η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση που επίσης απασχολεί τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα έχει πλέον πάρα πολλούς φοιτητές, περίπου 300, αλλά και αποφοίτους παρότι βρισκόμαστε αυτή τη στιγμή στον πέμπτο κύκλο εισαγωγής φοιτητών. Απόφοιτοι μας είναι Καθηγητές, Δάσκαλοι, Νηπιαγωγοί που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο Πρόγραμμα, ενώ υπάρχουν και αρκετοί που τις ολοκληρώνουν. Όλοι αυτοί έχουν συγγράψει αξιόλογες διπλωματικές εργασίες, ενώ υπάρχει Αποθετήριο Διπλωματικών Εργασιών στο οποίο ο καθένας έχει πρόσβαση και μπορεί να τις δει. Θα πρέπει λοιπόν σιγά σιγά οι καλύτερες από αυτές τις εργασίες να αρχίσουν να παρουσιάζονται.

Επομένως, η διοργάνωση ενός Συνεδρίου σε τακτική βάση, σε συνεργασία με εσάς, νομίζω ότι θα ήταν το καλύτερο. Οπότε και σαν δομή να μην είναι ακριβώς έτσι τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στο μέλλον, εμείς είμαστε πάντα ανοιχτοί και σας προσκαλούμε και ως μονάδες ώστε να μπορούμε να διοργανώνουμε το Συνέδριο αυτό σε τακτική βάση, είτε ετησίως είτε ενδεχομένως κάθε δύο έτη. Συνεπώς είστε προσκεκλημένοι όλοι οι εκπρόσωποι του 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ., καθώς και οι συνεργάτες σας, για τη διοργάνωση του επόμενου Συνεδρίου ή Ημερίδας, αναλόγως με το πώς θα προκύψει. Ευελπιστώ βέβαια η επόμενη συνεργασία μας να πραγματοποιηθεί κάτω από καλύτερες συνθήκες και να μην έχουμε ανάλογα προβλήματα, που ήταν όμως αναπόφευκτα λόγω της πανδημίας. Ακόμη κι έτσι βέβαια, θεωρώ πως θα πρέπει να είμαστε πολύ ευχαριστημένοι με το Συνέδριό μας τόσο από οργανωτικής πλευράς όσο και από πλευράς συμμετοχών.

Κλείνοντας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ, είμαστε πάντα εδώ για εσάς και οι πόρτες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής είναι πάντα ανοιχτές σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές της χώρας μας και βέβαια της δικής μας περιοχής, αυτή της Δυτικής Αττικής που υπάγεται και το 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Δεν θέλω να κουράσω άλλο, ευχαριστώ πάρα πολύ όλους εσάς και ιδιαίτερα τους συνεργάτες μου, τον κ. Ρούσση, τον κ. Χύτα και τον κ. Κατσούλη, που όλο αυτό τον καιρό προσπαθούσαν και έλυναν τα προβλήματα που προέκυπταν και αποτελούν τη βασική συνιστώσα της άρτιας οργάνωσης και τεχνικής υποστήριξης. Για μία ακόμη φορά εκφράζω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όλους σας και με τον τρόπο αυτό λύνουμε τις εργασίες του Συνεδρίου.

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8845_event [Από το 11.11']



Ιγνάτιος Καράμηνας

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

Αγαπητή κ. Κελαϊδίτου, Πρόεδρε της Συνεδρίας Λήξης των Εργασιών του Συνεδρίου μας,

Αξιότιμη κ. Παπαγεωργίου, Πρόεδρε της Επιστημονικής Επιτροπής
Αγαπητοί/ές Σύεδροι,

Φθάσαμε αισίως στο τέλος των Εργασιών του Συνεδρίου μας σε μια χρονική συγκυρία πάρα πολύ δύσκολη και πρωτόγνωρη. Η αλήθεια είναι, όπως είπαμε κι εχθές, πως η έναρξη του Συνεδρίου μας συνέπεσε ακριβώς με το lockdown και τις συνέπειες που αυτό προκάλεσε όχι μόνο στις μετακινήσεις μας αλλά και γενικότερα στον προγραμματισμό και στον τρόπο ζωής μας.

Παρόλα αυτά όμως θέλω να πω ότι είμαστε πάρα πολύ ικανοποιημένοι αποτιμώντας συνολικά τις εργασίες του Συνεδρίου. Επιτρέψτε μου στο σημείο αυτό να πούμε δυο λόγια με στατιστικά στοιχεία για το Συνέδριο.

Οι εισηγητές που συμμετείχαν στο Συνέδριο ήταν συνολικά 154, από αυτούς οι 64 παρουσίασαν ατομικά τις εισηγήσεις τους και οι 94 σε ομάδα των 2 έως 4 συνεισηγητών. Από τους 154, οι 46 ήταν ΣΕΕ, δηλαδή σχεδόν των 1/3 των ανακοινώσεων. Για μας αυτό το στοιχείο είναι πάρα πολύ σημαντικό καθώς εκτός από τους 19 στους 28 ΣΕΕ του 3ου ΠΕΚΕΣ συμμετείχαν με εισήγηση στο Συνέδριο και ΣΕΕ από τα

περισσότερα από τα 24 ΠΕΚΕΣ της χώρας. Επιπλέον, συμμετείχαν ως εισηγητές 5 μέλη ΔΕΠ και 3 ΕΔΙΠ καθώς και πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και εργαζόμενοι σε φορείς της Εκπαίδευσης.

Συνολικά, παρουσιάστηκαν 141 ανακοινώσεις. Πιο αναλυτικά, 5 ήταν οι κεντρικές ομιλίες, 9 οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στα 2 Συμπόσια και οι 127 οι προφορικές.

Είναι σημαντικό να σας πω ότι οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο εντάσσονται στις 18 από τις 20 θεματικές ενότητες του συνεδρίου, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός τους αφορούσε τις θεματικές: «Στρατηγικές, Μέθοδοι και Τεχνικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης» (20 Ανακοινώσεις κι ένα Συμπόσιο), «Πρακτικές συμπερίληψης στο Δημοτικό Σχολείο» (13 Ανακοινώσεις), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πρακτικές συμπερίληψης» (12 Ανακοινώσεις), «Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ρομά, παλιννοστούντες, πρόσφυγες κ.ά.) και παιδαγωγική της συμπερίληψης» (12 Ανακοινώσεις), «Πρακτικές συμπερίληψης στην Προσχολική Εκπαίδευση» (8 Ανακοινώσεις) «Παιδαγωγική της συμπερίληψης – θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις» (7 Ανακοινώσεις) και αντίστοιχα με μικρότερο αριθμό οι υπόλοιπες θεματικές.

Επιπλέον, να ενημερώσω ότι είχαμε 490 εγγραφές για το Συνέδριο. Θεωρούμε ότι αποτελεί έναν πάρα πολύ ικανοποιητικό αριθμό για τη συγκυρία που βιώνουμε με αφορμή και τις σημερινές ανακοινώσεις για το lockdown.

Τις εργασίες του Συνεδρίου παρακολούθησαν με ενδιαφέρον πολλοί συνάδελφοι. Πιο συγκεκριμένα, στις τρεις ζώνες διεξαγωγής των εφτά παράλληλων ψηφιακών δωματίων του συνεδρίου είχαμε 250 συμμετέχοντες στην πρωινή ζώνη, 260 στην μεσημβρινή και 230 στην απογευματινή ζώνη αντίστοιχα.

Κλείνοντας, να επισημάνω ότι θεωρούμε πως αυτό το Συνέδριο αποτελεί για το 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής μια κορύφωση των επιμορφωτικών και επιστημονικών του δραστηριοτήτων για τα δύο και κάτι χρόνια από την ίδρυση του υποστηρικτικού θεσμού των ΠΕΚΕΣ, μιας και με το τέλος της φετινής σχολικής χρονιάς ολοκληρώνεται η θητεία μας κι από ότι διαφαίνεται κλείνει τον κύκλο του και ο εν λόγω θεσμός. Θα δούμε πως θα εξελιχθούν τα πράγματα στη συνέχεια.

Πάντως εμείς θεωρούμε ότι ως 3ο ΠΕΚΕΣ έχουμε διοργανώσει δράσεις που υποστηρίζουν, ενισχύουν και αναδεικνύουν το έργο και των εκπαιδευτικών και των σχολείων και τελικά συμβάλει όλη αυτή η προσπάθεια στο να μείνει η δράση αυτή ως παρακαταθήκη για τους συναδέλφους, για μας, για όποιον επιστήμονα θέλει να ασχοληθεί και να αναστοχαστεί πάνω στο θέμα της συμπερίληψης, που το θεωρούμε πάρα πολύ σημαντικό και επίκαιρο, γι' αυτό άλλωστε και αποτέλεσε την κεντρική μας επιλογή σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και την κ. Παπαγεωργίου.

Τέλος, να μην ξεχάσω να αναφέρω ότι η αφίσα του Συνεδρίου φιλοτεχνήθηκε από την εικαστικό κ. Θάλεια Δασκαλοπούλου, την οποία ευχαριστούμε ιδιαίτερα και σε αυτό συνέβαλε καθοριστικά η αναπληρώτρια οργανωτική συντονίστρια του 3ου ΠΕΚΕΣ κ. Βασιλική Σακκά. Ακόμη, πολλές ευχαριστίες και πάλι στο ΠΑ.Δ.Α., στην κ. Παπαγεωργίου, στην ομάδα τεχνικής υποστήριξης και στην Οργανωτική Επιτροπή που το κάθε μέλος της συνέβαλε με όλες του τις δυνάμεις στην αρτιότερη διεξαγωγή τόσο της προετοιμασίας όσο και των εργασιών του Συνεδρίου μας.

Ευχαριστώ πολύ!

https://diavlos.grnet.gr/room/611?eventid=8214&vod=8845_event [Από το 01.30']

