

Παντελής Γεωργογιάννης
Επιμέλεια



18ο
Διεθνές Συνέδριο

Κοινωνική Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή



Τόμος II

Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014
Ξενοδοχείο Achaia Beach
Καστελλόκαμπος Ρίου Αχαΐας

Πάτρα 2015

Παντελής Γεωργγιάννης
Επιμέλεια

18ο Διεθνές Συνέδριο
με κριτές

**Κοινωνική Παιδαγωγική,
Διαπολιτισμικότητα
και
Ειδική Αγωγή**

Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014

Τόμος II

Πάτρα 2015

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Διεύθυνση: Αντωνίου Οικονόμου 8, 26504 Άγιος Βασίλειος, Πάτρα
Τηλ: +30 6944346420
<http://www.georgogiannis.gr>
E-mail: pantelis.georgogiannis@gmail.com

Τίτλος : Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή,
Τόμος Β

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός

ISBN: 978-960-8206-91-5

SET: 978-960-8206-89-2

σ.σ. 468, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Όλα τα κείμενα δημοσιεύονται με ευθύνη των συγγραφέων τους

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος:

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μέλη:

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φυριππίης Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Χατζησαββίδης Σωφρόνης, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σακελλαρίου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Νταραντούμης Θανάσης, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πανταζής Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος:

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Σπανού Κατερίνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Γούλα Γλυκερία, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Παπαδοπούλου Κατερίνα, Εκπαιδευτικός

Παπαδοπούλου Συμέλα, Εκπαιδευτικός

Πανέτα Έφη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Δακτυλογραφήσεις & Επεξεργασία σε Η/Υ

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περιεχόμενα

Ειδική Αγωγή	9
Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης ψυχοκινητικών ικανοτήτων ατόμων με Σύνδρομο Asperger: Μια μελέτη περίπτωσης στο νομό Δράμας <i>Γαργαλιάνος Σταμάτης - Αμανατίδου Ελένη</i>	11
Η ένταξη ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην Α' τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου <i>Γιαννάκη Μυρτώ - Χατζοπούλου Μαριάννα</i>	25
Διερευνώντας την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές του δημοτικού με δυσλεξία <i>Λανοπούλου Ελβίρα-Ελένη</i>	38
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) στην Προσχολική Εκπαίδευση <i>Καλφούντζου Σπυριδούλα</i>	50
Σεξουαλικότητα και αυτισμός <i>Καραθανάση Ζαχαρένια - Καστραντά Αναστασία - Λουκοπούλου Ελένη - Ζέρβα Παναγιώτα</i>	62
Διαχείριση πολυπολιτισμικών κρίσεων και κρίσεων που άπτονται ζητημάτων ειδικής αγωγής σε σχολικά περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης <i>Κύπρου Ευγενία - Δρ. Πισσαλίδης Βύρων</i>	73
Η ανάπτυξη της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία. Το νηπιαγωγείο ως βασικό πλαίσιο ενίσχυσης της ικανότητας για συγκέντρωση και ανάδυση διασπαστικής συμπεριφοράς. <i>Λαδοπούλου Ελένη</i>	90

Αντιμετωπίζοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο: μελέτη περίπτωσης νηπίου. <i>Μάνου Αγγελική - Κανιά Αγγελική</i>	99
Διαπολιτισμική συμβουλευτική και στήριξη οικογένειας αλλοδαπών που έχει παιδί με αναπηρία <i>Καστανά Αναστασία - Μανωλάκος Προκόπης</i>	112
Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου της ειδικής αγωγής στη διεκδίκηση ισότιμης συμμετοχής των ΑμεΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία <i>Μυγδάλη Ειρήνη</i>	128
Ανάγκη άσκησης συμβουλευτικής σε αδέρφια ατόμων με Σύνδρομο Down <i>Παντελιά Αναστασία - Γεωργακόπουλος Παναγιώτης - Σάλμοντ Ελευθερία</i>	142
Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής <i>Παντελιάδου Σουζάνα - Παπανικολάου Γεωργία - Γιαζιτζίδου Σοφία</i>	153
Εμπόδια στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες <i>Παπαδοπούλου Αθανασία</i>	169
Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες ειδικής αγωγής, της περιφέρειας Αχαΐας» <i>Παπαζαφείρη Κωνσταντίνα - Ευθυμίου Αχιλλέας - Θεοδότου Ευγενία</i>	177
Διερεύνηση των προβλημάτων και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας κατά τη συνεκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης και ατόμων με προβλήματα ακοής <i>Πατέλη Άννα - Παπατζίκης Ευθύμιος - Πλιόγκου Βασιλική</i>	193
Το ψυχο-κοινωνικό προφίλ των μαθητών της Στ' τάξης ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών από την σκοπιά των γονέων <i>Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα - Δεφίγγου Γεωργία - Αμανάκη Ειρήνη</i>	206
Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Το παράδειγμα της Γεωγραφίας <i>Σκορδιαλός Εμμανουήλ</i>	218
Η ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση <i>Σταυροπούλου Ευγενία</i>	227
Ο πολυπρισματικός ρόλος της μουσικής στην παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με αυτισμό <i>Τεστεμπασίδου Ιωάννα - Τεστεμπασίδου Στυλιανή</i>	240

<p>Η Χρήση των Διαδραστικών Βιντεοπαιχνιδιών ως Μέσο Ενίσχυσης της Αερόβιας Ικανότητας σε Μαθητές με Νοητική Αναπηρία που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. <i>Τεχλικίδου Ελένη</i></p>	251
<p>Ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες στη Γενική Εκπαίδευση <i>Τηλιγάδα Γιαννούλα</i></p>	261
<p>Παιδαγωγικά Θέματα</p>	271
<p>Γιαγιάδες στους υπολογιστές - Μαθητές καθοδηγητές <i>Γεωργαντά Βίκυ</i></p>	273
<p>Η καινοτομία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην προαγωγή της ενεργητικής μάθησης <i>Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος</i></p>	285
<p>Η αναγκαιότητα της αγωγής υγείας στην γενική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή <i>Κατσαρού Δήμητρα Β. - Τζαμπάζη Άννα - Μπέντσου Πετρούλα</i></p>	295
<p>Διαδικτυακές εφαρμογές και χορηγίες στο μάθημα της Ιστορίας: Ένα πανέρι γεμάτο ιντερνετικά, διδακτικά ευεργετήματα <i>Μαστρογιάννης Αλέξιος</i></p>	303
<p>Η πιλοτική εφαρμογή «VRLerna»: Νέες προοπτικές σε ένα ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον <i>Μπαρμπάτσης Κωνσταντίνος - Παπαμαγκανά Ιωάννα</i></p>	315
<p>Διαμόρφωση πλαισίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με προοπτική την εργασιακή ένταξη ατόμων με αναπηρία <i>Πιερρή Ευγενία - Παπά Μαρία - Φραγκάκης Σταύρος</i></p>	327
<p>Τα δικαιώματα του παιδιού: Μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση στην Έκτη δημοτικού <i>Ρεσβάνη Βασιλική</i></p>	344
<p>Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν βιωματικές δράσεις στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου <i>Τζωρτζάκης Ιωάννης Α. - Παπαγιαννάκης Ευάγγελος Ι.</i></p>	352
<p>Προσαρμογή της μετασηματίζουσας μάθησης του Mezirow στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας <i>Χρήστου Μελπομένη</i></p>	369

Εκπαίδευση Ενηλίκων	375
Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε ενήλικες <i>Αγγελοπούλου Ευθυμία</i>	377
Ο ρόλος του φύλου ως εμπόδιο συμμετοχής των γυναικών μεταναστριών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων <i>Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα - Ρεντίφης Γεράσιμος</i>	390
Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σύντομη ανασκόπηση και δυνατότητες αξιοποίησής της για την κοινωνικοεπαγγελματική ένταξη <i>Καμάλη Μαργαρίτα - Κολίτσα Χρυσούλα - Χειλάκη Αγγελική</i>	399
Ετερογενείς ομάδες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια πρόταση προσέγγισης <i>Καμάλη Μαργαρίτα - Κολίτσα Χρυσούλα - Χειλάκη Αγγελική</i>	407
Η απαρχή των Πανεπιστημίων στην Αθήνα του 2 ^{ου} μ.Χ. αιώνα. Ιδεολογία, πολιτικές και ακαδημαϊκές πρακτικές του “Αθηναϊκού Πανεπιστημίου”. <i>Φυριππής Εμμανουήλ</i>	414
Εκπαιδευτική Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαίδευσης	423
Εκπαιδευτική Ηγεσία και χρήση των Νέων Τεχνολογιών <i>Ψυχογιόπουλος Αναστάσιος - Ευθυμιόπουλος Αχιλλέας - Θεοδότου Ευγενία</i>	425
Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας <i>Γούλα Γλυκερία</i>	439

Ειδική Αγωγή

Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης ψυχοκινητικών ικανοτήτων ατόμων με Σύνδρομο Asperger: Μια μελέτη περίπτωσης στο νομό Δράμας

Γαργαλιάνος Σταμάτης - Αμανατίδου Ελένη

Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει, και σε ποιο βαθμό, τις ψυχοκινητικές ικανότητες και την κοινωνικοποίηση ατόμων με Σύνδρομο Asperger. Εξετάζεται αν το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να προσφέρει ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, άμβλυνση αρνητικών συναισθημάτων (φόβος απόρριψης), βελτίωση της κίνησης και του λόγου, κοινωνικοποίηση και ψυχαγωγία.

Το Θεατρικό Παιχνίδι συνιστά μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες συνδυάζοντας παιχνίδι, φαντασία, Τέχνη, κίνηση και Δραματοποίηση. Ταυτόχρονα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μια ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα μια Έρευνα Δράσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 7 (επτά) άτομα μ.ε.α. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο 6/θεσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Δράμας, από την 1^η Σεπτεμβρίου έως την 3^η Δεκεμβρίου 2013, όπου η εργασία με την ομάδα υλοποιήθηκε σε δύο στάδια. Πρώτα έγινε η άτυπη αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια:

- 1) πιλοτική έρευνα και
- 2) κυρίως έρευνα.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

- Για την πιλοτική έρευνα: άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση.
- Για την κυρίως έρευνα: συμμετοχική παρατήρηση.

Σε ένα παράλληλο επίπεδο, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν κείμενα που σχετίζονται με την εφαρμογή θεατρικών παιχνιδιών σε σχολικές τάξεις ειδικού χαρακτήρα, με στόχο την ανεύρεση πιθανών συσχετισμών ανάμεσα στις ανάγκες αντίστοιχων μαθητών και τις δυνατότητες που δίνουν παιχνίδια και ασκήσεις θεατρικού περιεχομένου, προς την κατεύθυνση αρχικά της προσωπικής απελευθέρωσης ή νοητικής χαλάρωσης και στην συνέχεια της, σε μικρό ή μεγάλο ποσοστό, βελτίωσης των ψυχοκινητικών ικανοτήτων των ατόμων αυτών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) ορίζει το Σύνδρομο Asperger ως μια από τις

διαταραχές του φάσματος του Αυτισμού (A.S.D.) ή Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ.), η οποία είναι ένα φάσμα ψυχολογικών συνθηκών που χαρακτηρίζονται από ανωμαλίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και που διαποτίζουν τη λειτουργία του ατόμου, μέσα από την περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Όπως και άλλες ψυχολογικές διαταραχές ανάπτυξης, το Σύνδρομο Asperger αρχίζει στην παιδική ηλικία, έχει μια σταθερή πορεία ύφεσης ή υποτροπή, ενώ διακρίνεται από «εκπτώσεις» (με τον όρο αυτό εννοούμε επιδείνωση μιας κατάστασης εξαιτίας ενός ανώριμου εγκεφάλου, η οποία προκύπτει από την ωρίμανση συγκεκριμένων αλλαγών σε διάφορα εγκεφαλικά συστήματα)¹.

Ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, το Σύνδρομο Asperger διακρίνεται από ένα συνδυασμό των συμπτωμάτων και όχι μόνο ένα. Χαρακτηρίζεται από ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα από στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, περιορισμένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, χωρίς κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη ή γενική καθυστέρηση στη γλώσσα. Παρατηρείται έντονη ενασχόληση με ένα μόνο αντικείμενο, μονόπλευρη πολυλογία, περιορισμένη προσωπία και φυσική αδεξιότητα².

Το Σύνδρομο περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1940 από τον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger, ο οποίος παρατήρησε αυτιστικές συμπεριφορές και δυσκολίες στις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες αγοριών που είχαν φυσιολογική νοητική ηλικία και σωστή γλωσσική ανάπτυξη. Ο Αυστριακός γιατρός αποκαλούσε τα παιδιά με το Σύνδρομο αυτό “μικρούς καθηγητές”, εξαιτίας της ικανότητάς τους να μιλούν για το αγαπημένο τους αντικείμενο με μεγάλη λεπτομέρεια.

Στη δεκαετία του 1990 επικρατούσε η άποψη ότι το σύνδρομο Asperger αποτελεί παραλλαγή του αυτισμού και μια αναπτυξιακή διαταραχή ικανοτήτων, σε βαθμό ώστε να έχει επιπτώσεις στη ανάπτυξη ενός ευρέως φάσματος δυνατοτήτων. Πλέον θεωρείται υποομάδα του αυτιστικού φάσματος, με ιδιαίτερα διαγνωστικά χαρακτηριστικά. Στοιχεία μαρτυρούν ότι είναι πολύ πιο κοινό Σύνδρομο από ότι ο κλασικός Αυτισμός και μπορεί να διαγνωστεί σε παιδιά που δεν έχουν θεωρηθεί ποτέ προηγουμένως αυτιστικά³. Το 1994 προστέθηκε στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV, ενώ αποβλήθηκε το 2013 από την Πέμπτη έκδοση του *Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου και Ψυχικών Διαταραχών* (DSM-5) και αντικαταστάθηκε από διάγνωση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού με σοβαρότατη κλίμακα.

Διαγνωστικά κριτήρια

Η Lorna Wing (1981) περιέγραψε τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Asperger:

- Έλλειψη συναισθηματικής ταύτισης.
- Αφελής, ακατάλληλη, μονόπλευρη αλληλεπίδραση.
- Ελάχιστα ή καμία δυνατότητα να διαμορφώσουν φιλίες.

1 Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (2006). *Διάχυτες αναπτυξιακές Διαταραχές. Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συναφών Προβλημάτων Υγείας* (10^η (I CD-10) ed.).

2 Klin, A. (2006). *Αυτισμός και Σύνδρομο Asperger: Μια επισκόπηση*.

3 Attwood, A. J. Frith, V, Harmelin, B. (1998). *The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's Syndrome*. *Children's journal of Autism and Developmental Disorders*. 241-257.

- Σχολαστική επαναλαμβανόμενη ομιλία.
- Φτώχη μη λεκτική επικοινωνία.
- Έντονη απορρόφηση από ορισμένα θέματα.
- Αδέξια και κακώς συντονισμένες κινήσεις και περιέργες στάσεις.

Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η περιορισμένη δυνατότητα αμοιβαίας συνομιλίας και το έντονο ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα είναι, επίσης, τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του συνδρόμου⁴.

Το 1989, η Carina και ο Christopher Gilberg περιέγραψαν έξι κριτήρια βασισμένα στις μελέτες τους στη Σουηδία, δύο από τα οποία περιέχουν τις πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς. Το πρώτο κριτήριο έχει τίτλο «Κοινωνική Αλληλεπίδραση», με το παιδί να παρουσιάζει τουλάχιστον δύο από τα κατωτέρω συμπτώματα:

- Ανικανότητα να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του.
- Έλλειψη επιθυμίας να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του.
- Έλλειψη εκτίμησης «κοινωνικών αποστάσεων».
- Κοινωνικά και συναισθηματικά ακατάλληλη συμπεριφορά.

Ένα άλλο κριτήριο ερευνά τη μη λεκτική επικοινωνία και απεικονίζει επίσης αλληλεπιδράσεις κοινωνικής συμπεριφοράς, σε περίπτωση που το παιδί εκδηλώνει τουλάχιστον ένα από τα κάτωθι συμπτώματα:

- Περιορισμένη χρήση χειρονομιών.
- Αδέξια/ άγαρμπη γλώσσα σώματος.
- Περιορισμένη έκφραση προσώπου.
- Ακατάλληλες εκφράσεις.
- Ιδιαίτερο, δύσκαμπτο βλέμμα.

Σε μεγάλο βαθμό, η κοινωνία αξιολογεί ένα άτομο από τον τρόπο που κοιτάζει, συμπεριφέρεται και μιλά. Το άτομο με Σύνδρομο Asperger δεν έχει κανένα φυσικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, αλλά αντιμετωπίζεται από τους άλλους ανθρώπους ως διαφορετικό, λόγω της ασυνήθιστης ποιότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς και συνομιλίας του. Η εκκεντρική κοινωνική συμπεριφορά τέτοιων ατόμων μπορεί να είναι εντυπωσιακά ευδιάκριτη⁵. Τα διαγνωστικά κριτήρια προσπαθούν να καθορίσουν το ασυνήθιστο προφίλ δυνατοτήτων και των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς του Συνδρόμου Asperger. Όλα τα κριτήρια αναφέρονται στην μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα άτομα με Asperger προσεγγίζουν εύκολα τους άλλους, ακόμα και αν είναι αδέξια. Για παράδειγμα, ένα άτομο με Asperger μπορεί να συμμετέχει σε μια μονόπλευρη, μακροσκελή ομιλία σχετικά με ένα αγαπημένο θέμα, χωρίς να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του ακροατή, όπως η επιθυμία του να αλλάξει το θέμα της ομιλίας ή να τερματίσει την αλληλεπίδραση. Ωστόσο, δεν θα πλησιάσουν όλα τα άτομα με Asperger τους άλλους. Κάποιοι μπορεί να εμφανίσουν επιλεκτική αλαλία, μη μιλώντας στους περισσότερους ανθρώπους και μιλώντας υπερβολικά σε συγκεκριμένα άτομα. Μερικοί μπορεί να επιλέξουν να μιλήσουν μόνο με τους ανθρώπους που τους αρέσουν⁶.

Η υπόθεση ότι τα άτομα με Asperger έχουν προδιάθεση για βία ή

4 Καβαλιώτης, Α. (Αρχμανδρίτης). (2012). *Στρατηγικές υποστήριξης και διδασκαλίας παιδιών με φάσμα αυτισμού*. Αλεξανδρούπολη, εκδόσεις Πέλη, 24.

5 Schoppler, E. & Mesibov, G.P (ed.). (1992). *High Functioning Individuals with Autism*. New York.

6 Bartz, J.K & Hollander, E. (2006). *The neuroscience of affiliation : Forming links between basic and clinical research on neuropeptides and social behavior*. *Horm Behav* 50 , 518-528.

εγκληματική συμπεριφορά έχει ερευνηθεί, αλλά δεν υποστηρίζεται από τα μέχρι στιγμής δεδομένα. Τα περισσότερα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά με Asperger είναι, κατά μέσο όρο, θύματα και όχι θύτες. Διαπιστώθηκε ότι ένας συντριπτικός αριθμός των αναφερθέντων βίαιων εγκληματιών με Asperger είχε συνυπάρχουσες ψυχιατρικές διαταραχές, όπως σχιζοσυναισθηματική διαταραχή⁷.

Δύο είναι τα στάδια τα οποία θα οδηγήσουν στη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger στην Ελλάδα: Το πρώτο περιλαμβάνει τους γονείς και τους δασκάλους οι οποίοι συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο ή μια κλίμακα εκτίμησης και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναδείξουν ένα παιδί που έχει το Σύνδρομο. Το δεύτερο στάδιο είναι η Διαγνωστική Αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες (προϋπόθεση η ύπαρξη παιδοψυχιάτρου) και των αναγνωρισμένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών με εμπειρία στην εξέταση συμπεριφοράς και δυνατοτήτων των παιδιών με Αναπτυξιακές Διαταραχές, μέσω της χρήσης καθιερωμένων κριτηρίων τα οποία δίνουν σαφή περιγραφή του συνδρόμου⁸.

Γενικά τα άτομα με Σύνδρομο Asperger αντιμετωπίζουν πολλαπλές γνωστικές, κοινωνικές δυσκολίες, όπως έλλειψη κοινωνικής συναισθηματικής εγγύτητας, ανεπαρκή κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά προς τη δεδομένη κοινωνική κατάσταση και περιορισμένη έκφραση προσώπου⁹. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Αυτό συμβαίνει επειδή τα άτομα με το Σύνδρομο επεξεργάζονται τα πρόσωπα, όπως τα αντικείμενα, γεγονός που επηρεάζει την συναισθηματική τους έκφραση.

Αιτιολογία

Το 1944 ο Asperger διεκρίνισε ότι οι ομοιότητες γονέων-παιδιών υποδηλώνουν γενετικούς παράγοντες και θεώρησε ότι το Σύνδρομο κληρονομείται στα παιδιά από τους πατέρες τους. Σε μελέτη των Folstein & Rutter (1977) βρέθηκε ότι το ποσοστό εκδήλωσης του αυτισμού ήταν σαφώς μεγαλύτερο σε μονοζυγωτικούς διδύμους από όσο σε ετεροζυγωτικούς. Το ποσοστό αυτό στους μονοζυγωτικούς έφτανε το 36%, ενώ στους ετεροζυγωτικούς βρισκόταν στην περιοχή του μηδενός.

Στη μετέπειτα μελέτη του Bailey (1995), χρησιμοποιώντας παλαιότερα και νέα δεδομένα, κατέληξαν σε ένα ανάλογο συμπέρασμα, που όμως ανέβαζε το ποσοστό εκδήλωσης του αυτισμού στους μονοζυγωτικούς διδύμους, δίνοντας τιμή έως και 60%, σε αντίθεση με τους ετεροζυγωτικούς, που, πάλι, ήταν ελάχιστο. Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν υπέρ της θέσης ότι κυρίως γενετικές αιτίες προκαλούν αυτισμό και Σύνδρομο Asperger.

Μια ενδιαφέρουσα υπόθεση εμπλέκει την ορμόνη οξυτοκίνη στην αιτιολογία του Συνδρόμου Asperger. Η οξυτοκίνη είναι μια ορμόνη που συντίθεται στον υποθάλαμο. Η ακριβής αιτία του Asperger είναι άγνωστη. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα δείχνει την πιθανότητα μιας γενετικής βάσης, δεν υπάρχει καμία γνωστή γενετική αιτία.

7 Newmann, S.S., Ghaziuddin, M. (2008). *Το βίαιο έγκλημα στο Σύνδρομο Asperger: ο ρόλος της ψυχιατρικής συννοσηρότητας, Αυτισμός Dew Disorder 38 (10): 1848-1852.*

8 Καβαλιώτη, Α. (Αρχιμανδρίτη). (2012). *Στρατηγικές υποστήριξης και διδασκαλίας παιδιών με φάσμα Αυτισμού.* Αλεξανδρούπολη: Πέλη, 24.

9 Gilberg, C. (1991). *Clinical and neurological aspects of Asperger Syndrome in six family.* in U. Frith.

Στρατηγικές Αντιμετώπισης

Το στήριγμα της διαχείρισης είναι η συμπεριφορική θεραπεία, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα ελλείμματα, όπως στην αντιμετώπιση φτωχών δεξιοτήτων επικοινωνίας, σε εμμονές ή επαναλαμβανόμενες ρουτίνες, καθώς και σε ενός βαθμού φυσική αδεξιότητα. Τα περισσότερα παιδιά βελτιώνονται, καθώς ωριμάζουν μέχρι την ενηλικίωσή τους, αλλά κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες μπορεί να παραμένουν. Μερικοί ερευνητές αλλά και άτομα με Asperger έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι πρόκειται για μια διαφορά και όχι μια αναπηρία που πρέπει να αντιμετωπιστεί ή να θεραπευτεί.

Δεν υπάρχει ενιαία θεραπεία και η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων υποστηρίζεται από μόνο περιορισμένα στοιχεία. Η παρέμβαση στοχεύει στη βελτίωση των συμπτωμάτων και της γενικότερης λειτουργίας. Ένα άτομο με Σύνδρομο Asperger ίσως διένυσε τα πρώτα χρόνια στο σχολείο ως εκκεντρικό ή απομονωμένο παιδί, χωρίς όμως να παρουσιάζει χαρακτηριστικά τα οποία θα υποδείκνυαν παραπομπή για διαγνωστική αξιολόγηση. Στην εφηβική ηλικία το άτομο μπορεί να συνειδητοποιήσει την κοινωνική απομόνωσή του και να προσποιηθεί ότι είναι ή θα γίνει κοινωνικό. Οι προσπάθειές του να συμμετάσχει σε κοινωνικές δραστηριότητες των συνομηλίκων του προσκρούουν στο χλευασμό και αποκλεισμό, προκαλώντας στο άτομο κατάθλιψη, η οποία μπορεί να το οδηγήσει αναγκαστικά σε παιδοψυχίατρο.

Πολλοί νέοι με το Σύνδρομο αυτό αναφέρουν έντονα συναισθήματα ανησυχίας, και κάτι τέτοιο μπορεί να επιφέρει διαταραχή πανικού ή ψυχαναγκαστική συμπεριφορά, όπως π.χ. η επανειλημμένη πλύση χεριών από φόβο μόλυνσης. Κατά την εφηβεία, το άτομο μπορεί να περιοριστεί στον εαυτό του, να μονολογεί και να χάνει το ενδιαφέρον για προσωπική υγιεινή, αλλά και κοινωνική επαφή. Ίσως υπάρξει υποψία ότι αναπτύσσει σχιζοφρένεια, αλλά μια προσωπική εξέταση αποκαλύπτει ότι η συμπεριφορά δεν είναι ψυχωτική, διότι γρήγορα αλλάζει.

Μερικοί ενήλικοι αυτοβούλως προβαίνουν σε διαγνωστική αξιολόγηση εντός κάποιου ειδικού Νοσοκομείου ή ιδιωτικά: σε αυτούς ίσως να ανήκει ο γονέας ή ο συγγενής ενός παιδιού που έχει διαγνωστεί με το Σύνδρομο και ο οποίος θεώρησε ότι μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ήταν εμφανή και στη δική του παιδική ηλικία. Κάποιοι άλλοι έχουν διαβάσει για το Σύνδρομο σε περιοδικά ή σε άρθρα εφημερίδων, και θεωρούν ότι μπορούν να ασχοληθούν με μια μορφή του.

Η συμβολή της Carol Grey και η σχέση της με το Θεατρικό Παιχνίδι.

Η Carol Grey¹⁰ έχει αναπτύξει μια τεχνική που ονομάζεται «Κοινωνικές Ιστορίες». Έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική στο να καταλάβει το παιδί τις αποστάσεις και τις πράξεις για συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Δίνει επίσης τη δυνατότητα στους άλλους να καταλάβουν την οπτική του παιδιού και τους λόγους για τους οποίους η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να είναι αμελής, εκκεντρική ή ανυπάκουη. Παράλληλα, στο Θεατρικό Παιχνίδι βρίσκουμε αντίστοιχες ασκήσεις, όπου οι εμπυχούμενοι καλούνται να αναπαραστήσουν δικές τους ιστορίες, προσωπικές ή κοινωνικές. Σύμφωνα με την Γαλάνη (2010), πρόκειται για παιχνίδια αναπαράστασης σκηνών από την καθημερινή

10 Gray C. (1994). *Comic Strip Conversation*, Arlington: Future Horizons.

ζωή, όπου διακρίνουμε σχέσεις ανάμεσα στα δυο φύλα, παρουσίαση διαφόρων μορφών εξουσίας, δυναμικές απεικονίσεις επαγγελματικών σχέσεων.

Υπάρχουν, όμως, γεγονότα, όπου η συμπεριφορά του παιδιού σε κοινωνικές καταστάσεις δε συνάδει με τους προσδοκώμενους κώδικες δεοντολογίας. Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας που περιγράφει μια δεδομένη κατάσταση και συμπεριλαμβάνει τις σωστές ενέργειες και εκφράσεις. Περιέχει πολλά κοινά σημεία με τις τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού που αναπτύσσονται κατωτέρω, σε επόμενες παραγράφους.

Η Carol Grey (1994) ανέπτυξε ακόμα μια τεχνική με τίτλο «Συνομιλία των Κόμικς», ως εικονογραφημένη αντιπροσώπευση των διαφορετικών επιπέδων επικοινωνίας που υπάρχουν σε μια συνομιλία. Σκίτσα από ανθρωπάκια και «φυσαλίδες» σκέψεων, σύμβολα και χρώματα χρησιμοποιούνται για να δει το παιδί πτυχές που μπορεί να μην γνωρίζει, π.χ. μια από τις ενδεχόμενες ενοχλητικές πτυχές του Συνδρόμου Asperger είναι η τάση να διακόπτον. Το άτομο έχει δυσκολία να προσδιορίσει πότε να αρχίσει (δηλαδή σε μια στιγμιαία μικρή διακοπή, στο τέλος του θέματος της συνομιλίας ή βάσει της γλώσσας του σώματος και της οπτικής επαφής, όλα τα ανωτέρω γι' αυτό το άτομο είναι ενδείξεις ότι έρχεται η σειρά του να μιλήσει). Η Carol Grey έχει διαπιστώσει ότι τα παιδιά με το Σύνδρομο συχνά υποθέτουν ότι ο συνομιλητής σκέφτεται ακριβώς όπως αυτά και τίποτε διαφορετικό. Οι «Συνομιλίες των Κόμικς» μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δείξουν ότι κάθε άτομο στην ίδια κατάσταση μπορεί να έχει πολύ διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα. Ένα άλλο πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δείξει τη σειρά των γεγονότων σε μια συνομιλία ή να επεξηγήσει τα πιθανά αποτελέσματα μιας σειράς εναλλακτικών σχολίων ή ενεργειών.

Ειδικές υποπεριπτώσεις

Εδώ και μερικά χρόνια, αναπτύσσονται προγράμματα επιτάχυνσης για εφήβους με Σύνδρομο Asperger, σε τομείς όπως η Επιστήμη και οι ξένες γλώσσες¹¹. Το ενδιαφέρον για τους υπολογιστές ενθαρρύνεται, όχι απλά ως μέσο απασχόλησης, αλλά και για να προωθή την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική επαφή.

Ένας χαρακτήρας αρκετά δημοφιλής στους ενήλικους με Σύνδρομο Asperger είναι τα Ανδροειδή, ηλεκτρονικά κατασκευάσματα που έχουν εντυπωσιακές διανοητικές ικανότητες, αλλά, παράλληλα, επιθυμούν να γίνουν πραγματικοί άνθρωποι. Δυσκολεύονται, όμως, πολύ να καταλάβουν τους ανθρώπινους δεσμούς, τα συναισθήματα και την έννοια του χιούμορ. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι παρόμοιες με εκείνες πολλών ενηλίκων με Σύνδρομο Asperger, τοιούτοτρόπως μπορούν να ταυτιστούν με τα προβλήματά του και, έμμεσα, να βοηθήσουν στην επίλυσή τους. Ο δάσκαλος ή ο γονέας μπορεί να χρησιμοποιήσει τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα Ανδροειδή, ώστε να επεξηγήσουν σημαντικές πλευρές των ικανοτήτων σε κοινωνικές καταστάσεις. Το Θεατρικό Παιχνίδι περιέχει ειδικές ασκήσεις, όπως αυτή του Μουσείου, του Ρομπότ-Ανθρώπου, του Γλύπτη, του Τυφλού-Οδηγού, αρκετά «σχετικές» με τα Ανδροειδή, και πολύ κοντά στις απαιτήσεις των αναγκών των α.μ.ε.α. με αυτό το χαρακτηριστικό.

11 Barber, C. (1996). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο* (μτφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.

Θεατρικό Παιχνίδι και Άτομα με Σύνδρομο Asperger

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μια μοναδική μορφή παιχνιδιού στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή αναπλάθουν την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από διεργασίες απελευθερωμένες από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Συγχρόνως, συνιστά μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι Τέχνες καθώς και το Παιχνίδι δρουν θεραπευτικά και θεωρούνται ως οι καταλληλότεροι τρόποι θεραπείας, όχι μόνο παιδιών αλλά και ενηλίκων.¹² Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: Μέχρι πού δικαιούμαστε να ωθούμε, σε θεατρικό επίπεδο, τα α.μ.ε.α.; Μια τέτοια προσέγγιση θα βλάψει ή θα ωφελήσει τους συμμετέχοντες μακροπρόθεσμα;¹³

Απαντώντας σε πρώτη φάση, θα λέγαμε πως το Θεατρικό Παιχνίδι διαθέτει από τη φύση του διπλή υπόσταση¹⁴:

- Από τη μια είναι *Παιχνίδι*, πράγμα που σημαίνει ότι έχει όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αποτελεί, δηλαδή, μια ελεύθερη έκφραση του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων ή κωδικών επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και βασικά προϋποθέτει τη διάθεση επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας δράσεων και λειτουργιών από τους συμμετέχοντες, στους οποίους πάνω από όλα προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής¹⁵.
- Από την άλλη, αποτελεί μια *μορφή θεατρικής έκφρασης* και φέρει όλα τα γνωρίσματα του θεάτρου¹⁶.

Ωστόσο, το Θεατρικό Παιχνίδι συνιστά μια παιγνιώδη δραστηριότητα στη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιούνται στοιχεία και τεχνικές του Θεάτρου με τρόπο πιο ελεύθερο και πιο προσωπικό απ' ό,τι στην καθαυτό θεατρική ανάπτυξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μια παιδαγωγική πρακτική μέσα από την οποία το παιδί ανακαλύπτει και εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες. Ταυτόχρονα, εκφράζει ενδόμυχες καταστάσεις και προβλήματα και αποδέχεται το κανονιστικό πλαίσιο: τα όρια που θέτει η ομάδα και το παιχνίδι. Το Θεατρικό Παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη διαδικασία «*παιζίματος*» ενός θεατρικού κειμένου, δεν αποτελεί στείρα αναπαράσταση ενός κειμένου, αλλά συγκροτεί ένα χώρο δράσης, όπου το παιδί αναπαράγει, βιώνει και αναπαριστά, μέσω του παιχνιδιού, τον ιδιαίτερο φαντασιακό και ψυχικό του κόσμο. Στο Θεατρικό Παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο, ούτε ρόλοι προκαθορισμένοι, κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότητα στην εκπαιδευτική πράξη¹⁷.

Ο όρος «Θεατρικό Παιχνίδι» περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού

12 Κοντογιάννη, Α. (2000). Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην Ειδική Αγωγή, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-56.

13 Γαργαλιάνος, Σ. (2010). *Θέατρο για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Προσπάθειες για βελτίωση καλλιτεχνικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αποκλίσεων μέσα από τη θεατρική δημιουργία*. Εισήγηση για τα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή».

14 Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

15 Faure, G. & Lascar, S. (1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*.

16 Σεργί, Α. (1983). *Δραματική έκφραση και Αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

17 Σαρρής, Δ., (2002). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 16, 10-25.

προσποίησης. Δηλαδή, το Παιχνίδι Ρόλων (play role), το Φανταστικό Παιχνίδι (fantasy play), το Παιχνίδι Προσωποποίησης, το Διερευνητικό, το Κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το Συμβολικό Παιχνίδι¹⁸. Το Θεατρικό Παιχνίδι συνιστά μια δραστηριότητα που είναι προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και περιλαμβάνει, εκτός από το Παιχνίδι Προσποίησης, το Παιχνίδι Ρόλων και το Μιμητικό Παιχνίδι, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία¹⁹.

Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών μ.ε.α. κρίνεται ιδιαίτερα πολύτιμη και αποκτά ζωτική σημασία όταν σχεδιάζεται και εφαρμόζεται για παιδιά με Asperger. Το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών αυτών, στη δημιουργία ομάδων, στην ανάπτυξη ή βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, κ.ά. Ειδικότερα, αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αφού κάθε παιδί που συμμετέχει σ' αυτό κινείται, μιλάει, πράττει, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η αλληλεπίδραση και η εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί τη βάση και την ουσία του Θεατρικού Παιχνιδιού²⁰.

Ειδικότερα, στόχος του Θεατρικού Παιχνιδιού δεν είναι να διδαχθούν τα παιδιά θέατρο, να γίνουν ηθοποιοί ή να ανεβάσουν μια παράσταση σε επαγγελματικό επίπεδο, με ρυθμική τελειότητα στην κίνηση και την εκφορά του λόγου. Το Θεατρικό Παιχνίδι δεν απαιτεί αποστήθιση κειμένων και πρόβες. Εντούτοις, η πεμπτουσία του Θεατρικού Παιχνιδιού έγκειται στην Τέχνη της αναπαράστασης. Όπως τονίζει ο Μουδατσάκις²¹ ο όρος «θεατρικό» οφείλεται ακριβώς στον επιδανεισμό των αρχών αυτής της Τέχνης. Συνεπώς, όπως και στο Θέατρο, έτσι και στο Θεατρικό Παιχνίδι τίποτα δε διατηρεί τη χρηστικότητα που έχει στην πραγματικότητα, τίποτα δεν είναι αυτό που πραγματικά είναι. Μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα κουτί, και κάθε αντικείμενο αποκτούν διαφορετική σημασία και άλλη οντότητα στο παιχνίδι²².

Το παιδί φορτίζει με σημασίες τα αντικείμενα και τις κινήσεις του στο παιχνίδι, ακριβώς όπως κάνει αυθόρμητα στην καθημερινή ζωή. Στο Θεατρικό Παιχνίδι λοιπόν το παιδί αναπαράγει, βιώνει, μεταμορφώνει και εκφράζει με το οικείο είδος του παιχνιδιού τις δικές του ανάγκες, τον ιδιαίτερο φανταστικό και ιδιόμορφο κόσμο του²³.

Ο ρόλος του Εμπνηχωτή στα άτομα με το Σύνδρομο Asperger

Στην ανάπτυξη και ενίσχυση του Θεατρικού Παιχνιδιού δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του ενήλικου. Στο Θεατρικό Παιχνίδι, ο ενήλικος μετατρέπεται από «φορέας γνωστικής ύλης» σε εμπνηχωτή των παιδιών και πολλές φορές σε συμπαίχτη και συνδημιουργό του παιχνιδιού. Ορισμένοι μελετητές, ανάλογα με τη μορφή που λαμβάνει το Θεατρικό Παιχνίδι, διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης

18 Mellou, E. (1995). *Early Child Development and Care*, 118, 103-112.

19 Belski, J., Most, R. (1981). From exploration to play. *Development Psychology*, 17, 630-639.

20 Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

21 Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι-Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

22 Buisson, F. (1991). *Νέο λεξικό παιδαγωγικής και βασικής εκπαίδευσης*. Παρίσι: Hachette.

23 Κουρετζής, Λ. & Αλκηστης (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Ο.Ε.Δ.Β.

του εμπυχωτή/εκπαιδευτικού: α) ο εμπυχωτής που κάνει Θεατρικό Παιχνίδι στα παιδιά, υιοθετώντας ένα ρόλο σκηνοθέτη β) ο εμπυχωτής που κάνει Θεατρικό Παιχνίδι με τα παιδιά, δηλαδή υποβάλλει κάποιες προτάσεις σχετικά με το Παιχνίδι και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπαραστήσουν ιστορίες πραγματικές ή από τον κόσμο της φαντασίας γ) ο εμπυχωτής που βοηθά ή συμμετέχει στο Θεατρικό Παιχνίδι που κάνουν τα παιδιά προωθώντας την εξέλιξη των δραστηριοτήτων²⁴ και συνάμα εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Στην ουσία, ο εμπυχωτής λαμβάνει το ρόλο του θεατή στα δρώμενα και η συμμετοχή του εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την επιθυμία των παιδιών μ.ε.α.

Επιπλέον, στόχος του εμπυχωτή είναι να προδιαθέτει την ομάδα για παιχνίδι, και να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία δράση όλων των παιδιών στην αναπαράσταση της κάθε ιστορίας.²⁵ Επίσης, βασικός ρόλος του εμπυχωτή είναι να προκαλεί την επινόηση θεμάτων για Θεατρικό Παιχνίδι και να τηρεί τη «συνέχεια» στη ροή της υπόθεσης, αλλά και στη δράση καθεαυτή. Η τήρηση της συνέχειας μπορεί να εξασφαλιστεί με βάση την «αρχή της προσθαφαίρεσης» και την «αρχή των ερωταποκρίσεων». Ο ρόλος του εμπυχωτή (από το πρώτο έως και το τέταρτο στάδιο όπου η παρέμβαση του ελαχιστοποιείται) είναι η ενίσχυση των πρωτοβουλιών των παιδιών μ.ε.α. και η γονιμοποίηση των ευρημάτων τους. Ο ενήλικος αποτελεί το όχημα, τον ενδιάμεσο σταθμό στην επαφή των παιδιών με μια μορφή θεατρικής τέχνης, ελεύθερης και ανεξάρτητης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη δράση του εμπυχωτή σε τρία επίπεδα: παιδαγωγικό, θεατρικό και ψυχαγωγικό.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτείται η συνεργασία α.μ.ε.α -γονέων-εκπαιδευτών ώστε τα συγκεκριμένα οφέλη που αυτές προσφέρουν, να βοηθήσουν τα α.μ.ε.α να ενταχθούν στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη, ως άτομα που δεν έχουν ειδικές ανάγκες.²⁶ Με τον τρόπο αυτό η κοινωνικοποίηση, η ομαδικότητα, το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα αναπτύσσονται κατά πολύ. Τα προσωπικά στοιχεία περιορίζονται ή χειραγωγούνται, τα συναισθήματα, μερικώς, ελέγχονται. Αποκτώνται γνώσεις, προβάλλονται πρότυπα, δημιουργούνται σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες²⁷. Τα τελευταία χρόνια η σχολική διαδικασία έχει νέες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας: Θέατρο, Δραματοποίηση, Εικαστικά, Χορός, Μουσική.

Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Είναι μια σύνθετη δημιουργική και συλλογική τέχνη που εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Οι οδηγίες που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του «*Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών*» διευκρινίζουν ότι η θεατρική παιδεία έχει στόχο την καλλιέργεια των φυσικών διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, ως καλλιτεχνική δραστηριότητα, το θέατρο προβάλλει τον παιδευτικό του χαρακτήρα, καθώς είτε με τη μορφή πρακτικής άσκησης, είτε με τη μορφή Θεατρικού Παιχνιδιού, είτε με πιο σύνθετους κώδικες θεατρικής επικοινωνίας, όπως είναι μια θεατρική παράσταση, το παιδί έρχεται σε επαφή με τη θεατρική γλώσσα δια μέσου της χρήσης των τεχνικών του σώματος, του λόγου, του χώρου και του χρόνου.

24 O'Neil, C. & Lambert, A. (1990). *Drama structures. A practical handbook for teachers* (2nd ed)

25 James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child.*

26 Γαργαλιάνος, Σ. (2011). *Διαχρονικές προσδοκίες εκπαιδευτών α.μ.ε.α σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών τους: Η περίπτωση των Παραστατικών Τεχνών.* Εισήγηση στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

27 Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*, σ. 514.

Μελέτη Περίπτωσης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του Νομού Δράμας

Α΄ φάση: Η απελευθέρωση της ομάδας (διάρκειας περίπου 7 λεπτών)

Η πρώτη φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού –δηλαδή η φάση της απελευθέρωσης– ήταν μια προπαρασκευαστική φάση, όπου ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων υπήρχε το ίδιο το σώμα, που, με την κίνηση και την ελεύθερη έκφραση, αποτελούσε ένα πρωταρχικό μέσο έκφρασης συναισθημάτων. Άρχιζε με μια άσκηση χαλάρωσης, προκειμένου τα παιδιά να απελευθερωθούν από αναστολές, να αποδεσμευτούν από δισταγμούς, με στόχο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Στην μελέτη αυτή, τα παιδιά άκουγαν απαλή μουσική και έκαναν ασκήσεις χαλάρωσης, όπως:

- Τοποθέτηση σε κύκλο, το ένα πίσω από το άλλο και το καθένα άγγιζε το κεφάλι, το λαιμό και τους ώμους του μπροστινού.
- Διασκορπισμός μέσα στην αίθουσα και προσπάθεια να κινήσουν κάθε μέλος του σώματός τους με ταυτόχρονη περιστροφή του κεφαλιού γύρω από το λαιμό, καθώς και τέντωμα ή αναδίπλωση των χεριών.

Την αξία των ασκήσεων προθέρμανσης επισημαίνουν πολλοί μελετητές, καθώς οι ασκήσεις αυτές δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται ο συντονισμός τους στο χώρο δράσης του Θεατρικού Παιχνιδιού και να προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους²⁸. Συνεπώς, μέσα από τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθησιοκινητικής δράσης, το παιδί μ.ε.α. χαλαρώνει, αποκτά πιο έντονη αίσθηση του χώρου και του χρόνου, μεταβάλλει την συναίσθηση σε κίνηση, αυτοσυγκεντρώνεται, ενώ παράλληλα βελτιώνεται ψυχοκινητικά και οξύνει την παρατηρητικότητα του.

Β΄ φάση: Παιχνίδι ρόλων (play role) (διάρκειας περίπου 8 λεπτών)

Αποτέλεσε ένα στάδιο συλλογικής διεργασίας και επεξεργασίας των ρόλων. Τα παιδιά μ.ε.α. παίζοντας ένα ρόλο, ανακαλύπτοντας ένα θέμα και διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον, συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία μιας σκηνικής δράσης. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιοι μελετητές παραλείπουν αυτό το στάδιο και προχωρούν αμέσως στο στάδιο του σκηνικού αυτοσχεδιασμού²⁹. Ωστόσο, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο στην όλη διαδικασία πετυχημένης ολοκλήρωσης του Θεατρικού Παιχνιδιού, εφόσον προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά μ.ε.α. να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν, να παρουσιάσουν τις ιδέες τους, να πρωτοτυπήσουν, να επικοινωνήσουν και, τελικά, μέσα από τη μεταξύ τους συνδιαλλαγή, να αποφασίσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο αυτοσχεδιασμός που πρόκειται παρουσιάσουν στη συνέχεια.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι η εργασία στα πλαίσια μιας ομάδας α.μ.ε.α.,

28 Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.

29 Smith, L. & Herring, D. (1994). Drama in the middle level classroom: Bringing content to life. *Middle School Journal*, 26(1), 30-36.

όταν περιλαμβάνει Θεατρικό Παιχνίδι, προ-θεατρικές και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, και κυρίως διάθεση για προσφορά προς τον άλλο, μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της. Ειδικότερα, το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να προσφέρει: α) γνώσεις για βασικά θέματα κοινωνικής ένταξης, β) ενίσχυση αυτοεκτίμησης, γ) διαπραγμάτευση αρνητικών συναισθημάτων (φόβου, πιθανής απόρριψης) και δ) ψυχαγωγία.

Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο των παιδιών μ.ε.α. συνάδουν με τα ευρήματα ποικίλων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα δημιουργικό ερέθισμα που βοηθά τα παιδιά:

- α) *Να αποκτήσουν:* 1) καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους και κατ' επέκταση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, 2) αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό, 3) θετική αυτοεικόνα, αυτοπεποίθηση καθώς και νέες γνώσεις.
- β) *Να πετύχουν:* 1) συνεργασία, 2) δημιουργικότητα, 3) «λύσιμο» του σώματος και 4) βελτίωση των ικανοτήτων του.
- γ) *Να βελτιώσουν:* 1) την κίνησή τους, 2) την έκφραση των συναισθημάτων τους, 3) τη σχέση με το διδάσκοντα και 4) την εκφορά του λόγου.
- δ) *Να αναπτύξουν:* 1) την αλληλοϋποστήριξη, 2) τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα θέματα στα οποία θα δίνουν προσωπικές λύσεις, 3) θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και απέναντι στη ζωή .

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας αναπτύσσουν την κοινωνικοποίησή τους, εκδηλώνουν συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη και επικοινωνία. Πολλές έρευνες τονίζουν τη θετική συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαπροσωπική επικοινωνία. Σύμφωνα με μελέτες, το Θεατρικό Παιχνίδι αναπτύσσεται κυρίως μέσα από την υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, βασικές παραμέτρους στην θεραπεία του εξεταζόμενου Συνδρόμου. Τα ευρήματα της μελέτης ενισχύουν τη θέση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη μάθηση μέσα από εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης που τους δίνουν τη δυνατότητα να βιώνουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής μέσα από τη χρήση Θεατρικού Παιχνιδιού, Εικαστικών, Μουσική και άλλων μορφών Τέχνης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Δ. (2000). Εικαστική θεραπεία, μια νέα προσέγγιση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες-Κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας τα να «μεγαλώσουν» μέσα από την Τέχνη. Στο: *Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο, 289.*
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού.* Αθήνα: Ίων
- Γαργαλιάνος, Σ. (2010). Θέατρο για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Προσπάθειες για βελτίωση καλλιτεχνικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αποκλίσεων μέσα από τη θεατρική δημιουργία. *Εισήγηση δημοσιευμένη στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή».*
- Γαργαλιάνος, Σ. (2011). Διαχρονικές προσδοκίες εκπαιδευτών α.μ.ε.α σε σχέση με τις

- δυνατότητες των μαθητών τους: Η περίπτωση των Παραστατικών Τεχνών. *Εισήγηση στο 2ο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό.* Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καβαλιώτη, Α. (Αρχιμανδρίτη). (2012). *Στρατηγικές υποστήριξης και διδασκαλίας παιδιών με φάσμα αυτισμού.* Αλεξανδρούπολη: Πέλη.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και πράξη – Θεατρικό Παιχνίδι.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην Ειδική Αγωγή. στο: *Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η ένταξή τους.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-56.
- Κουρετζής, Λ., & Αλκυστίς (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (2006). *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (10^η ICD-10 ed.).*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Θεατρική Αγωγή,* ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1373 τ. Β', 18-10-2001, σ. 426
- Σαρρή, Δ. (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 16,* 10, 25.
- Σεργή, Λ. (1983). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού.* Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαρούχη, Κ. (1999). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας μέσα από τη δραματική τέχνη. Στάδια συμμετοχής των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία και παρουσίαση μιας θεατρικής εμπειρίας' στο *Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής, 2.* «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή» με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης.* Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Attwood, A.J., Frith, V, Harmelin, B. (1998). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's Syndrome. *Children's journal of Autism and Developmental Disorders. 18, 2,* 241-257.
- Barber, C. (1996). The intergration of a very huble pupil with Asperger's Syndrome into a mainstream school. *British journal of Special Education, 23,* 19-24.

- Baron-Cohen, S. (2002). *Το Σύνδρομο Asperger είναι κατ' ανάγκη μια αναπηρία*; Cambridge: Αυτισμός Κέντρο Έρευνας.
- Bartz, J.K. & Hollander, E. (2006). The neuroscience of affiliation: Forming links between basic and clinical research on neuropeptides and social behavior. *Horm Behav.* 50, 518-528.
- Belski, J. & Most, R. (1981). From exploration to play. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.
- Bolton, P. & Rutter, H. (1990). *Genetic influences in autism*.
- Brothers, L. (1990). The social brain: A Project for integrating primate behaviour and neurophysiology in new domain. *Concepts in Neuroscience*, 1, 27-61.
- Buisson, F. (1911). *Νέο λεξικό παιδαγωγικής και βασικής εκπαίδευσης*. Παρίσι: Hachette.
- Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversation*. Arlington: Future Horizons.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, I., Welham, M., Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's Syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35, 15 23-10531.
- Faure, G. & Lascar, S. (1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο* (μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klin, A. (2006). *Αυτισμός και σύνδρομο Asperger: Μια επισκόπηση*.
- Mellou, E. (1995). Dramatic play is the appropriate name. *Early Child Development and Care*, 118, 103-112.
- Newmann, S.S., Ghaziuddin, M. (2008). Το βίαιο έγκλημα στο Σύνδρομο Asperger: ο ρόλος της ψυχιατρικής συννοσηρότητας, Αυτισμός. *Dew Disord* 38 (10): 1848-1852.
- Folstein, S. & Rutter, M. (1977). Genetic influences and infantile autism. *Nature*, 18, 291-321.
- Gilberg, C. (1991). *Clinical and neurological aspects of Asperger Syndrome in six family studies* in Frith, U., (ed.). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1990). *Drama structures. A practical handbook for teachers* (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Rutter, M. (1978). *Diagnosis and definition* in Rutter, M. & Schopler, E. (eds). *Autism: a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, pp. 1-26.
- Schopler, E. & Mesibov, G.P. (eds) (1992). *High Functioning Individuals with Autism*. New York: Plenum Press.
- Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smith, L. & Herring, D. (1994). Drama in the middle level classroom: Bringing content to life. *Middle School Journal*, 26(1), 30-36.
- Ward, D. (1994). Adult Intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play. Paper presented at the *Annual Conference of the Southern Early Childhood Association*. New Orleans.

Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.

Ιστοσελίδες

Κάκουρος, Ευ. (2010). *Παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Ψυχολογικό Κέντρο Αναπτυξιακών και Μαθησιακών δυσκολιών. Στο: <http://www.arsi.gr/booklets/booklet-Asperger.pdf>.

Η ένταξη ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην Α' τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου

Γιαννάκη Μυρτώ - Χατζοπούλου Μαριάννα

1. Εισαγωγή

Η επιτυχής φοίτηση ενός μαθητή στην Α' Δημοτικού προοιωνίζει την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική του ολοκλήρωση¹. Δεδομένου ότι ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το σύνολο των μαθητών μιας τάξης όχι ως ενιαίο αδιάσπαστο σύνολο, αλλά διαφοροποιημένα, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία αναγκών, ενδιαφερόντων και άλλων διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών².

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να αναδειχτεί ο βαθμός ένταξης ενός μαθητή με Asperger στην Α' τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου, συνεκτιμώντας τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει³. Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας, μελετήθηκαν παράγοντες που αφορούσαν α) στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του, β) στη συμβολή της εκπαιδευτικού της τάξης και γ) στο σχολικό κλίμα. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται καθοριστικοί για τη σχολική ένταξη οποιουδήποτε μαθητή⁴.

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή στην τάξη και στο διάλειμμα, για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τους ενταξιακούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ακόμα χρησιμοποιήθηκε κοινωνιογράμμα με τους μαθητές της Α' τάξης, συνέντευξη με τη δασκάλα της τάξης και ερωτηματολόγια σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ανάλυσή τους έγινε ποιοτικά, σε συνδυασμό με ορισμένα ποσοτικά στοιχεία. Για τον προσδιορισμό κατηγοριών χαρακτηριστικών σύμφωνων με τα κριτήρια του DSM-IV, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο KADI⁵ για το μαθητή.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο μαθητής κατά την ένταξή του, οφείλονταν κυρίως σε χαρακτηριστικά που υπάγονται στα 3 πρώτα κριτήρια του DSM-IV (ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, έκπτωση σε διάφορες περιοχές λειτουργικότητας). Ωστόσο, μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως η ευφυΐα και η μνήμη, επηρέαζαν θετικά την αποδοχή του από τους συμμαθητές του. Ακόμα, η στάση της δασκάλας της τάξης και το σχολικό κλίμα φάνηκε ότι συνέβαλε στην ένταξή του. Έτσι, από το σύνολο των ευρημάτων της έρευνας, προέκυψε ότι η ένταξη του μαθητή στη Α' τάξη ήταν επιτυχής.

1 Καραγεωργίου, Η. (2013), «Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού», στο Παντελιάδου, Σ. & Φυλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 185-224.

2 Tomlinson, C. (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

3 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

4 Καραγεωργίου, Η. (2013), «Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού», στο Παντελιάδου, Σ. & Φυλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 185-224.

5 Krug, D. & Arick, J. (2003), *Krug Asperger's Disorder Index*. Austin, TX: Pro-Ed.

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1. Αποσαφήνιση όρων- Ένταξη

Ο όρος «ένταξη» συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τον όρο «ενσωμάτωση»⁶. Κατά την ενσωμάτωση, όπως ορίστηκε από την Έκθεση Warnock ως χωρική, κοινωνική και λειτουργική⁷, τα αρχικά χαρακτηριστικά του μειοψηφούντος πληθυσμού αφομοιώνονται από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του συνόλου⁸. Αντίθετα, η ένταξη έχοντας ως σκοπό «ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας»⁹, διατηρεί και εμπλουτίζει τα αρχικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που θέλει να ενταχτεί κάπου¹⁰. Στα πλαίσια της ένταξης δημιουργείται ένα πλέγμα αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναγάγει την κατανόηση, τη συνεργασία¹¹ και το αίσθημα του «ανήκειν»¹² στην ανθρώπινη κοινωνία και στο σχολείο ειδικότερα.

Η ένταξη, δεν είναι μόνο σκοπός της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και μέθοδος¹³. Εκφράζεται μέσα από τη συνεκπαίδευση που παρέχεται είτε με τη μορφή συνδιδασκαλίας, είτε με τη μορφή του συμβούλου- εκπαιδευτικού¹⁴. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το τελευταίο νόμο της Ειδικής Αγωγής (Ν. 3699/2008), οι παραπάνω μορφές υποστήριξης της φοίτησης παιδιών με αναπηρίες πραγματοποιούνται μέσω του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης ή συμβουλευτικής από το Σχολικό Σύμβουλο.

2.2. Υπάρχουσες θεωρίες και συσχετισμός με το συγκεκριμένο θέμα

2.2.1 Σύνδρομο Asperger

Το σύνδρομο Asperger βρίσκεται στο λειτουργικότερο άκρο των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), δηλαδή έχει τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού στο υψηλότερο, όμως, λειτουργικό επίπεδο¹⁵. Για να γίνει η διάγνωση πρέπει να εμφανίζονται ποιοτικά

6 Σούλης, Σ.Γ. (2006), *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

7 Thomas, G. & Vaughan, M. (2005), *Inclusive Education: readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.

8 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Τόπος.

9 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Τόπος, σελ. 123.

10 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Τόπος.

11 Σούλης, Σ.Γ. (2006), *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

12 Thomas, G. & Vaughan, M. (2005), *Inclusive Education: readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.

13 Barton, L. (2011), «Η πολιτική της ένταξης (inclusion)», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Α'. Αθήνα: Τόπος, 55-68.

14 Παντελιάδου, Σ. (2013), «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών», στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 149-183.

15 Attwood, T. (2012), *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.

ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων σε διάφορες περιοχές λειτουργικότητας¹⁶. Στο σχολείο, οι αδυναμίες συσχετιζόμενες με τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου που παρουσιάζουν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger συγκεντρώνονται γύρω από πέντε τομείς¹⁷:

- Κοινωνικές δεξιότητες

Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger είναι ενεργοί αλλά παράξενοι¹⁸ στις κοινωνικές τους συναναστροφές, λόγω ελλιπούς συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τη θεωρία του νου¹⁹. Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν αλληπάλληλα κύματα συνεπειών που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν και διογκώνονται σε περιβάλλοντα μη αυστηρά δομημένα²⁰, όπως στο διάλειμμα.

- Επικοινωνιακές δεξιότητες

Συχνά είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί εμφανίζοντας υπερλεξία ή υπερβολική σχολαστικότητα²¹ που σχετίζεται με τα ειδικά ενδιαφέροντά τους²². Χρησιμοποιούν, κυρίως, την κυριολεκτική σημασία της γλώσσας, με δυσκολίες στον πραγματολογικό τομέα, δηλαδή στην κοινωνική γλώσσα²³. Αντιλαμβάνονται απλές μορφές χιούμορ, όπως πειράγματα και αστείους ήχους²⁴.

- Συμπεριφορά

Οι στερεοτυπίες που εμφανίζουν, κυρίως όταν αγχώνονται, η απaráβλητη προσκόλληση στο πρόγραμμα και οι διάφορες εμμονές με αντικείμενα, κάνουν την παρουσία τους διακριτά και ανεπανάληπτα αισθητή²⁵, ²⁶. Πολλές φορές, νιώθουν γελοιοφοβία, δηλαδή παρερμηνεύουν το χαμόγελο ή γέλιο άλλων παιδιών ως κοροϊδία²⁷, διακυβεύοντας διαρκώς τη ψυχική τους ηρεμία, ή βρίσκουν αστείο κάτι

16 American Psychiatric Association (2011), *DSM-IV-TR: Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών*, 4^η έκδ., αναθεωρημένο (επιμ.- μεταφρ. Γκοτζαμάνης, Κ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας, σελ. 84.

17 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

18 Reilly, C., Campbell, A. & Keran, P. (2009), "Screening for Asperger syndrome in school-age children: Issues and instruments", *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 25 (1), 37-52.

19 Stichter, J., Herzog, M., Visovsky, K., Schmidl, C., Randolph, J., Schultz, T. & Gage, N. (2010), "Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high functioning autism: An initial investigation", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (9), 1067-1079.

20 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

21 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

22 Attwood, T. (2003), "Understanding and managing circumscribed interests", στο Prior, M., *Learning and behavioral problems in Asperger syndrome*. New York: Guilford Press, 126-147.

23 Γενά, Α. (2002), *Αυτισμός και Διάχτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση- Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Leader Books.

24 Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2004), "Humor in Autism and Asperger Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (5), 521-531.

25 Wing, L. (1981), "Asperger syndrome: A clinical account", *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

26 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

27 Samson, A., Huber, O. & Rush, W. (2011), "Teasing, ridiculing, and the relation to the fear of being laughed at in the individuals with Asperger's Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 475-483.

που για άλλους δεν είναι, ξεσπώντας σε διαρκή γέλια²⁸.

- Αισθητηριακά θέματα

Συναντάται αισθητηριακή υποευσαισθησία ή υπερευαισθησία στο 90% των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε κάποια ή κάποιες από τις αισθήσεις, κάτι που δεν εμφανίζεται σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης^{29, 30}.

- Ακαδημαϊκές δεξιότητες

Οι ακαδημαϊκές τους δεξιότητες είναι καλές, καθώς συχνά ξέρουν να διαβάζουν πριν φοιτήσουν στο δημοτικό. Δυσκολεύονται, ωστόσο, στην κατανόηση ενός κειμένου και στο γράψιμο, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η σύμπραξη από το δάσκαλο³¹.

2.2.2. Ένταξη μαθητή με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο

Έρευνες δείχνουν ότι μέσω της συνδιδασκαλίας των μαθητών με σύνδρομο Asperger μετριάζεται η εμφάνιση των κοινωνικών τους ελλειμμάτων³² και διευκολύνεται η κοινωνικοποίησή τους³³. Ωστόσο, άλλες αποδεικνύουν ότι η σχολική ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, δεν είναι πάντα επιτυχής, λόγω της ακαμψίας των σχολικών δομών και πρακτικών, του μεγάλου πλήθους μαθητών μέσα στην τάξη και της ανεπαρκούς συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, και εκπαιδευτικών και οικογένειας³⁴. Παρά τις δυσκολίες φοίτησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με σύνδρομο Asperger στη σχολική κοινότητα, η συνεκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο φαίνεται να ενδείκνυται καθώς μέσω αυτής έχουν την ευκαιρία να προσλάβουν τις ίδιες εμπειρίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης³⁵.

2.3. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα μελετά την ένταξη ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσον τα αποτελέσματά της ήταν επιτυχή. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν αν και πώς τα χαρακτηριστικά του μαθητή με Asperger προάγουν την ένταξή του, ποιος είναι ο ρόλος της δασκάλας στην

28 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

29 Leekam, S., Nieto, C., Libby, S., Wing, L. & Gould, J. (2007), "Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 894-910.

30 Nadon, G., Ehrmann Feldman, D., Dunn W. & Gisel, E. (2011), "Association of Sensory Processing and Eating Problems in Children with Autism Spectrum Disorders", *Autism Research and Treatment*, Vol. 2011, Article ID 541926, [online]. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1155/2011/541926> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).

31 Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.

32 Peeters, T. (2000), «Αυτισμός: Από τη θεωρητική γνώση στην εκπαιδευτική παρέμβαση», στο Χιτόγλου-Αντωνιάδου, Μ., Κεκές, Γ. & Χιτόγλου- Χατζή, Γ., *Αυτισμός- Ελπίδα*. Αθήνα: University Studio Press, 218-224.

33 Gould, K. (2011), "Parenting the Asperger's Child: Extraordinary demands and pitfalls", *Psychoanalytic Inquiry*, 31, 320-333.

34 Καραγεωργίου, Η. (2013), «Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού», στο Παντελιάδου, Σ. & Φύλιππου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 185-224.

35 Νότας, Σ. (2006), «Γενική Εισαγωγή: Ορισμός, διάγνωση, αξιολόγηση, θεραπευτικές παρεμβάσεις», στο Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (επιμ.), *Αυτισμός- Διάχτυες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*, Πρακτικά Δημερίδας, Α' τόμος (Πολεμικό Μουσείο Αθηνών 13-14 Ιανουαρίου 2006). Αθήνα: Βήτα, σελ. 11-20.

ένταξη του μαθητή και πώς το σχολικό κλίμα συμβάλλει στην ένταξη του μαθητή. Οι υποθέσεις της έρευνας είναι ότι ο μαθητής με σύνδρομο Asperger θα ενταχτεί στο γενικό δημοτικό σχολείο ικανοποιητικά, παρά το γεγονός ότι κάποια χαρακτηριστικά, εμμονές ή ειδικά ενδιαφέροντα είναι εμφανή. Ο ρόλος της δασκάλας της τάξης καθώς και των εκπαιδευτικών του σχολείου που συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι κρίσιμος και βασικός για την πλήρη ένταξη του μαθητή.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα - Πλαίσιο έρευνας

Η έρευνα ήταν μία μελέτη περίπτωσης³⁶ ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger ηλικίας 7 ετών, το οποίο κατά το σχολικό έτος 2013-2014 φοιτούσε για πρώτη φορά στην Α' δημοτικού ενός γενικού σχολείου. Έλαβε χώρο στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου, σε διδακτικές ώρες και διαλείμματα, με τη συμμετοχή, εκτός του μαθητή με το σύνδρομο Asperger, των 23 συμμαθητών του, της δασκάλας της τάξης και των υπόλοιπων 12 εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των προσώπων, τα γεγονότα καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή διερευνήθηκαν σε βάθος³⁷, ως προς την ένταξη του τελευταίου στη μαθητική κοινότητα.

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 4 μεθοδολογικά εργαλεία, έτσι ώστε για κάθε ερώτηση να γίνει τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση, κοινωνιόγραμμα, συνέντευξη με τη δασκάλα της τάξης και ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Στο σχολικό περιβάλλον ο καταλληλότερος τρόπος μελέτης της εκπαιδευτικής-ενταξιακής διαδικασίας του μαθητή θεωρείται η συμμετοχική παρατήρηση³⁸, μέθοδος η οποία εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια που ήταν συγχρόνως και δασκάλα παράλληλης στήριξης του μαθητή. Η παρατήρηση ήταν ελεύθερη και καταγράφηκαν όλες οι συμπεριφορές που εμφάνιζε ο μαθητής το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο ήταν το κοινωνιόγραμμα. Το κοινωνιόγραμμα, ως ερευνητικό εργαλείο που μετράει αντικειμενικότερα την κοινωνική απόσταση των συμμετεχόντων, σχεδιάστηκε με τη μέθοδο της κατονομασίας³⁹, με έναυσμα την ερώτηση «Ποιοι θα ήθελες να είναι μαζί σου στην ομάδα σου;».

Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο ήταν ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία έγινε στη δασκάλα της τάξης. Το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης βασίστηκε στις 20 ερωτήσεις

36 Verma, G. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

37 Bell, J. (2001), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

38 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

39 Ζάχου, Β. (2010), «Αξιολόγηση της συμπεριφοράς: Τα διαγνωστικά εργαλεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση», στο Κολιάδης, Ε., *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 73-126.

της δομημένης συνέντευξης του Horrocks, για την ένταξη παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο σχολείο, όπως ξαναχρησιμοποιήθηκε από τη Weller⁴⁰. Με τη συνέντευξη, διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις της εκπαιδευτικού για τη φοίτηση του μαθητή στην τάξη, καθώς και η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Με σκοπό τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος ως παράγοντα ένταξης, χρησιμοποιήθηκε μέρος του «The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI): Measuring the Climate for Learning»⁴¹, δομημένο με πεντάμετρη κλίμακα Likert, με 17 αποφάνσεις που κατατάσσονταν σε 6 θεματικές κατηγορίες σχετικά με το σχολικό κλίμα.

3.3. Διαδικασία

Καταγράφηκαν 15 Παρατηρήσεις (των 45 λεπτών) στην τάξη σε όλα τα μαθήματα και 10 Παρατηρήσεις (10-20 λεπτών) σε διαλείμματα του πρωινού ωραρίου. Για τη δημιουργία του κοινωνιογράμματος της τάξης αξιοποιήθηκαν συγκυριακές συνθήκες (αναδιαμόρφωση των θέσεων των μαθητών στα θρανία και οργάνωση ομάδων) και δόθηκαν οδηγίες για τη συμπλήρωση των απαντήσεων στους μαθητές. Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό διήρκεσε 13 λεπτά και πραγματοποιήθηκε σε σχολική αίθουσα. Οι απαντήσεις της μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη της. Τέλος, τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος δόθηκαν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και επιστράφηκαν όλα μέσα σε διάστημα μίας εβδομάδας.

3.4 Μέθοδος Ανάλυσης

Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως αυτά καταγράφηκαν από τις παρατηρήσεις, αναλύθηκαν ποιοτικά από την ερευνήτρια και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV. Στην κατηγοριοποίηση βοήθησε το αξιολογικό εργαλείο KADI⁴². Το σταθμισμένο αυτό εργαλείο αποτελείται από 32 αποφάνσεις διαφορετικής αξιολογικής βαρύτητας, που εναρμονίζονται με τα 5 κριτήρια του DSM-IV για το σύνδρομο Asperger. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το KADI χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης εντοπισμού και κατηγοριοποίησης των χαρακτηριστικών του μαθητή.

Για την επεξεργασία και απεικόνιση του κοινωνιογράμματος χρησιμοποιήθηκε το Group Dynamics⁴³, στο οποίο μεταφέρθηκαν τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Τη συνέντευξη ακολούθησε απομαγνητοφώνηση, καταγραφή και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα εργαλεία. Τα ερωτηματολόγια για το σχολικό κλίμα αναλύθηκαν μέσω του Microsoft Excel.

40 Weller, L. (2012), *Principals' Attitudes towards inclusion: Including students with autism in elementary classrooms*. Διδακτορική Διατριβή, Pennsylvania: Indiana University, [online]. Διαθέσιμη στο: <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/780/Lynda%20G.%20Weller.pdf?sequence=1> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).

41 Center for Social and Emotional Education (CSEE) (2008), *The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI): Measuring the Climate for Learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.hatboro-horsham.org/cms/lib2/PA01000027/Centricity/Domain/4/SHSC.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014)

42 Krug, D. & Arick, J. (2003), *Krug Asperger's Disorder Index*. Austin, TX: Pro-Ed.

43 Carpetti, S. (χ.η.), *Group Dynamics 1.0.1..* Διαθέσιμο στο: <http://groupdynamics.en.softonic.com/download> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).

4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν θεματικά, αντλώντας ευρήματα από κάθε μεθοδολογικό εργαλείο, ώστε να διερευνηθεί καθολικά κάθε ερευνητικό ερώτημα.

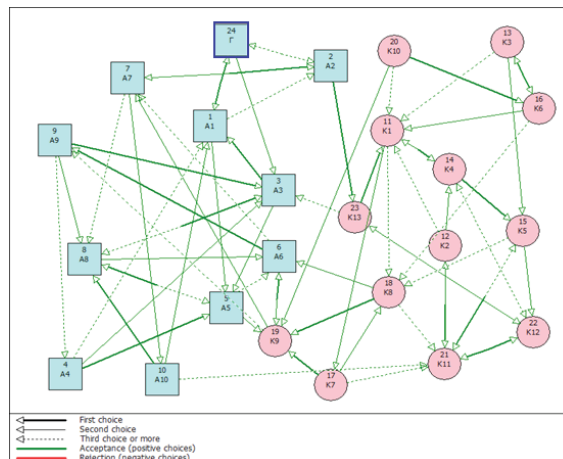
- 1^ο Ερευνητικό ερώτημα (αν κάποια χαρακτηριστικά του μαθητή με Asperger προάγουν την ένταξή του και πώς)

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις, φαίνεται ότι παρουσιάζει κοινωνική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή (1^ο κριτήριο του DSM-IV), χωρίς αυτή να είναι αποτρεπτική της εκδήλωσης υγιών κοινωνικών συνδιαλλαγών με τους συμμαθητές του. Χαρακτηριστικά όπως τα ξεσπάσματα θυμού, οι ισχυρές προσωπικές πεποιθήσεις, οι αφελείς του παρατηρήσεις ανάγονται από τους συμμαθητές του σε ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά, αφήνοντας χώρο για να αναπτυχθούν και να εδραιωθούν τα προτερήματά του.

Επίσης, εμφανίζει περιορισμένα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς (2^ο κριτήριο του DSM-IV), τα οποία δε γίνονται ιδιαίτερα εμφανή από τους συμμαθητές του. Τα ειδικά ενδιαφέροντά του, διακρίνονται μεν από τα παιδιά, αλλά δεν αποτρέπουν την ανάπτυξη κοινωνικών συνδιαλλαγών, χωρίς να είναι δεδομένο ότι οι συνδιαλλαγές αυτές είναι υγιείς. Ωστόσο, φαίνεται ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά έχουν γίνει σχετικά αποδεκτά, καθώς μέσα από αυτά οι εμπλεκόμενοι μαθητές έχουν όφελος άμεσα ή έμμεσα.

Σε διάφορες περιπτώσεις κάνει πράγματα που οι άλλοι θεωρούν αντισυμβατικά κάτι που τον καθιστά παράξενο, κάνοντας φανερή την έκπτωση σε διάφορες περιοχές λειτουργικότητας (3^ο κριτήριο του DSM-IV).

Εικόνα 1: Κοινωνιόγραμμα Α΄ τάξης



Ωστόσο, η μη καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας (4^ο κριτήριο του DSM-IV) με την επικείμενη ευφράδεια που παρουσιάζει, λειτουργεί διττά για τους συμμαθητές του, εντυπωσιάζοντάς τους μεν, αλλά και σαστίζοντάς τους με τις παρερμηνείες που το συνοδεύουν. Άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι η άριστη μνήμη, η προσαρμοστικότητα

σε θέματα μη κοινωνικού χαρακτήρα, χαρακτηριστικά δηλαδή που εμπίπτουν στο 5^ο κριτήριο του DSM-IV, τον βοηθούν ιδιαίτερα στη φοίτησή του στο σχολείο.

Ακόμα, όπως φαίνεται και από το κοινωνιογράμμα που διενεργήθηκε στους μαθητές της Α΄ τάξης (Εικόνα 1), υπάρχει θετική κοινωνική προτίμηση και μάλιστα και αμοιβαιότητα ανάμεσα στο μαθητή με Asperger («Γ») και σε δύο συμμαθητές του («Α1», «Α2»), καθιστώντας τον κοινωνικά προτιμητέο σε μέτριο βαθμό. Συνδυάζοντας τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχτηκαν με τα ποσοτικά του κοινωνιογράμματος, μπορούμε να πούμε ότι θέματα που αφορούσαν το παιχνίδι, το φαγητό και τη φιλία, κατείχαν εξέχουσα θέση στις συνδιαλλαγές των τριών μαθητών.

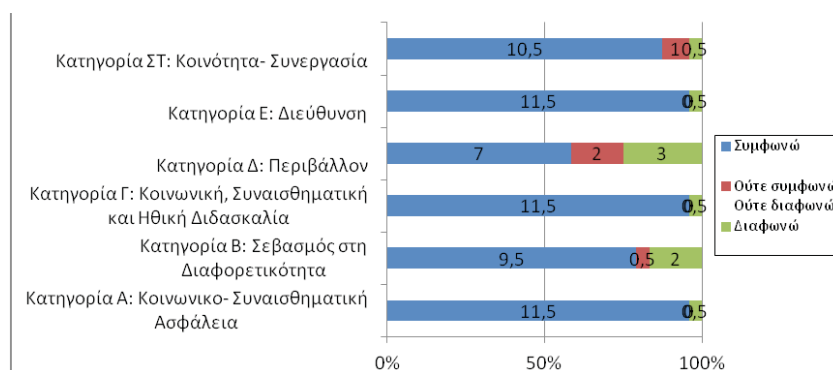
Ο μαθητής, παρά τις «ιδιοτροπίες» του, όπως χαρακτηριστικά είχε ειπωθεί από συμμαθήτριά του, ήταν αποδεκτός από τους συμμαθητές του, τις περισσότερες φορές.

• 2^ο Ερευνητικό ερώτημα (πώς συμβάλει η δασκάλα της τάξης στην ένταξη του μαθητή)

Όπως φαίνεται από τη συνέντευξη, παρόλο που η δασκάλα της τάξης στην αρχή της χρονιάς δεν ήξερε τι είναι το σύνδρομο Asperger, στη συνέχεια ενημερώθηκε και έπειτα από λίγο καιρό άρχισε να αναγνωρίζει τα ειδικά χαρακτηριστικά του μαθητή και προσπάθησε να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες του. Καλλιέργησε θετικό κλίμα στην τάξη, χρησιμοποιώντας κυρίως συμπεριφοριστικές τεχνικές (ενθάρρυνση και αυστηρή χρήση αμοιβών και ποινών) συνεργαζόμενη στενά με τη δασκάλα της Παράλληλης Στήριξης για την εφαρμογή και επέκτασή τους στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που εφαρμόζονταν από την τελευταία. Ενημέρωνε για το πρόγραμμα και διάφορες αλλαγές, ενισχύοντας τόσο τη γνωστική ανάπτυξή του, όσο και την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών με τους συμμαθητές του.

• 3^ο Ερευνητικό ερώτημα (πώς συμβάλει το σχολικό κλίμα στην ένταξη του μαθητή)

Διάγραμμα 1: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίων



Από τις απαντήσεις στα 12 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ολοκληρωμένα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, φάνηκε ότι σε όλες τις ελεγχόμενες κατηγορίες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διέπεται από ενταξιακή νοοτροπία (Διάγραμμα 1).

Το κλίμα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, συνετέλεσε στην ένταξη του μαθητή με Asperger, με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να καλλιεργεί την ανάπτυξη κατάλληλων συμπεριφορών από το σύνολο των μαθητών για να αποδεχτούν κάποιο διαφορετικό συμμαθητή τους, αλλά και να γίνουν οι ίδιοι αποδεκτοί από τους άλλους.

5. Συμπεράσματα

Από όλα τα ερευνητικά δεδομένα, προκύπτει ότι, η εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο με ατομικές παρεμβάσεις, όσο και συλλογικά με το κλίμα που επικρατούσε, υποστήριξε έμπρακτα την ένταξη του μαθητή και ενθάρρυνε την αποδοχή του από τους συμμαθητές του. Ωστόσο, η εκδήλωση μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που ανάγονται σε χαρακτηριστικά του μαθητή με Asperger, δυσκόλεψε την ενταξιακή διαδικασία, αλλά δεν την απέκλεισε.

5.1 Στοιχεία που συνετέλεσαν στην ένταξη του μαθητή με Asperger ήταν:

- Η ευφυΐα και η προσαρμοστικότητα -σε θέματα μη κοινωνικά- που επιδείκνυε ο μαθητής με σύνδρομο Asperger, επιτείνοντας την αυτοπεποίθησή του και την εκτίμηση των συμμαθητών.
- Η άριστη μηχανική μνήμη του μαθητή, που ενίσχυε την ακαδημαϊκή του πρόοδο και προκαλούσε το θαυμασμό των συμμαθητών του με τις λεπτομέρειες που μπορούσε να ανακαλέσει σε συγκεκριμένα ζητήματα.
- Η σημασία των εννοιών «φιλία», «παιχνίδι», «φαγητό» για το μαθητή με Asperger, ως κίνητρο για συμμετοχή σε διάφορες διαδικασίες.
- Τα ειδικά ενδιαφέροντα του μαθητή, που με το είδος τους και την έντασή που εμφανίζονταν, συνέβαλαν στην ενταξιακή διαδικασία.
- Η ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων με 2 συμμαθητές του.
- Η συμβολή της δασκάλας της τάξης στην ανάπτυξη ισότιμων κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη και στη μαθησιακή κινητοποίηση του μαθητή.
- Η συνεργασία της δασκάλας της τάξης με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης του μαθητή, μέσα στην τάξη, προς όφελος όλων.
- Το θετικό κλίμα σε διάφορα επίπεδα, που ενέτεινε την ανάπτυξη της ενταξιακής νοοτροπίας και της διαφορετικότητας στο μικροσύστημα του σχολείου.

5.2. Στοιχεία που έκαναν πιο δυσχερή την ένταξη του μαθητή με Asperger ήταν:

- Η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή η οποία ήταν αποτέλεσμα διαφόρων ερεθισμάτων και οφείλονταν στην αδυναμία κατανόησης και τήρησης ορισμένων κανόνων και της επιμονής του σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις και της εκλεκτικότητάς του σε κάποια φαγητά- απόρριψη σε άλλα φαγητά.
- Η αδυναμία σύναψης ή/και ανάπτυξης ισότιμων σχέσεων με συνομήλικους, βασισμένη σε κοινά αναπτυξιακά ενδιαφέροντα.

5.2 Προβληματισμοί

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, διαπιστώθηκαν κάποιες παράμετροι που, αν και δεν ήταν δυνατόν να συνυπολογιστούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, επηρέασαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των συμμετεχόντων και οφείλουν να αναφερθούν. Αυτές ήταν:

- οι οικογενειακές και περιβαλλοντικές συνιστώσες, τόσο του Γ. όσο και των υπόλοιπων μαθητών, που αποκρυσταλλώνονται άμεσα ή έμμεσα στη συμπεριφορά των μαθητών,
- οι διαδοχικές, ευλόγως μεγάλης διάρκειας, απουσίες της δασκάλας της τάξης και του εν λόγω μαθητή, με επακόλουθες συνέπειες στον προγραμματισμό των καταγραφών και στην ανακολουθία των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του μαθητή με Asperger,
- η εκτεταμένη διδακτική ενασχόληση με το μάθημα της Γλώσσας και η επακόλουθη άτυπη αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος της Α΄ τάξης, που φαίνεται, περιστασιακά, να επιφέρει σύγχυση και πλήξη στο μαθητή με Asperger,
- η φοίτησή του στο Ολοήμερο Πρόγραμμα (αύξηση διδακτικών ωρών ημερήσιου προγράμματος από 5 σε 9 διδακτικές ώρες), χωρίς πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη, με την κούραση και τα επακόλουθα αυτής,
- η συμβολή άλλων προσώπων (των εκπαιδευτικών του συστεγαζόμενου σχολείου, του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου) στην ένταξή του, με τους οποίους ο μαθητής συναναστρέφεται, και,
- η συμβολή της ίδιας της ερευνήτριας, ως δασκάλας παράλληλης στήριξης, στην διεξαγωγή παρεμβατικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ένταξη του μαθητή, ενδείξεις των αποτελεσμάτων των οποίων ενυπάρχουν σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία.

5.4. Περιορισμοί- Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε μια ενδεδειγμένη μελέτη των παραγόντων που αφορούν στη μικροκοινότητα του σχολείου, μελετώντας την ένταξη από διάφορες σκοπιές και επιβεβαιώνοντας τα στοιχεία με διάφορες μεθόδους. Η σχολική ένταξη, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, τόσο ενδοσχολικούς όσο και εξωσχολικούς. Η διερεύνηση των εξωσχολικών παραγόντων (οικογένεια, κοινωνικές δραστηριότητες κ.α.) δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί στα χρονικά πλαίσια της παρούσας μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα των 10 διδακτικών εβδομάδων. Συμπερασματικά προκύπτει ότι οι ενδοσχολικοί παράγοντες συνέβαλλαν θετικά στην ένταξη του μαθητή με Asperger στην Α΄ τάξη. Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και στην επόμενη τάξη εξακολουθεί η ένταξή του να είναι επιτυχής, ενισχύοντας τη λειτουργικότητά του, καθώς και να συνυπολογιστεί ο ρόλος των εξωσχολικών παραγόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- American Psychiatric Association (2011), *DSM-IV-TR: Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών*, 4η έκδ., αναθεωρημένο (επιμ.- μεταφρ. Γκοτζαμάνης, Κ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας, σελ. 84.
- Attwood, T. (2012), *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Barton, L. (2011), «Η πολιτική της ένταξης (inclusion)», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Α'. Αθήνα: Τόπος, 55-68.
- Bell, J. (2001), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2002), *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση- Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Leader Books.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζάχου, Β. (2010), «Αξιολόγηση της συμπεριφοράς: Τα διαγνωστικά εργαλεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση», στο Κολιάδης, Ε., *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 73-126.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Τόπος.
- Καραγεωργίου, Η. (2013), «Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού», στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 185-224.
- Νότας, Σ. (2006), «Γενική Εισαγωγή: Ορισμός, διάγνωση, αξιολόγηση, θεραπευτικές παρεμβάσεις», στο Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (επιμ.), *Αυτισμός- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*, Πρακτικά Δημερίδας, Α' τόμος (Πολεμικό Μουσείο Αθηνών 13-14 Ιανουαρίου 2006). Αθήνα: Βήτα, σελ. 11-20.
- Παντελιάδου, Σ. (2013), «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών», στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 149-183.
- Peeters, T. (2000), «Αυτισμός: Από τη θεωρητική γνώση στην εκπαιδευτική παρέμβαση», στο Χιτόγλου- Αντωνιάδου, Μ., Κεκές, Γ. & Χιτίγλου- Χατζή, Γ., *Αυτισμός- Ελπίδα*. Αθήνα: University Studio Press, 218-224.
- Σούλης, Σ.Γ. (2006), *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Tomlinson, C. (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Ξενόγλωσση

- Attwood, T. (2001), *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2003), "Understanding and managing circumscribed interests", στο Prior, M., *Learning and behavioral problems in Asperger syndrome*. New York: Guilford Press, 126-147.
- Carpetti, S. (χ.η.) *Group Dynamics 1.0.1.*. Διαθέσιμο στο: <http://groupdynamics.en.softonic.com/download> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).
- Center for Social and Emotional Education (CSEE) (2008), *The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI): Measuring the Climate for Learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.hatboro-horsham.org/cms/lib2/PA01000027/Centricity/Domain/4/SHSC.pdf> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).
- Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000), "The Social, Behavioral, and Academic Experiences of children with Asperger Syndrome", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15 (1), 12-20.
- Gould, K. (2011), "Parenting the Asperger's Child: Extraordinary demands and pitfalls", *Psychoanalytic Inquiry*, 31, 320-333.
- Krug, D. & Arick, J. (2003), *Krug Asperger's Disorder Index*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Leekam, S., Nieto, C., Libby, S., Wing, L. & Gould, J. (2007), "Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 894-910.
- Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2004), "Humor in Autism and Asperger Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (5), 521-531.
- Nadon, G., Ehrmann Feldman, D., Dunn W. & Gisel, E. (2011), "Association of Sensory Processing and Eating Problems in Children with Autism Spectrum Disorders", *Autism Research and Treatment*, Vol. 2011, Article ID 541926, [online]. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1155/2011/541926> (Τελευταία πρόσβαση: 06-09-2014).
- Reilly, C., Campbell, A. & Keran, P. (2009), "Screening for Asperger syndrome in school-age children: Issues and instruments", *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 25 (1), 37-52.
- Samson, A., Huber, O. & Rush, W. (2011), "Teasing, ridiculing, and the relation to the fear of being laughed at in the individuals with Asperger's Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 475-483.
- Stichter, J., Herzog, M., Visovsky, K., Schmidl, C., Randolph, J., Schultz, T. & Gage, N. (2010), "Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high functioning autism: An initial investigation", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (9), 1067-1079.
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2005), *Inclusive Education: readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.
- Weller, L. (2012), *Principals' Attitudes towards inclusion: Including students with autism in elementary classrooms*. Διδακτορική Διατριβή, Pennsylvania: Indiana University, [online]. Διαθέσιμη στο: <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/780/Lynda%20G.%20Weller.pdf?sequence=1> (Τελευταία πρόσβαση:

06-09-2014).

Wing, L. (1981), "Asperger syndrome: A clinical account", *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Γιαννάκη Μυρτώ** είναι δασκάλα και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής Αγωγής Μητροπολιτικού Κολλεγίου. Στοιχεία Επικοινωνίας: myrto_@hotmail.com.

Η Δρ. **Χατζοπούλου Μαριάννα** είναι Ειδική Παιδαγωγός και Καθηγήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής Μητροπολιτικού Κολλεγίου Στοιχεία Επικοινωνίας: mhatzopoulou@gmail.com.

Διερευνώντας την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές του δημοτικού με δυσλεξία

Δανοπούλου Ελβίρα-Ελένη

Περίληψη

Μέρος της έρευνας που διεξήχθη είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ηλικίας 6 έως 12 ετών. Την κλινική ομάδα αποτέλεσαν μαθητές με δυσλεξία (N=81) και την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν μαθητές χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=100). Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω του ερωτηματολογίου Teacher's Report Form (TRF) του Achenbach για τους δασκάλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της κλινικής ομάδας εμφάνιζαν σημαντικά περισσότερα εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και συγκεκριμένα άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση/ κατάθλιψη, κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα προσοχής και κυρίως απροσεξίας και επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Abstract

The aim of this study, which is part of a larger project, was to investigate, whether elementary school students with dyslexia aged 6 – 12 displayed behavioral problems. The clinical group consisted of 81 students with dyslexia and the control group consisted of 100 pupils. Teachers provided information on behavior through the Achenbach questionnaires Teacher's Report Form (TRF). Results showed that the clinical group displayed significantly more internalizing or externalizing problems and specifically anxious/depressed, withdrawn/ depressed, social problems, attention problems and mostly inattention and aggressive behavior than the control group.

1. Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί τη συχνότερη Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία^{1,2}. Σύμφωνα με τους Shaywitz, Gruen και Shaywitz (2007)², έως και το 80% των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαγιγνώσκονται με δυσλεξία. Στις Η.Π.Α, μόνο, εκτιμάται ότι έως και το 8% των παιδιών της σχολικής ηλικίας έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή αυτή³. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997)⁴, δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα εξαιτίας της έλλειψης μελετών σε πανελλήνια κλίμακα. Από τη

1 Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta- analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), pp. 226-237

2 Shaywitz, S., Gruen, J., & Shaywitz, B. (2007). Management of Dyslexia: Its Rationale, and Underlying Neurobiology. *Pediatrics Clinics of North America*, 54(3), pp. 609-623

3 Stein, J. (1993). Dyslexia-Impaired Temporal Information Processing. *Annals of the New York Academy of Science*, 682, pp. 83-86

4 Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989, η δυσλεξία εμφανίζεται σε ένα 3-4% του σχολικού πληθυσμού ηλικίας 6-18 ετών⁵.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στην ανάγνωση επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές⁶. Το αυξημένο άγχος που βιώνουν στο σχολείο και στο σπίτι αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Κάποιοι μαθητές εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα όπως κατάθλιψη, απόσυρση και σωματικά ενοχλήματα, ενώ κάποιοι άλλοι εμφανίζουν εξωτερικευμένα προβλήματα όπως παράβαση κανόνων και επιθετικότητα⁷. Πολλές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν τη συνύπαρξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και κυρίως της δυσλεξίας με τα προβλήματα συμπεριφοράς, εσωτερικευμένης ή και εξωτερικευμένης μορφής^{8, 9, 10, 11, 12}. Υπολογίζεται ότι ένα 10-15% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως στην ανάγνωση, και ένα ίδιο ποσοστό προβλήματα συμπεριφοράς¹³.

Ευρήματα αρκετών ερευνών έχουν υποστηρίξει την εμφάνιση κυρίως εσωτερικευμένων προβλημάτων στους μαθητές με δυσλεξία, χωρίς να αποκλείεται η εμφάνιση και εξωτερικευμένων προβλημάτων^{11,12,14,15,16}. Τα δεδομένα των Boetsch, Green, και Pennington (1996)¹⁷ έδειξαν καταθλιπτικά συμπτώματα, τάσεις αυτοκτονίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενοχές σε παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση. Η έρευνα των Willcutt και Pennington (2000b)¹² ανέδειξε τη συνύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών

5 Νικόδημος, Σ. (1993). Μαθητές με δυσλεξία: Μία εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής. *Νέα Παιδεία*, 68, σσ. 135-148

6 Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 600-622). Αθήνα: Γρηγόρη

7 Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *ΣΑΕΒΑ: Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Εταιρία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων*. (Ρ. Αλεξάνδρα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

8 Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and Behavioral Adjustment Among School-Age Children With Learning Disabilities: The moderating Role of Maternal Personal Resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), pp. 205-217

9 Dahle, A., & Knivsberg, A. (2013). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (ahead-of-print), pp. 1-15

10 Dahle, A., Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2011). Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), pp. 162-170

11 Willcutt, E., & Pennington, B. (2000a). Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191

12 Willcutt, E., & Pennington, B. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048

13 Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383

14 Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., & Wood, F. (2005). Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), pp. 205-217

15 Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 127-155

Huntington, D., & Bender, W. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), pp. 159-166

16 Huntington, D., & Bender, W. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), pp. 159-166

17 Boetsch, E., Green, P., & Pennington, B. (1996). Psychological correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 539-562

με συμπεριφορές απόσυρσης και με σωματικά ενοχλήματα. Στην έρευνα των Dahle et al. (2011)¹⁰, σύμφωνα με τους γονείς και τους δασκάλους, η ομάδα των παιδιών με δυσλεξία εμφάνιζε σε υψηλά επίπεδα άγχος/ κατάθλιψη, σωματικά συμπτώματα, απόσυρση, κοινωνικά προβλήματα και διαταραχές προσοχής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, οι δάσκαλοι, σε υψηλότερο ποσοστό από τους γονείς, ανέφεραν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, τα αποτελέσματα των Dahle και Knivsberg (2013)⁹ έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφάνιζαν, σύμφωνα με τους δασκάλους κοινωνικά προβλήματα, καταθλιπτικά συμπτώματα, απόσυρση, προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας καθώς και επιθετικής συμπεριφορά. Οι γονείς των μαθητών αυτών ανέφεραν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε αντίθεση με τους δασκάλους γεγονός που έρχεται να συμφωνήσει με τα ευρήματα των Knivsberg και Andreassen (2008)¹⁸ σύμφωνα με τα οποία οι γονείς των μαθητών με δυσλεξία ανέφεραν σε περισσότερα από τα μισά παιδιά του δείγματος εσωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα εξωτερικευμένα αφορούσαν περίπου στο ένα τέταρτο του δείγματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα περίπου το 45% των μαθητών με δυσλεξία, σύμφωνα με τους γονείς, εμφάνιζε συνολικά προβλήματα, ποσοστό που προκαλεί ανησυχία.

Από την πλευρά τους, οι Williams και McGee (1994)¹⁹ διαπίστωσαν συσχέτιση της αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς με τις αναγνωστικές δυσκολίες κυρίως στα αγόρια. Τα ευρήματα των Smart et al. (1996)²⁰ έδειξαν ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά εχθρικής-επιθετικής συμπεριφοράς, άγχους, φόβου και κυρίως υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice, και Indurkha (2006)²¹ διαπίστωσαν ότι παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες (Verbal Learning Disabilities) εμφάνιζαν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα διαγωγής και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).

Τα αποτελέσματα της διαχρονικής έρευνας των Tomblin, Zhang, Buckwalter, και Catts (2000)²² έδειξαν τη συνύπαρξη δυσκολιών στην ανάγνωση, στην αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και την υπερκινητικότητα. Πιο πρόσφατα, η έρευνα των Knivsberg και Andreassen (2008)²³ ανέδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζε προβλήματα προσοχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Willcutt και Pennington (2000a)²⁴, οι αναγνωστικές

18 Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2008). Bihaviour, attention and Cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal Psychiatry*, 62(1), pp. 59-65

19 Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), pp. 441-459

20 Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383

21 Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G., & Indurkha, A. (2006). Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), pp. 329-338

22 Tomblin, J., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), pp. 473-482

23 Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2008). Bihaviour, attention and Cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal Psychiatry*, 62(1), pp. 59-65

24 Willcutt, E., & Pennington, B. (2000a). Comorbidity of Reading Disability and Attention- Deficit/Hyperactivity

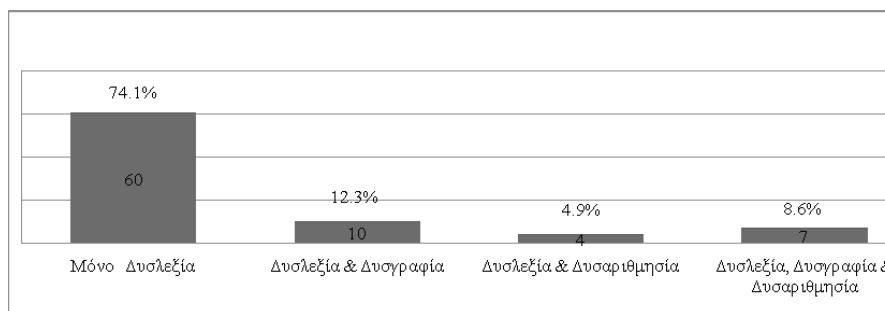
δυσκολίες συνυπήρχαν με την διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα σε μεγαλύτερα ποσοστά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια τα οποία εμφάνιζαν κυρίως χαρακτηριστικά απροσεξίας και όχι υπερκινητικότητας. Ωστόσο, οι Carroll, Maughan, Goodman και Meltzer (2005)²⁵ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν ΔΕΠ-Υ και κυρίως υπερκινητικότητα αλλά και παραβατική συμπεριφορά, συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης.

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες (N=1.304) ηλικίας 6 έως 12 ετών, που φοιτούσαν από την Α΄ έως και τη ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, από 9 δημοτικά σχολεία του ευρύτερου λεκανοπεδίου του Νομού Αττικής. Όλοι οι μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής και δεν προέρχονταν από δίγλωσσες οικογένειες. Έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση της συμπεριφοράς μαθητών με και χωρίς Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες μαθητών: η κλινική ομάδα και η ομάδα ελέγχου. Η κλινική ομάδα απαρτιζόταν από μαθητές με Δυσλεξία και η ομάδα ελέγχου από μαθητές χωρίς κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, νοητική υστέρηση ή και αυτισμό. Το σύνολο του δείγματος αποτελείτο από 200 μαθητές, 100 χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (61 αγόρια και 39 κορίτσια), 81 με δυσλεξία (48 αγόρια και 33 κορίτσια) και 19 με άλλου είδους Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στην κλινική ομάδα για το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας. Από τους 81 μαθητές με διάγνωση τουλάχιστον δυσλεξίας η πλειοψηφία είχε μόνο δυσλεξία (60 μαθητές), ακολουθούσαν οι μαθητές με δυσλεξία και δυσγραφία, οι μαθητές με δυσλεξία, δυσγραφία και δυσαριθμησία και τέλος οι μαθητές με δυσλεξία και δυσαριθμησία. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται η ποσοστιαία κατανομή και οι συχνότητες των μαθητών της κλινικής ομάδας ανά είδος Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας:

Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες μαθητών κλινικής ομάδας ανά είδος Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας



Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191

25 Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 524-532

2.2 Υλικά

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ενότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου Teacher's Report Form/6-18 (TRF) του Achenbach για δασκάλους. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο έχει αξιολογηθεί και χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό και τη χώρα μας. Επίσης, υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και σημαντική ερευνητική εμπειρία σχετικά με αυτό^{26,27}. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έχει μετρηθεί με τη μέθοδο της επαναχορήγησης (test-retest) και ο δείκτης συσχέτισης των μετρήσεων έδειξε υψηλό βαθμού αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ($r=.90, p<.001$)²⁸.

Η ενότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 αποτελείται από 113 περιγραφές συμπεριφοράς παιδιών σε κλίμακα διαβαθμίσεων 0, 1, 2 όπου η περιγραφή βαθμολογείται με 0 εάν δεν ταιριάζει καθόλου στον μαθητή η συμπεριφορά αυτή, με 1 εάν ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές και με 2 εάν ταιριάζει πάρα πολύ ή πολύ συχνά. Από την ενότητα αυτή αναδεικνύονται οκτώ κλίμακες συνδρόμων: στα Εσωτερικευμένα Προβλήματα ανήκουν το Άγχος/ Κατάθλιψη, η Απόσυρση/ Κατάθλιψη και τα Σωματικά Ενοχλήματα, στα Εξωτερικευμένα Προβλήματα ανήκουν η Παράβαση Κανόνων και η Επιθετική Συμπεριφορά και τέλος υπάρχουν τρία σύνδρομα τα οποία δεν ανήκουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες και είναι τα Κοινωνικά Προβλήματα, τα Προβλήματα Σκέψης και τέλος τα Προβλήματα Προσοχής τα οποία χωρίζονται στις υποκατηγορίες Απροσεξία και Παρορμητικότητα- Υπερκινητικότητα.

Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω των φορμών βαθμολόγησης οι οποίες είναι ξεχωριστές για τα δύο φύλα²⁸. Ανάλογα με τη βαθμολογία του κάθε συνδρόμου η συμπεριφορά των μαθητών κατηγοριοποιείται στο φυσιολογικό, στο οριακό και στο κλινικό φάσμα.

2.3 Διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν εθελοντικά και ανώνυμα τα ερωτηματολόγια, αφού πρώτα είχε διασφαλιστεί η άδεια από τους διευθυντές του εκάστοτε σχολείου. Αρχικά, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στη συνέχεια για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω αναλογικής δειγματοληψίας²⁹.

3. Αποτελέσματα

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στους

26 Ivanova, M., Achenbach, T., Dumenci, L., Rescorla, L., Almqvist, F., Weintraub, S., . . . Verhulst, F. C. (2007). Testing the 8-Syndrome Structure of the Child Behavior Checklist in 30 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), pp. 405-417

27 Ivanova, M., Achenbach, T., Rescorla, L., Almqvist, F., Bathiche, M., Bilenberg, N., . . . Verhulst, F. C. (2007). Testing the Teacher's Report From Syndromes in 20 Societies. *School Psychology Review*, 36(3), pp. 468-483

28 Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *ΣΑΕΒΑ: Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Εταιρία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων.* (Ρ. Αλεξάνδρα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

29 Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

μαθητές με δυσλεξία, διεξήχθη η διαδικασία Crosstabulation καθώς και το X^2 τεστ έτσι ώστε να ελεγχθεί εάν οι μεταβλητές είχαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους.

Από την ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία ή και κάποιου άλλου είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μαζί και στους μαθητές της ομάδας ελέγχου συμπεραίνεται ότι οι μαθητές της κλινικής ομάδας εμφάνιζαν σε υψηλότερα ποσοστά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου άγχος/ κατάθλιψη (25.9% και 9% αντίστοιχα), απόσυρση/ κατάθλιψη (22.2% και 8% αντίστοιχα), επιθετική συμπεριφορά (25.9% και 12% αντίστοιχα), καθώς και συνολικά εσωτερικευμένα προβλήματα (39.5% και 22% αντίστοιχα) στο οριακό και κλινικό φάσμα. Ιδιαίτερα μεγαλύτερα και ανησυχητικά ήταν τα ποσοστά ανάμεσα στην κλινική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου σε ό, τι αφορά στα κοινωνικά προβλήματα (37.1% και 7% αντίστοιχα), στα προβλήματα προσοχής (30.9% και 4% αντίστοιχα) και συγκεκριμένα στην απροσεξία (27.1% και 2% αντίστοιχα). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης των μεταβλητών Δυσλεξία, Κοινωνικά Προβλήματα και Απροσεξία:

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης Crosstabs των μεταβλητών Δυσλεξία, Κοινωνικά Προβλήματα και Απροσεξία

		Κοινωνικά Προβλήματα			Απροσεξία			
		Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα	Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα	
Δυσλεξία	Ναι	Count	51	16	14	59	13	9
		% within Δυσλεξία	63%	19.8%	17.3%	72.8%	16%	11.1%
	Όχι	Count	5	8	6	8	7	4
		% within Δυσλεξία	26.3%	42.1%	31.6%	42.1%	36.8%	21.1%

Επιπλέον, θέλοντας να διερευνηθεί κατά πόσο παίζει ρόλο εάν κάποιος μαθητής έχει μόνο δυσλεξία ή και κάποιου άλλου είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μαζί στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, μελετήθηκε κατά πόσο οι μαθητές που έχουν μόνο δυσλεξία (60 μαθητές) εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης Crosstabs ανέδειξαν πως οι μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου εμφάνιζαν σε μεγαλύτερα ποσοστά άγχος/ κατάθλιψη (25% και 9% αντίστοιχα), κοινωνικά προβλήματα (33.4% και 7% αντίστοιχα), προβλήματα προσοχής (25% και 4% αντίστοιχα) και κυρίως απροσεξία (16.6% και 2% αντίστοιχα) καθώς και συνολικά εσωτερικευμένα προβλήματα (38.3% και 22% αντίστοιχα) στο οριακό και κλινικό φάσμα. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των μεταβλητών Δυσλεξία_1, Κοινωνικά Προβλήματα και Απροσεξία:

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης Crosstabs των μεταβλητών Δυσλεξία, Κοινωνικά Προβλήματα και Απροσεξία

		Κοινωνικά Προβλήματα			Απροσεξία		
		Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα	Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα
Δυσλεξία _1	Ναι	Count	40	10	10	50	5
		% within Δυσλεξία _1	66.7%	16.7%	16.7%	83.3%	8.3%
	Όχι	Count	93	2	5	98	2
		% within Δυσλεξία _1	93%	2%	5%	98%	2%

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με διάγνωση είτε μόνο δυσλεξίας (60 μαθητές) είτε δυσλεξίας σε συνδυασμό με κάποιου άλλου είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (81 μαθητές) εμφανίζουν σχετικά όμοια προβλήματα συμπεριφοράς όταν συγκρίνονται με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

4. Συζήτηση

Στο παρόν μέρος της έρευνας διερευνήθηκε εάν η δυσλεξία σχετίζεται με την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στους μαθητές του δημοτικού σχολείου ηλικίας 6 έως 12 ετών. Για το σκοπό αυτό, 81 μαθητές αποτέλεσαν την κλινική ομάδα έχοντας γνωμάτευση δυσλεξίας -είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με κάποιου άλλου είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία- και 100 μαθητές την ομάδα ελέγχου μη έχοντας κανενός είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, αυτισμό ή νοητική υστέρηση. Οι πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach για δασκάλους.

Τα ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης του δείγματος σχετικά με το φύλο των μαθητών της κλινικής ομάδας έρχονται να συμφωνήσουν με την άποψη πολλών ερευνητών σύμφωνα με την οποία τα αγόρια εμφανίζουν σε μεγαλύτερη αναλογία από τα κορίτσια Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσλεξία (3-5:1 για τα αγόρια προς τα κορίτσια)^{30, 31, 32}, αφού από τα 81 παιδιά με δυσλεξία τα 48 ήταν αγόρια και τα 33 κορίτσια. Βέβαια, τα παρόντα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ελληνικό πληθυσμό καθώς το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω

30 Cortiella, C. (2011). *The State of Learning Disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disability

31 Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα

32 Στασινό, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση

διερεύνησης στο σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού.

Από τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσλεξία, είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με κάποιου άλλου είδους Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία εμφάνιζαν σε μεγαλύτερα ποσοστά σε ανησυχητικό και σοβαρό βαθμό άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση/ κατάθλιψη, κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα προσοχής και απροσεξίας, συνολικά εσωτερικευμένα προβλήματα καθώς και επιθετικότητα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με πολλούς ερευνητές που ανέδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν κυρίως προβλήματα εσωτερικευμένης μορφής, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν και την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων^{33, 34, 35, 36, 37}. Η εμφάνιση περισσότερων εσωτερικευμένων προβλημάτων θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσλεξία, παρουσιάζοντας χαμηλότερα επίπεδα σχολικής αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους^{38, 39, 40}, αισθάνονται πως δεν είναι ικανοί παρά τις προσπάθειές τους, με αποτέλεσμα να κατακλύζονται από αισθήματα ματαίωσης⁴¹, να απομονώνονται ή να περιθωριοποιούνται, εμφανίζοντας καταθλιπτικά συμπτώματα ή και σωματικούς πόνους.

Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά στο σύνδρομο Προβλήματα Προσοχής, σχεδόν το 31% των μαθητών της κλινικής ομάδας παρουσίαζε συμπτώματα στο οριακό και κλινικό φάσμα, ποσοστό που έρχεται να συμφωνήσει με τα ποσοστά συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ, τα οποία, σύμφωνα με τους Pennington, Willcutt και Rhee (2005)⁴², ανέρχονται από 15% έως και 40%. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφάνιζαν κυρίως απροσεξία, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Smart et al. (1996)⁴³ και των Carroll et al. (2005)⁴⁴ στα

33 Al-Yagon, M. (2007). Sosioemotional and Behavioral Adjustment Among School-Age Children With Learning Disabilities: The moderating Role of Maternal Personal Resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), pp. 205-217

Willcutt, E., & Pennington, B. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048

34 Dahle, A., & Knivsberg, A. (2013). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (ahead-of-print), pp. 1-15

35 Dahle, A., Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2011). Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), pp. 162-170

36 Willcutt, E., & Pennington, B. (2000a). Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191

37 Willcutt, E., & Pennington, B. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048

38 Pakzad, S., & Rogi, B. (2005). Estime de Soi et Dyslexie Développementale. *Revue de Psychopedagogie*, 34(1), pp. 71-92

39 Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic Self-concept, Reading Attitude and Approaches to Learning of Children with Dyslexia: Do they Differ from their Peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 415-430

40 Zeleke, S. (2004). Self-concepts of Students with Learning Disabilities and their Normally Achieving Peers: A Critical Review. *European Journal of Special Need Education*, 19(2), pp. 145-170

41 Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο

42 Pennington, F., Willcutt, E., & Rhee, S. (2005). Analyzing Comorbidity. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 263-304). Amsterdam: Elsevier

43 Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383

44 Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders:

οποία οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζαν κυρίως υπερκινητικότητα.

Αναλύοντας ξεχωριστά τους μαθητές με διαγνώση τουλάχιστον δυσλεξίας (81 μαθητές) και τους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας (60 μαθητές) αναδείχθηκε ότι δεν διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο η συνύπαρξη και άλλης κατηγορίας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην εμφάνιση άγχους/ κατάθλιψης, κοινωνικών προβλημάτων, προβλημάτων προσοχής και απροσεξίας αλλά και συνολικών εσωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς τα ποσοστά εμφάνισής τους ήταν σχεδόν ίδια. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και ενισχύουν, ουσιαστικά, το γεγονός ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο και ανησυχητικότερο βαθμό από τους μαθητές που δεν έχουν καμία Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία.

Από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται αντιληπτή η σημασία της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές^{45, 46, 47}. Είναι πολύ σημαντικό να δομηθεί και να υλοποιηθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών όπως των ειδικών παιδαγωγών, των σχολικών ψυχολόγων, των λογοθεραπευτών και των εργοθεραπευτών.

Λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα συνύπαρξης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα της δυσλεξίας με τις προβληματικές συμπεριφορές, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για την ενίσχυση και την υποστήριξη των μαθητών όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Μάλιστα, στις περιπτώσεις αυτές, το προτιμότερο είναι η αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς να γίνεται παράλληλα⁴⁸, εφόσον αυτό είναι εφικτό.

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, οι δάσκαλοι να γνωρίζουν σε βάθος τους μαθητές τους και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους γύρω από αυτούς εστιάζοντας στην υγιή ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων τους. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος προς τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η ευαισθητοποίηση και η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθησιακών και όχι μόνο ικανοτήτων των παιδιών. Έτσι, θα μπορέσει να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και το αίσθημα αξιοσύνης των μαθητών, γεγονός το οποίο θα προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα και θα βοηθήσει, περαιτέρω, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων⁴⁹.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πιλοτική μελέτη για μία πιο διευρυμένη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της στον ελληνικό πληθυσμό. Τα ευρήματά της προέρχονται από ένα αξιόπιστο δείγμα μαθητών και μπορούν να αποτελέσουν ένα έναυσμα για μια πιο εξειδικευμένη διερεύνηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ελλάδα η οποία θα αφορά

evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 524-532.

45 Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

46 Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο

47 Στασινό, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας: Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg

48 Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 600-622). Αθήνα: Γρηγόρη

49 Elbaum, B., & Vaughn, S. (2006). Self-Concept and Students with Learning Disabilities. In H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 229-241). New York: The Guilford Press

όχι μόνο στις γνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί αλλά και στα δευτερεύοντα προβλήματα που μπορεί να εμφανίσουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 600-622). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικόδημος, Σ. (1993). Μαθητές με δυσλεξία: Μία εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής. *Νέα Παιδεία*, 68, σσ. 135-148.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας: Αναπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2003). *ΣΑΕΒΑ: Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Εταιρία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων*. (Ρ. Αλεξάνδρα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Al-Yagon, M. (2007). Sosoemotional and Behavioral Adjustment Among School-Age Children With Learning Disabilities: The moderating Role of Maternal Personal Resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), pp. 205-217.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., & Wood, F. (2005). Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), pp. 205-217.
- Boetsch, E., Green, P., & Pennington, B. (1996). Psychological correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 539-562.
- Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 524-532.
- Cortiella, C. (2011). *The State of Learning Disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disability.
- Dahle, A., & Knivsberg, A. (2013). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (ahead-of-print),

- pp. 1-15.
- Dahle, A., Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2011). Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), pp. 162-170.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2006). Self-Concept and Students with Learning Disabilities. In H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 229-241). New York: The Guilford Press.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 127-155.
- Huntington, D., & Bender, W. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), pp. 159-166.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Dumenci, L., Rescorla, L., Almqvist, F., Weintraub, S., . . . Verhulst, F. C. (2007). Testing the 8-Syndrome Structure of the Child Behavior Checklist in 30 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), pp. 405-417.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Rescorla, L., Almqvist, F., Bathiche, M., Bilenberg, N., . . . Verhulst, F. C. (2007). Testing the Teacher's Report From Syndromes in 20 Societies. *School Psychology Review*, 36(3), pp. 468-483.
- Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), pp. 226-237.
- Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2008). Bihaviour, attention and Cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal Psychiatry*, 62(1), pp. 59-65.
- Pakzad, S., & Rogt, B. (2005). Estime de Soi et Dyslexie Développementale. *Pevue de Psychoiducation*, 34(1), pp. 71-92.
- Pennington, F., Willcutt, E., & Rhee, S. (2005). Analyzing Comorbidity. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 263-304). Amsterdam: Elsevier.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic Self-concept, Reading Attitude and Approaches to Learning of Children with Dyslexia: Do they Differ from their Peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 415-430.
- Shaywitz, S., Gruen, J., & Shaywitz, B. (2007). Management of Dyslexia: Its Rationale, and Underlying Neurobiology. *Pediatrics Clinics of North America*, 54(3), pp. 609-623.
- Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383.
- Stein, J. (1993). Dyslexia-Impaired Temporal Information Processing. *Annals of the New York Academy of Science*, 682, pp. 83-86.
- Tomblin, J., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), pp. 473-482.

- Willcutt, E., & Pennington, B. (2000a). Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191.
- Willcutt, E., & Pennington, B. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048.
- Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), pp. 441-459.
- Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G., & Indurkaha, A. (2006). Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), pp. 329-338.
- Zelege, S. (2004). Self- concepts of Students with Learning Disabilities and their Normally Achieving Peers: A Critical Review. *European Journal of Special Need Education*, 19(2), pp. 145-170.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Δανοπούλου Ελβίρα-Ελένη** αποφοίτησε το 2009 από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Το 2014 απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο στις Επιστήμες Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Εργάζεται ως αναπληρώτρια δασκάλα (ΠΕ 70) τα τελευταία 6 χρόνια σε σχολεία της πρωτεύουσας και της επαρχίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών του δημοτικού σχολείου καθώς και στις σχέσεις σχολείου- οικογένειας. Έχει συμμετάσχει στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης με θέμα εισήγησης: «Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών και τα μοντέλα επικοινωνίας στις μέρες μας».

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) στην Προσχολική Εκπαίδευση

Καλφούντζου Σπυριδούλα

Περίληψη

Η Προσχολική Εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που αντανακλούν τις σύγχρονες θεωρίες και αντιλήψεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα και τις ιδιαιτερότητές τους. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα είναι ένα σύνδρομο του οποίου οι αιτιολογικοί παράγοντες δεν έχουν επαρκώς διευκρινιστεί. Χαρακτηρίζεται ως σχολική διαταραχή κι επιφέρει μαθησιακές δυσκολίες, λόγω των χαρακτηριστικών της. Η διάγνωση γίνεται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, τα οποία βοηθούν τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι τα υπερκινητικά παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό κίνδυνο ψυχοκοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας στην ενήλικη ζωή και γι αυτό δικαιούνται τη μέγιστη επαγγελματική μας βοήθεια και προσοχή. Στην παρούσα εργασία αναφέρομαι στην πρόωμη παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε νήπιο με ΔΕΠΥ, και τα αποτελέσματά της.

Abstract

Pre-school education strives to create learning experiences that reflect modern theories and ideas for the learning and development of pre-school aged children, taking into consideration their experiences and their individual personalities. To date, the causes of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) have not yet been adequately explained. It's characterised as a school disorder and incurs learning difficulties because of its specific characteristics. Experts in childhood learning disorders put forth the diagnosis which helps both the family and the school for effective intervention. Research has shown that hyperactive children have an increased risk of psychosocial maladjustment in adult life. For this reason, ADHD sufferers deserve our highest professional help and attention. In the following study, I address an early intervention case which took place involving a pre-schooler with ADHD and its consequent results.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) “Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον”. Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια) θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να

αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα. Τι συμβαίνει όμως στο σχολείο, όταν έχουμε στην τάξη μας μαθητή που παρουσιάζει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα;

Το Προεδρικό Διάταγμα 200/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων» άρθρο 9 παρ. 5 προβλέπει: «Για την αντιμετώπιση περιπτώσεων νηπίων που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, ο / η νηπιαγωγός μπορεί να συνεργάζεται ακόμη και εντός της αίθουσας διδασκαλίας με τους γονείς αυτών των νηπίων ή με άτομα που κρίνονται ειδικά για την περίπτωση ή μπορούν να προσφέρουν ειδική βοήθεια, όταν ο ίδιος ή ο / η σχολικός Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής το κρίνουν απαραίτητο» Στην παρούσα εισήγηση θα εξετάσουμε πως οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν στην διδακτική πράξη τη ΔΕΠΥ και ποιες συμπεριφορές είναι ενδεικτικές για την αντιμετώπισή της.

2. Τι είναι η ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που έχει τρία πρωτογενή χαρακτηριστικά: διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα. Μπορεί να προκαλέσει σοβαρές δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του. «Είναι μια εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφόρου ζωής»¹. Κάποια από τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Οι δυσκολίες οφείλονται στα δευτερογενή συμπτώματα της διαταραχής όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η απροσεξία. Εξαιτίας της περιπλοκότητας από την οποία χαρακτηρίζεται το συγκεκριμένο σύνδρομο θα πρέπει να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά και να παρέμβουμε ως εκπαιδευτικοί κατάλληλα, ώστε οι προσπάθειες μας να είναι αποτελεσματικές.

2.1 Ιστορική αναδρομή

Το 1845 ο Γερμανός ψυχίατρος Δρ Heinrich Hoffman, θέλησε να βρεί κάτι κατάλληλο να διαβάσει στον τρίχρονο γιο του. Έγραψε τότε ένα βιβλίο ποιημάτων και το εικονογράφησε. Σ' αυτό το βιβλίο περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠΥ. Το βιβλίο είναι : «Η ιστορία του άτακτου Φίλιπ» (The Story of Fidgety Philip), όπου διαφαίνεται ακριβώς η συμπεριφορά ενός μικρού παιδιού με ΔΕΠΥ. Ήταν η πρώτη φορά που καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ.²

«Η πρώτη κλινική περιγραφή της υπερκινητικότητας έγινε το 1902, δηλαδή 57 χρόνια αργότερα, όταν ο Sir George F. Still δημοσίευσε μια σειρά διαλέξεων στο Βασιλικό Κολέγιο των Γιατρών, στην Αγγλία, στις οποίες περιέγραφε μια ομάδα παρορμητικών παιδιών με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς, που είχαν γενετική και όχι περιβαλλοντική αιτιολογία. Τα χαρακτήρισε ως “άτομα με αδύναμη βούληση και με μικρή ικανότητα για ηθικό έλεγχο της συμπεριφοράς τους”, θεωρώντας ότι το σύνδρομο αυτό είχε ενδεχομένως νευρολογική αιτιολογία. Το 1980, το DSM -III κοινοποίησε ένα νέο όνομα, “Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής”, σκιαγραφώντας το πρώτο σύνολο διαγνωστικών κριτηρίων, βασισμένο σε εμπειρικά δεδομένα. Πάλι, η εστίαση

1 Pelham, W.E. (1994). Attention –Deficit Hyperactivity Disorder. A Clinician’s guide. New York: Plenum

2 Hoffman, H. (1995). Struwwelpeter. In English Translation. New York: Dover Publication

από την υπερκινητικότητα, ως αρχικό έλλειμμα, μετατοπίστηκε στην απροσεξία, αλλά τροποποιήθηκε στην αναθεώρηση του DSM-III (1987), για να δώσει ίσο βάρος στα προβλήματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας.

Τα σημερινά αποδεκτά κριτήρια, για την παραγωγή μιας διάγνωσης για ΔΕΠΥ, παρουσιάζονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών, 4η έκδοση ή DSM-IV TR (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders, 2000), το οποίο προσδιορίζει δύο κύριες ομάδες συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ : α) με κύριο χαρακτηριστικό την απροσεξία (διάσπαση προσοχής) και β) με κύριο χαρακτηριστικό την υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα»³

2.2 Τι προκαλεί το Σύνδρομο;

Η ΔΕΠΥ δεν αποτελεί νόσο του κινητικού συστήματος. Επίσης δεν σχετίζεται με τη νοητική στέρση, δεδομένου ότι το σύνδρομο παρατηρείται και σε άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η αιτιολογία της ΔΕΠΥ είναι πολυπαραγοντική. Οι αιτιολογικοί παράγοντες ωστόσο δεν έχουν επαρκώς διευκρινιστεί. Νευροβιολογικές βλάβες, νευροχημικές διαταραχές, γενετικοί παράγοντες, περιγεννητικές και προγεννητικές επιπλοκές εμπλέκονται στην αιτιολογία της ΔΕΠΥ, άγνωστο ακόμα με ποιο τρόπο. Οι περιβαλλοντικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως δυσλειτουργικές οικογένειες και σχολεία, δεν εμπλέκονται στην αιτιολογία της διαταραχής, αλλά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και πορεία της⁴.

3. Το παιδί με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη

Συνήθως τα περισσότερα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται αρκετά πριν την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού. Παρ' όλα αυτά τόσο οι γονείς όσο και οι ειδικοί στους οποίους απευθύνονται τα επισημαίνουν όταν το παιδί βρεθεί στο σχολικό περιβάλλον. Τότε πλέον αντιλαμβάνονται και τη σοβαρότητά τους. Ο γονιός που βιώνει καθημερινά μια διαρκή ένταση και άγχος, καλείται να αντιμετωπίσει τα πρόσθετα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ελπίζοντας στη βελτίωση του παιδιού του. Πριν γίνει αυτό όμως, το κύριο βήμα είναι να αποδεχτεί ο γονιός το υπάρχον πρόβλημα. Επειδή η ηλικία στην οποία αναφερόμαστε είναι πολύ μικρή και τα όρια ανάμεσα σε ένα ζωηρό παιδί κι ένα παιδί με ΔΕΠΥ μπορεί να είναι δυσδιάκριτα, υπάρχει πιθανότητα οι γονείς να μην το έχουν ακόμη εντοπίσει.

Χωρίς να είμαστε υπερβολικοί μπορούμε να ονομάσουμε τη ΔΕΠ-Υ μια «ουσιαστικά σχολική διαταραχή»⁵. Η αιτία αυτού είναι ότι το παιδί με ΔΕΠΥ που έρχεται πρώτη φορά αντιμέτωπο με την προσχολική εκπαίδευση – νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζει απαιτήσεις που πιθανόν δεν είναι έτοιμο. Όπως να μείνει για κάποια ώρα ήσυχο, να κατακτήσει γνωστικές δεξιότητες, ν' ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης. Επιπλέον

3 Μαρίου Ευγ.(2012) Γνώσεις εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

4 Σκούνη Μ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα Στο: http://www.edc.uoc.gr/didkritis/simeiwseis_skounti.pdf (προσπελάστηκε στις 06/08/2014)

5 Atkins M.S.& Pelham W.E. (1991). School-based assessment of attention deficit-hyperactivity disorder. Journal of Learning Disabilities 24, 197-204

αναμένεται από αυτό να είναι σε θέση να λύσει διαπροσωπικά προβλήματα ώστε να συνεργάζεται αρμονικά με τους συνομηλίκους του. “Οι DuPaul και Stoner (2003) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαθέτουν μεν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μάθησης, αλλά δεν τις χρησιμοποιούν συστηματικά, ιδιαίτερα στις τυπικές συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη”⁶.

Η έναρξη της διαταραχής παρατηρείται στην ηλικία 3-5 ετών. Για να διακρίνουμε ένα παιδί με ΔΕΠΥ από ένα απλά ζωντανό και φυσιολογικό παιδί θα πρέπει να εντοπίσουμε πως θα ήταν λογικό να αντιδράσει ένα παιδί δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν εκείνη τη στιγμή. «Αν δηλαδή οι πράξεις του και ο τρόπος που φέρεται είναι ανάλογες με τη δεδομένη χρονική στιγμή. Αν το παιδί έχει επίγνωση του χώρου του χρόνου και της κατάστασης που βιώνει”⁷.

Στο νηπιαγωγείο συνήθως παρατηρείται ότι το υπερκινητικό παιδί δυσκολεύεται να κάνει σχέσεις με τους συνομηλίκους του, αλλά και με ενήλικες. Βασική αιτία αυτής της αποτυχίας θεωρείται η δυσκολία επικοινωνίας ή η απόρριψη που εκλαμβάνουν εκ μέρους των συμμαθητών τους. Η ζωγραφική των υπερκινητικών παιδιών είναι φτωχή και μονότονη, στερείται ποικιλίας χρωμάτων και φαντασίας. «Ενώ συνήθως δεν παρατηρείται καθυστέρηση στην ανάπτυξη, αυτά τα παιδιά έχουν κακό κινητικό έλεγχο. Οι κινήσεις τους είναι απότομες, ασταθείς, χωρίς ακρίβεια. Ενώ οι έννοιες του χώρου και του χρόνου έχουν κατακτηθεί, χρησιμοποιούνται άσχημα και οι διαταραχές στη χωρο-χρονική οργάνωση είναι συχνές»⁸.

Ας δούμε περιγραφικά κάποια συμπτώματα της ΔΕΠΥ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία μια έμπειρη και καταρτισμένη νηπιαγωγός μπορεί να διακρίνει.---

3.1 Περιγραφή εικόνας νηπίου με σήματα προειδοποίησης τουλάχιστο έξι μηνών⁹.

- Έντονη παρορμητικότητα και φαινομενική έλλειψη φόβου (Πρώτα πρτάει κι ύστερα σκέφτεται).
- Επιθετικότητα.
- Δυσκολία στο να κάθεται πολύ ώρα στη θέση του, κινεί νευρικά τα χέρια και τα πόδια του.
- Ανυπομονησία όσον αφορά τα παιχνίδια, τις συνομιλίες, τις σειρές αναμονής.
- Αναστάτωση στην τάξη, βρίσκεται σε διαρκή κίνηση.
- Πολλά ατυχήματα και επικίνδυνες καταστάσεις (π.χ. δηλητηριάσεις).
- Θέλει να τραβά την προσοχή, θορυβώδης.
- Ανικανότητα στην οργάνωση και την τάξη των πραγμάτων του.
- Στο παιχνίδι ασχολείται με άσχετα πράγματα.
- Χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση.

6 Τσιαντής Γ, Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική, Εκδόσεις Καστανιώτη

7 Κακούρος Ε.- Μανιαδάκη Κ. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2000

8 Λαζαράτου Ε. (1992) Ψυχοδυναμική θεώρηση του Υπερκινητικού Συνδρόμου Στο: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδα, (1992), Παιδιά με Υπερκινητικό Σύνδρομο και διαταραχές Διαγωγής: Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο. Πεπραγμένα Συμποσίου (Αθήνα 7-8 Μαΐου 1992) σ.σ.67-73

9 Πλωμαρίτου Β. (2003) Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Απόσπασης Προσοχής (ADHD) Περιοδικό: Θέματα Ειδικής Αγωγής τεύχος 21,σ.σ 23-27

- Καθυστέρηση στην ομιλία με δυσκολίες στην άρθρωση και τη δομή του προφορικού λόγου.
- Προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα.
- Αποτυχία στην ολοκλήρωση οδηγιών.
- Αποτυχία στην ολοκλήρωση των εργασιών του.
- Αδυναμία στον αυτοέλεγχο.

Η εκδήλωση των συμπτωμάτων αυτών είναι διαφορετική σε κάθε παιδί, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία, το περιβάλλον, τις αντιδράσεις των γονέων και τις συνθήκες στις οποίες εκδηλώνονται.

3.2 Που γίνεται η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ;

Πρώτα σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να σιγουρευτούμε ότι έχουμε απέναντί μας ένα παιδί με ΔΕΠΥ. Αναμφίβολα δεν είναι καθήκον δικό μας να διαγνώσουμε το ΔΕΠΥ, μπορούμε όμως να κάνουμε στους γονείς μερικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, ας βεβαιωθούμε ότι έχει ελεγχθεί πρόσφατα η ακοή και η όραση του παιδιού και ότι επίσης δεν υπάρχουν άλλα ιατρικά προβλήματα. Μπορούμε να ζητάμε πληροφορίες έως ότου πεισθούμε. Την ευθύνη βέβαια για όλα αυτά την έχουν οι γονείς και όχι ο εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός όμως μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία. Κατόπιν η παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ ή άλλα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα θεωρείται απαραίτητη.

Σκοπός των ΚΕΔΔΥ, κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 του Ν, 2817/2000, είναι «η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Για την επίτευξη των στόχων τους, τα ΚΕΔΔΥ λειτουργούν βάσει προτυποποιημένης διαδικασίας, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα» σύμφωνα δε με το συγκεκριμένο νόμο στις αρμοδιότητες του ΚΕΔΔΥ είναι εκτός από την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Επιπλέον παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

3.3 Μεθοδολογία έρευνας στο Νηπιαγωγείο

1^η φάση: Συστηματική παρατήρηση

«Αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών»¹⁰. Αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα

10 Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ(Σχολείο 21^{ου} αι.)» σελ8

μαθησιακά πλαίσια:

- Παιχνίδι (αυθόρμητο-ελεύθερο και οργανωμένο)
- Ρουτίνες (καθημερινά επαναλαμβανόμενες δράσεις)
- Καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, ευκαιριακά ή επίκαιρα περιστατικά
- Διερευνήσεις (σχέδια εργασίας, μικρές έρευνες, προβλήματα προς επίλυση)
- Οργανωμένες δραστηριότητες ή οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων

2^η φάση: Μελέτη Περίπτωσης σε νήπιο

Ατομικό ιστορικό: Ο Αχιλλέας, παιδί νηπιακής ηλικίας 5 ετών και 4 μηνών, όταν εγγράφηκε για πρώτη φορά στο ολοήμερο τμήμα του Νηπιαγωγείου. Οι γονείς μας ανέφεραν κάποια στοιχεία προβληματικής συμπεριφοράς, τα οποία ήταν αρκετά να μας επαγρυπνήσουν. Το πρωί συχνά χρειαζόταν χρόνο για να ξεκινήσει κανονικά τη μέρα του και συχνά ήταν από το πρωί κουρασμένος. Δεν είχε ησυχία, δεν έπαιζε πάνω από 5 λεπτά με το ίδιο παιχνίδι και το λεξιλόγιό του, για την ηλικία του, ήταν πολύ φτωχό. Τον υπολογιστή τον χειριζόταν εκπληκτικά, τα δε remote controls της τηλεόρασης τα έπαιζε στα δάκτυλα. Στις εκπαιδευτικούς μιλούσε με σεβασμό.

Οικογενειακό ιστορικό: Οι γονείς του, μορφωμένοι άνθρωποι, αστικής τάξης, έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για την πορεία του παιδιού τους. Εργαζόμενοι και οι δύο, οπότε το παιδί το απόγευμα έμενε σπίτι με το μεγάλο αδερφό.

Σχολικό ιστορικό: Ο Αχιλλέας στην προνηπιακή ηλικία παρακολούθησε Δημόσιο Παιδικό Σταθμό.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την τρίμηνη παρατήρηση είναι τα παρακάτω.

Κατά τη διάρκεια της πρωινής συζήτησης κατέγραφε ό,τι έπεφτε στην αντίληψη του χωρίς να μπορεί να το φιλτράρει,, μάθαινε με έναν ανοργάνωτο και τυχαίο τρόπο και “πεταγόταν” από το ένα θέμα στο άλλο χωρίς να μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του. Όταν τον ρωτούσαμε ευθέως για ένα γεγονός, δεν ήταν σε θέση να το περιγράψει ή να μιλήσει λίγο γι’ αυτό.. Η ζωγραφική του χαρακτηριζόταν από το μαύρο χρώμα κι επαναλαμβανόταν, ήταν φανερό ότι δεν του άρεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο καρεκλάκι του σπάνια καθόταν ήρεμα, στεκόταν όρθιος, έπαιζε με τα χέρια του, πείραζε τους συμμαθητές του. Στις δραστηριότητες γραφής, που έκανε προσπάθειες να συμμετέχει, βιαζόταν και ο γραφικός χαρακτήρας του ήταν άσχημος, σχεδόν δυσανάγνωστος κάτι που τον απογοήτευε πολύ και ας μην το έδειχνε. Επιθυμούσε δε την επιβεβαίωση, για να «ευχαριστήσω τη μαμά το μεσημέρι». Στα μαθηματικά, ο Αχιλλέας, έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον, όπως και για τις φυσικές επιστήμες, όπου ήθελε ο ίδιος να παίρνει μέρος στα πειράματα. Η μεγάλη του επιθυμία φάνηκε να είναι το ελεύθερο θεατρικό παιχνίδι, όπου αυτοσχεδίαζε, κινούταν συνεχώς, αλλά ταυτόχρονα ενοχλούσε τους συμμαθητές του. Όπως παρατηρήσαμε δεν απέρριπτε κάποια δραστηριότητα εξ αρχής αλλά δεν εμπλεκόταν σε δραστηριότητες πάνω από τις δυνάμεις του. Κουραζόταν και απογοητευόταν, τα παρατούσε γρήγορα . Το μεγαλύτερο πρόβλημα, που δυστυχώς επηρέαζε όλη την τάξη, ήταν η σχέση του Αχιλλέα με τους συμμαθητές του. Συμπεριφερόταν αρκετά καλά στα

μικρότερα παιδιά του διπλανού τμήματος (στο δικό του τμήμα υπήρχαν μόνο νήπια), εφόσον αυτά επωφελούνταν από την ανάγκη του να πάρει τον ρόλο του δυνατού και να προσφέρει βοήθεια, και επιπλέον τους άρεσε ο ταχύτατος ρυθμός με τον οποίο άλλαζε νέα παιχνίδια. Με τους συνομηλίκους τα κατάφερνε καλά όταν αυτοί είχαν την ίδια ή ακριβώς την αντίθετη ιδιοσυγκρασία. Βέβαια υπήρξε πολύ ενοχλητικός και η συμπεριφορά του ήταν πολύ αρνητική (μπορεί να χτυπούσε ή να έβριζε), με αποτέλεσμα να βιώνει πολλές φορές την απόρριψη, παρά τις συνεχείς παρεμβάσεις των Νηπιαγωγών.

3^η φάση: Παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ

Οι γονείς του Αχιλλέα, εγκαίρως ενημερώθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, ότι προσκάλεσαν τη σχολική σύμβουλο προσχολικής αγωγής και ότι θα εφαρμόσουν βραχυχρόνιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Το Δεκέμβριο, με προτροπή των Νηπιαγωγών ο πατέρας του Αχιλλέα προσήρθε οικειοθελώς για υποβολή αιτήματος αξιολόγησης στο ΚΕΔΔΥ. Η υπηρεσία ζήτησε από το σχολείο σχετική περιγραφική έκθεση, η οποία στάλθηκε ταχυδρομικά και εμπιστευτικά στην υπηρεσία. Το ραντεβού έκλεισε πριν τις εορτές των Χριστουγέννων.

Η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ έγραφε: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

4^η φάση: Σχέδιο ενταξιακής παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο

Προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος για τροποποίηση συμπεριφοράς, ώστε να επιτευχθεί προαγωγή της μάθησης και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού με επιδίωξη τη μετάβασή του στο Δημοτικό Σχολείο, ζητήσαμε συμβουλευτική υποστήριξη από το ΚΕΔΔΥ, καθώς κι από άλλες πηγές (σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, ψυχολόγους...).

Εφαρμόστηκαν χρήσιμες συμβουλές, ώστε η διδασκαλία να είναι πιο εύκολη και περισσότερο αποτελεσματική. Με την επίμονη και τη συνεπή εφαρμογή των τεχνικών που περιέχονται σε αυτές τις συμβουλές, με τη συνεργασία των συναδέλφων, των γονέων και του μαθητή, προσπαθήσαμε να δούμε την αποτυχία να αλλάζει πρόσωπο, να γίνεται ικανότητα και επιτυχία.

Διάταξη θρανίων και η θέση του μαθητή στην τάξη¹¹

- Η θέση του μαθητή με ΔΕΠΥ είναι όσο πιο κοντά στην εκπαιδευτικό, να μην έχει απέναντι ή δίπλα του μαθητές που συνήθως τον αποσπούν.
- Το θρανίο του δεν ακουμπάει με άλλο θρανίο και η απόσταση από το επόμενο θρανίο να είναι τέτοια, ώστε να μην μπορεί να αποσπαστεί (να είναι δύσκολο να απλώσει το χέρι του ή να ψιθυρίσει). Επιπλέον οι μαθητές που μοιράζονται το θρανίο να είναι καλό πρότυπο συμπεριφοράς.
- Από τη θέση του να μην έχει θέα στην πόρτα ή στα παράθυρα .
- Να υπάρχει ένα ντοσιέ ή άλλο διαχωριστικό από τον διπλανό του .

11 Χιουρέα Ουρ.Σχολική Σύμβουλος <http://www.chiourea.gr> (προσπελάστηκε στις 02/09/2014)

Στις δραστηριότητες

- Η εκπαιδευτικός στέκεται κοντά στο μαθητή και κινείται στην τάξη επιδιώκοντας συχνή βλεμματική επαφή.
- Δίνουμε πολύ απλές και συγκεκριμένες οδηγίες μία-μία τη φορά κι επαναλαμβάνουμε αν χρειαστεί, αργά και καθαρά.
- Αρχίζουμε τις δραστηριότητες με ένα ηχητικό σήμα (π.χ ένα μικρό καμπανάκι, ένα χρονόμετρο).
- Πρώτα γίνεται παρουσίαση των δραστηριοτήτων (βασικές ιδέες, εξέλιξη.....).
- Υλοποιούμε τις δραστηριότητες με ιεραρχική ακολουθία (ως προς το βαθμό δυσκολίας) από τα δύσκολα στα πιο εύκολα, όσο εξαντλούνται τα περιθώρια συγκέντρωσης του νηπίου. Παρεμβάλλουμε παύσεις και διαλείμματα.
- Ολοκληρώνουμε τις δραστηριότητες όσο το δυνατό πιο σύντομα.
- Τελειώνοντας ανακεφαλαιώνουμε, αναφέροντας τα βασικά σημεία και επανατροφοδοτούμε.
- Επιδιώκουμε να έχουμε συχνή αλληλεπίδραση με το μαθητή λεκτικά ή με σωματική επαφή.
- Χρησιμοποιούμε ποικιλία εποπτικών μέσων (εικόνες, ήχους, κλπ) για επικέντρωση της προσοχής του μαθητή.
- Ζητούμε όλη η τάξη να ανταποκρίνεται στα ακουστικά ερεθίσματα, με ομαδικές απαντήσεις, σήκωμα χεριών (πχ «Ποιοι από εσάς έχουν πάει/δει/ ακούσει...»), ερωτήσεις σε διαφορετικά παιδιά κάθε φορά.
- Εμπλέκουμε το παιδί με ΔΕΠΥ στη διαδικασία του μαθήματος όσο περισσότερο γίνεται, με συχνές ερωτήσεις γύρω από την ενότητα που επεξεργαζόμαστε.
- Χρησιμοποιούμε συχνά το όνομά του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (π.χ. το τεράκινο Αγγλέα, έχει 4 πλευρές...).
- Χρησιμοποιούμε τα παιχνίδια ρόλων επιδιώκοντας το μεγαλύτερο δυνατόν διάστημα συμμετοχής του, όπως επίσης και την εκτόνωση της ενέργειάς του .
- Στις ομαδικές εργασίες ή δραστηριότητες στην τάξη αναθέτουμε στο παιδί με ΔΕΠΥ ένα διακριτό ρόλο μέσα στην ομάδα.
- Χρησιμοποιούμε κατά προτίμηση μεγάλες εικόνες και όχι περιττές παρά μόνο αυτές που θέλουμε να επικεντρωθεί.
- Συγκεντρώνουμε τις εργασίες όλης της τάξης ταυτόχρονα για να μην επιδιώξει να ολοκληρώσει πρώτος.

Αξιολόγηση

- Δίνουμε βάση στην ακρίβεια και την ορθότητα και όχι στην ποσότητα της δουλειάς του.
- Επιβραβεύουμε τη συμμετοχή και τη διάρκειά της.
- Δίνουμε περιορισμένη επιβράβευση για την μερική (ελλιπή) εκπόνηση μιας εργασίας.

Συμπεριφορά - Πειθαρχία

- Οι παρατηρήσεις ως προς τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη να είναι κυρίως επιβραβεύσεις, ενώ οι παρατηρήσεις για αρνητικές συμπεριφορές θα πρέπει να διατυπώνονται με τρόπο θετικό, π.χ. «Μην κάνεις... ή κακώς έκανες...», αλλά «Την επόμενη φορά πρέπει να...», καλό είναι να κάνεις αυτό, αντί να κάνεις το άλλο...»).

- Για να βρίσκει διέξοδο στην ενεργητικότητά του, τον αφήνουμε π.χ. να ζουλάει μία μαλακή μικρή μπαλίτσα ή να απασχολεί το χέρι του με κάτι που δεν ενοχλεί κανέναν και δεν κάνει θόρυβο...
- Κάνουμε συχνά διαλείμματα (δεν ξεχνάμε ότι χρονικό εύρος της προσοχής του είναι το ανώτατο 15-20λεπτά)
- Προτρέπουμε το παιδί να κάνει διαδρομές (για εκτόνωση) π.χ. στη βιβλιοθήκη για να φέρει ένα παραμύθι, στην τουαλέτα κλπ.
- Επαναλαμβάνουμε καθημερινά τους κανόνες του σχολείου και της τάξης, καθώς και τις συνέπειές τους.
- Δεν τιμωρούμε ποτέ συμπεριφορά που έχει να κάνει με την υπερκινητικότητα και την έλλειψη προσοχής, αλλά μόνο την παραβατικότητα σε σχέση με τους κανόνες (πάντα με σταθερότητα!).
- Επιλέγουμε πότε έχει πραγματικά σημασία να κάνουμε παρατήρηση και πότε μπορούμε να παραβλέψουμε κάποια πράγματα.
- Οι συμπεριφορές που προσπαθούν να προκαλέσουν προσοχή, πολλές φορές εξαλείφονται όταν αγνοηθούν.
- Μπορούμε να ακολουθήσουμε κάποιο σύστημα επιβράβευσης π.χ δύο μεγάλα βάζα, ένα άδειο κι ένα γεμάτο με βόλους. Οι βόλοι μπαίνουν στο άδειο βάζο όταν φέρεται κατάλληλα. Όταν το άδειο βάζο γεμίσει θα υπάρξει κάποια επιβράβευση.
- Είμαστε πολύ συγκεκριμένοι όταν επιβραβεύουμε (όχι «Μπράβο, ωραία!», αλλά «Μπράβο Αγγέλα που κατάφερες να ακούσεις όλο το παραμύθι, χωρίς να μιλήσεις καθόλου με τον...» ή «Μπράβο Αγγέλα που δεν ξεχάστηκες καθόλου και συμμετείχες στη συζήτηση»).
- Επιβράβευση μπορεί να είναι κι ένα χαμόγελο, ένα χτύπημα στην πλάτη ή ένα κλείσιμο του ματιού
- Όπως επίσης υπενθύμιση ότι κάποια συμπεριφορά βγαίνει εκτός ορίων μπορεί να είναι μία απλή φράση (π.χ. «Χρειάζομαι προσοχή!»), ή μία χειρονομία (π.χ. Αγγίζω το αυτί μου για να υπενθυμίσω ότι θέλω να με ακούσει).
- Ακούμε το παιδί και αφήνουμε περιθώριο να εκφράζει τις δυσκολίες του.
- Δεν μειώνουμε ποτέ το παιδί μπροστά στους συμμαθητές του.

5^η φάση: Πρόγραμμα Τροποποίησης της Συμπεριφοράς

- Το παιδί με ΔΕΠΥ χρειάζεται συνεπείς κανόνες που μπορεί να καταλάβει και να ακολουθήσει.
- Έχουμε πρόγραμμα ίδιας ρουτίνας κάθε ημέρα.
- Καλό είναι να υπάρχει στην τάξη (ένα ταμπλό ανακοινώσεων) ένα πινακάκι που να δείχνει με εικόνες : το πρόγραμμα της ημέρας, τα στάδια που ακολουθούνται όταν ετοιμαζόμαστε να φύγουμε για το σπίτι και βασικούς κανόνες που συνήθως παραβιάζει.
- Το παιδί αναλαμβάνει καθήκοντα που βαθμιαία απαιτούν όλο και μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής
- Επιβραβεύεται όταν έχει την αναμενόμενη συμπεριφορά, ενώ η ακατάλληλη συμπεριφορά αγνοείται
- Για βελτίωση των συμπτωμάτων Διάσπασης Προσοχής και Υπερκινητικότητας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά λογισμικά με συχνή

ανατροφοδότηση και αυτο-διόρθωση, τα οποία παρέχουν κίνητρα ενασχόλησης με συγκεκριμένες δραστηριότητες

- Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά πρόβλημα μνήμης. Τους δείχνουμε μικρά κόλπα, όπως μνημονικές τεχνικές, χρησιμοποιούμε βοηθητικές κάρτες κ.λπ. Συχνά επίσης έχουν προβλήματα με αυτό που ο Mel Levine αποκαλεί “ενεργό μνήμη”, το χώρο της μνήμης δηλαδή που χρησιμοποιείται όταν προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε μια εργασία. Οτιδήποτε - συνθηματικές κινήσεις, ομοιοκαταληξίες, κωδικούς και όλα τα σχετικά - μπορεί να βοηθήσει πολύ στη βελτίωση της μνήμης¹².

6η φάση: Αποτελέσματα – Σχολιασμός και Παιδαγωγικός Αναστοχασμός

Από την καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, ακολουθήσαμε την διαδικασία της αξιολόγησης, η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, η επιλογή και ο τρόπος διδασκαλίας των κατάλληλων διδακτικών στόχων, ώστε να γίνει η καταγραφή της προόδου του παιδιού.

Ακολουθώντας αυτό το πρόγραμμα επιτύχαμε θεαματικά αποτελέσματα, ο στόχος επιτεύχθηκε, το παιδί την επόμενη σχολική χρονιά φοίτησε στην Α΄ Δημοτικού

4. Συμπέρασμα

Όπως παρατηρήσαμε εύκολος τρόπος για να αντιμετωπίσουμε ένα παιδί με συμπτώματα ΔΕΠΥ δεν υπάρχει.

Από την προσπάθεια που έγινε στο Νηπιαγωγείο μας, θα λέγαμε ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση του συνδρόμου στο πλαίσιο του σχολείου εξαρτάται από την κατάρτιση και την επιμονή που έχουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το παιδί αυτό. Η εμπειρία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, είναι απαραίτητες, εφόσον τα παιδιά με ΔΕΠΥ ανήκουν στο δυναμικό μιας τάξης γενικής αγωγής.

Θα ήθελα να τελειώσω την εισήγησή μου με τα λόγια της μεγάλης παιδαγωγού Maria Montessori: «Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κακούρος Ε.- Μανιαδάκη Κ. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα.

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2000

Τσιαντής Γ, *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, Εκδόσεις Καστανιώτη

Πλωμαρίτου Β. (2003) Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Απόσπασης Προσοχής (ADHD)

Περιοδικό: Θέματα Ειδικής Αγωγής τεύχος 21, σ.σ 23-27

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (αρ.1&2, σ.1 έως369) Αρ. Φύλλου 1366 τ. Β΄ 18-10-2001 Άρθρο 1

12 Hoffman, H. (1995). Struwwelpeter: In English Translation. New York: Dover Publication Edward M. Hallowell, M.D. και John J. Ratey, M.D., Pantheon, N. York, 1995 <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=348&cid=77> (προσπελάστηκε στις 22/08/2014)

- Λαζαράτου Ε. (1992) Ψυχοδυναμική θεώρηση του Υπερκινητικού Συνδρόμου Στο: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας, (1992), Παιδιά με Υπερκινητικό Σύνδρομο και διαταραχές Διαγωγής: Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο. Πεπραγμένα Συμποσίου (Αθήνα 7-8 Μαΐου 1992) σ.σ.67-73
- Μαριου Ευγ.(2012) Γνώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας. Διπλωματική Εργασία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας σελ.16
- Προεδρικό Διάταγμα 200/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων» άρθρο 9 παρ. 5
- Ν. 2817/2000 άρθρο 2 παρ. 2 διατάξεις και άρθρο 15, παρ. 3.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αι.)» σελ.8, 26
- Hans G. Eisert Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας και σχολική απόδοση. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ σαν μαθητής που μειονεκτεί στην τάξη Στο: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας, (1992), Παιδιά με Υπερκινητικό Σύνδρομο και διαταραχές Διαγωγής: Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο. Πεπραγμένα Συμποσίου (Αθήνα 7-8 Μαΐου 1992) σ.σ.120-155

Ξενόγλωσση

- Atkins M.S.& Pelham W.E. (1991). School-based assessment of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities* 24, 197-204
- Campbell, S.B. (1990) The socialization and social development of hyperactive children. In M. Lewis & S.M. Miller (Eds.) *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 77-91). New York: Plenum Press.
- Pelham, W.E. (1994). *Attention –Deficit Hyperactivity Disorder. A Clinician’s guide.* New York: Plenum
- Barkley, R.A. (1989). The problem of stimulus control and rule-governed behavior in attention deficit disorder with hyperactivity. In L.M. BLOOMINGDALE & J. SWANSON (Eds.) *Attention deficit disorder* (pp. 208-228). New York: Pergamon Press
- Douglas, V.I. (1983). Attention and cognitive problems. In M. RUTTER (Ed) *Developmental neuropsychiatry* (pp. 280-329)

Ιστοσελίδες

- Σκούνη Μ. Εισαγωγικά στοιχεία για ΔΕΠΥ ανηλίκων Στο: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=95&ns=1&mcid=21&cid=47> (προσπελάστηκε στις 06/08/2014)
- Σκούνη Μ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα Στο: http://www.edc.uoc.gr/didkritis/simeiwseis_skounti.pdf (προσπελάστηκε στις 06/08/2014)
- Χιουρέα Ουρ.Σχολική Σύμβουλος <http://www.chiourea.gr> (προσπελάστηκε στις 02/09/2014)

Hoffman, H. (1995). *Struwwelpeter*: In English Translation. New York: Dover Publication Edward M. Hallowell, M.D. και John J. Ratey, M.D., Pantheon, N. York, 1995 <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=348&cid=77> (προσπελάστηκε στις 22/08/2014)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καλφούντζου Σπυριδούλα** του Γεωργίου είναι εκπαιδευτικός ΠΕ60 στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Σπούδασε στη Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών και έκανε εξομοίωση πτυχίου στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αποφοίτησε από τριετές τμήμα Παιδοψυχολογίας του Επιστημονικού Εργαστηρίου Σπουδών Labelet. Είναι κάτοχος Πιστοποίησης στα Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου και γνωρίζει Γαλλικά επιπέδου «Superieur II», d' Institut Francais d' Athenes. Από το 1991 εργάζεται ως νηπιαγωγός γενικής αγωγής σε Δημόσια Νηπιαγωγεία. Στοιχεία επικοινωνίας: rkalfountzou@gmail.com.

Σεξουαλικότητα και αυτισμός

Καραθανάση Ζαχαρένια - Καστραντά Αναστασία - Λουκοπούλου Ελένη - Ζέρβα Παναγιώτα

Περίληψη

Το δικαίωμα στη συναισθηματική και σεξουαλική ζωή αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις ελευθερίες στο σύγχρονο δυτικό κόσμο. Το συγκεκριμένο θέμα όμως τίθεται εκτός συζήτησης όταν αναφερόμαστε σε Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ). Η ανάπτυξη της σεξουαλικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι αποτελεί βασικό παράγοντα δεσμών, ευχαρίστησης και σχέσεων με άλλα άτομα. Για την πλειοψηφία των εφήβων η συλλογή πληροφοριών και γνώσεων σχετικά με την αντιμετώπιση της αλλαγής του σώματος και την άνθηση της σεξουαλικότητάς τους γίνεται μέσω της οικογένειας, των συνομήλικων, των εκπαιδευτικών, των ΜΜΕ. Παιδιά και έφηβοι στο Φάσμα του Αυτισμού είναι αποδεδειγμένο ότι χρειάζονται ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ιδιαίτερα όσον αφορά στη σεξουαλική τους διαπαιδαγώγηση και υγεία.

Abstract

The right to emotional and sexual life is one of the fundamental freedoms in the modern western world. However, the issue arises out of the question, when it comes to people with disabilities. The development of sexuality is critical because it is an important factor in bonding, pleasure, and relationships with others. Most teens gather information and knowledge about their changing bodies and blossoming sexuality through a variety of sources, such as parents, peers, teachers, and media. Children and teens with autism spectrum disorder (ASD) require extra care and attention during puberty, especially when it comes to their developing sexuality and sexual health.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (1975) για τη σεξουαλική υγεία, η ανθρώπινη σεξουαλικότητα συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την κοινωνική ένταξη και την ποιότητα ζωής¹. Συνεπώς, το δικαίωμα στη συναισθηματική και σεξουαλική ζωή αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις ελευθερίες στο σύγχρονο δυτικό κόσμο. Τι γίνεται, όμως, στην περίπτωση των ατόμων με αυτισμό; Μολονότι το 2007 το δικαίωμα στη σεξουαλική και συναισθηματική ζωή εντάχθηκε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ), το συγκεκριμένο θέμα τίθεται εκτός δημόσιας συζήτησης. Η ποικιλία των αναπηριών, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, ο τρόπος με τον οποίο ένα ΑμεΑ βιώνει τη σεξουαλικότητά του, αποτελούν στοιχεία που φανερώνουν την πολυπλοκότητα του διωνύμου «Σεξουαλικότητα & Αναπηρία»². Η

1 Kempton, W., Kahn, E. (1991). Sexuality and people with intellectual disabilities: A historical perspective. Special issue: *Sexuality and developmental disability. Sexuality and Disability*, 9(2), 93-111.

2 Παπαθανασίου, Χ. (2013), *Σεξουαλική Αγωγή για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Επιμορφωτικό-Βιοματικό Σεμινάριο. Διοργάνωση: Employ. (Αθήνα 9 Μαρτίου 2013). Ανασύρθηκε από <http://www.e-employ.gr/editor/>

δύσκολη περίοδος της εφηβείας γίνεται ακόμη δυσκολότερη για παιδιά και εφήβους που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Η περίοδος της εφηβείας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές ικανότητες (στις οποίες τα συγκεκριμένα άτομα μειονεκτούν). Η ανάπτυξη της σεξουαλικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι αποτελεί βασικό παράγοντα δεσμών, ευχαρίστησης και σχέσεων με άλλα άτομα³. Για την πλειοψηφία των παιδιών που διανύουν την εφηβεία τους, η αντιμετώπιση της αλλαγής του σώματος και η άνθηση της σεξουαλικότητάς βιώνεται μέσα από την καθημερινότητά τους. Η συλλογή πληροφοριών και γνώσεων καθώς και η διαμόρφωση συμπεριφορών γίνεται μέσω της οικογένειας, των συνομήλικων, των εκπαιδευτικών, των ΜΜΕ. Παιδιά και έφηβοι στο Φάσμα του Αυτισμού είναι αποδεδειγμένο ότι χρειάζονται ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ιδιαίτερα όσον αφορά στη σεξουαλική τους διαπαιδαγώγηση και υγεία⁴.

Τι είναι η Σεξουαλικότητα;

Όπως αναφέρει η Κογκίδου, κατά τον Tiffer (1995), ως σεξουαλικότητα ορίζονται «οι σεξουαλικές συμπεριφορές ή/και σκέψεις με ερωτικό περιεχόμενο». Σύμφωνα με τις ουσιακρατικές θεωρίες, η σεξουαλικότητα αποτελεί μία οντότητα, ένα αναπόσπαστο τμήμα της ταυτότητάς μας. Αντίθετα, οι σχέσεις που δημιουργούνται σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό χωροχρόνο είναι αυτές που διαμορφώνουν τη σεξουαλικότητα του κάθε ατόμου, σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες⁵.

Σύμφωνα με αναφορές του Weeks (1987)⁶, «οι θεωρητικές ρίζες της έννοιας της σεξουαλικότητας βρίσκονται στις προσπάθειες των πρώτων σεξολόγων, στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου και στα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα, να συλλάβουν την ουσία αυτής της μυστήριας αλλά παντοδύναμης ορμής της σεξουαλικότητας μέσα από την κατηγοριοποίηση των διαφορετικών της εκδηλώσεων».

Η Trieschmann (1988)⁷ χαρακτηρίζει τη σεξουαλικότητα ως «έκφραση των σεξουαλικών εννοήσεων μέσω σεξουαλικών συμπεριφορών, στο πλαίσιο της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου και τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτό το άτομο». Μιλώντας για σεξουαλικότητα, δεν αναφερόμαστε μόνο σε σεξουαλικές πρακτικές αλλά και σε αισθήματα, αυτοεικόνα, αξίες, πεποιθήσεις. Αναφερόμαστε σε μία ρέουσα κατάσταση, η οποία μεταβάλλεται συνεχώς ως αποτέλεσμα των εμπειριών, των αλληλεπιδράσεων, της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και όχι σε κάτι σταθερό, παγιωμένο και αναλλοίωτο στο χρόνο⁸.

[assets/pdf/sex_agogi_2013.pdf](#)

3 Murphy, N. A. & Elias, E. R. (2006), Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118 (1), p. 398-403.

4 Chan, J. & John, R.M. (2012), *Sexuality and sexual health in children and adolescents with autism*. Ανασύρθηκε από <http://www.npjournal.org/article/S1555-4155%2812%2900054-2/>

5 Κογκίδου, Δ. (2004), Φύλο και σεξουαλικότητα. Στο: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρήφων, Θ. Κτενίδης (επιμ.). *Ομοφυλοφιλία – ομοφυλοφοβία. Το φύλο και η συμπεριφορά του*. Αθήνα: Επίκεντρο.

6 Weeks, J. (1987). Ζητήματα ταυτότητας στο Γιαννακόπουλος, Κώστας (επιμ.). *Σεξουαλικότητα – Θεωρίες και πολιτικές της Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (2006).

7 Trieschmann, R.B. (1988). *Spinal cord injuries: Psychological, social and vocational rehabilitation (2nd ed.)*. New York: Demos.

8 Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18 (2), 125-125.

Τι είναι ο Αυτισμός;

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV-TR), το οποίο αναπτύχθηκε και εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, ο αυτισμός είναι μία από τις τρεις στενά συνδεδεμένες αναπτυξιακές διαταραχές, των οποίων τα συμπτώματα διαφέρουν ως προς τη σοβαρότητα⁹. Αυτές οι διαταραχές συχνά αναφέρονται ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Μια θετικά διάγνωση αυτισμού στηρίζεται στην παρατήρηση ιδιαίτερων συμπτωμάτων που εκδηλώνονται στο παιδί πριν την ηλικία των τριών ετών. Στα Διαγνωστικά Κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας για τον αυτισμό, σύμφωνα με το DSM-IV-TR, ένα παιδί με αυτισμό θα δείχνει καθυστερημένη ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς, πριν την ηλικία των τριών ετών: την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία και το φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι.

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή θα πρέπει να επιδεικνύει τουλάχιστον 6 από τα παρακάτω κριτήρια:

1. Διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση (τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω θα πρέπει να παρατηρούνται στο παιδί):

- Δυσκολία με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. το παιδί θα επιδεικνύει πολλαπλές μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως βλεμματική επαφή, έκφραση προσώπου, στάση σώματος και χειρονομίες)
- Έλλειψη εκείνων των σχέσεων με τους συνομηλίκους, που είναι οι αρμόζουσες για το αναπτυξιακό του επίπεδο
- Δεν επιδιώκει να μοιράζεται τα επιτεύγματά του, τα ενδιαφέροντά του και την ευχαρόστησή του με τους άλλους
- Δε μπορεί να συμμετέχει ή να απαντά σε κοινωνικές ή συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις

2. Διαταραγμένη επικοινωνία (τουλάχιστον ένα κριτήριο):

- Καθυστερημένη ή απύσα ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, την οποία το παιδί δεν προσπαθεί να αναπληρώσει με χειρονομίες
- Επαναληπτική, στερεοτυπική ή ιδιαίτερα προσωπική χρήση της γλώσσας
- Απουσία εκείνων των παιχνιδιών κοινωνικής μίμησης, που αρμόζουν στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού καθώς και του αυθόρμητου παιχνιδιού που στηρίζεται στην προσποίηση

3. Επαναληπτικές, περιορισμένες και στερεοτυπικές δραστηριότητες, συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (τουλάχιστον ένα):

- Έντονη ενασχόληση με μη φυσιολογικά (ως προς την εστίαση ή την ένταση), περιορισμένα και στερεοτυπικά ενδιαφέροντα (όπως το να στριφογυρίζουν πράγματα)
- Μένουν αυστηρά προσκολλημένα σε ρουτίνες ή τελετουργίες που δε δείχνουν να έχουν κάποια λειτουργία ή σκοπό

9 American Psychiatric Association (2000). Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorders. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th text revision (DSM-IV-TR)).

- Στερεοτυπικοί, επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μανιερισμοί, όπως το να ανεμίζουν τα χέρια τους
- Επίμονη ενασχόληση με τμήματα των αντικειμένων¹⁰.

Σεξουαλικότητα & Άτομα με Αναπηρία: σύντομη ιστορική αναδρομή

Μέχρι το 18^ο αιώνα, όταν γεννιόταν ένα παιδί με αναπηρία και δε μπορούσε να λάβει εντός της οικείας του τη δέουσα φροντίδα, στελνόταν σε πτωχοκομείο ή άσυλο. Οι ιδέες του John Locke, του Rousseau και άλλων φιλοσόφων της εποχής βοήθησαν στη διαμόρφωση της άποψης ότι η κοινωνία έχει ευθύνη να φροντίσει τα ΑμεΑ, έθεσαν τις βάσεις για την πρώτη «ειδική εκπαίδευση» ατόμων με κώφωση, τύφλωση και νοητική αναπηρία και οδήγησαν στην ίδρυση των πρώτων «ειδικών» σχολείων. Φυσικά στα συγκεκριμένα σχολεία δεν υπήρχε καμία ενασχόληση με το κομμάτι της σεξουαλικής αγωγής των ΑμεΑ. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η αντιμετώπιση των ΑμεΑ χειροτέρευε. Πολλά άτομα με νοητική υστέρηση εγκλείστηκαν ως «ασθενείς» και στειρώθηκαν χωρίς τη συγκατάθεσή τους, σε μία προσπάθεια «εξυγίανσης» της κοινωνίας. Τη δεκαετία του 1950 δημιουργήθηκαν οι πρώτες «θεραπευτικές κοινότητες», οι οποίες καλλιεργούσαν την τάση μιας υποτυπώδους κοινωνικοποίησης των ΑμεΑ, ενώ κατά τη δεκαετία του 1960 εισήχθησαν νέες πρακτικές, αναπτύχθηκε η θεωρία αποιδρυματοποίησης, έγινε πλέον επιτακτική η ανάγκη για εκπαίδευση σε κοινωνικές και σεξουαλικές δεξιότητες. Στη δεκαετία του 1970 (δεκαετία των σεξουαλικών δικαιωμάτων και της σεξουαλικής απελευθέρωσης) έσπασε η σιωπή για το θέμα της σεξουαλικότητας, όχι μόνο για τα ΑμεΑ αλλά και για το γενικότερο πληθυσμό. Με νομοθετικές ρυθμίσεις ευνοήθηκε η διεκδίκηση των σεξουαλικών δικαιωμάτων των ΑμεΑ (εκπαίδευση σε κοινωνικοσεξουαλικές δεξιότητες, προσβασιμότητα σε γνώσεις για τη σεξουαλικότητα, εκπαίδευση των ατόμων που θα συμβούλευαν ή θα δίδασκαν στα παιδιά με αναπηρία για τη σεξουαλικότητά τους, εκπαίδευση γονέων παιδιών με αναπηρία)¹¹.

Την τελευταία δεκαετία, η Αμερικάνικη Ένωση για τη Νοητική Υστέρηση¹² υποστηρίζει ότι τα ΑμεΑ έχουν δικαίωμα να δημιουργούν σχέσεις με άλλους και να εκφράζονται σεξουαλικά. Παράλληλα, η Αμερικάνικη Ένωση για τη Σχολική Υγεία¹³ δηλώνει πως οι μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία έχουν δικαίωμα σε μία κατάλληλη, ποιοτική, κατανοητή, ιατρικά ακριβή και βασισμένη στις προσωπικές τους δεξιότητες σεξουαλική εκπαίδευση, μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης υγείας.

Μύθοι & Πραγματικότητα

Η διαδικασία της σεξουαλικής ανάπτυξης είναι πολυδιάστατη και άρρηκτα

10 Παπαδάκη-Παπανδρέου, Ο., (2006), Αυτισμός (αυτιστικά σύνδρομα). Ανασύρθηκε από http://www.iatrikionline.gr/Deltio_53d_2006/14.pdf

11 Kempton, W., Kahn, E. (1991). Sexuality and people with intellectual disabilities: A historical perspective. Special issue: *Sexuality and developmental disability. Sexuality and Disability*, 9(2), p. 93-111.

12 American Association on Mental Retardation (2002). *AAMR policy statement on sexuality*. Ανασύρθηκε από <http://www.aaidd.org/media/PDFs/LifeinCommunity?Sexuality.pdf>

13 American School Health Association (2003). Quality Sexuality Education for students with disabilities or other special needs. Ανασύρθηκε από http://www.ashaweb.org/files/public/Resolution?Quality_Sexuality_Education_Disabilities.pdf

συνδεδεμένη με τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες που σχετίζονται με την αποδοχή από τους άλλους ανθρώπους, την επίδειξη στοργής, τη σύναψη συναισθηματικών δεσμών (attachment), την αίσθηση του να είναι το άτομο ελκυστικό και αρεστό, να μοιράζεται συναισθήματα και σκέψεις με συνανθρώπους του¹⁴. Η αναπηρία προσθέτει έναν ακόμη επιβαρυντικό παράγοντα στη διαδικασία αυτή. Η εικόνα που παρουσιάζεται από τα ΜΜΕ για τα ΑμεΑ είναι αυτή των «ασεξουαλικών όντων». Έτσι δημιουργείται ο μύθος ότι τα ΑμεΑ δεν είναι ικανά να συνάψουν σεξουαλικές σχέσεις, να συμπεριληφθούν στην καθημερινή πραγματικότητα, να δημιουργήσουν οικογένεια.

Ανέκαθεν επικρατούσαν μύθοι σχετικά με τη σεξουαλικότητα των ΑμεΑ. Σε αρκετούς ανθρώπους έχει δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση ότι τα ΑμεΑ έχουν ανάγκη προστασίας και είναι εξαρτημένα και παραμένουν μονίμως παιδιά. Ο μύθος αυτός δημιουργεί την εντύπωση ότι δε μπορούν να δημιουργήσουν μια σχέση η οποία θα βασίζεται στην ισοτιμία των δύο συντρόφων. Επιπρόσθετα, ο μύθος ότι παραμένουν μονίμως παιδιά δημιουργεί την εσφαλμένη εντύπωση ότι πρόκειται για ασεξουαλικά άτομα, χωρίς κανένα ενδιαφέρον για την προσωπική τους αυτοεικόνα. Έχει λοιπόν παγιωθεί η άποψη ότι μία ανεπάρκεια σε έναν τομέα (νοητικό ή κινητικό) επιφέρει ανεπάρκεια και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του ατόμου με αναπηρία (π.χ. στον τομέα της σεξουαλικότητας)¹⁵.

Μύθος επίσης αποτελεί και η άποψη ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν αυξημένες και ανεξέλεγκτες σεξουαλικές ορμές, τις οποίες πολλές φορές εκφράζουν με βίαιο τρόπο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η απομόνωση, η άγνοια και η έλλειψη σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των ΑμεΑ αποτελούν παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε ανάρμοστη, ανεύθνη και σε ορισμένες περιπτώσεις εγκληματική σεξουαλική συμπεριφορά¹⁶.

Σεξουαλικότητα & Αυτισμός

Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν περισσότερο στρες στην εφηβεία και κινδυνεύουν να καταστούν θύματα εκφοβισμού και να απομονωθούν κοινωνικά λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων¹⁷. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα χαιρούν λιγότερης αποδοχής και αρεσκείας από τους συνομήλικους τους¹⁸. Επιπλέον, είναι λιγότερο πιθανό να αποκομίζουν ρομαντικές συμπεριφορές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από τους συνομήλικους και την οικογένειά τους καθώς και να λαμβάνουν σεξουαλική διαπαιδαγώγηση¹⁹. Έτσι καθίστανται μια μειονεκτική

14 Berman H., Harris D., Enright R., Gilpin M., Cathers T., Bukovy G. (1999). Sexuality and the adolescent with a physical disability: understandings and misunderstandings, *Issues in Comprehensive Paediatric Nursing*, 22, p.183-96.

15 Neufeld JA., Klingbeil F., Bryen, DN., Silverman, B., Thomas, A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Phys Med Rehabil Clin N Am*, 13, p. 857-73.

16 Greydanus DE, Rimsza ME, Newhouse PA. Adolescent sexuality and Disability. *Adolesc Med* 2002, 13, p.223-47.

17 Humphrey N, Lewis S. (2008), "Make me normal": the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*;12(1), p. 23-46.

18 Williamson S, Craig J, Slinger R. (2008), Exploring the relationship between measures of self-esteem and psychological adjustment among adolescents with Asperger syndrome. *Autism*.;12(4) p. 391-402..

19 Stokes M, Newton N, Kaur A. (2007), Stalking, and social and romantic functioning among adolescents and

μειονότητα που δε λαμβάνει τα ίδια προνόμια και τις ίδιες κοινωνικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους τους. Έχουν λιγότερη ενημέρωση σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν πολλές κοινωνικές δυσκολίες όσον αφορά στην κοινωνική ευπρέπεια, λόγω της αναπτυσσόμενης σεξουαλικότητάς τους²⁰. Άλλες έρευνες τονίζουν τη δυσκολία να εξοικειωθούν με τα νέα σωματικά δεδομένα και τα αισθήματά τους, ακριβώς λόγω της αντίστασης στην αλλαγή που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με αυτισμό²¹. Παρά ταύτα, τα άτομα με αυτισμό επιθυμούν σεξουαλικές σχέσεις και συντροφικότητα και συνήθως εκφράζουν τη σεξουαλικότητά τους μέσω του αυνανισμού. Αυτό αποτελεί σημαντικό πρόβλημα, ειδικά όσον αφορά στα αγόρια, καθώς δυσκολεύονται να ανακαλύψουν μόνα τους τον κατάλληλο τρόπο αυνανισμού και για το λόγο αυτό χρειάζονται εκπαίδευση²². Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ότι η ομοφυλοφιλία και η αμφισεξουαλικότητα υπάρχει και στα άτομα με αυτισμό και αυτό είναι ένα επιπλέον δείγμα πως δεν πρέπει να γίνεται διάκριση σε θέματα σεξουαλικότητας στα άτομα αυτά²³.

Άλλα θέματα που βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο της προσοχής έχουν να κάνουν με τη δυσκολία των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στις δημόσια κατάλληλες συμπεριφορές και σε αυτές που ανήκουν στην ιδιωτική σφαίρα. Έτσι, παρατηρείται αρκετά συχνά, τα άτομα αυτά να αυνανίζονται και να γδύνονται δημόσια, να αγγίζουν άλλους ανθρώπους και να μιλούν σεξουαλικά ακατάλληλα. Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός πως λόγω αυτών των ακατάλληλων συμπεριφορών, τα άτομα με αυτισμό συχνά ετικετοποιούνται άδικα και στοχοποιούνται ως δράστες σεξουαλικών εγκλημάτων²⁴. Επιπλέον, μπορεί να έχουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, όσον αφορά στην έκφραση της σεξουαλικότητάς τους, όπως το να αυνανίζονται παρορμητικά και επαναλαμβανόμενα, συχνά με τη χρήση συγκεκριμένου αντικειμένου ή εικόνας, γεγονός που πολλές φορές εκλαμβάνεται ως φετιχισμός ή να δείχνουν εμμονή με σεξουαλικές αναφορές και ίσως εμφανίζουν ασυνήθιστες σεξουαλικές φοβίες. Κρίσιμης σημασίας είναι τέλος η ευαλωτότητα που έχουν τα άτομα με αυτισμό στη συναισθηματική, σωματική και σεξουαλική βία. Η μη σεξουαλική διαπαιδαγώγησή τους τα καθιστά εύκολους στόχους σεξουαλικής παραβίασης ή κακοποίησης²⁵. Εκτιμάται πως ένα στα πέντε παιδιά στις ΗΠΑ είναι θύμα παρενόχλησης²⁶. Τα παιδιά με πνευματική αναπηρία κάτω των έξι ετών έχουν διπλάσιες πιθανότητες να γίνουν θύματα τέτοιων περιστάσεων²⁷.

adults with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord.* 37(10) p. 1969-1986.

20 Stokes MA, Kaur A. (2005), High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism.*9(3) p. 266-289.

21 Hellemans H, Roeyers H, Leplae W, Dewaele T, Deboutte D. (2010), Sexual behavior in male adolescents and young adults with autism spectrum disorder and borderline/mild mental retardation. *Sex Disab.* 28(2) p. 93-104.

22 Hellemans H, Colson K, Verbraeken C, Vermeiren R, Deboutte D. (2007), Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord.* 37(2) p. 260-269.

23 Hellemans H, Roeyers H, Leplae W, Dewaele T, Deboutte D. (2010), Sexual behavior in male adolescents and young adults with autism spectrum disorder and borderline/mild mental retardation. *Sex Disab.* 28(2) p. 93-104.

24 Nichols S, Blakeley-Smith A. (2010), "I'm not sure we're ready for this...": Working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Soc Work Ment Health.* 8(1) p. 72-91.

25 Hibbard RA, Desch LW, (2007), American Academy of Pediatrics Committee on Child Abuse and Neglect, American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics.* 119(5) p. 1018-1025.

26 Finkelhor D, Turner H, Ormrod R, Hamby SL. (2009), Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics.* 124(5) p. 1411-1423.

27 Jaudes PK, Mackey-Bilaver L. (2008), Do chronic conditions increase young children's risk of being

Η άποψη των εκπαιδευτικών για το θέμα

Η έρευνα για τη σεξουαλικότητα παιδιών με αυτισμό αποκαλύπτει την άποψη των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα, καθώς και την διαφοροποιημένη αντίληψη που έχουν όσον αφορά παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ή σύνδρομο Asperger και παιδιά με χαμηλής λειτουργικότητας αυτισμό²⁸. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να πιστεύουν πως λόγω των περισσότερο αυξημένων κοινωνικών δεξιοτήτων τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό είχαν πιο πολλές πιθανότητες να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με την οικογένεια και την κοινότητα και να αποκτήσουν σεξουαλικές εμπειρίες²⁹.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με παλιότερες έρευνες, που έχουν καταδείξει πως τα παιδιά με χαμηλής λειτουργικότητας αυτισμό προσλαμβάνονται από τους παιδαγωγούς ως αδύναμα στο να επιδείξουν κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές, πως φαίνεται να μη διαχωρίζουν την ιδιωτική από τη δημόσια συμπεριφορά και να έχουν περιορισμένη επίγνωση και χαμηλή ανταπόκριση σε κοινωνικές σεξουαλικές συμπεριφορές³⁰.

Άλλοι ερευνητές εντοπίζουν τη δυσκολία των ατόμων αυτών στην κοινωνική έκφραση της σεξουαλικότητάς τους και όχι στη φυσική³¹. Το άγγιγμα, για παράδειγμα, εγείρει διπλές ανησυχίες καθώς από τη μία πλευρά υποδηλώνει την άγνοια κοινωνικών κανόνων από την πλευρά των μαθητών και από την άλλη πλευρά συνιστά κίνδυνο προσωπικής ασφάλειας όταν τα άτομα δεν αναγνωρίζουν τα επιτρεπτά μέρη του σώματος που μπορούν οι άλλοι να αγγίζουν³².

Η εκπαίδευση και η κουλτούρα των ίδιων των εκπαιδευτικών, των φροντιστών αλλά και των γονέων παιδιών με αυτισμό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Τα άτομα αυτά συχνά αυνανίζονται δημόσια ή πολλές φορές μπορεί να αυνανίζονται μέχρι και στερεοτυπικά και τα άτομα που ασχολούνται μαζί τους συχνά νιώθουν αμηχανία και ντροπή³³. Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που δίνουν τόση έμφαση στη σεξουαλικότητα των μαθητών με χαμηλής λειτουργικότητας αυτισμό, καθώς τέτοιες συμπεριφορές είναι πιο συχνές σε σύγκριση με άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό³⁴.

Συμπερασματικά, η σεξουαλική αγωγή των ατόμων με αυτισμό δε συναντά τόσα εμπόδια στην περίπτωση του υψηλά λειτουργικού αυτισμού, ίσως λόγω των αυξημένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών και των αυξημένων κοινωνικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τον χαμηλά λειτουργικό αυτισμό³⁵. Αυτό που χρειάζεται είναι περισσότερη

maltreated? *Child Abuse Negl.* 32(7) p. 671-681.

28 Kalyva, E. (2010), Teachers' perspectives of the sexuality of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 4, p. 433-437.

29 Shea, V., & Mesibov, G. B. (2005), Adolescents and adults with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed), p. 288-311). New York: John Wiley and sons.

30 Van Bourgondien, N. E., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997), Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, p. 113-1.

31 Howlin, P. (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. New York: Routledge.

32 Gillberg, C. (1984), Autistic children growing up: Problems during puberty and adolescence. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 26, p. 125-129.

33 Gillberg, G., & Coleman, C. (1992), Autism: Specific problems of adolescence. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Autism in adolescents and adults*, p. 375-382. New York: Plenum Press.

34 Gabriels, R. L., & van Bourgondien, M. E. (2007), Sexuality and autism: Individual, family, and community perspectives and interventions. In R. L. Gabriels & D. E. Hill (Eds.), *Growing up with autism: Working with school-age children and adolescents*, p. 58-72. New York: Guilford Press.

35 Ghazziudin, M., Ghazziudin, N., & Groden, J. (2002), Depression in persons with autism: Implications for

έμφαση και προσπάθεια στην κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων με χαμηλά λειτουργικό αυτισμό, ώστε να μάθουν να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες και να ανταποκρίνονται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο στα σεξουαλικά ερεθίσματα³⁶. Όμως, η δυσκολία στο σημείο αυτό βρίσκεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των ατόμων αυτών, όπως δείχνουν οι έρευνες, δεν αισθάνονται άνετα στο να παρέχουν σεξουαλική εκπαίδευση.

Προτάσεις

Για την επίλυση των προαναφερόμενων προβλημάτων κρίνεται αναγκαία η ένταξη της σεξουαλικής αγωγής/διαπαιδαγωγικής στα σχολεία (γενικής και ειδικής αγωγής), η κατάρτιση των ειδικών παιδαγωγών, των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αλλά και των γονέων παιδιών με αναπηρία στην «ειδική» σεξουαλική αγωγή και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μέσω κοινοτικών παρεμβάσεων.

Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε σαν πρόταση υιοθέτησης από εκπαιδευτικούς και γονείς (σαν μία πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του θέματος της σεξουαλικότητας σε παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού και γενικότερα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες), το υλικό ευαισθητοποίησης «Ο Κανόνας του Εσώρουχου». Το υλικό είναι μία δημιουργία του Συμβουλίου της Ευρώπης και έχει στόχο την καταπολέμηση της σεξουαλικής κακοποίησης των παιδιών. Αποτελείται, ανάμεσα σε άλλα, από οδηγίες για τους γονείς και ένα βιβλίο για μικρά παιδιά με τίτλο «Ο Κίκο και το Χέρι». Με τον «κανόνα» αυτό οι εμπλεκόμενοι ενήλικες μπορούν να εξηγήσουν στα παιδιά πού δεν πρέπει να τα αγγίζουν οι άλλοι άνθρωποι, πώς να αντιδρούν και πού να αναζητούν βοήθεια³⁷.

Επίλογος

Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα τα τελευταία χρόνια, είναι ακόμη πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν, σχετικά με το θέμα «Σεξουαλικότητα και Αυτισμός», τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Βασικός στόχος παραμένει η παντελής άρση κάθε είδους φραγμού και εμποδίων των ατόμων που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού και γενικότερα των ΑμεΑ και η διασφάλιση των ανθρωπίνων και σεξουαλικών τους δικαιωμάτων. Τα ζητήματα που τους απασχολούν είναι κοινά με τα ζητήματα οποιουδήποτε άλλου ανθρώπου. Μπορεί ακόμα και σήμερα η σεξουαλικότητα να είναι θέμα ταμπού αλλά αυτό είναι ένα θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με το συντηρητισμό της κοινωνίας μας και όχι με την αναπηρία αυτή καθαυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κογκίδου, Δ. (2004), Φύλο και σεξουαλικότητα. Στο: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων, Θ. Κτενίδης (επιμ). *Ομοφυλοφιλία – ομοφυλοφοβία. Το φύλο και η συμπεριφορά*

research and clinical care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, p. 299–305.

36 Koller, R. (2000), Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18, p. 125–135.

37 Πρόγραμμα «Ένα στα Πέντε» “One in Five - The underwear rule” (2010). Council of Europe. Ανασύρθηκε από http://www.coe.int/t/dg3/children/underwearrule/default_en.asp

του. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπαδάκη-Παπανδρέου, Ο., (2006), Αυτισμός (αυτιστικά σύνδρομα). Ανασύρθηκε από http://www.iatrikionline.gr/Deltio_53d_2006/14.pdf

Παπαθανασίου, Χ. (2013), *Σεξουαλική Αγωγή για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Επιμορφωτικό-Βιωματικό Σεμινάριο. Διοργάνωση: Employ. (Αθήνα 9 Μαρτίου 2013). Ανασύρθηκε από http://www.e-employ.gr/editor/assets/pdf/sex_agogi_2013.pdf

Πρόγραμμα «Ένα στα Πέντε» “One in Five - The underwear rule” (2010). Council of Europe. Ανασύρθηκε από http://www.coe.int/t/dg3/children/underwearrule/default_en.asp

Weeks, J. (1987). Ζητήματα ταυτότητας στο Γιαννακόπουλος, Κώστας (επιμ.). *Σεξουαλικότητα – Θεωρίες και πολιτικές της Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (2006).

Ξενόγλωσση

American Association on Mental Retardation (2002). *AAMR policy statement on sexuality*. Ανασύρθηκε από <http://www.aaid.org/media/PDFs/LifeinCommunity?Sexuality.pdf>

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorders. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th text revision (DSM-IV-TR).

American School Health Association (2003). Quality Sexuality Education for students with disabilities or other special needs. Ανασύρθηκε από http://www.ashaweb.org/files/public/Resolution?Quality_Sexuality_Education_Disabilities.pdf

Berman H., Harris D., Enright R., Gilpin M., Cathers T., Bukovy G. (1999). Sexuality and the adolescent with a physical disability: understandings and misunderstandings, *Issues in Comprehensive Paediatric Nursing*, 22, p.183-96

Chan, J. & John, R.M. (2012), *Sexuality and sexual health in children and adolescents with autism*. Ανασύρθηκε από <http://www.npjournal.org/article/S1555-4155%2812%2900054-2/>

Finkelhor D, Turner H, Ormrod R, Hamby SL. (2009), Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics*. 124(5) p. 1411-1423.

Gabriels, R. L., & van Bourgondien, M. E. (2007), Sexuality and autism: Individual, family, and community perspectives and interventions. In R. L. Gabriels & D. E. Hill (Eds.), *Growing up with autism: Working with school-age children and adolescents*, p. 58–72. New York: Guilford Press.

Ghazziudin, M., Ghazziudin, N., & Groden, J. (2002), Depression in persons with autism: Implications for research and clinical care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, p. 299–305.

Gillberg, C. (1984), Autistic children growing up: Problems during puberty and adolescence. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 26, p. 125–129.

Gillberg, G., & Coleman, C. (1992), Autism: Specific problems of adolescence. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Autism in adolescents and adults*, p. 375–

382. New York: Plenum Press.
- Greydanus DE, Rimsza ME, Newhouse PA. Adolescent sexuality and Disability. *Adolesc Med* 2002, 13, p.223-47
- Hellemans H, Colson K, Verbraeken C, Vermeiren R, Deboutte D. (2007), Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*. 37(2) p. 260-269
- Hellemans H, Roeyers H, Leplae W, Dewaele T, Deboutte D. (2010), Sexual behavior in male adolescents and young adults with autism spectrum disorder and borderline/mild mental retardation. *Sex Disab*. 28(2) p. 93-104
- Hibbard RA, Desch LW, (2007), American Academy of Pediatrics Committee on Child Abuse and Neglect, American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics*. 119(5) p. 1018-1025.
- Howlin, P. (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. New York: Routledge.
- Humphrey N, Lewis S. (2008), “Make me normal”: the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*;12(1), p. 23-46.
- Jaudes PK, Mackey-Bilaver L. (2008), Do chronic conditions increase young children’s risk of being maltreated? *Child Abuse Negl*. 32(7) p. 671-681.
- Kalyva, E. (2010), Teachers’ perspectives of the sexuality of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 4, p. 433–437.
- Kempton, W., Kahn, E. (1991). Sexuality and people with intellectual disabilities: A historical perspective. Special issue: *Sexuality and developmental disability*. *Sexuality and Disability*, 9(2), 93-111.
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18 (2), 125-135.
- Murphy, N. A. & Elias, E. R. (2006), Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118 (1), p. 398-403.
- Neufeld JA., Klingbeil F., Bryen, DN., Silverman, B., Thomas, A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Phys Med Rehabil Clin N Am*, 13, p. 857-73.
- Nichols S, Blakeley-Smith A. (2010), “I’m not sure we’re ready for this...”: Working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Soc Work Ment Health*. 8(1) p. 72-91
- Shea, V., & Mesibov, G. B. (2005), Adolescents and adults with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed), p. 288–311). New York: John Wiley and sons.
- Stokes MA, Kaur A. (2005), High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*.9(3) p. 266-289.
- Stokes M, Newton N, Kaur A. (2007), Stalking, and social and romantic functioning among adolescents and adults with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*. 37(10) p. 1969-1986.
- Trieschmann, R.B. (1988). *Spinal cord injuries: Psychological, social and vocational rehabilitation (2nd ed.)*. New York: Demos
- Van Bourgondien, N. E., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997), Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, p. 113–1.

Williamson S, Craig J, Slinger R. (2008), Exploring the relationship between measures of self-esteem and psychological adjustment among adolescents with Asperger syndrome. *Autism.*;12(4) p. 391-402.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Ζαχαρένια Καραθανάση** αποφοίτησε από τη Σχολή Νηπιαγωγών Βελιγραδίου. Συνέχισε τις σπουδές της στη Σχολή Νηπιαγωγών Καρδίτσας, στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έλαβε ετήσια εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Είναι κάτοχος Msc του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο τις Σπουδές Φύλου και Υποψήφια Διδάκτωρ του ίδιου Πανεπιστημίου (σε θέματα φύλου και σεξουαλικότητας). Οι επιστημονικές της δημοσιεύσεις εστιάζονται στο χώρο της Εκπαίδευσης και ειδικότερα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε θέματα φύλου, σεξουαλικότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έχει συμμετάσχει σε Ημερίδες, Σεμινάρια και Συνέδρια και είναι συν-συγγραφέας σε 3 Συλλογικούς Τόμους. Εργάζεται ως Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη Χαλκίδα, Εύβοια. Στοιχεία Επικοινωνίας: zkarathanasi@gmail.com

Η **Αναστασία Καστραντά** σπούδασε ψυχολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ειδικοτεύθηκε στην Ψυχοθεραπεία Gestalt και στην κλινική ύπνωση. Έχει εκπαιδευτεί στη συμβουλευτική ζεύγους και επιλογής συντρόφου, στη θεραπεία του ψυχολογικού τραύματος και της μετατραυματικής διαταραχής και στη χρήση της Ηλεκτροδερμικής Βιοανάδρασης στην Ψυχοθεραπεία. Έχει παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο κατάρτισης στη Συστημική Ψυχοθεραπεία και έχει εργαστεί στην Ειδική Αγωγή. Είναι τελειόφοιτη του Π.Μ.Σ. “Αντιμετώπιση του Πόνου” της Ιατρικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων. Στοιχεία Επικοινωνίας: psy.kastranta@gmail.com

Η **Ελένη Λουκοπούλου** αποφοίτησε από τη Σχολή Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης. Ακολούθησε Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή και ειδίκευση στη Νοητική Καθυστέρηση. Επιμορφώθηκε και εκπόνησε εκπαιδευτική έρευνα σε 9μηνο Επιμορφωτικό - Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στα πλαίσια ανταλλαγών των Υπουργείων Παιδείας Ελλάδας – Κύπρου. Συνέχισε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπήρξε επιμορφώτρια στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Λαμίας, στα πλαίσια Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών. Έχει συμμετάσχει σε Ημερίδες, Σεμινάρια και Συνέδρια. Εργάζεται ως Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη Χαλκίδα, Εύβοια. Στοιχεία Επικοινωνίας: loukoel@yahoo.gr

Η **Παναγιώτα Ζέρβα** είναι φοιτήτρια του ΤΕΙ Λάρισας – ΣΕΥΠ – Τμήμα Νοσηλευτικής. Αποφοίτησε από το 1^ο ΓΕΛ Χαλκίδας. Είναι κάτοχος πτυχίου Proficiency στην Αγγλική γλώσσα και Επιπέδου B2 στη Γαλλική γλώσσα. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στο χώρο της Κοινωνικής Νοσηλευτικής, της διαχείρισης του πόνου των ασθενών, τα άτομα ευπαθών ομάδων και μειονοτήτων και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στοιχεία Επικοινωνίας: nagiazet94@gmail.com

Διαχείριση πολυπολιτισμικών κρίσεων και κρίσεων που άπτονται ζητημάτων ειδικής αγωγής σε σχολικά περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κύπρου Ευγενία - Δρ. Πισσαλίδης Βύρων

Περίληψη

Βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου σήμερα είναι η πολυμορφία. Ένας από τους βασικούς του ρόλους είναι η εκπαίδευση «των πολιτών του κόσμου» με κύριες παραμέτρους, την προώθηση της ομαλής ένταξης και κοινωνικοποίησης αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την προαγωγή της ισότιμης εξέλιξής τους, μέσω μηχανισμών παρέμβασης εκπαιδευτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο χώρο της πολυπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης, διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε «μικτές» σχολικές κοινότητες, το υπάρχον πλαίσιο διδασκαλίας, καθώς και τη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Summary

The school nowadays is characterized by diversity. One of school's most important roles is the education of "world's citizens" taking into account two basic parameters which are the promotion of the smooth integration and socialization of immigrant students with special educational needs and the enforcement of their equal evolution through educational and advisory intervention mechanisms. This study enters the field of multicultural and special education, explores the perceptions of primary school teachers on crisis management in "mixed" school communities, the current teaching context, as well as the relation of collaboration evolved between teachers and parents.

1. Εισαγωγή

Σήμερα, οι σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν στην ιδιαιτερότητα, στις ανάγκες και στα ποικίλα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτές, με επακόλουθο τη δημιουργία κρίσεων. Έχοντας ως δεδομένο ότι οι κρίσεις στα σχολεία αποτελούν μέρος της ζωής των ανθρώπων, τονίζεται η σπουδαιότητα εκ μέρους των εκπαιδευτικών καθημερινής ανάληψης ρόλων – εκπαίδευση, συμβούλευση, στήριξη και φροντίδα – στην επαφή με τα παιδιά και η συστηματική συνεργασία με τους γονείς τους. Ζητήματα λοιπόν που «η εκπαίδευση γεννά φυσιολογικά» οδηγούν πολλές φορές στην ανάγκη ενοποίησης στοιχείων της πολυπολιτισμικότητας και της ειδικής αγωγής. Η συνένωση αυτή, εξ' ορισμού παρουσιάζει κάτι «ξεχωριστό» και συνδέεται με ιδιαίτερες προκλήσεις. Αυτές οι προκλήσεις πηγάζουν αφενός από το γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους αφορά μαθητές με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ειδικές ανάγκες και αφετέρου περιλαμβάνει ένα σύστημα παροχής υπηρεσιών στο οποίο συμμετέχει ενεργά μεγάλος αριθμός ατόμων με ποικίλους ρόλους και ευθύνες. Μέσα από την έρευνα προβάλλονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με α)τη συνεισφορά

της συμβουλευτικής στην επίλυση πολυπολιτισμικών κρίσεων και κρίσεων που άπτονται θεμάτων ειδικής αγωγής, β)το βαθμό κατάρτισή τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής, γ)το τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δ)τη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους κηδεμόνες των παραπάνω μαθητών.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Διαχείριση κρίσεων σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα σημερινά σχολεία χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα, επίπεδα που αφορούν τον ίδιο το μαθητή, τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια αλλά και το ίδιο το σχολείο. Σε επίπεδο μαθητή οι ατομικές διαφορές σχετίζονται με όλους τους τομείς ανάπτυξης: το σωματικό, νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, μαθησιακό, την ιδιοσυγκρασία – προσωπικότητα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, το φύλο και την πολιτισμική καταγωγή. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού, οι ατομικές διαφορές αφορούν κυρίως τα ατομικά χαρακτηριστικά, την εκπαίδευση, τους τρόπους διδασκαλίας, την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα. Σε επίπεδο οικογένειας, οι διαφορές αφορούν κυρίως την κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμική θέση, τους τρόπους διαπαιδαγώγησης καθώς και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, σε επίπεδο σχολείου οι διαφορές αφορούν στις οργανωτικές-διοικητικές παραμέτρους, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και στις παροχές υπηρεσιών που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων μαθησιακής υποστήριξης, πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας. Όλες αυτές οι διαφορές συχνά δημιουργούν προβλήματα στη συμπεριφορά και την πειθαρχία των μαθητών και ενδέχεται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και κρίσεις. Οι διάφορες μορφές κρίσης συχνά οδηγούν τα άτομα σε συναισθηματική ή γνωστική απόγνωση, σε κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση ή και σε σοβαρές ψυχοπαθολογικές καταστάσεις¹. Ωστόσο, η μέριμνα για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σχεδόν ανεπαρκής καθώς ο σχολικός ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός δε συναντώνται ακόμη στο ελληνικό σχολείο. Αυτή η απουσία μετατοπίζει πλαγίως την ευθύνη του σχολικού ψυχολόγου-ειδικού συμβούλου στον εκπαιδευτικό.

2.3. Χαρακτηριστικά του ικανού “διαπολιτισμικού” συμβούλου στην Ειδική Αγωγή

Σήμερα ένας ικανός σύμβουλος-δάσκαλος οφείλει να ανταποκρίνεται τόσο στις απαιτήσεις ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ειδικής αγωγής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφόσον επικρατεί και υποστηρίζεται η τάση της συνεκπαίδευσης, της ένταξης, της συσσωμάτωσης “ομάδων” μαθητών σε ένα «κοινό και ισότιμο σχολείο για όλους». Ο εκπαιδευτικός πέρα από την διάθεση που είναι μεγίστης σημασίας οφείλει να έχει και την ικανότητα να προσφέρει τις υπηρεσίες

1 Εθνικό Κέντρο Ερευνών, (2008), *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Διαθέσιμο στο: www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_11.doc Ανακτήθηκε: 14/07/2013

του σε άτομα διαφορετικής κοσμοθεωρίας. Απεγκλωβισμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις, ευαισθητοποιημένος σε θέματα ετερότητας και με κατασταλαγμένη πλέον πολιτισμική ταυτότητα και συνείδηση σε συνάρτηση με τη σωματική και νοητική δυσλειτουργία είναι σε θέση να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα εντός και εκτός της σχολικής τάξης και να εκφράσει ειλικρινή αισθήματα σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης. Το επίπεδο αυτογνωσίας καθώς και η ενσυναίσθηση² του δασκάλου να νιώθει όπως νιώθει το παιδί, να το αναγνωρίζει ως οντότητα με τη δική του αξία χωρίς να το κρίνει, στην ουσία να λαμβάνει και να κατανοεί τα σήματα που εκπέμπει το ίδιο το παιδί αποτελεί ίσως την πιο ουσιαστική γλώσσα επικοινωνίας, βασική συνιστώσα της όλης συμβουλευτικής διαδικασίας. Επιτυγχάνοντας την προσδοκώμενη επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί πλέον να τον βοηθήσει να αποδεχτεί τον εαυτό του, να αγαπήσει τις ιδιαιτερότητές του και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του³. Από το ρεπερτόριο του δασκάλου-συμβούλου στην «πολυπολιτισμική ειδική αγωγή» δε θα μπορούσε να λείπει η ικανότητα καλής συνεργασίας με τους γονείς και τους εμπλεκόμενους ειδικούς, εφόσον, στόχος δεν είναι μόνο η επιτυχία στα μαθήματα αλλά και η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη τους⁴.

2.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο

Το ελληνικό σχολείο υποκινούμενο πλέον από τη φιλοσοφία της αποδοχής, του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας, της παροχής ίσων ευκαιριών και συνεπώς τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την όποιας μορφής αναπηρία, καλείται να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκαλούνται με θετικό τρόπο και με κύρια χαρακτηριστικά την ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Στα πλαίσια του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υλοποιείται από: α) τον ειδικό παιδαγωγό στα ειδικά σχολεία β) τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας τμήματος ένταξης γ) τον εκπαιδευτικό της τάξης συνεργατικά με τον ειδικό παιδαγωγό στα πλαίσια του θεσμού υλοποίησης της συνεκπαίδευσης και δ) μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όταν δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Ν.3699/2008, αρ.6)⁵. Όλοι οι εκπαιδευτικοί λοιπόν σε πρώτο επίπεδο θεωρείται δεδομένο ότι γνωρίζουν τα σημεία σύγκλισης των θεωριών μάθησης όπως η άσκηση, η επανάληψη, η κωδικοποίηση, η προσαρμογή, η εξατομίκευση των διδακτικών ενεργειών και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας⁶. Εφαρμόζουν ακόμη τις κατάλληλες διδακτικές αρχές και μεθόδους διδασκαλίας που συντελούν στην πρόοδο,

2 Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010), *Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του Σχεσιοδυναμικού δασκάλου*. Στο Κοσμόπουλος, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010) (επιμ.). *Η Παιδαγωγική Σχέση Διδάσκοντος-Διδασκόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγορη

3 Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg

4 Βαστάκη, Μ. (2011), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση*. Διαθέσιμο στο: www.academia.edu/961209/_1 Ανακτήθηκε: 08/07/2013

5 Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας *Νόμος 3699/2008* (Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α' 02/10/2008) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

6 Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Ιδιωτική

στην αυτοεκτίμηση αλλά και στην αποδοχή όλων των μαθητών από την ομάδα των συνομηλίκων. Σε δεύτερο επίπεδο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας στο γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό στοιχείο καθώς και στη διαφορετικού τύπου γνωστική, ηθική, συναισθηματική, κοινωνικο-πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών αναπτύσσονται μία συμβουλευτική σχέση⁷. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται ποικίλα προβλήματα πολλά εκ των οποίων σχετίζονται με την ένταξη και την υγιή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές. Εξάλλου, τα σχολεία αποτελούν χώρους που πρέπει να προστατεύουν τα παιδιά και από πλευράς συναισθηματικής και πολιτισμικής ανασφάλειας⁸. Θεμέλιο για τη δημιουργία του ιδανικού σχολείου αποτελεί η κοινή αποδοχή πως η προώθηση και εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί μέριμνα όλης της σχολικής κοινότητας, του συνόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων και όχι μόνο ενός και μόνο εκπαιδευτικού.

2.5. Προσέγγιση οικογένειας αλλοδαπού μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κανείς δε θα μπορούσε να αμφισβητήσει τα οφέλη που προκύπτουν από την ορθή προσέγγιση και ακολούθως τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οφέλη που επηρεάζουν τόσο τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους μαθητές, επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση, η ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση τους, η ομαλή κοινωνικοποίησή τους και η διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας και σταθερότητας. Οι γονείς, βοηθούν στην απόκτηση και συλλογή σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τη σωματική και ψυχική κατάσταση του μαθητή, τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα και τις καθημερινές συνήθειες του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις βελτιώνοντας το εκπαιδευτικό τους έργο⁹. Ωστόσο, κατά τη γονεϊκή συμμετοχή συχνά δημιουργούνται ποικίλα προβλήματα που οφείλονται κυρίως στην απουσία εμπειρίας των γονέων στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, στην έλλειψη εμπιστοσύνης στους ειδικούς, στην απροθυμία τους, στις συναισθηματικές πιέσεις που βιώνουν στη σύγχρονη κοινωνία και του έντονου άγχους πριν την επίσκεψη στο σχολείο¹⁰ ενώ, από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα προβλήματα προκύπτουν λόγω της ελλιπούς κατάρτισης σε θέματα συνεργασίας, της απουσίας ουσιαστικού διαλόγου, στην υιοθέτηση αυταρχικής στάσης απέναντι στους γονείς, στην απαίτηση υπερβολικών πραγμάτων πέραν των δυνατοτήτων των γονέων και στην προβολή της πείρας τους απέναντι στους γονείς¹¹.

7 Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

8 Πισσαλίδης, Β. (2013), *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Πολυπολιτισμικής Διαχείρισης*, Θεσσαλονίκη: Τζιόλα

9 Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg

10 Γεωργίου, Στ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

11 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 Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ 65-106

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η εργασία αυτή είναι εμπειρική έρευνα η οποία έχει ως στόχο την ανάδειξη, ανάλυση και εξήγηση των γενικών τάσεων του δείγματος ως προς τον τρόπο διαχείρισης κρίσεων που προκαλούνται σε σχολικά περιβάλλοντα με αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.1. Υποκείμενα της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας ήταν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (κε.δ.δ.υ.) στη Δυτική Μακεδονία. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξασφαλίστηκε καθώς τα σχολεία για έρευνα προτάθηκαν από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας.

3.2. Εργαλείο έρευνας

Επιλέχτηκε η ποσοτική προσέγγιση και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο πρωτίστως διασφαλιζόταν η αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, εγκυρότητα των ευρημάτων και με το οποίο λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων η άντληση των πληροφοριών έγινε σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα.

3.2.1. Δομή

Όλα τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν πέντε ενότητες:

- 1^η ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία
- 2^η ενότητα: απόψεις των συμμετεχόντων για την Εκπαιδευτική-Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή
- 3^η ενότητα: αντιλήψεις σχετικά με την υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας, τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν, κλπ)
- 4^η ενότητα: παρεμβάσεις κατά την εφαρμογή της σχολικής συμβουλευτικής για τη διαχείριση κρίσεων πολυπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής
- 5^η ενότητα: προσέγγιση γονέων αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

4. Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS 19.0. Αφού έγιναν οι απαραίτητες κωδικοποιήσεις, προκειμένου τα δεδομένα να είναι στατιστικά επεξεργάσιμα, έγιναν οι αναλύσεις.

5. Αποτελέσματα

Στην ερώτηση για τα στοιχεία που αποτελούν σχολική συμβουλευτική το σύνολο των

ερωτώμενων απάντησε πως τα βασικότερα είναι η καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας των μαθητών (58,76%), η συνεργασία με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους (57,51%), η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης (54,16% πάρα πολύ) και συνεργατικού κλίματος μεταξύ δασκάλων – μαθητών (52,87%) η παροχή βοήθειας στους μαθητές προκειμένου να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους (48,43%), η στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους (42,18%) η καθοδήγηση (27,36%) και επίλυση των προβλημάτων των μαθητών (36,37%), όπως επίσης και η προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης (30,45%). Λιγότερο σημαντικό παρουσίασε η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (12,32%).

Επαφή και περαιτέρω ασχολία με τον κλάδο της συμβουλευτικής δήλωσαν οι 122 συμμετέχοντες της έρευνας, ενώ, αρνητικοί εμφανίστηκαν οι υπόλοιποι 102. Από αυτούς που απάντησαν θετικά, το μεγαλύτερο ποσοστό 45,18% έχει έρθει σε επαφή, έπειτα από προσωπική αναζήτηση και ενδιαφέρον όπως και μέσα από σεμινάρια (36,29%).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας το 69,79% έχει έρθει σε επαφή με «σύμβουλο» κυρίως, μέσω ή από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. του αντίστοιχου νομού. Επίσης, μέρος των συμμετεχόντων αναφέρεται στα Κέντρα Συμβουλευτικής (18,01%) και Ψυχικής Υγιεινής (13,04%). Αντίθετα, το 31,25% δήλωσε πως δεν έχει επικοινωνήσει ποτέ με κάποιον ειδικό σύμβουλο τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ως προς τα προβλήματα που η σχολική συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει παρουσιάζονται τα εξής: προβλήματα ενδοσχολικής βίας, ένταξης αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, και συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντή – εκπαιδευτικών – μαθητών) αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων. Σε μέτρια συμφωνία βρέθηκαν τα οικογενειακά προβλήματα.

Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της σχολικής συμβουλευτικής αποτελούν η αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς, που είναι ίσως ο βασικότερος, ενώ, έπονται η επιθυμία του μαθητή να δεχτεί, η αναγνώριση του προβλήματος από τον ίδιο το μαθητή καθώς και το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίζει. Επίσης, η συμβουλευτική παρέμβαση, κατά την επικρατούσα άποψη των συμμετεχόντων, έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα πριν την εμφάνιση του προβλήματος (πρόληψη) με ποσοστό 69,19%. Με ποσοστό 34,37% παρουσιάζεται η άποψη για συμβουλευτική παρέμβαση όταν το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό ενώ, μόλις το 10,71% υποστηρίζει ότι καλύτερα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν από την εφαρμογή της σχολικής συμβουλευτικής τη στιγμή που το πρόβλημα, ήδη, διαταράσσει τη σχολική μονάδα.

Ως προς τα οφέλη της εφαρμογής της συμβουλευτικής στο σχολείο, σημαντικότερα προβάλλονται η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ποσοστό 50,52%, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (46,35%) και η αποδοχή της διαφορετικότητας (45,83%). Από την άλλη πλευρά, τα τρία βασικότερα μειονεκτήματα που πιθανόν να προκύψουν είναι η έλλειψη συναίνεσης των γονέων (76,04%), ο στιγματισμός των μαθητών στους οποίους παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη (56,25%) καθώς και η έλλειψη ανταπόκρισης από τους μαθητές (45,08%). Επίσης, οι 218 θεωρούν ότι έχουν προσφέρει συμβουλευτική υπηρεσία στους μαθητές τους, ενώ, μόνο οι 6 απήντησαν αρνητικά. Οι κυριότεροι λόγοι παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης αφορούσαν τη βελτίωση των σχέσεων

μεταξύ των μαθητών (85,32%), την προτροπή των μαθητών να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους (78,89%), την ενθάρρυνσή των μαθητών τους σε ποικίλους τομείς και ζητήματα (75,29%), τη μετάδοση της στήριξης και αποδοχής τους (50,45%) αλλά και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους (45,87%). Σε μικρότερο βαθμό έχουν χρησιμοποιήσει τη συμβουλευτική προκειμένου, να δείξουν πόσο πολύ τους νιώθουν και τους καταλαβαίνουν (35,32%), για να τους επαναφέρουν στη τάξη και να τους συνετίσουν (28,89%), για να τους κάνουν να παραδεχτούν το λάθος τους (17,43%) για να τους επιδείξουν την απογοήτευσή τους άνω σε ορισμένα θέματα (5,04%) και την επίδειξη της εξουσίας και της επιφυλακτικότητάς τους (2,29%).

Στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θέλουν να λειτουργούν και ως «σύμβουλοι» για τους μαθητές τους αναδείχτηκαν η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αλλά και με τους συναδέλφους, η ειδική κατάρτιση στη συμβουλευτική, με έμφαση στην πολυπολιτισμική και συμβουλευτική στην ειδική αγωγή όπως επίσης και η επιτακτική ανάγκη αυτογνωσίας. Σε μέτριο βαθμό συμφωνίας εμφανίστηκε η ανάγκη εποπτείας από ειδικό σύμβουλο. Τέλος, σε χαμηλή συμφωνία παρουσιάστηκαν η μείωση του διδακτικού ωραρίου και ψυχοθεραπείας.

Όσον αφορά τη συμβουλευτική υποστήριξη που έχουν ανάγκη οι αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές τα αποτελέσματα έδειξαν πως έχουν περισσότερη (69,95). Ένα ποσοστό 29,06 υποστήριξε ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίδιες ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης. Από τους συμμετέχοντες των ΚΕΔ.Δ.Δ.Υ. οι 12 θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερη ενώ, οι 9 την ίδια συμβουλευτική υποστήριξη συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές.

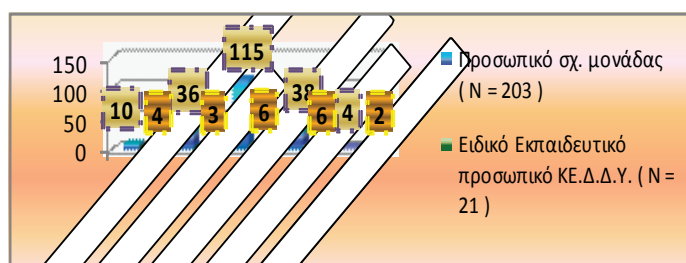
Αιτιολογώντας την παραπάνω επιλογή τους όσοι υποστήριξαν την περισσότερη συμβουλευτική στήριξη σε αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές αναφέρθηκαν στο διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν χρησιμοποιώντας μία “ξένη” για αυτούς γλώσσα (27,4 %). Ακόμη, καθοριστικής σημασίας υπήρξαν από μόνες τους οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (25%), όπου ο τύπος και ο βαθμός σοβαρότητάς τους καθιστούν αναγκαία την παροχή πρόσθετης συμβουλευτικής στήριξης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης. Σε μικρότερο ποσοστό παρουσιάστηκε η αιτιολογία του αισθήματος της απόρριψης (17,4%) και των δύσκολων οικογενειακών συνθηκών που αντιμετωπίζουν (12,5%).

Οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι απαιτείται ίδια συμβουλευτική υποστήριξη προέβαλλαν την ανάγκη αποφυγής του διαχωρισμού των εν λόγω μαθητών (37,76 %) από το σύνολο των μαθητών της σχολικής τάξης και ένα ποσοστό 19,58% ισχυρίστηκε ότι έχουν τις ίδιες ανάγκες με τους γηγενείς μαθητές άρα, χρήζουν ίδιας συμβουλευτικής υποστήριξης.

Από την έρευνα προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών έχει μαθησιακές δυσκολίες (65,60). Λιγότεροι, με ποσοστό 9,85% εμφανίζονται οι αλλοδαποί μαθητές με νοητική υστέρηση, 5,41% με συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές (αντισμός), 3,44% με προβλήματα ακοής και 1,97% με προβλήματα όρασης. Το 12,80% του δείγματος δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό είτε από προσωπική επιλογή είτε επειδή δεν γνώριζαν το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.

Από τους συμμετέχοντες το 63,05% έχουν ή είχαν αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους ενώ, το 36,94% όχι. Ορισμένα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν ή αντιμετώπισαν με τους μαθητές αυτούς αποτελούν τα πολλαπλά μαθησιακά προβλήματα (Μ.Ο = 3,7629). Σε μέτρια συμφωνία εμφανίστηκαν τα συναισθηματικά προβλήματα λόγω ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν, τα προβλήματα επικοινωνίας λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας, τα προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών, η έλλειψη προσοχής στο μάθημα και τα προβλήματα λόγω διαφορετικής νοοτροπίας. Σε χαμηλή συμφωνία αναδείχτηκαν η παραβατική συμπεριφορά που πιθανόν να εκδηλώνουν, τα προβλήματα υγιεινής – καθαριότητας, τα προβλήματα πολιτισμικής ταυτότητας και οι αρρώστιες.

Γράφημα 1: Σε ποιο βαθμό μπορούν να επιλύσουν μόνοι τους τα προβλήματα



Σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι μπορούν να επιλύσουν μόνοι τους τα προβλήματα που αναδύονται σε σχολικά περιβάλλοντα με αλλοδαπούς μαθητές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (115) απάντησε αρκετά. Οι 38 θεωρούν ότι μπορούν πολύ καλά να τα αντιμετωπίσουν, οι 36 λίγο, οι 10 καθόλου ενώ μονάχα 2 πάρα πολύ. Από τους συμμετέχοντες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. οι 6 θεωρούν ότι μπορούν να τα αντιμετωπίσουν αρκετά, άλλοι 6 πολύ, οι 3 λίγο, οι 2 πάρα πολύ ενώ οι 4 δηλώνουν πως δεν είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν καθόλου.

Όσον αφορά την προσωπική επιλογή μιας τάξης με αλλοδαπό μαθητή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι περισσότεροι, 81 εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε δίλημμα, δεν είναι σίγουροι εάν θέλουν ή εάν μπορούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση μιας τόσο ανομοιογενούς τάξης. Οι 56 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά, ενώ, οι 33 εάν υπήρχε η δυνατότητα επιλογής θα το απέφευγαν. Αρνητικοί εμφανίστηκαν οι 12 από τους 182 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίστηκαν θετικοί στην επιλογή μιας τάξης με αλλοδαπούς μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόνο οι 5 από αυτούς προέβαλαν κάποιας μορφής ανασφάλεια.

Σχετικά με την αποτελεσματικότερη σχολική δομή φοίτησης για τους αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το μεγαλύτερο ποσοστό (48,21%) συγκεντρώθηκε στην επιλογή: “ εξαρτάται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής”. Έτσι, οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν κυρίως στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθόλου στο διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητών ως κριτήριο για την επιλογή μίας και μόνο κατάλληλης σχολικής

δομής φοίτησης. Το 24,55% θεωρεί αποτελεσματικότερα τα τμήματα ένταξης και αυτό δικαιολογείται εν μέρει εάν ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές εντοπίστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες. Το 21,87% επικροτεί την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης για αυτή την ομάδα μαθητών ενώ, ένα μικρό ποσοστό 5,35% προτιμά η φοίτησή τους να ολοκληρώνεται στα ειδικά σχολεία χωρίς να συνυπολογίζονται οι τύποι των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους.

Παρατηρήθηκε σύγχυση και μεγάλη ανομοιογένεια στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς το βαθμό προστασίας του αλλοδαπού μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον κοινωνικό «στιγματισμό και αποκλεισμό» σε σχέση με το τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας. Οι γνώμες των συμμετεχόντων δίσταντο με τους 87 εκπαιδευτικούς να θεωρούν πως προστατεύονται σε μέτριο βαθμό, τους 52 λίγο ενώ, τους 44 ότι προστατεύονται πολύ. Οι 13 από τους 203 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η λειτουργία των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δεν τους προστατεύουν καθόλου, αντίθετα, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ευδοκίμηση ρατσιστικών αντιλήψεων. Ακόμα, η ανάλυση των απαντήσεων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανέδειξε πως το τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας δεν αποτελεί κατά τη γνώμη τους το καταλληλότερο για την προστασία των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον κοινωνικό “αποκλεισμό και ρατσισμό” καθώς κανείς τους δεν επέλεξε το βαθμό 4 ενώ μόνο ένας το βαθμό 5 από την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Ισομερώς (8 + 8 ειδικοί) μοιράστηκαν οι επιλογές τους σε αυτούς που θεωρούν ότι τους προστατεύουν αρκετά και σε αυτούς που τους προστατεύουν λίγο. Επίσης, 4 πιστεύουν ότι δεν τους προστατεύουν καθόλου.

Η Σχολική συμβουλευτική έχει καλύτερα αποτελέσματα για τους αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν εφαρμόζεται από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία κάποιου συμβούλου (50,62%). Την ίδια άποψη έχει και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ένα ποσοστό 27,15% υποστήριξε ότι τα αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν εφαρμόζεται από το σύμβουλο με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού ενώ, το 22,23% από το σύνολο των εκπαιδευτικών τοποθετήθηκε υπέρ του ειδικού καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Την επιλογή για την εφαρμογή της αποκλειστικά και μόνο από το σύμβουλο δεν την ενέκρινε κανείς τους.

Στην ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με τις παρεμβάσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής για τη διαχείριση κρίσεων σε σχολεία με αλλοδαπούς μαθητές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απάντησε το 79,98% του δείγματος. Με την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους αναδείχθηκε η ανάγκη αλλά και απαίτηση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και περαιτέρω εξειδίκευση-κατάρτισή τους (25,14%) σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στις τόσο ανομοιογενείς σημερινές τάξεις. Ένα ποσοστό 14,29% τόνισε την ανάγκη επιμόρφωσης - ενημέρωσης και των γονέων μέσω σεμιναρίων. Μόνιμη παρουσία ειδικού συμβούλου στις σχολικές μονάδες καθώς και εντατική καθοδήγηση και στήριξη από ειδικούς πρότεινε το 11,02% των υποκειμένων του δείγματος. Παρουσία ειδικού παιδαγωγού στα σχολεία υποστήριξε το 5,50% του δείγματος. Σε ποσοστό 10,65% παρουσιάστηκε με ιδιαίτερη έμφαση η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων για την επίλυση ποικίλων προβλημάτων. Λιγότεροι αναφέρθηκαν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης δάσκαλου- μαθητή (3,41%), στην έγκαιρη αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3,40%) και στην υλικοτεχνική υποδοχή, στην ύπαρξη

κατάλληλων ειδικών χώρων (2,15%) για την αντιμετώπιση κάποιων περιπτώσεων. Επίσης, το 39,47% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι αλλά και καταρτισμένοι σε θέματα διαχείρισης κρίσεων πολυπολιτισμικότητας και κρίσεων ζητημάτων ειδικής αγωγής. Το 16,32% απάντησε ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί πολυπολιτισμικές κρίσεις και κρίσεις προερχόμενες από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ομάδων μαθητών μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας. Το 16,92% πιστεύει ότι είναι αρκετά προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι ενώ, μόλις το 3,55% έχει την πεποίθηση ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι.

Οι συμμετέχοντες εκτιμώντας την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας αλλά και ειδικής αγωγής θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους τόσο σε θέματα ειδικής αγωγής $M.O = 4,2723$ αλλά και σε θέματα πολυπολιτισμικότητας $M.O = 4,1770$.

Στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου απάντησε το 74,33%. Συνολικά το 48,4% θεωρεί ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν προσεγγίζονται σωστά εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της διαφορετικής κουλτούρας αλλά και γλώσσας, παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους. Επίσης, υποστηρίζουν ότι συχνά μέρος της ευθύνης έχουν και οι ίδιοι οι γονείς (16,11 %), οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν και δεν κατανοούν τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών τους, θέτοντας σε «δεύτερη μοίρα» την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, πολλές φορές, εξαιτίας των πολλών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής. Ένα 7,70% του συνολικού δείγματος πιστεύει ότι προσεγγίζονται αρκετά ενώ το 6,47% ότι προσεγγίζονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που προσεγγίζονται και οι γηγενείς μαθητές. Κάποιοι αναφέρουν ότι η προσέγγιση των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και το κατά πόσο ευαισθητοποιημένος είναι σε αυτού του τύπου κοινωνικά ζητήματα. Κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν υποστήριξε ότι προσεγγίζονται πολύ ή έστω σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα από την επεξεργασία των στοιχείων αναδεικνύουν ότι υπάρχει μία γενική αντίληψη για το θεσμό της Συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συμβουλευτική διαδικασία επικεντρώνεται κυρίως στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών, την αναγνώριση και αποδοχή τους ως άτομα αλλά και ως μέλη μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την ανάπτυξη σχέσεων και κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προς επίλυση των ποικίλων προβλημάτων τους και την παροχή βοήθειας προκειμένου οι μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους, με βασικό σύμμαχο το αίσθημα της εμπιστοσύνης. Οι αντιλήψεις αυτές συνάδουν με τις γενικότερες αντιλήψεις των ειδικών συμβούλων περί του συμβουλευτικού τους έργου, όπου η ακρόαση, η βοήθεια και η παροχή ψυχολογικής στήριξης, ιδίως σε ευπαθείς ομάδες, αποτελούν τα βασικά στοιχεία της Συμβουλευτικής¹². Γενικά, συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, ενδοσχολικής βίας, ένταξης, συμπεριφοράς,

12 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Πεδίο

μαθησιακών δυσκολιών και συγκρούσεων μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συγκρούσεις βέβαια μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν ενισχυθεί με την εφαρμογή της ένταξης των αναπήρων μαθητών στη γενική εκπαίδευση και τα προβλήματα που ανακύπτουν κυρίως στη συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσά τους¹³. Ακόμα, εξομαλύνει τις συγκρούσεις με τους γονείς και ενδυναμώνει τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών¹⁴.

Σε μικρότερο βαθμό υποστηρίζουν τη συμβολή της σχολικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση οικογενειακών προβλημάτων, παρόλο που οι κύριοι δέκτες των αρνητικών συνεπειών τους είναι τα ίδια τα παιδιά. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά λίγες γνώσεις σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους¹⁵.

Σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της διακρίνουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και την αποδοχή της διαφορετικότητας, συγκαταλέγοντας ανάμεσα σε αυτά και το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο αποτελεί και έναν από τους σκοπούς της Συμβουλευτικής στην ειδική αγωγή σύμφωνα με το Ν.2817/2000¹⁶. Ως κύριο μειονέκτημα αναδεικνύουν την έλλειψη συναίνεσης των γονέων σε μια πιθανή διαδικασία συμβουλευτικής υποστήριξης των παιδιών τους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα μέλη των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μέσα από αυτή τους την επιλογή προβάλλουν ως εμπόδιο την αρνητική στάση των γονέων προς τις επιλεγόμενες εκπαιδευτικές-συμβουλευτικές πρακτικές. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο μάλλον και αλλοδαπών χαρακτηρίζονται γενικά από απογοήτευση για το σημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού που θα εφαρμόσει τις κατάλληλες και προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές¹⁷. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό ότι μια αποτελεσματική παρέμβαση στο παιδί είναι αδύνατη, χωρίς τη συμμετοχή αλλά και την υποστήριξη της οικογένειας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η **γονική** συμβουλευτική ίσως να είναι πιο ωφέλιμη από την άμεση συμβουλευτική υποστήριξη του μαθητή, καθώς, ενημερώνονται για τα προβλήματα του παιδιού τους και τις αντίστοιχες προτεινόμενες παρεμβάσεις αποκατάστασής τους¹⁸. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν μία θετικότερη στάση προς την παροχή συμβουλευτικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας παράλληλα ένα υποστηρικτικό κλίμα και από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα μειονεκτήματα αναφέρουν την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλευρά των μαθητών όπως και τον στιγματισμό τους.

13 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

James, F. (1999), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* Στο Σπετσιώτης, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ. & Αγγελάκος, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

14 Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

15 Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg

16 Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2005), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρης.

17 Duhaney & Salend (2000), *Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements* in Mitchell, D. (2005), *Contextualizing Inclusive Education, Evaluating old and new perspective*. Oxfordshire: Routledge

18 Μπουσκάλια, Α. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους. Μια πρόκληση στη Συμβουλευτική* (μεταφρ. Δίπλας, Γ.) Αθήνα: Γλάρος

Περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν ασχοληθεί με τον κλάδο της συμβουλευτικής κυρίως από προσωπική αναζήτηση και ενδιαφέρον, λιγότερο μέσα από σεμινάρια και πολύ λιγότερο από σπουδές. Το 69,79% δήλωσε ότι συνεργάζεται με φορείς εκτός σχολείου, έχει έρθει δηλαδή σε επαφή με «σύμβουλο» κυρίως, μέσω του φορέα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

Όσον αφορά τις ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους γηγενείς, η έρευνα ανέδειξε πως είναι περισσότερες, κυρίως, λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να προσαρμοστούν και να ενταχθούν, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, όπως η συχνή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, που πολλές φορές ενισχύονται από τη διαφορετική μητρική τους γλώσσα, των δύσκολων οικογενειακών συνθηκών που πιθανόν αντιμετωπίζουν καθώς και τα αισθήματα απόρριψης. Αποτέλεσμα που βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους ειδικούς και όπως χαρακτηριστικά οι Δεμίρογλου & Δεμίρογλου (1999)¹⁹ έχουν αναφέρει ότι η ίση μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς, θεωρείται καταδικαστική γι' αυτούς, καθώς δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα από το να αντιμετωπίζει κανείς ίσα, άνισους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Σύμφωνα με αυτούς, τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι μαθησιακά, επικοινωνίας, ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών, έλλειψης προσοχής στο μάθημα και δυσκολίες προσαρμογής στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, δηλώνουν ότι δεν μπορούν να τα επιλύσουν σε ικανοποιητικό βαθμό από μόνοι τους. Την ίδια αντίληψη έχουν και οι υπηρετούντες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. γεγονός, ανησυχητικό, αν σκεφτεί κανείς ότι σκοπός της λειτουργίας τους είναι η ενημέρωση και παροχή υποστήριξης-βοήθειας τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κύριο εκφραστή της συμβουλευτικής στα δημοτικά σχολεία θεωρούν τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό ο οποίος καθοδηγείται και εποπτεύεται από το σύμβουλο, άποψη επιβεβαιωμένη και από θεωρητικούς του αντικειμένου.²⁰

Για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και το βαθμό προστασίας τους από τον κοινωνικό «στιγματισμό και αποκλεισμό» με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και του θεσμού της συνεκπαίδευσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται, ανάλογα με την ετοιμότητά και την ειδικότητά τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, κυρίως, γενικής εκπαίδευσης παρόλο που δεν κρατούν αρνητική στάση και αποδέχονται αρκετά την ένταξη, ωστόσο αμφιβάλλουν και δεν αισθάνονται σίγουροι ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν στα σημερινά ενταξιακά περιβάλλοντα, πιθανότατα, διότι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες μορφές διδασκαλίας και παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Τα αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων

19 Δεμίρογλου, Δ. & Δεμίρογλου, Π. (1999), *Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσκολίες ένταξης παλιννοστούτων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί

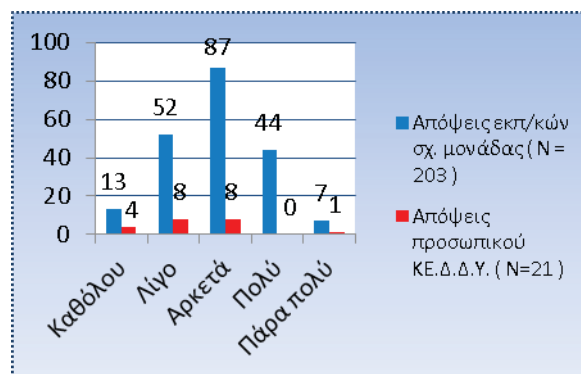
20 Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική άτομα με ειδικές ανάγκες – μειονότητες – μαθητές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 58 – 59, σελ. 75 – 90

παλαιότερων ακόμη μελετών²¹ όπου η αποδοχή των δασκάλων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει δείξει ότι σχετίζεται άμεσα με την ετοιμότητά τους σε θέματα ένταξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, επιλέγουν με μεγαλύτερη ευκολία να διδάξουν στην ένταξη, με μαθητές, από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Austin²², οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι περισσότερο καταρτισμένοι στην ένταξη και στην εφαρμογή συνεργατικών μορφών διδασκαλίας για αυτό και επιλέγουν πιο συχνά να διδάσκουν στην ένταξη.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες πιστεύουν, ότι ο τύπος και ο βαθμός σοβαρότητας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθορίζουν την καταλληλότερη σχολική δομή και επηρεάζουν την εκτίμηση τους σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης των εν λόγω μαθητών. Η άποψη όμως αυτή έρχεται σε αντίθεση με την πρόταση για πλήρη συμμετοχή του παιδιού στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη συνολική αλλαγή του προς όφελος όλων των μαθητών, ζητώντας μόνο την άτυπη υποστήριξη των ειδικών και των εξειδικευμένων δασκάλων²³. Η φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία εμφανίζεται σε πολύ μικρό ποσοστό και προτείνεται, κυρίως, για μαθητές με πολλαπλές ή σοβαρές αναπηρίες.

Γράφημα 2: Βαθμός προστασίας του αλλοδαπού μαθητή με ε.ε.α. από τον κοινωνικό «στιγματισμό και αποκλεισμό» σύμφωνα με το τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας



Σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης, που προκαλεί ταυτόχρονα ένα αίσθημα απογοήτευσης, αποτελεί η διαπίστωση, ότι το τωρινό πλαίσιο διδασκαλίας με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, και παράλληλης στήριξης δεν προστατεύει εξ ολοκλήρου τον αλλοδαπό μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον κοινωνικό «αποκλεισμό και στιγματισμό». Οι παραπάνω πρακτικές φαίνεται ότι με τον τρόπο που λειτουργούν, δεν πληρούν όλες τις προϋποθέσεις για συσσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' ένα ενιαίο, «ανοιχτό για όλους» σχολείο.

21 ²¹Dumke, D., Krieger, G., & Schöfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

22 ²² Austin, V. (2001). *Teachers' Beliefs About Co – Teaching. Remedial and Special Education*, 22 (4) (p. 245 – 255).

23 ²³DfES (2004). *Removing Barriers to Achievement*. Annesley: DfES.

Χαρακτηριστική και η έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη σχετικά με το νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008, ο οποίος, αν και επιφέρει κάποιες ρυθμιστικές αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής, δε φαίνεται να διασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση των μαθητών, αφού είναι απαραίτητο να προβλέψει μέτρα για σταδιακές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να καταστεί προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες²⁴.

Βασική προτεραιότητα για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής αποτελεί η ανάγκη κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Σε επίπεδο θεσμοθέτησης από την Πολιτεία, προτείνεται η εισαγωγή και μόνιμη παρουσία του συμβούλου στις σχολικές μονάδες, ενώ, οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι υπηρετούντες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προσθέτουν και τη μόνιμη παρουσία ειδικού παιδαγωγού. Ακόμα, προτείνεται η οργάνωση σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθυνόμενων σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου, να προαχθεί η κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής και πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας. Οι προαναφερθέντες παρεμβάσεις έχουν προταθεί και από τους Μπρούζο και Ράπτη²⁵, ενώ, η Μυλωνά-Καλαβά²⁶ παρά την ανάγκη θεσμοθέτησης οργανικών θέσεων εξειδικευμένων σχολικών στους σχολικούς χώρους προτείνει και την καθιέρωση πανεπιστημιακού κλάδου Συμβουλευτικής στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων.

Επιπλέον, αναγνωρίζουν πως είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Έχοντας λοιπόν επίγνωση της υφιστάμενης κατάστασης προβάλλουν ως επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσής τους τόσο σε θέματα πολυπολιτισμικότητας αλλά και ειδικής αγωγής. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνο τον Νικολάου²⁷ ο οποίος υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσαρμοσμένοι πάνω στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σεβασμό στην ετερότητα και γνώστες των πλέον πρόσφορων μεθόδων.

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν προσεγγίζονται σωστά. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των υπαρχουσών σχέσεων σχολείου-οικογένειας χαρακτηρίζονται από έλλειψη κατανόησης και επικοινωνίας, κυρίως, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας από αυτή της χώρας υποδοχής και της ανεπαρκούς κατάρτισης αλλά και έλλειψης εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Κατά τον Μπρούζο²⁸, οι διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο των δύο πλευρών αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών και επιβεβαιώνεται, η αδυναμία και η ανεπαρκής κατάρτισή τους πάνω στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Ένα μέρος των συμμετεχόντων αποδίδει την ευθύνη της μη σωστής

24 Συνήγορος του Πολίτη (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον Δημόσιο Διάλογο για τη Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: www.specialeducation.gr/.../files/.../synhgoros_politi.d. Ανακτήθηκε: 09 / 07 / 2013

25 Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). *Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17, 181-192.

26 Μυλωνά - Καλαβά, Ν. (2001). *Παράλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 58-59, 31-39.

27 Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη & Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

28 Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg

προσέγγισης των γονέων, στους ίδιους του γονείς, λόγω, του περιορισμένου χρόνου τους στην προσπάθεια αντιμετώπισης των πολλαπλών δυσκολιών που συναντούν στη «ξένη» για αυτούς, χώρα υποδοχής²⁹. Πάραυτα, κάθε συμβουλευτική παρέμβαση προϋποθέτει και καθιστά αναγκαία τη στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος να αποκτήσει ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή του, να κατανοήσει αλλά και να αξιολογήσει την εκάστοτε συμπεριφορά του μέσα από αυτό που θεωρείται “τυπικό και φυσικό” για τα μέλη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας³⁰.

Επίλογος

Την τελευταία εικοσαετία, το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης έχει υιοθετήσει μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική με διάφορους νόμους στην κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύγχρονη τάση που επικρατεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και στα κράτη μέλη υποστηρίζει την ανάπτυξη πολιτικών συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στα “γενικά” σχολεία, με απώτερο στόχο, την επιτυχή ένταξη και συσσωμάτωσή τους στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τη συμβολή του θεσμού της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην Ειδική Αγωγή, ως προς την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ανάγκη δημιουργίας ή ανάπλασης του τωρινού πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο όπως αναδείχθηκε δεν προστατεύει εξ ολοκλήρου τον αλλοδαπό μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον κοινωνικό “αποκλεισμό και στιγματισμό και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας το συμβουλευτικό χαρακτήρα του παιδαγωγικού τους ρόλου αλλά και τις ελλείψεις, επιζητούν την πρόβλεψη στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για παροχή υποστήριξης στους ίδιους και επμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής, έτσι ώστε, μέσω της συμβουλευτικής να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν από την ποικιλομορφία των σημερινών σχολικών τάξεων. Επιπρόσθετα, προτάσσουν την ανάγκη παρέμβασης της Πολιτείας, με την εισαγωγή ειδικών συμβούλων και ειδικών παιδαγωγών στα σχολικά περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συνεργασία μεταξύ των φορέων, αλλά και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων, οι οποίοι όπως αποδείχτηκε δεν προσεγγίζονται σωστά, στην επίλυση πολλαπλών και ποικίλων προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαστάκη, Μ. (2011). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση. Διαθέσιμο στο: www.academia.edu/961209/
I_ Ανακτήθηκε: 08 / 07 / 2013

29 Pissalidis Byron, 2012, Intercultural Communication and Logos, Thessaloniki, Tziolas Publ

30 Κλεφτάρας, Γ. (2009), *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική, άτομα με ειδικές ανάγκες-μειονότητες-μαθητές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (Επιμ.), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου, Στ. (2000), Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Διαθέσιμο στο: www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_11.doc
Ανακτήθηκε: 14 / 07 / 2013
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική άτομα με ειδικές ανάγκες – μειονότητες – μαθητές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006), Μάθηση και Διδασκαλία, Αθήνα: Ιδιωτική
- Κρίβας, Σ. (2007). Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010), Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του Σχεσιοδυναμικού δασκάλου. Στο Κοσμοπούλου, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010) (επιμ.). Η Παιδαγωγική Σχέση Διδάσκοντος-Διδασκόμενου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγορη
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001), Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2012). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Πεδίο
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 58 – 59, σελ. 75 – 90
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνά – Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 58-59, 31-39.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη & Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ
- Εφημερίς της κυβέρνησεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Νόμος 3699/2008 (Φ.Ε.Κ. 199/ Τ.Α'/02-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Σούλης, Σπ. (2008). Ένα σχολείο για όλους, Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης. Τ.Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Πισσαλίδης, Β. (2003). Διαπολιτισμικότητα και Λογοτεχνία. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα
- Pissalidis Byron, 2012, Intercultural Communication and Logos, Thessaloniki, Tziolas Publ.,
- Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαχείριση κρίσεων στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Πισσαλίδης, Β. (2013). Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Πολυπολιτισμικής

Διαχείρισης, Θεσσαλονίκη: Τζιόλα

Σπανού, Β. & Τριπόδης, Ν. (2010), Οι εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες Οι Μαθησιακές Διαταραχές. Διαθέσιμο στο: www.tripodis.gr/Eggrafa/BIBLIA/11/113.doc
Ανακτήθηκε: 05/07/2013

Συνήγορος του Πολίτη (2008). Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον Δημόσιο Διάλογο για τη Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: www.special-education.gr/.../files/.../synhgoros_politi.d.. Ανακτήθηκε: 09 / 07 / 2013

Συριοπούλου – Δελλή, Χ. (2005). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

Τραβασάρου, Δ. (2001) Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούτων. Η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης, Θέματα Παιδείας, 1, 21-26.

Ξενόγλωσση

Austin, V. (2001). Teachers' Beliefs About Co – Teaching. Remedial and Special Education, 22 (4) (p. 245 – 255)

Dumke, D., Krieger, G., & Schdfer, G. (1989). Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

James, F. (1999). Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Σπετσιώτης, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ. & Αγγελάκος, Α. (επιμ.) Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο Δρ. **Βύρων Π. Πισσαλίδης**, PhD, γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Δίδαξε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Τμήμα Ειδικής Αγωγής, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Τμήμα Παρευξείνιων χωρών και Φιλολογίας, στο τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ του Α.Π.Θ, στο ΑΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ, στο Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ, ΑΤΕΙ ΣΕΡΡΩΝ, στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ (πρώην ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ) Θεσσαλονίκης και στο Δ.Π.Θ., τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Διδάσκει στο ΠΑΜΑΚ, τμήμα ΕΚΠ. και στο ΑΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Καστοριά, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας. Καθώς και συνεργάζεται με την έδρα Unesco/ Διαπολιτισμικής Πολιτικής. Δίδαξε και σε ακαδημαϊκά ιδρύματα στο εξωτερικό (Tor Vergata, Π Università di Roma), στο παράρτημα του EMPIRE STATE COLLEGE OF NEW YORK, DEI COLLEGE CAMBRIDGE, AKMI METROPOLITAN COLLEGE.

Η **Κόμπρου Ευγενία** γεννήθηκε στην Πτολεμαίδα του Ν. Κοζάνης. Είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Αγωγή (MA in Special Educational Needs) του Μητροπολιτικού Κολλεγίου στη Θεσσαλονίκη. Από το 2008 εργάζεται ως αναπληρώτρια ειδική παιδαγωγός σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε πλαίσια ειδικής αγωγής, τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη παιδιών με προβλήματα όρασης και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σήμερα εργάζεται ως αναπληρώτρια δασκάλα ειδικής αγωγής στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης) Κοζάνης.

Η ανάπτυξη της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία. Το νηπιαγωγείο ως βασικό πλαίσιο ενίσχυσης της ικανότητας για συγκέντρωση και ανάδυσης διασπαστικής συμπεριφοράς.

Λαδοπούλου Ελένη

Περίληψη

Η ανάπτυξη της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία υποστηρίζεται από την συνεχιζόμενη ωρίμανση του εγκεφάλου και καθώς συντελείται σε κοινωνικά πλαίσια, συνδέεται με παραμέτρους όπως οι συναισθηματικές προτεραιότητες και τα κίνητρα. Το παιδί της ηλικίας αυτής έχει την ικανότητα να εμπλέκεται σε δομημένα έργα και να επιδεικνύει στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, ικανότητα που υποστηρίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, οι αυξημένες απαιτήσεις που προβάλλονται συχνά στο παιδί αναδύουν προβλήματα προσοχής. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα διότι θα πρέπει να μπορεί να διακρίνει ανάμεσα σε εξωτερικούς παράγοντες διάσπασης και σε πιο ανθεκτικά σε παρεμβάσεις προβλήματα συγκέντρωσης.

Abstract

The development of attention during the preschool years is highly supported by the continuous brain maturation. As developmental changes take place in social contexts, attention is connected to aspects as emotion and motivation. A typical preschooler has the ability to engage in structured and goal-oriented activities. This ability is well supported in kindergarden. However, problems of concentration often arise due to the external demands placed on the child by the environment. It is crucial for the teacher to be able to distinguish between external factors and the more resilient problems of distraction.

Εισαγωγή

Προσοχή, ορίζεται γενικά η ετοιμότητα του οργανισμού απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Κατά τα μέσα της δεκαετίας του '50, η Γνωστική Ψυχολογία δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον επιλεκτικό χαρακτήρα της προσοχής, συνέδεσε την λειτουργία αυτή με την επεξεργασία της πληροφορίας και τη μάθηση. Παράλληλα, ένας μεγάλος όγκος ερευνητικής δραστηριότητας που ξεκίνησε κυρίως από τη Σοβιετική Σχολή και συνεχίστηκε στις Η.Π.Α., συγκεντρώθηκε γύρω από τις φυσιολογικές αλλαγές που συντελούνται σε έναν οργανισμό όταν αυτός ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα η διαστολή της κόρης του ματιού, οι καρδιακοί παλμοί και η σύσπαση των σκελετικών μυών. Η ανάπτυξη μεθόδων και τεχνολογιών όπως ο σαρωτής PET, βοήθησαν στον εντοπισμό των περιοχών του εγκεφάλου που δραστηριοποιούνται κατά την προσοχή. Τα ερευνητικά δεδομένα τόσο της Γνωστικής Ψυχολογίας όσο και της Νευροψυχολογίας βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση της προσοχής.

Το γεγονός ωστόσο ότι η προσοχή αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον μας οδηγεί να την δούμε

σαν μια συμπεριφορά που συντελείται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και συνδέεται με παραμέτρους όπως τα κίνητρα και το συναίσθημα. Ένας τέτοιος λειτουργικός ορισμός για την προσοχή δόθηκε από τους Ruff and Rothbart ¹:

Η προσοχή που ορίζεται ως η ικανότητα του οργανισμού για ανταπόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη δομή. Συνδέεται με την κοινωνική προσαρμογή, εξαρτάται από την ωρίμανση του εγκεφάλου και σχετίζεται τόσο με τις πληροφορίες και τις επιταγές του περιβάλλοντος, όσο και με τα κίνητρα και τις συναισθηματικές προτεραιότητες.

Κατά την προσχολική ηλικία συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη, εξελίξεις που υποστηρίζονται από την συνεχόμενη ωρίμανση του εγκεφάλου και του Κ.Ν.Σ. και που έχουν σαν συνέπεια μεταξύ άλλων, τον αυξανόμενο έλεγχο της κινητικότητας, την ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου, την ικανότητα για σχεδιασμό, και την μεταβολή των κινήτρων. Όλα αυτά συντελούν ώστε το παιδί της προσχολικής ηλικίας να είναι σε θέση να μοιράζεται την προσοχή του με τους άλλους και να συμμετέχει σε εμπρόθετες στοχοκατευθυνόμενες δραστηριότητες μέχρι την ολοκλήρωσή τους. Η είσοδος του παιδιού στο πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, το φέρνει αντιμέτωπο με δομημένες καταστάσεις που συνεπάγονται αυξημένες απαιτήσεις για προσοχή και συγκέντρωση. Για τον λόγο αυτό, τα σχολικά πλαίσια είναι συχνά εκείνα που αναδύουν ένα πρόβλημα διάσπασης της προσοχής. Ο ρόλος του Νηπιαγωγού είναι καθοριστικός, γιατί πρέπει να μπορέσει να διακρίνει ανάμεσα σε μία ανεκτική σε παρεμβάσεις δυσκολία για συγκέντρωση και ανάμεσα στην έλλειψη προσοχής που μπορεί να οφείλεται στις πολύ υψηλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι λοιπόν σημαντικό να δούμε την αναπτυξιακή πορεία της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία και παράλληλα να σκεφτούμε πόσο καλά προσαρμόζονται τα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αλλά και στις αντοχές για συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής.

Η ανάπτυξη της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία

Η ανάπτυξη της προσοχής ξεκινά από τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού και καθορίζεται από την συνεχιζόμενη νευρολογική ωρίμανση, η οποία συνδέεται με τα επίπεδα διέγερσης απέναντι στα ερεθίσματα και αφορά διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου. Κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής, το βρέφος κατευθύνει την προσοχή του με κριτήριο το σχήμα ή τη μορφή, με μια τάση να προσελκύεται σταδιακά από το όλο και πιο σύνθετο και πιο πολύπλοκο². Καθώς αναπτύσσονται νέες ικανότητες και προστίθεται καινούρια γνώση, η προσοχή του βρέφους στρέφεται από τη διερεύνηση σε ό,τι είναι ευχάριστο ή περιέργο στην υφή και στη συνέχεια καθώς αναπτύσσεται κινητικά, σε ό,τι μπορεί να φτάσει. Σταδιακά, τα παιδιά αποκτούν επίγνωση ότι παράγοντες όπως ο θόρυβος ή ακόμη και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για ένα θέμα μπορούν να επηρεάσουν την προσοχή τους.

Στην ηλικία των δύο χρόνων η προσοχή συνδέεται με δραστηριότητες και μάλιστα με δραστηριότητες που μπορεί να είναι σχεδιασμένες και πραγματοποιημένες από το ίδιο,

1 Ruff H., Rothbart M.(1996), Attention in Early Development. New York , Oxford University Press,

2 Oaks L. M., Tellinghuisen D.J(1994), Examining in Infancy: Does it reflect active processing; *Developmental Psychology*; v. 30, pp748-756

π.χ. να φτιάξει ένα πύργο με τα τουβλάκια του. Επιπλέον, το παιδί της ηλικίας αυτής έχει την ικανότητα να αφοσιώνεται στις δραστηριότητες αυτές μέχρι την ολοκλήρωσή τους³.

Μετά τον δεύτερο χρόνο, η συνεχής ανάπτυξη του εγκεφάλου συνδέεται με την ικανότητα απώθησης των διασπαστικών ερεθισμάτων ακόμη και όταν αυτά βρίσκονται στο οπτικό τους πεδίο. Έτσι, παρατηρείται μια αυξανόμενη ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε δραστηριότητες που καθορίζονται από ενήλικες και απαιτούν έλεγχο της κινητικότητάς τους και που ακόμη απαιτούν σχεδιασμό και στόχο. Οι δραστηριότητες αυτές υποδεικνύουν λειτουργίες υψηλού επιπέδου και υποστηρίζονται από την συνεχιζόμενη κατά την προσχολική ηλικία ανάπτυξη του μετωπιαίου λοβού, ο οποίος είναι γενικά υπεύθυνος τόσο για τη ρύθμιση της κινητικής δραστηριότητας, όσο και για την οργάνωση της σύνθετης και με ακολουθία συμπεριφοράς. Έρευνες έδειξαν ότι συγκεκριμένες συνάψεις του μετωπιαίου λοβού κορυφώνονται μεταξύ 3 και 5 ετών. Κατά την ίδια περίοδο η μεταβολική δραστηριότητα του εγκεφάλου φτάνει στο μάξιμουμ⁴.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει τα έργα του γίνονται όλο και πιο σύνθετα και απαιτητικά και η διάρκεια συγκέντρωσης της προσοχής αυξάνει. Κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν μηχανισμούς απώθησης των διασπαστικών ερεθισμάτων και γίνονται πιο συστηματικά στην εμπλοκή τους σε μνημονικά έργα⁵. Μια γενικότερη ικανότητα για αυτορρύθμιση αναπτύσσεται κατά την ηλικία αυτή, που σημαίνει ότι μπορούν να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης. Ωστόσο, η επιτυχία εκτέλεσης γνωστικών έργων συνδέεται στενά με διάφορες παραμέτρους όπως το είδος των διασπαστικών ερεθισμάτων, η συμμετοχή της εργαζόμενης μνήμης και η γνωστική βάση του παιδιού.

Η γενικότερη ικανότητα παραμονής σε μια δραστηριότητα μπορεί επιπλέον να σχετίζεται με παράγοντες όπως οι απαιτήσεις για έλεγχο της κινητικότητας, η συναισθηματική κατάσταση και τα κίνητρα του παιδιού.

Η προσοχή σε κοινωνικά πλαίσια

Οι αναπτυξιακές αλλαγές στην προσοχή συντελούνται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Η ικανότητα για ηθελημένη και εμπρόθετη προσοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον ενήλικα. Κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί μοιράζεται την προσοχή του σε κοινές δραστηριότητες συντονίζοντας την προσοχή του στα έργα των άλλων, και ακόμη περισσότερο, κατευθύνει την προσοχή των άλλων στις δικές του επιλογές. Η ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον δίνει σημαντική ώθηση στην κοινωνικοποίησή του και καθώς το ενδιαφέρον του μετακινείται από τον εαυτό του στο περιβάλλον του, η προσοχή παίρνει νέες διαστάσεις. Στα πλαίσια αυτά, τρεις σημαντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν την προσοχή του παιδιού: η ανάπτυξη του λόγου, η μυμητική ικανότητα και τα κίνητρα.

3 Case R. and Khanna F. (1981), The Missing Links: Stages in children's progression from sensorimotor to logical thought. *New Directions for Child Development*, vol. 12,

4 Chougani H. T. (1994), Development of regional brain glucose metabolism in relation to behavior and plasticity. In G. Dawson and K. W. Fischer (eds): *Human behavior and the developing brain*. New York: Guilford

5 Miller P. H. (1990), The Development of Strategies of Selective Attention. In D. F. Bjorklund (ed.): *Children's strategies Contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ. Erlbaum,

Η ανάπτυξη του λόγου, μετά τα δύο χρόνια αποτελεί ισχυρό κανάλι επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα. Μέσα από αυτό το κανάλι, μεταβιβάζονται τα κοινωνικά standards και οι προσδοκίες της κοινωνίας, αλλά παρέχονται και οι στρατηγικές και η λεκτική καθοδήγηση που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου, στην αυτορύθμιση και έλεγχο της προσοχής.

Η μιμητική ικανότητα, διάχυτο χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας, προϋποθέτει και αντίστροφα προάγεται από την ικανότητα του παιδιού για προσοχή και παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων με αποτέλεσμα να εσωτερικεύει νέες συμπεριφορές.

Σημαντικός παράγοντας τέλος στην ανάπτυξη της προσοχής είναι τα κίνητρα. Κατά την βρεφική ηλικία, η συγκέντρωση της προσοχής έχει περισσότερο διερευνητικό χαρακτήρα. Αυτό που προσελκύει περισσότερο είναι το φωτεινό, το πολύπλοκο, το απαλό ή το κινούμενο. Το παιδί αυτής της ηλικίας καθοδηγείται από εσωτερικά κίνητρα όπως η περιέργεια και η ευχαρίστηση. Καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται και η ανάγκη να ανταπεξέλθει σε νέες εξωτερικές απαιτήσεις κυρίως με την είσοδό του στο Νηπιαγωγείο, είναι μεγαλύτερη, το παιδί κινητοποιείται από την ανάγκη να πετύχει ένα στόχο ή να ικανοποιήσει τον ενήλικα και τα κίνητρά του είναι κυρίως εξωτερικά. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν πρόκειται για μια απόλυτη μετατροπή των κινήτρων από εσωτερικά σε εξωτερικά, αλλά περισσότερο για μια συνύπαρξη και των δύο. Ο παράγοντας εσωτερική επιθυμία και ευχαρίστηση είναι ακόμη πολύ σημαντικός στην προσχολική ηλικία⁶.

Παράγοντες διασπαστικής συμπεριφοράς

Η ικανότητα για προσοχή και συγκέντρωση, αποτελεί το τελικό προϊόν της αλληλεπίδρασης εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Στους **εγγενείς παράγοντες**, εντάσσονται η νευροαναπτυξιακή καθυστέρηση και η ΔΕΠ/Υ. Θεωρίες όπως οι ιδιοσυγκρασιακές διαφορές και ο βαθμός διέγερσης, δίνουν επίσης έναν εγγενή χαρακτήρα στα προβλήματα προσοχής.

Νευροαναπτυξιακή καθυστέρηση: Κατά την προσχολική ηλικία ο έλεγχος της κινητικότητας, η ικανότητα για συγκέντρωση και η διάρκεια της προσοχής αυξάνονται. Στα παιδιά με προβλήματα προσοχής ενδεχομένως κάποιοι μηχανισμοί ελέγχου να μην έχουν ακόμη αναπτυχθεί πλήρως με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να συμπεριφέρονται σαν μικρότερα και να χαρακτηρίζονται ανώριμα ΔΕΠ/Υ.

Η διαταραχή που έχει συνδεθεί με την ακραία και αφύσικη για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού εκδήλωση προβλημάτων προσοχής είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, η διάγνωση της οποίας γίνεται σύμφωνα με τα κριτήρια και τους περιορισμούς που θέτει το DSM(Diagnostic And Statistic Manual of Mental Disorders)⁷, το επικρατέστερο σήμερα διαγνωστικό κριτήριο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης(American Psychiatric Association)

Ιδιοσυγκρασιακές διαφορές: Οι Rothbart, Posner and Hersey⁸, διερεύνησαν τη

6 Lepper M. R. and Green D. (1978), Overjustification research and beyond: towards a means-end analysis of intrinsic and extrinsic motivation. In M. R. Lepper and D. Geene (eds), *New perspectives on the psychology of human motivation*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum

7 DSM-IV-TR, 2000

8 Rothbart M., Posner M. and Hersey K. (1995), Temperament, Attention and Developmental Psychopathology. In

σχέση ανάμεσα στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας. Ξεκινώντας από την τυπολογία του Carl Young, ο οποίος διακρίνει δύο τύπους προσωπικότητας τον εσωστρεφή και τον εξωστρεφή, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι ατομικές διαφορές ως προς την εσωστρέφεια και την εξωστρέφεια, όταν εμφανίζονται σε ακραία μορφή συνιστούν από μόνες τους κακή προσαρμογή προς το περιβάλλον και οδηγούν στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Για παράδειγμα η υπερβολική ντροπή και ο φόβος για το καινούριο μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος και δυσκολίες συγκέντρωσης ή ολοκλήρωσης ενός έργου.

Η υπόθεση του βαθμού διέγερσης (optimal arousal): Η υπόθεση του βαθμού διέγερσης συνδέει τις διαταραχές στην προσοχή με το επίπεδο διέγερσης απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Τα υπερκινητικά παιδιά έχουν χαμηλή διέγερση και ατελείς μηχανισμούς απώθησης που σημαίνει υπερβολική πρόσληψη ερεθισμάτων από τον εγκέφαλο και η όλη συμπεριφορά τους είναι μια προσπάθεια προσαρμογής. Έτσι αυτό που οι δάσκαλοι θεωρούν διασπαστική συμπεριφορά, θα μπορούσε με περισσότερη ακρίβεια να οριστεί ως αναζήτηση ερεθίσματος⁹.

Στους **περιβαλλοντικούς** παράγοντες, εντάσσονται οι κοινωνικο-συναισθηματικοί παράγοντες και οι σχολικοί παράγοντες. Στερημένο ή διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, σημαντικά γεγονότα ζωής, αλλά και ένα προβληματικό και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνεται και να ολοκληρώνει την εργασία του.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί παράγοντες: Οι περισσότερες έρευνες για την συσχέτιση των προβλημάτων προσοχής με συναισθηματικούς παράγοντες, φέρνουν στο επίκεντρο το διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, παράγοντας που ως τώρα συνδεόταν περισσότερο με επιθετικότητα. Κακοποιημένα παιδιά, παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη, ή ιδρυματοποιημένα παιδιά και γενικά παιδιά που δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια σχέσης προσκόλλησης, αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου για εμφάνιση προβλημάτων προσοχής¹⁰.

Σχολικοί παράγοντες: Οι σχολικοί παράγοντες συνδέονται αφενός με τις δυσκολίες προσαρμογής του μικρού παιδιού κατά την ένταξή του στο Νηπιαγωγείο και αφετέρου με τις καινούριες, ιδιαίτερες και αυξημένες απαιτήσεις που προβάλλονται επάνω στο παιδί από το σχολικό περιβάλλον.

Τα σχολικά πλαίσια

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι πλέον σε θέση να μοιράζεται την προσοχή του με τους άλλους, να συμμετέχει σε δομημένες καταστάσεις να επιλύει γνωστικά έργα και να ελέγχει τον παρορμητισμό και την κινητικότητα του όταν του το ζητούν. Αναφέρθηκε επίσης ότι η προσοχή του παιδιού της προσχολικής ηλικίας συνδέεται με τα εσωτερικά και εξωτερικά του κίνητρα και συνεπώς με τον βαθμό ευχαρίστησης που αντλεί από μια δραστηριότητα αλλά και από την επιβράβευση του

Cicchetti D. and Cohen D.(eds): *Developmental Psychopathology*. N.York: John Wiley and sons, vol.1, 315-340
9 Kirby E.,Grimley L.(1986), *Understanding and treating Attention Deficit Disorder*. New York: Pergamon Press
10 Taylor E.(1995), *Dysfunctions of Attention*. In Cicchetti D. and Cohen D.(eds): *Developmental Psychopathology*. N.York: John Wiley and sons, vol. 2, pp. 243-273

νηπιαγωγού. Ωστόσο οι μηχανισμοί ελέγχου της προσοχής και η ωρίμανση των περιοχών του εγκεφάλου που συνδέονται με την προσοχή βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη. Επιπλέον, συναισθηματικοί παράγοντες που στο νηπιαγωγείο αφορούν κυρίως στην προσκόλληση και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, έρχονται να δυσκολέψουν περισσότερο την ικανότητα για συγκέντρωση και συμμετοχή.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο το νηπιαγωγείο προάγει την ικανότητα για προσοχή και συγκέντρωση συνυπολογίζοντας τα αναπτυξιακά δεδομένα και τις συναισθηματικές προτεραιότητες των παιδιών.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου¹¹ σε αντίθεση με τα περισσότερο γνωσιοκεντρικά προγράμματα της σχολικής βαθμίδας, απλώνεται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, μέσα από ένα ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο εναλλάσσει αυθόρμητες και δομημένες δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι μαθησιακές ενότητες όπως τα μαθηματικά, οι τέχνες ή η κοινωνική ανάπτυξη, διαχέονται μέσα σε τέσσερα πλαίσια: τις καθημερινές ρουτίνες, τις οργανωμένες δραστηριότητες, τις διερευνήσεις (σχέδια εργασίας,) και το παιχνίδι το οποίο σύμφωνα με το Π.Σ.Ν. θεωρείται και το σημαντικότερο, διότι η ευχαρίστηση που εμπεριέχει δημιουργεί θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων όπως η επικοινωνία, η αυτονομία και η σκέψη (κριτική και δημιουργική). Ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων όπως οργανωμένες ομαδικές με στόχο, παιχνίδι με κανόνες ή συμβολικό παιχνίδι, αφηγήσεις και δραματοποιήσεις, αλλά και καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων τις οποίες το παιδί καλείται να διαχειριστεί συγκρίνοντας και αξιολογώντας τις επιλογές του. Τα παιδιά εμπλέκονται στις μαθησιακές διαδικασίες με τρόπο ενεργητικό, συμμετοχικό και συνεργατικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρατηρήσει να καταγράψει και να αξιολογήσει τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και με βάση τα δεδομένα του να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους κινούμενος προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο βαθμό που είναι δυνατό. Αυτό προϋποθέτει ότι έχει εκτιμήσει σωστά την μαθησιακή ετοιμότητα και ότι σέβεται το ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Θα λέγαμε λοιπόν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οργανώνει τη συμπεριφορά, αξιοποιεί τα κίνητρα των παιδιών και τα βοηθά να ολοκληρώνουν στοχοκατευθυνόμενα έργα προάγοντας γενικά την ικανότητά τους για προσοχή και συγκέντρωση. Λαμβάνει επίσης υπόψη την προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού και κάνει λόγο για ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο. Όλα αυτά καταδεικνύουν ένα ευέλικτο ωρολόγιο και ένα ελκυστικό αναλυτικό πρόγραμμα. Πολύ περισσότερο όμως, απαιτούν ευαισθησία και ευελιξία εκ μέρους του νηπιαγωγού ο οποίος καλείται να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα ανάμεσα στις απαιτήσεις του αναλυτικού και στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Δεδομένου ωστόσο, ότι κάποια παιδιά λόγω εγγενών παραγόντων ή σοβαρών κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών παρουσιάζουν επίμονη ή ακραία διασπαστική συμπεριφορά και δεδομένου επίσης ότι τα προβλήματα προσοχής στην προσχολική ηλικία συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό¹², δημιουργείται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό μπορεί το νηπιαγωγείο όχι μόνο να

11 Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011. ΕΣΠΑ 2007-13, "Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη"

12 Barkley, R. A. (1990), *Hyperactive children: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

προάγει την ικανότητα για συγκέντρωση αλλά και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τα παιδιά που είναι σε επικινδυνότητα.

Για να κατανοήσουμε τη σπουδαιότητα του νηπιαγωγείου θα πρέπει να ξεκινήσουμε με τη γενικότερη παραδοχή ότι η ανάπτυξη συντελείται στη βάση μιας συναλλαγής γενετικών δομών και ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Κάθε βιολογικά προσδιοριζόμενη παράμετρος επηρεάζει την συμπεριφορά και μέσα από την αντίδραση των άλλων, διαμορφώνει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, οι βιολογικοί όπως και οι ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες καθορίζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του. Ο παράγοντας ωρίμανση είναι σημαντικός γιατί καθώς το παιδί μεγαλώνει καταφέρνει να κατακτά νέες προκλήσεις, αποκτά αίσθημα αυτότητας και αυτό το βοηθά να αλληλεπιδρά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με το περιβάλλον¹³. Αντίστροφα, το περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως προστατευτικός μηχανισμός μετριάζοντας τις αρνητικές συνέπειες των παραγόντων που θέτουν το παιδί σε επικινδυνότητα¹⁴. Πρόσφατες έρευνες σε παιδιά ηλικίας 4,5, χρονών έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση του παιδιού με τον ενήλικα αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την ικανότητά τους να ελέγχουν την προσοχή τους κατά την προσχολική ηλικία και η ικανότητα αυτή στη συνέχεια σχετίστηκε με τις σχολικές επιδόσεις την γλώσσα και την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών¹⁵.

Για άλλη μια φορά ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς είναι αυτός που καλείται να εντοπίσει και να διαχειριστεί το πρόβλημα.

Η διάκριση ενός προβλήματος προσοχής που οφείλεται στο αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού ή σε μια ακατάλληλη πρακτική και ανάμεσα σε ένα πρόβλημα που επιμένει στο χρόνο και είναι ανθεκτικό σε παρεμβάσεις δεν είναι πάντα εύκολη. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με τη φύση του παιδιού της ηλικίας αυτής που επιθυμώντας να κυριαρχήσει στο περιβάλλον του μπορεί να επιδείξει ακραίες συμπεριφορές κινητικότητας και παρόρμησης. Αντίθετα, μια αποσυρμένη συμπεριφορά που οφείλεται στην πραγματικότητα σε σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης, μπορεί να αποδοθεί σε παρατεταμένη προσκόλληση, με αποτέλεσμα να χαθεί ο πολύτιμος χρόνος της πρώιμης παρέμβασης και των σωστών εκπαιδευτικών χειρισμών που θα μετριάσουν τις σχολικές δυσκολίες που θα ακολουθήσουν τα επόμενα χρόνια. Από την άλλη πλευρά, ο βεβιασμένος χαρακτηρισμός ενός προβλήματος ως διαταραχή, οδηγεί σε ετικετοποίηση, η οποία μπορεί να έχει αρνητικές προεκτάσεις για το παιδί, γιατί επηρεάζει τους χειρισμούς και την εκπαιδευτική αντιμετώπιση που θα έχει στο μέλλον.

Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος προσοχής στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα μπορεί να αποτελεί ζητούμενο. Συχνά ο εκπαιδευτικός λειτουργεί διαισθητικά και υιοθετεί τεχνικές όπως επιβραβεύσεις, αύξηση της έντασης της φωνής ή επιπλήξεις που συχνά συνδέονται με την απόδοση αιτιών που κάνει για το πρόβλημα του παιδιού. Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής έχουν ανάγκη από εξωτερικούς ενισχυτές εξαιτίας της χαμηλής κινητοποίησής τους. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει κατά κανόνα να βασίζεται στα κίνητρα. Στα σχολικά πλαίσια αυτό σημαίνει ότι τα κίνητρα του παιδιού σχετίζονται τόσο με το προσωπικό ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση που

13 Achenbach T. (1982), *Developmental Psychopathology*. N.York: John Wiley and sons, v.1 and 2

14 Rutter M.(1990), *Psychological resilience and protective mechanisms*. In Rolf J. Masten A., Cicchetti D. (eds): *Risc and protective factors in the development of psychopathology*. N.Y.: Oxford University Press

15 NICHD, *Early Child Care Research Network*, 2003.

μπορεί να εμπεριέχει ένα σχολικό αντικείμενο, όσο και με την επίδοση και τέλος την αποδοχή που μπορεί να προέλθει από το περιβάλλον του. Ένας τρόπος με τον οποίο τα κίνητρα μπορεί να έχουν επίδραση στην ικανότητα για προσοχή και συγκέντρωση είναι επηρεάζοντας το επίπεδο διέγερσης το οποίο μια ανιαρή σχολική εργασία μπορεί να κρατά χαμηλά. Ο τρόπος που επιδρούν τα εξωτερικά κυρίως κίνητρα στη συγκέντρωση προσοχής, εξηγεί τη σημαντική θέση του παράγοντα *ενθάρρυνση* σε όλα σχεδόν τα μοντέλα αντιμετώπισης της διάσπασης προσοχής.

Συμβαίνει συχνά η ανθεκτικότητα του προβλήματος να είναι τέτοια που κάθε παρέμβαση σε επίπεδο τάξης να είναι ατελέσφορη. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν οι δυσκολίες για προσοχή και συγκέντρωση συνοδεύονται από υπερκινητική ή παρορμητική συμπεριφορά όπου το παιδί έχει δυσκολία να ελέγξει την κινητικότητα του και να επωφεληθεί από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή η κινητοποίηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τον σχολικό σύμβουλο ή το ΚΕΔΔΥ είναι σημαντική προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες του παιδιού (ύπαρξη ΔΕΠ/Υ), και να αντιμετωπιστούν ενδεχομένως με ένα συστημικό θεραπευτικό πρόγραμμα που θα απευθύνεται σε όλη την οικογένεια ή σε έσχατη περίπτωση με φαρμακευτική αγωγή. Επιπλέον η εξωτερική υποστήριξη είναι πολύ σημαντική για τον ίδιο τον νηπιαγωγό γιατί θα διατηρήσει αμείωτη τη δική του αίσθηση αποτελεσματικότητας που πλήττεται από την ματαίωση που νοιώθει όταν οι παρεμβάσεις του είναι χωρίς αποτέλεσμα.

Συζήτηση-προτάσεις

Η ανάπτυξη της προσοχής κατά την προσχολική ηλικία επιτρέπει στο παιδί να επιδεικνύει εμπρόθετη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και να είναι αποτελεσματικό σε έργα με κινητικές και γνωστικές απαιτήσεις. Καθώς συντελείται σε κοινωνικά πλαίσια, η προσοχή λαμβάνει σημαντική υποστήριξη από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, δεδομένου ότι το Α.Π.Σ. προάγει την επικοινωνία και δίνει ιδιαίτερη σημασία στα κίνητρα, μέσα από το παιχνίδι.

Τα ιδιαίτερα προβλήματα προσοχής που είναι ανθεκτικά στους χειρισμούς και στις παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, χρειάζονται ιδιαίτερη διερεύνηση και παρέμβαση καθώς συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό. Τα συμπεράσματα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, έδειξαν ότι μπορούν να θέσουν υπό έλεγχο ένα πρόβλημα πριν ακόμη το παιδί φτάσει στη σχολική ηλικία, αυξάνοντας ανάμεσα στα άλλα τις ευκαιρίες να αναπτύξει δεξιότητες που δεν θα μπορούσε να αναπτύξει από μόνο του και εμποδίζοντας έτσι μια μειονεξία να φτάσει σε μια δεύτερη, ίσως σοβαρότερη.

Η διάκριση όμως, ανάμεσα σε ένα παροδικό πρόβλημα προσοχής και σε ένα σοβαρό πρόβλημα που χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση είναι συχνά δύσκολη και απαιτεί από τον νηπιαγωγό σωστή αξιολόγηση του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού αλλά και καλή εκτίμηση των δικών του χειρισμών. Κάτω από το βάρος ιδιαίτερων συνθηκών, όπως ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη "προβληματικές" συμπεριφορές. Θεωρούν ότι είναι ένα επιπλέον πρόβλημα το οποίο καλούνται να λύσουν μόνοι τους χωρίς υποδομή και ειδικευση. Συχνά αυτό μπορεί να είναι εις βάρος παιδιών που έχουν προβλήματα προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα, τα οποία είναι κατά κανόνα πιο αποσυρμένα και λιγότερο 'ενοχλητικά', με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο χρόνο και προσοχή από αυτήν που δικαιούνται.

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός, ως ενδιάμεσος ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και στις δυνατότητες του παιδιού, είναι παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός. Είναι εκείνος ο οποίος θα μεταφέρει τις απαιτήσεις ενός σχολικού συστήματος απέναντι στα παιδιά και που θα πρέπει να έχει την ευαισθησία και τις γνώσεις να τις τροποποιεί και να τις προσαρμόζει στις ιδιαιτερότητές τους, ισορροπώντας τις δικές του προσδοκίες και περιορισμούς. Ο ρόλος του αποκτά έτσι ιδιαίτερη βαρύτητα και δημιουργεί προβληματισμό για τις δυσκολίες τις ανάγκες και την αποτελεσματικότητά του.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Λαδοπούλου Ελένη** γεννήθηκε στην Καλαμάτα το 1967, ζει στη Θεσσαλονίκη και είναι μητέρα δύο παιδιών 20 και 15 χρονών. Ο σύζυγός της είναι εκπαιδευτικός. Είναι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Ψυχοπαιδαγωγική Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Εργάζεται στην εκπαίδευση για 25 χρόνια από τα οποία τα 5 τελευταία στην Ειδική Αγωγή και ειδικότερα σε Τμήματα Ένταξης και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Είναι μέλος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ). Ενώ, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά υπηρετεί στο Τμήμα Ένταξης του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Μενεμένης Θεσσαλονίκης.

Αντιμετωπίζοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο: μελέτη περίπτωσης νηπίου.

Μάνου Αγγελική - Κανιά Αγγελική

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση του προγράμματος παρέμβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζει μαθητής που επαναφοιτεί στο νηπιαγωγείο. Η περίπτωση αφορά σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, υπερκινητικότητα, διαταραχές στη σκέψη και προβλήματα συμπεριφοράς.

Abstract

The purpose of this paper is to present the intervention programme designed and implemented to address the difficulties that student displays during the class repeat of kindergarten. The case relates to speech impediments, hyperactivity, abnormal thinking and behavioral problems.

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως της προσχολικής αγωγής, ότι στο σημερινό σχολείο και δη στο νηπιαγωγείο, αντικείμενο της μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, η οποία μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, μέσω του παιχνιδιού, όσο κυρίως η απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα τελευταία χρόνια, λόγω της αύξησης των αρνητικών παραγόντων που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς με αντίστοιχες συνέπειες στα παιδιά, παρατηρείται και αντίστοιχη αύξηση των προβλημάτων¹. Η επικρατούσα αντίληψη στην προσχολική εκπαίδευση είναι ότι η πρωτοβουλία για κάθε είδους μάθηση πρέπει να προέρχεται από τα παιδιά. Πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες ωστόσο, επωφελούνται από δραστηριότητες και παρεμβάσεις, οι οποίες είναι δομημένες και έχουν το στοιχείο της επανάληψης, πράγμα που απαιτεί να οργανώνονται και να κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό. Βασική μας θέση είναι πως και οι δύο προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση είναι αποτελεσματικές, εφόσον απευθύνονται στις ανάγκες των παιδιών. Αξιοποιώντας δημιουργικά τις δραστηριότητες, τα υλικά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν καινούργιες δεξιότητες και να κατακτήσουν νέες έννοιες μαζί με τους συμμαθητές τους².

2. Ποιοτική αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης του μαθητή με το όνομα Μ., συγκεντρώθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τόσο τη

1 Χρηστάκης, Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.

2 Patti Gould & Joyce Sullivan, (2008). *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 9-11.

μαθησιακή όσο και τη γενικότερη εικόνα του μαθητή. Με τον όρο εκτίμηση νοείται η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ορίσει τη φύση και την πιθανή αιτία των προβλημάτων του μαθητή αλλά και να καθορίσει με σαφήνεια το σκοπό της παρέμβασης. Η διαδικασία εκτίμησης μέτρησης και καταγραφής της προβληματικής συμπεριφοράς, περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) την ακριβή ή λειτουργική περιγραφή του προβλήματος με τρόπο ξεκάθαρο και ακριβή που επιτρέπει την άμεση μέτρηση του προβλήματος, β) το σχεδιασμό ενός καταλόγου με τα αρνητικά και θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού, όπου πάνω στις θετικές πλευρές χτίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όσον αναφορά τα αρνητικά, επιλέγεται κάθε φορά ένα το οποίο επεξεργάζεται κατά προτεραιότητα, γ) τη μέτρηση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά την οποία σχηματίζεται η βάση για τη συστηματική παρατήρηση και εκτίμηση του προβλήματος. Η συμπεριφορά μπορεί να μετρηθεί και να καταγραφεί με πολλούς τρόπους και με πολλούς παράγοντες όπως είναι η συχνότητα και η διάρκεια και, δ) την καταγραφή της συμπεριφοράς³.

Αναλυτικότερα παρατίθενται σχετικές πληροφορίες που συνθέτουν την εικόνα του μαθητή:

A) Οικογενειακό - Κοινωνικό ιστορικό

Ο Μ. μεγαλώνει με τους δύο γονείς του οι οποίοι είναι κωφοί. Οι γονείς του επικοινωνούν μαζί του στη νοηματική γλώσσα την οποία ο Μ. δεν την έχει μάθει παρόλο που είναι η μητρική του γλώσσα. Τούτο δυσχεραίνει την επικοινωνία των γονιών με το παιδί τους και ως εκτούτου υπονομεύεται και η οριοθέτησή του. Οι γονείς αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Δυστυχώς για την οικογένεια δεν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον κοντά τους⁴. Οι συγγενείς, οι οποίοι θα μπορούσαν ενδεχομένως να παίξουν ενεργητικό ρόλο στην ανατροφή του Μ. διαμένουν μόνιμα στην επαρχία. Κατά την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη αναφέρονται καθυστέρηση στο λόγο, προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα. Για τους λόγους αυτούς παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας στο σπίτι. Προτεινόμενοι στόχοι για την οικογένεια είναι η διασύνδεσή της με υποστηρικτικούς φορείς (κοινωνική υπηρεσία δήμου, παιδοψυχιατρικούς φορείς, εθελοντικές οργανώσεις), εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας Κωφών⁵ στο παιδί και συμβουλευτική γονέων.

B) Σχολικό ιστορικό

Σύμφωνα με το σχολικό του ιστορικό, ο μαθητής, εντάχθηκε σε Παιδικό Σταθμό από την ηλικία των δύο ετών με δυσκολίες στην προσαρμογή, την ένταξη και τη συναναστροφή του με τους συμμαθητές του⁶. Κατά την περίοδο του νηπίου, εμφανίζει άρνηση να προσέλθει στο σχολείο με συνοδά συμπτώματα έντονη κινητικότητα και έλλειψη ορίων. Δεν είναι λίγες οι φορές που καταφεύγει σε συμπεριφορές που είναι επικίνδυνες ακόμη και για τον ίδιο. Δεν έχει ικανοποιητικό βαθμό προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο

3 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 175-181.

4 Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 39-40.

5 Μουσταίρας, Π. (2002). *Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών*. Περ. *Ανοιχτό σχολείο*, τ. 85: 32-35 και 86: 39-42.

6 Καλαντζή-Αζίζι Αν. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Καραβίας.

και αντιμετωπίζει εμφανείς δυσκολίες στην τήρηση κανόνων και ορίων. Παρουσιάζει έντονη κινητικότητα και διάσπαση προσοχής⁷, με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνεχή οριοθέτηση και κατάλληλο χειρισμό, προκειμένου να συνεργαστεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της τάξης. Είναι αμφιθυμικός και η διάθεσή του μεταβάλλεται εύκολα. Για τους ανωτέρω λόγους αποφασίζεται επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο με έγκριση παράλληλης στήριξης προκειμένου να δημιουργηθεί χρόνος, όπου με κατάλληλη παρέμβαση, θα αποκτηθεί η μέγιστη σχολική ετοιμότητα. Προτεινόμενοι στόχοι για το μαθητή: α) ανάπτυξη σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που θα αποτελεί σημείο αναφοράς για αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς, β) εξασφάλιση σταθερού και προβλέψιμου περιβάλλοντος με σταθερή καθημερινή ρουτίνα και δομημένο πρόγραμμα, γ) έμφαση στη σταδιακή βελτίωση του βαθμού συγκέντρωσης και προσοχής, δ) παροχή μεγαλύτερου χρόνου για ολοκλήρωση έργου, ε) μείωση διασπαστικών παραγόντων στην τάξη.

3. Παρουσίαση περίπτωσης

Ο Μ., σύμφωνα με τη γνωμάτευση του Κέντρου Παιδοψυχικής Υγιεινής, παρουσιάζει: «Μεικτή Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή (F83.0)⁸». Σύμφωνα με την διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.Δ' Αθήνας, ο Μ. παρουσιάζει «Προβλήματα λόγου και ομιλίας, Υπερκινητικότητα, διαταραχές στη σκέψη και προβλήματα συμπεριφοράς». Το είδος και η σοβαρότητα των δυσκολιών απαιτούν παροχή ατομικής υποστήριξης του μαθητή μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/02.10.2008) και όχι φοίτηση σε τμήμα ένταξης. Το μοντέλο της ένταξης και κατ' επέκταση της παράλληλης στήριξης, είναι σήμερα ευρέως αποδεκτό, ως ο καλύτερος τρόπος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές δεξιότητες – ανάγκες. Η ένταξη φέρνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, νηπιαγωγεία καθώς και σε προγράμματα «φροντίδας στο σπίτι». Παρά το γεγονός ότι μερικά παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να συμμετάσχουν στο ήδη υπάρχον πλαίσιο, χωρίς σημαντικές προσαρμογές, για τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζεται μια μικρή επανεξέταση του τρόπου διδασκαλίας του προγράμματος, του περιβάλλοντος και του προσωπικού. Ποιος όμως αποφασίζει για αυτές τις αλλαγές; Μα φυσικά οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ειδικοί, συνεργάζονται για να συγκροτήσουν ένα πρόγραμμα και στη συνέχεια να καθιερώσουν ένα σύστημα συνεχούς επικοινωνίας, το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τις καινούργιες προκλήσεις που ανακύπτουν⁹.

4. Προσδιορισμός-Αξιολόγηση δυσκολιών

Το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης περίπτωσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η σαφής οριοθέτηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και η πιθανή αιτιολόγηση αυτών έχουν ως εξής:

Κοινωνικό κομμάτι (Οργάνωση συμπεριφοράς – Δεξιότητες Ομάδας):

⁷ http://dipe.sam.sch.gr/sch symb/eidagog/dep_depy.pdf (προσπελάστηκε στις 12/08/2014).

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Specific_developmental_disorder (προσπελάστηκε στις 17/08/2014).

⁹ Patti Gould & Joyce Sullivan, (2008). *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη, σσ. 9-11.

Δυσκολεύεται να συνεργαστεί και να παίξει με τους άλλους, πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά την ώρα που παίζουν. Δεν κατανοεί το ρόλο του σε ομαδικές δραστηριότητες και το ρόλο των άλλων παιδιών. Δεν δημιουργεί φιλίες και παρουσιάζει σχετική αδυναμία συνεργασίας με τον άλλο και την ομάδα. Ξεκινά ή σταματά μια δραστηριότητα χωρίς να περιμένει το κατάλληλο σύνθημα. Ανυπομονεί και δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του. Δε ρυθμίζεται σε σχέση με τους βασικούς κανόνες λειτουργίας. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης και την εναλλαγή των σχολικών δραστηριοτήτων. Δε δέχεται πάντα να εκτελέσει τις σχολικές εργασίες. Διασπάται ή παραιτείται όταν διαπραγματεύεται δύσκολες γι' αυτόν δοκιμασίες. Δείχνει ενδιαφέρον κυρίως για ελκυστικές δοκιμασίες που έχουν παιγνιώδη μορφή. Δεν μπορεί να διαχειριστεί κανόνες και όρια. Δεν μπορεί πάντα να οργανώσει τη συμπεριφορά του σε σχέση με το τι πρέπει να κάνει. Δεν ακολουθεί με σταθερότητα τους συμβατικούς κανόνες συμπεριφοράς. Δε χρησιμοποιεί πάντα ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Ο βαθμός συνεργασίας και ανταπόκρισής του σε συνθήκες δυαδικής και ομαδικής αλληλεπίδρασης δεν είναι ικανοποιητικός.

Συναίσθηματικές δεξιότητες: Ο μαθητής παρουσιάζει συχνά ξεσπάσματα θυμού και φαίνεται να έχει πολύ ένταση ακόμα και στην αρχή της ημέρας. Συχνά, ακόμα και όταν θέλει να δείξει την συμπάθεια και την αγάπη του προς κάποιον, δεν το κάνει με το σωστό τρόπο, π.χ. τον σφίγγει πάρα πολύ δυνατά. Ο θυμός και η ένταση που έχει δεν του επιτρέπουν την ολοκλήρωση των έργων του.

Δεξιότητες επικοινωνίας: Δεν χρησιμοποιεί πάντα ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας. Διασπάται η προσοχή του και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί. Πολλές φορές μοιάζει χαμένος και μπερδεμένος. Δείχνει ονειροπόλος, μιλά συνεχώς για άσχετα πράγματα. Συχνά λέει ψέματα και μπερδεύει το πραγματικό με το φανταστικό. Διακόπτει τις δραστηριότητες με άσχετες παρατηρήσεις

Γνωστικό κομμάτι – Οπτικοκινητικός συντονισμός – Λεπτή και αδρή κινητικότητα: Ο μαθητής βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση, κάνει μεγάλες ή μικρές αδέξιες κινήσεις. Παρουσιάζει δυσκολίες στον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό. Κόβει με δυσκολία ακόμα και τα βασικά σχήματα, χωρίς να νοιάζεται για το αποτέλεσμα.

Μαθηματικά: Δεν παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στα μαθηματικά εκτός από αυτή της μη γνώσης της σωστής γραφής των αριθμών (καθρεπτική γραφή). Παράλληλα, δυσκολεύεται στις δεξιότητες προσανατολισμού και στις χρονικές έννοιες (χθες, προχθές, αύριο).

Γλώσσα: Το λεξιλόγιο που διαθέτει είναι περιορισμένο. Το επίπεδο της φωνολογικής του ενημερότητας υπολείπεται σημαντικά της χρονολογικής του ηλικίας. Κάνει λάθη στη χρήση λέξεων καθώς και στην εκφορά τους¹⁰. Παρουσιάζει δυσκολία στο διάλογο με τους ομηλικούς και τους συμμαθητές του. Έχει δυσκολία στην εκμάθηση καινούριων λέξεων καθώς και στην παραγωγή προτάσεων. Κάνει πολύ απλές συντακτικά προτάσεις για την ηλικία του καθώς και συχνά γραμματικά λάθη. Έχει δυσκολία στη χρήση επιρρημάτων που αναφέρονται στο χώρο ή το χρόνο. Μεγάλη δυσκολία εμφανίζει στην αφήγηση – περιγραφή γεγονότων, ιστοριών ακόμα και αν πρόκειται για πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Αυτό που μπορεί, ενδεχομένως, να δυσκολεύει το Μ. είναι ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα¹¹ διαφέρει από την

10 Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα, σσ. 76-77

11 Κουρμπέτης, Β. (ΥΠΕΠΘ, 1999). *Νόημα στην εκπαίδευση*. (προϊόν Προγράμματος 1, Μέτρο 1.1, Ενέργεια

Νεοελληνική, τόσο γραμματικά, όσο και συντακτικά (Π.χ. στην νοηματική λέμε «Χθες ποδόσφαιρο πήγα» ή «Πάσχα χωριό ταξίδι θα πάω»).

5. Διαδικασία παρέμβασης

Κάθε παιδί που ενσωματώνεται στο κοινό σχολείο πρέπει να παρακολουθείται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς του και να αξιολογείται η πρόοδός του. Την κύρια ευθύνη του εξατομικευμένου προγράμματος την έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και ειδικής αγωγής, οι ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κτλ) καθώς και οι εμπλεκόμενοι φορείς¹². Τα εξατομικευμένα προγράμματα περιλαμβάνουν: α) την παρούσα κατάσταση του παιδιού (ικανότητες, ανεπάρκειες, δυσκολίες, δυνατότητες και θετικές πλευρές στην κινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική σφαίρα), β) τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσης, γ) το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας και υποστήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί (π.χ. ψυχολογική, λογοθεραπεία), δ) τη διάρκεια του προγράμματος (τριμηνιαίο, ετήσιο), ε) τα αντικειμενικά κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης με βάση τα οποία θα εκτιμηθεί η επίτευξη των στόχων και στ) τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκτίμηση της κατάστασης και της αξιολόγησης της πρόοδου καθώς και στην αναθεώρηση των διδακτικών στόχων¹³.

Ο μαθητής από τις αρχές Οκτωβρίου είχε παράλληλη στήριξη και δημιουργήθηκε Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) κατάλληλο για τις ανάγκες του. Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας οκτώ μηνών, χωριζόμενο σε δύο τετράμηνα. Στο τέλος του πρώτου τετραμήνου (Οκτώβριος 2013– Φεβρουάριος 2014) έγινε αξιολόγηση των στόχων καθώς και επαναπροσδιορισμός τους για το επόμενο τετράμηνο (Μάρτιος – Ιούνιος 2014). Οι στόχοι που τέθηκαν κατά το Α' τετράμηνο αλλά και οι μακροχρόνιοι, σε επίπεδο σχολικού έτους, είναι οι παρακάτω:

Κοινωνικό κομμάτι: Οργάνωση συμπεριφοράς – Δεξιότητες Ομάδας

Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ένα σχολικό έτος)

Να τηρεί κανόνες ορθής και ενεργητικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, να ακολουθεί τη ρουτίνα της τάξης, να αποκτήσει κοινωνικό ενδιαφέρον, να μάθει να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να μοιράζεται, να επιλέγει δραστηριότητες και παιχνίδια, να επιλέγει την αποδεκτή συμπεριφορά, να ακολουθεί οδηγίες και κανόνες, να περιμένει τη σειρά του, να μάθει κοινωνικούς κανόνες, να μεγαλώσει το εύρος της προσοχής του στην τάξη, να ρυθμίζεται σε σχέση με τους βασικούς κανόνες λειτουργίας στο σχολείο και στο σπίτι.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Να νοιάζεται για αυτά που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον και τον αφορούν, να μάθει στο συντροφικό και το συνεργατικό παιχνίδι, να μάθει να μοιράζεται

1.1.α, χρηματοδοτούμενο από 2° Κ.Π.Σ. 1998-1999.

12 Ζώνιου-Σίδηρη, Α. (2009) (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 25-26.

13 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 106-107.

αντικείμενα και δραστηριότητες, να περιμένει τη σειρά του, να μην τραβάει το χέρι του άλλου όταν θέλει να μιλήσει, να μην διακόπτει κάποιον όταν εκείνος μιλάει, να λέει τις λέξεις «ευχαριστώ, παρακαλώ».

Ενδεικτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους

Οι εκπαιδευτικοί κάθονται δίπλα στο Μ. και λεκτικά υπενθυμίζουν το ρόλο του, όταν δυσκολεύεται, του αναθέτουν ένα βοηθητικό ρόλο ενώ τον ενθαρρύνουν, να συνεργάζεται με παιδιά που έχουν παρόμοιο ρυθμό. Κατά την αναμονή πριν την εκτέλεση μιας δραστηριότητας προσπαθούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του παιδιού παροτρύνοντάς το να παρακολουθεί τους συμμαθητές του και να σκέφτεται πως θα εκτελέσει ο ίδιος τη δραστηριότητα. Ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά, πχ. όποιος εκτελεί τη δραστηριότητα σωστά θα μπορεί στην επόμενη άσκηση να γίνει αρχηγός της υποομάδας. Παρακινούν το μαθητή να αποδέχεται τα όρια και τους κανόνες της τάξης μέσα από τη συμμετοχή του σε οργανωμένες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης (δημιουργία των κανόνων της τάξης σε πίνακα, ο οποίος αναρτάται σε εμφανές σημείο στην τάξη και όλοι δεσμεύονται ως προς την τήρησή τους). Όταν ο μαθητής τηρεί τους κανόνες ακολουθεί άμεση επιβράβευση με πίνακα ενισχυτών (αυτοκόλλητα). Ενθαρρύνουν το μαθητή να παίζει επιτραπέζια παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια στην αυλή με δεσμευτική τήρηση κανόνων και γίνεται επαναφορά, αν χρειαστεί, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά¹⁴ ή με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη¹⁵ κι όχι μόνο με κάλεσμα του ονόματός του. Δημιουργούν ένα «Έντυπο καθημερινής καταγραφής», με τη μορφή ημερολογίου, όπου στο τέλος της ημέρας σημειώνονται τα θετικά και αρνητικά σημεία της συμπεριφοράς του.

Συναισθηματικές Δεξιότητες

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, να ελέγχει το θυμό, να αποκτήσει θετικά συναισθήματα και να μπορεί να τα εκφράσει με τον αποδεκτό τρόπο.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

Να υιοθετήσει τους σωστούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων, όταν θυμώνει να χρησιμοποιεί «το κουτί του θυμού», να αγκαλιάζει χωρίς να σφίγγει.

Ενδεικτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους:

Ανάγνωση ιστοριών σχετικών με τον θυμό, δημιουργία «του κουτιού του θυμού», όπου μπορεί να εκφράσει το συναίσθημά του, τήρηση ημερήσιου προγράμματος ανταμοιβών και ποινών, όπου καταγράφεται η συμπεριφορά του, στη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργία της «γωνιάς του σκεφτούλη», την οποία επισκέπτεται όταν η συμπεριφορά του δεν είναι αποδεκτή από την ομάδα.

14 Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

15 Stamatis, P.J. & Kodakos, A. (2008). Tactile behaviour of Greek Preschool teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), pp. 185-200.

Δεξιότητες επικοινωνίας

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Να αποκτήσει δεξιότητες αλληλεπίδρασης με την ομάδα των συνομηλίκων του, να είναι ικανός να ακροάται προσεκτικά τον ομιλητή, να σταματήσει να λέει ψέματα, να περιορίσει το φαντασιακό του κομμάτι, να βελτιώσει το χρόνο που μπορεί να καθίσει στην παρεούλα ή το τραπέζακι.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Να μάθει να ζητά αυτό που θέλει, να περιγράφει, να δίνει πληροφορίες, να συζητά με αποδεκτούς όρους όταν λέει την αλήθεια να επιβραβεύεται, να κάθεται τουλάχιστον μισή ώρα, χωρίς να πειράζει, να ενοχλεί τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς του.

Ενδεικτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους:

Δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να κινηθεί κατά τη διάρκεια των παύσεων, αν έχει τηρήσει τη συμφωνία για την κινητική του συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που προηγήθηκε. Οι δραστηριότητες εκτελούνται με μικρότερες ομάδες παιδιών και όχι με το σύνολο της τάξης, με ενίσχυση και επιβράβευση κάθε θετικής προσπάθειας του παιδιού και όχι του αποτελέσματος. Διοχετεύεται το ενδιαφέρον του παιδιού σε ένα άλλο ερέθισμα, ώστε να περιοριστούν οι κινήσεις του και με λεκτικές παρεμβάσεις παρουσιάζεται όσο πιο ενδιαφέρουσα γίνεται η δραστηριότητα που ακολουθεί με τη βεβαιότητα ότι έχει γίνει κατανοητή από το παιδί. Με διάφορα ερεθίσματα, λεκτικά ή οπτικά, προκαλείται το ενδιαφέρον του παιδιού, για να περιορίζεται η διάσπασή του.

Γνωστικό κομμάτι: Οπτικοκινητικός συντονισμός – Λεπτή και Αδρή κινητικότητα

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Να βελτιώσει την αδρή κινητικότητά του, να αποκτήσει καλή ισορροπία, να εξασκήσει την λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Να μάθει να κάνει κουτσό, να μάθει να πετάει την μπάλα, να χοροπηδάει πάνω σε ειδική μπάλα καθιστός χωρίς να πέφτει μπροστά, να μπορεί να κόψει οποιοδήποτε σχήμα και να βελτιώσει την χρήση του ψαλιδιού του, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού στην αρχή και μετά μόνος του.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους

Να βιώνει διαδρομές στο χώρο, παιχνίδια με άλματα, κουτσό, περιστροφές, κ.τ.λ., να βαδίζει πάνω σε γραμμές (φτιάχνονται με κλωδιά σε ομαδικό παιχνίδι στην αυλή), να εκτελεί εργασίες με χρήση ψαλιδιού, να συντονίζει τις κινήσεις ματιού – χεριού, να σχεδιάζει πάνω στο χαρτί: α) να δουλεύει με λαβύρινθους, β) να συμπληρώνει σχέδια ημιτελή με ακολουθίες ιχνών, γ) να ζωγραφίζει σε λευκό χαρτί Α4.

Μαθηματικά

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Να επεκτείνει τις γνώσεις του σχετικά με τους αριθμούς, να κατακτήσει βασικές μαθηματικές και χωρικές έννοιες καθώς και να αποκτήσει δεξιότητες προσανατολισμού.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Να βελτιώσει τις γνώσεις του στις αριθμητικές έννοιες, να ομαδοποιεί, ταξινομεί, αντιστοιχεί, σειροθετεί, ταυτίζει, να οργανώνει και να επεκτείνει τις γνώσεις του σχετικά με τους αριθμούς και τις χωροχρονικές έννοιες, να γράφει σωστά τους αριθμούς, να αντιστοιχεί τον αριθμό με το σύνολό του, να αναπαράγει συγκεκριμένα μοτίβα, να αναγνωρίζει συμμετρικά σχήματα ως προς άξονά τους και να ονομάζει απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα, να «εκτελεί» απλές μαθηματικές πράξεις, να μετρά με συμβατικές μονάδες μέτρησης.

Ενδεικτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους

Δίνονται πολλές ευκαιρίες να παρατηρήσει, να περιγράψει, να συγκρίνει και να ταξινομήσει με βάση ορισμένα γνωρίσματα που είναι κοινά σε αντικείμενα και καταστάσεις (π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος). Στις ελεύθερες δραστηριότητες δίνονται ευκαιρίες για ομαδοποίηση και ταξινόμηση, π.χ. τακτοποιεί τη γωνιά της ζωγραφικής ξεχωρίζοντας τα χρώματα, δουλεύει και σειροθετεί με το οικοδομικό υλικό, ομαδοποιεί φρούτα-λαχανικά στο μπακάλικό κ.ά. Με αντικείμενα και σύμβολα παροτρύνεται να απεικονίζει σχέσεις σε πίνακες καταγραφής (π.χ. απλούς πίνακες διπλής εισόδου) και γραφικές παραστάσεις (π.χ. απεικονίζει το πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη με καρτέλες που τοποθετεί στην κατάλληλη στήλη, δημιουργεί έναν πίνακα με τα βιβλία που έχει δανειστεί κάθε παιδί ή τον πίνακα γενεθλίων με τους μήνες και τις ημερομηνίες γέννησης των παιδιών κ.ά.).

Γλώσσα

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Να αποκτήσει βασικές προαναγνωστικές δεξιότητες και φωνολογική επίγνωση, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο, να βελτιώσει τις γνώσεις του σε ανάγνωση και γραφή, να συμμετέχει σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να επιλέγει βιβλία, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, να μάθει να κρατάει σωστά το μαρκαδόρο, να ενθαρρύνεται να γράφει όπως μπορεί.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

Να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τον προφορικό και το γραπτό του λόγο, να μάθει τα γράμματα, να ακούει και να κατανοεί μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος του διαβάζει φωναχτά, να απομνημονεύει πολύ μικρά κείμενα, να γράφει το όνομά του στις εργασίες με κεφαλαία ή και πεζά, να αντιγράφει λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του.

Ενδεικτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους βραχυπρόθεσμους στόχους

Δίνονται ευκαιρίες στο μαθητή να αφηγείται ιστορίες, παραμύθια, εμπειρίες. Κατά τη διάρκεια όλης της μέρας παροτρύνεται να περιγράφει με λεπτομέρειες, να εξηγεί τι αναζητά και κυρίως να μπαίνει στην διαδικασία να επιχειρηματολογεί για τα πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Ενισχύεται η παραγωγή λόγου με οπτικά ερεθίσματα. Χωρίς να τονίζεται το λάθος του παιδιού επαναλαμβάνεται η λέξη στο σωστό πλαίσιο. Ενθαρρύνεται να επαναλάβει εντολές που δίνονται από τη νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια των παύσεων, μιμούμενο προτάσεις της νηπιαγωγού. Κατασκευάστηκε από τις νηπιαγωγούς μια σκηνή θεάτρου σκιών, αξιοποιώντας την αδυναμία στον Καραγκιόζη και παροτρύνεται ο μαθητής, σε μικρές ομάδες, να φτιάχνει ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος και να τις παρουσιάζει στην τάξη. Επειδή έχει δημιουργήσει μια αρκετά κλειστή ομάδα (κυρίως από κορίτσια) και αλληλεπιδρά τις περισσότερες φορές μαζί τους, αποφασίζεται η αλλαγή της σύνθεσης της ομάδας εργασίας του για παρατήρηση τυχόν αντιδράσεων στη δυναμικής μιας νέας ομάδας. Προκειμένου να ενισχυθεί η αφηγηματική λειτουργία του παιδιού, χρησιμοποιείται η τεχνική της γραμματικής των ιστοριών.

Με το πέρας του πρώτου τετραμήνου, έγινε αξιολόγηση του προγράμματος και της συμπεριφοράς του μαθητή από τις νηπιαγωγούς και σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), επαναπροσδιορίστηκαν οι στόχοι για το τετράμηνο Μάρτιος – Ιούνιος 2014, ως ακολούθως:

- Επιμονή στους στόχους που αφορούν την αύξηση του εύρους της υπομονής και προσοχής του μαθητή. Βαρύτητα δόθηκε στο να μάθει να περιμένει την σειρά του γιατί αυτός ο στόχος ήταν πολύ κοντά να επιτευχθεί. Επιπλέον, με την αλλαγή θέσης στα τραπέζια εργασίας, θα δινόταν η ευκαιρία να δημιουργήσει νέες φιλίες και να συνεργαστεί με περισσότερους συμμαθητές του.
- Έμφαση στον προφορικό λόγο, τη φωνολογική ενημερότητα και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, μέσα από παιχνίδια με κάρτες, θέατρο σκιών, επιτραπέζια παιχνίδια και λιγότερα φύλλα εργασίας, καθώς αυτή η μέθοδος δεν φάνηκε να καλύπτει τις ανάγκες του μαθητή.
- Αν και η συμπεριφορά του μαθητή, είχε αρχίσει να αυτοελέγχεται, αφαιρέθηκε τελείως το σύστημα αμοιβών – ποινών από την τάξη, απλώς σταδιακά άρχισε να εγκαταλείπεται. Στόχος ήταν να αφαιρεθεί τελείως το «κουτί του θυμού» εφόσον ο μαθητής δεν είχε πια ξεσπάσματα θυμού.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με την ομάδα των συνομηλίκων του, καθώς και προσπάθεια βελτίωσης της ικανότητας για προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή.
- Επιμονή σε δραστηριότητες που αφορούν την αδρή κινητικότητα, αλλά και σε οργανωμένες δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου με έμφαση στον οπτικοκινητικό συντονισμό.
- Παροχή φύλλων εργασίας σχετικών με τα μαθηματικά και τη σωστή γραφή των αριθμών και παρακίνηση απασχόλησης, την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, στην γωνιά των μαθηματικών γράφοντας - αντιγράφοντας αριθμούς.

6. Αποτελέσματα

Σε μια γενικότερη εκτίμηση, το φιλικό και άνετο περιβάλλον της τάξης¹⁶ και το σχολικό

16 Snell, M. & Brown, F. (2000). Developing and implementing instructional programs. USA. Merrill.

κλίμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, συντέλεσαν σε σημαντική ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και του μαθητή. Έμφαση δόθηκε, μεταξύ άλλων, στην ένταξη και ενθάρρυνση εμπειριών που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη¹⁷, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, ο εσωτερικός διάλογος, η ενσυναίσθηση. Με κατάλληλη χρήση τόσο της λεκτικής όσο και κυρίως της μη λεκτικής επικοινωνίας¹⁸, ο μαθητής βελτίωσε σημαντικά τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και αύξησε την προσοχή του προς τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Simonds & Cooper¹⁹, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει το μάθημά του πιο ευχάριστο και ευκολότερο στην κατανόηση. Κατά τους McCroskey, Richmond & McCroskey²⁰, όπως αναφέρει ο Stamatis²¹, η μη λεκτική επικοινωνία συνεισφέρει στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτη, επίσης, αλλαγή παρατηρήθηκε στη βελτίωση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητή. Η ζεστασιά των νηπιαγωγών, το απαλό άγγιγμα, το χάδι και η αγκαλιά προς το μαθητή, όταν απορρυθμιζόταν, έχανε την υπομονή του ή όταν επιβραβευόταν, συντέλεσαν στο να είναι φιλικός με τις νηπιαγωγούς και να αποκτήσει θετική εικόνα για το σχολείο. Χαρακτηριστικά έλεγε αρκετά συχνά: «κυρία σ' αγαπώ. Είσαι η καλύτερη κυρία του κόσμου» ή «αυτό είναι το καλύτερο σχολείο όλης της γης». Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα²², στην πρωτοσχολική ηλικία, μεγάλη παιδαγωγική σημασία έχει και η μη λεκτική απτική επικοινωνιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Από τον πρώτο, κιόλας, μήνα παρατηρήθηκε μείωση του φαντασιακού του κομματιού και μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, περίπου στα μέσα Ιανουαρίου, σταμάτησε να λέει ψέματα. Σε αυτό συνέβαλλε και η καθημερινή επικοινωνία των νηπιαγωγών με τους γονείς του μαθητή. Κάθεται πια στην παρεούλα χωρίς να ενοχλεί, να διακόπτει ή να πετάγεται. Εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολίες στην επικοινωνία με τους ομηλικούς και τους ενηλικούς. Πολλές φορές ακόμα δυσκολεύεται να βρει το σωστό τρόπο να επικοινωνήσει και να απαντάει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Συνεργάζεται πια σε ικανοποιητικό βαθμό, ανήκει σε ομαδούλες, μπορεί να παίζει με κανόνες, χωρίς να ενοχλεί τους συμμαθητές του, έχει κάνει φίλιες (ιδιαίτερα με τα κορίτσια). Μοιράζεται αντικείμενα και δραστηριότητες, προσφέρει βοήθεια, όταν του ζητηθεί και πολλές φορές την προσφέρει και χωρίς να του ζητηθεί. Κατανοεί τους βασικούς κανόνες της τάξης και τους εφαρμόζει²³. Αποζητά την επιβράβευσή του (το αυτοκόλλητό του όταν νιώθει σωστός και το επιστρέφει όταν θεωρεί ότι η συμπεριφορά του δεν είναι η επιθυμητή). Παρουσιάζει μικρή πια δυσκολία στο να περιμένει την

17 Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

18 Stamatis, P.J. (2011). Non verbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), pp. 1427-1442

19 Simonds, C.J. & Cooper, P.J. (2011). *Communication for the Classroom teacher*. Boston: Allyn & Bacon.

20 McCroskey, J.C., Richmond, V.P. & McCroskey, L.L. (2006). *An introduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.

21 Stamatis, P.J. (2012). The introduction of non-verbal communication in Greek education: a literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), pp. 1463-1476.

22 Stamatis, P.J. & Kodakos, A. (2008). Tactile behaviour of Greek Preschool teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), pp. 185-200.

23 Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 51-52.

σειρά του και στο να μεταβεί ομαλά από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.

Η δημιουργία του «κουτιού του θυμού», όπου όταν ήταν θυμωμένος, πήγαινε και φουσούσε για να βάλει τον θυμό του να κοιμηθεί, συνέβαλε στο να διαχειρίζεται το θυμό του ικανοποιητικά και να αυτοελέγχεται. Εμφανής βελτίωση παρατηρείται στο κομμάτι της τέχνης επιβεβαιώνοντας τη θεραπευτική πλευρά της εμπειρίας της για την απόκτηση δεξιοτήτων στους μαθητές²⁴ καθώς ο Μ. καταφέρνει να ελέγξει τις εσωτερικές του συγκρούσεις εκφραζόμενος παράλληλα δυναμικά²⁵.

Όσον αφορά τον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό, ο Μ. είχε πολύ μεγάλη εξέλιξη, ιδιαίτερα στην χρήση του ψαλιδιού. Οι εργασίες του άρχισαν να γίνονται πιο προσεγμένες. Το γεγονός ότι έκανε εξάσκηση και στο σπίτι βοήθησε αρκετά και έφτασε να είναι πάνω από το μέσο όρο της τάξης στη χρήση του ψαλιδιού.

Αν και το κομμάτι της γλώσσας είναι από τα κομμάτια που επεξεργάστηκε περισσότερο, μέσα στην τάξη, αλλά και με εργασίες στο σπίτι, δυστυχώς δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο προφορικός λόγος του Μ. δεν παρουσιάζει σημαντική εξέλιξη από την αρχή της χρονιάς. Δυσκολεύεται ακόμη να κάνει απλές προτάσεις, ο λόγος του παραμένει απλός με περιορισμένο λεξιλόγιο. Κάνει ακόμα πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη και συνεχίζει να έχει λανθασμένη, εκφορά λόγου (π.χ. αντί για κακάο λέει «κακάου»). Όσον αναφορά τη φωνολογική του ενημερότητα, βελτιώθηκε αλλά όχι στον επιθυμητό βαθμό. Βελτίωση παρουσιάζει και η γραφή. Ο μαθητής γράφει το όνομα και το επώνυμό του, περνάει ώρα στην γωνιά της γραφής, γράφοντας και αντιγράφοντας λέξεις, βελτιώνοντας παράλληλα τα γράμματά του.

Συνάμα, έχει αυξήσει τις γνώσεις του σχετικά με τους αριθμούς και βρίσκεται πολύ πάνω από το μέσο όρο της τάξης σε αυτόν τον τομέα. Μπορεί και κάνει μικρές μαθηματικές πράξεις σε καθημερινά προβλήματα (π.χ. πόσο παιδιά λείπουν; Αν ήταν εδώ πόσοι θα ήμασταν; κ.α.). Βέβαια, υπάρχουν ακόμα δυσκολίες στην γραφή των αριθμών και της καθημερινής γραφής. Επίσης έχουν βελτιωθεί και οι γνώσεις του για τις χρονικές έννοιες, αφού στον καθημερινό του λόγο δεν κάνει πια πολλά λάθη.

Τέλος, σε σχέση με τους γονείς του μαθητή και χάρη στη χρήση καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κανόνων καλής επικοινωνίας²⁶, που προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ακουόντων και κωφών, υπήρξε αξιοσημείωτη αλλαγή ως προς τη στάση που είχαν για το νηπιαγωγείο και τις εκπαιδευτικούς. Περίορισαν την καχυποψία τους ως προς το πρόγραμμα του σχολείου, εμπιστεύτηκαν τις νηπιαγωγούς και συνεργάζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό αφού είχαν ήδη σχηματίσει θετική εικόνα για το σχολείο και κατά συνέπεια και για τα επιτεύγματα του παιδιού τους.

Συμπερασματικά

Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κατά το δυνατόν προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης, η πολυμορφία της οικογένειας, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η συνεχής

24 Kramer, E. (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schoken.

25 Henley D. (1992). *Exceptional Art, Teaching Art to Special Needs*. Massachusetts: Davis Publications, Inc., Worcester, p.15.

26 Webster, A. (1988). "Deafness and Learning to Read 1: Theoretical and Research Issues". *Teachers of the Deaf* (12), 4.

αύξηση των πληροφοριών και η διόγκωση των περιπτώσεων μαθητών που εμφανίζουν ποικίλες δυσκολίες στη συμπεριφορά και τη μάθηση, επιβάλλουν αντίστοιχα ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης και αλλαγή τρόπου θέασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Η καθημερινή πρακτική, η συνεχής παρατήρηση κι αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών, η οργάνωση και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, η ενημέρωση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών πάνω σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, αποτελούν παράγοντες επιτυχούς αντιμετώπισης περιπτώσεων που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης στην τάξη.

Με όλα τα παραπάνω, ως εργαλεία, και σύμφωνα με τον προσωπικό προσδιορισμό της ταυτότητας του κάθε εκπαιδευτικού ως «εκτελεστή», «δράστη» ή «συνδημιουργού»²⁷, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής και να διοχετεύουν με κατάλληλους τρόπους την επιστημονική γνώση μέσα από τη διδασκαλία τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Henley D. (1992). *Exceptional Art, Teaching Art to Special Needs*. Massachusetts: Davis Publications, Inc., Worcester, p.15.
- Kramer, E. (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schoken.
- McCroskey, J.C., Richmond, V.P. & McCroskey, L.L. (2006). *An introduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Simonds, C.J. & Cooper, P.J. (2011). *Communication for the Classroom teacher*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stamatis, P.J. & Kodakos, A. (2008). Tactile behaviour of Greek Preschool teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), pp. 185-200.
- Stamatis, P.J. (2011). Non verbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), pp. 1427-1442.
- Stamatis, P.J. (2012). The introduction of non-verbal communication in Greek education: a literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), pp. 1463-1476.
- Snell, M. & Brown, F. (2000). *Developing and implementing instructional programs*. USA. Merrill.
- Webster, A. (1988). "Deafness and Learning to Read 1: Theoretical and Research Issues". *Teachers of the Deaf* (12), 4.

Ελληνόγλωσση

Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα.

27 Καϊλα, Μ. Θεοδοροπούλου-Καλογήρου, Ε. (1996). «Ο εκπαιδευτικός και η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 35, σ.σ. 28-31..

- Ζώνιου-Σίδηρη, Α. (2009) (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ. Θεοδωροπούλου - Καλογήρου, Ε. (1996) «Ο εκπαιδευτικός και η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 35, σ.σ. 28-31.
- Καλαντζή-Αζίζι Αν. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Καραβίας.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρμπέτης, Β. (ΥΠΕΠΘ, 1999). *Νόημα στην εκπαίδευση*. (προϊόν Προγράμματος 1, Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.α, χρηματοδοτούμενο από 2ο Κ.Π.Σ. 1998-1999.
- Μουσταίρας, Π. (2002). *Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών*. Περ. *Ανοιχτό σχολείο*, τ. 85: 32-35 και 86: 39-42.
- Patti Gould & Joyce Sullivan, (2008). *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Ιστοσελίδες

- http://dipe.sam.sch.gr/sch symb/eidagog/dep_depy.pdf, (προσπελάστηκε στις 12/08/2014).
- http://en.wikipedia.org/wiki/Specific_developmental_disorder (προσπελάστηκε στις 17/08/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Αγγελική Μάνου** είναι Προϊσταμένη του 16^{ου} Νηπιαγωγείου Γλυφάδας, Δ' Δ/νση ΠΕ Αθήνας, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» με κατεύθυνση στη Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μονάδας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2010) και Διδακτορικού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2013), με δημοσιεύσεις σχετικών άρθρων. Έχει άριστη γνώση της Αγγλικής γλώσσας και Πιστοποίηση Υ.Π.Ε.Π.Θ Α' και Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε.

Η κ. **Αγγελική Κανιά** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 60.50, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής. Υπηρετεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός από το 2009 σε δομές Ειδικής Αγωγής (Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη). Έχει γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) – 1^{ου} επιπέδου.

Διαπολιτισμική συμβουλευτική και στήριξη οικογένειας αλλοδαπών που έχει παιδί με αναπηρία

Καστανά Αναστασία - Μανωλάκος Προκόπης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη προσδοκά να συμβάλει στη διαδικασία και στις μεθόδους συμβουλευτικής στήριξης σε αλλοδαπούς γονείς παιδιών με αναπηρία, ώστε να αποκτήσουν στη χώρα υποδοχής τα απαραίτητα μέσα και να εξασφαλίσουν τις υπηρεσίες και τη βοήθεια προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Για να στηρίζουμε το μαθητή με αναπηρία χρειάζεται πρώτα να στηρίζουμε την οικογένειά του. Αναφερόμαστε στις βασικές θεωρίες της συμβουλευτικής, στην συστημική προσέγγιση και την οικογενειακή θεραπεία, στις στάσεις των γονέων απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους, στις ανάγκες των αλλοδαπών οικογενειών που έχουν παιδιά με αναπηρία, στην αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης των οικογενειών ατόμων με αναπηρίες, στη σημασία της συμβουλευτικής και στις δυσκολίες παρέμβασης, στη συμβουλευτική και στην εκπαίδευση των γονέων. Τέλος αναφέρονται οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, όταν αναπτύσσει το ρόλο συμβούλου της οικογένειας.

Summary

This study expects to contribute to the process and the methods of counseling support to foreign parents of children with disabilities, so they can get in the host country the necessary means and to ensure the services and assistance in order to satisfy their needs. In order to support the student with disabilities, we need firstly to support his family. We refer to the basic theories of counseling, to the systemic approach and the family therapy, to the attitudes of parents towards the disabilities of their child, to the needs of foreign families who have got children with disabilities, to the search of assistance and support of families of people with special needs, to the importance of counseling and the intervention, to the counseling and the parents' education. Finally, are mentioned the skills that a teacher must have when developing the role of consultant of the family.

1. Εισαγωγή

Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες απαιτεί από την οικογένεια αλλοδαπών περισσότερο χρόνο για φροντίδα και μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση. Οι επαγγελματικές ενασχολήσεις της οικογένειας διαφοροποιούνται πάντα σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού. Η επαγγελματική πορεία των γονέων επηρεάζεται αρνητικά και η κοινωνική περιθωριοποίηση και η έλλειψη ικανοποιητικών κοινωνικών παροχών, κάνουν την αντιμετώπιση του προβλήματος πιο δύσκολη. Οι πρακτικές και κοινωνικές επιπτώσεις του προβλήματος, το μετατρέπουν από πρόβλημα κοινωνικής πολιτικής σε πρόβλημα ατομικό των αλλοδαπών γονέων, οι οποίοι καλούνται να το λύσουν τις περισσότερες φορές μέσα σε αντίξοες συνθήκες.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες έχουν αυξημένες απαιτήσεις και

ανάγκες σε φυσικό και συναισθηματικό επίπεδο για τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών, που αδυνατεί να παρακολουθήσει με επιτυχία το σχολικό πρόγραμμα, συναντά δυσκολίες, οι οποίες το ακολουθούν σε όλα τα χρόνια της σχολικής ζωής, δηλαδή αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τους στόχους της σχολικής μάθησης.¹

Οι αλλοδαποί γονείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, εκτός από τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού, έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν και άλλες δύσκολες καταστάσεις στη χώρα υποδοχής. Χρειάζεται να προσαρμοστούν όχι μόνο στη χώρα υποδοχής, αλλά και στη χρόνια κατάσταση του παιδιού τους, κάνοντας αλλαγές στον τρόπο ζωής τους, στους ρόλους τους, στο πρόγραμμά τους, όσο και σε συναισθηματικό και επαγγελματικό επίπεδο, ξεπερνώντας τα αρχικά συναισθήματα θλίψης. Χρειάζεται να αναζητήσουν βοήθεια και ενήμερωση, να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες υπηρεσίες για το παιδί, να βρουν κατάλληλες δομές για τη φροντίδα της υγείας του, την εκπαίδευσή του, να οργανώσουν την καθημερινότητά τους και να προγραμματίσουν το μέλλον της οικογένειάς τους σε περιβάλλον ξένο της χώρας καταγωγής τους και της κουλτούρας τους.

Οι γονείς από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι οι οικονομικές δυσκολίες και η έλλειψη σωστής ενημέρωσης για τις διαθέσιμες υπηρεσίες για το παιδί τους και τους ίδιους. Πρόβλημα αποτελεί η κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με αναπηρία, η εκπαίδευσή του, η αυτόνομη διαβίωση και ανεξαρτητοποίησή του.

Οι αλλοδαποί γονείς έχουν ανάγκη να ενημερωθούν για την αναπηρία του παιδιού τους, να πληροφορηθούν για τις διαθέσιμες υπηρεσίες που χρειάζονται και που θα χρειαστούν στο μέλλον, να μάθουν τρόπους να επικοινωνούν με το παιδί τους και να μάθουν να χειρίζονται τη συμπεριφορά του.

Είναι σημαντικό για τους γονείς και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να καλύπτονται οι ανάγκες τους και να τους παρέχεται στήριξη και βοήθεια τόσο σε υλικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Οι αλλοδαπές οικογένειες ατόμων με αναπηρία καταφεύγουν κυρίως στο κρατικό σύστημα υγείας για τη διευθέτηση των αναγκών τους και εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις δημόσιες υπηρεσίες.

2. Θεωρίες Συμβουλευτικής

Σύμφωνα με τον Adler, ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του, τόσο σε σχέση με τον εαυτό του, όσο και με τους άλλους, δοκιμάζοντας το αίσθημα της κατωτερότητας το οποίο παλεύει διαρκώς να ξεπεράσει. Το άτομο προκειμένου να μπορέσει να κατακτήσει το αίσθημα της ανωτερότητας ή να υπερβεί το αίσθημα κατωτερότητας, αναπτύσσει έναν μηχανισμό που ο Adler τον ονομάζει «μηχανισμό αντιστάθμισης». Μηχανισμό αντιστάθμισης αποτελεί η προσπάθεια του ανθρώπου να ξεπεράσει μια φυσική αδυναμία ή αναπηρία με το να ασκείται σκληρά, ώστε να φτάσει σε υψηλές επιδόσεις.²

Ο Adler αναφέρθηκε σε ένα «σχέδιο ζωής», δηλαδή ένα στυλ ζωής που

1 Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

2 Κοσμίδου - Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Π. Ασημάκης.

καθορίζεται από πεποιθήσεις τις οποίες έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, λαμβάνοντας υπόψη τα μηνύματα που έχει δεχθεί στα παιδικά του χρόνια από τους «σημαντικούς άλλους». Ο Adler ανέλυσε όλους τους παράγοντες, φυσικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς που επηρεάζουν το προσωπικό σχέδιο κάθε ατόμου.

Ο Carl Rogers, ο ιδρυτής της Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής, έχει στο επίκεντρο της συμβουλευτικής διαδικασίας το άτομο ως πρόσωπο. Η Προσωποκεντρική θεωρία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει από μόνος του την ικανότητα για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Στόχος της μη-κατευθυντικής προσέγγισης είναι η ενίσχυση των δυνάμεων του ατόμου, ώστε να μπορέσει να απαιτήσει αρκετή συγκρότηση, για να χειριστεί ένα πρόβλημα με πιο ανεξάρτητο και οργανωμένο τρόπο.

Ο Rogers υποστηρίζει³ ότι η ικανότητα του ανθρώπου για την ανάληψη υπευθυνότητας στη ζωή του στηρίζεται στη φυσική τάση του για αυτοπραγμάτωση και ότι ο άνθρωπος είναι ον άξιο εμπιστοσύνης που μπορεί να καταλάβει τον εαυτό του, να αξιολογήσει με ακρίβεια εξωτερικές περιστάσεις, να κάνει εποικοδομητικές επιλογές και να ακολουθήσει ανάλογες ενέργειες.⁴ Για τον Roger η θετική εκτίμηση είναι ανταποδοτική, γιατί καθώς το άτομο διακρίνει στον εαυτό του την τάση να ικανοποιεί την ανάγκη κάποιων άλλων ατόμων για θετική εκτίμηση, απαραίτητα ικανοποιεί και τη δική του ανάγκη για θετική εκτίμηση.

Ο Rogers⁵ ενδιαφέρεται περισσότερο για τον τρόπο που βλέπει ο καθένας την πραγματικότητα και προσπαθεί να βρει τρόπους να προσεγγίσει την προσωπικότητα του καθενός. Βασικός στόχος της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο να είναι ένα πλήρως ενεργοποιημένο πρόσωπο, ένα πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία.

3. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους

Η στάση των γονέων στην ανακοίνωση ότι το παιδί τους έχει κάποια αναπηρία ποικίλει και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες,⁶ όπως η ηλικία διάγνωσης, η σοβαρότητα της κατάστασης, η δυνατότητα για θεραπευτική αντιμετώπιση, η ύπαρξη κληρονομικότητας, η υποστήριξη που έχουν οι γονείς από την ευρύτερη οικογένεια.

Υπάρχει ένα σύνολο μοντέλων, τα οποία θεωρούν ότι η προσαρμογή των γονιών στην αναπηρία του παιδιού τους συντελείται μέσα από μια σειρά σταδίων, παρόμοια με αυτά που είχαν περιγραφεί⁷ από την Kóbler-Ross στο μοντέλο πένθους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η διεργασία που βιώνει το άτομο που πορεύεται προς το θάνατο χαρακτηρίζεται από πέντε στάδια: α) το στάδιο της άρνησης, β) το στάδιο του θυμού, γ) το στάδιο της

3 Rogers, C.S.C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework*. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.

4 Κοσμίδου - Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Π. Ασημάκης.

5 Rogers, C.R. (1966). *Client – centered therapy*. In S. Ariet (Ed.), *American Handbook of Psychiatry*. New York: Basic books.

6 Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε. (1994). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο*. (σελ.333-338). Αθήνα: Επτάλοφος.

7 Kóbler-Ross, E. (1997). *On death and dying*. New York, NY: Scribner Classics.

διαπραγματεύσεως, δ) το στάδιο της κατάθλιψης και ε) το στάδιο της αποδοχής.

Τα στάδια μέσα από τα οποία συντελείται η προσαρμογή των γονιών στην αναπηρία του παιδιού τους, μπορεί να ποικίλλουν, όμως το κοινό είναι ότι από όλους προτείνεται ως τελικό στάδιο η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού, η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων από την πλευρά των γονιών και η προσαρμογή στις νέες προκλήσεις.⁸ Η τραυματική για τους γονείς κατάσταση της αναπηρίας, είναι πηγή ισχυρών συγκινήσεων με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πλήθους συναισθημάτων,⁹ που πολλές φορές είναι δυνατόν να είναι αντιφατικά, όπως θλίψη, οργή, ενοχές, απόρριψη, ντροπή, πανικός, θυμός, φόβος, ελπίδα. Έτσι επέρχεται μια περίοδος άρνησης, όπου οι γονείς δε δέχονται τη διάγνωση ως αληθινή, ενώ πολλοί γονείς προσπαθούν να πείσουν τον εαυτό τους ότι δεν συμβαίνει τίποτα και ότι το παιδί τους είναι φυσιολογικό.

Στην τρίτη φάση της θλίψης και του θυμού, ζουν μια περίοδο αποδιοργάνωσης και βιώνουν έντονα συναισθήματα αγωνίας, ντροπής, ενοχής και φόβου, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματική κατάσταση του παιδιού τους. Συχνά, προκειμένου να απαλλαγούν από τις ενοχές, επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας γονιός στον άλλον. Κάποιοι γονείς πιστεύουν ότι τους τιμώρησε ο Θεός. Όταν υπάρχει σωστή ενημέρωση, τα συναισθήματα ενοχής μειώνονται και με το χρόνο παύουν να υπάρχουν.

Από τη στιγμή που αρχίζουν να αποδέχονται τη διάγνωση, πολλοί γονείς αναζητούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για το θέμα.

Οι γονείς, αφού οριστικοποιηθεί η διάγνωση, ανησυχούν περισσότερο για τη βαρύτητα της διαταραχής, για το μέλλον και την προοπτική του παιδιού, για την εύρεση κατάλληλης θεραπείας, ικανών ειδικών επαγγελματιών, κατάλληλου και καλού εκπαιδευτικού πλαισίου για το ,αν θα έχουν την κατάλληλη και επαρκή συμβουλευτική υποστήριξη και εκπαίδευση. Άλλοι γονείς¹⁰ ντρέπονται, δεν θέλουν να γίνει γνωστό το πρόβλημα τους και δεν ζητούν βοήθεια ή υποστήριξη, έτσι πολύτιμος χρόνος χάνεται.

Στην τέταρτη φάση, της προσαρμογής, τα έντονα συναισθήματα αρχίζουν να υποχωρούν και οι γονείς επικεντρώνονται στη φροντίδα του παιδιού τους και στην πέμπτη φάση, της αναδιοργάνωσης, αποδέχονται την κατάσταση του παιδιού τους και προσαρμόζονται¹¹ σε αυτήν.

Στην τελευταία φάση ξεπερνούν την απώλεια, αρχίζουν να κάνουν σχέδια για το μέλλον και αναγνωρίζουν τις θετικές προοπτικές για την οικογένεια και το παιδί τους.

Οι αντιδράσεις των γονιών απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και για αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η προηγούμενη γνώση των γονιών σχετικά με την αναπηρία του παιδιού τους, ενώ σημαντικός παράγοντας είναι η επίδραση των πολιτισμικών, εθνικών και θρησκευτικών παραγόντων στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι γονείς στη διάγνωση της αναπηρίας.¹² Σε άλλες κοινωνίες το άτομο με αναπηρία θεωρείται ντροπή και η

8 Bristor, M. W. (1984). The birth of a handicapped child: A wholistic model for grieving. *Family relations*, 33(1), 25-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 8/2/2013).

9 Whitman, T. (2004). *The development of autism a self-regulatory perspective*. London: Kingsley.

10 Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχστες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

11 Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J. & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710-717.

12 Chang, M. & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41.

οικογένεια κάνει ό,τι μπορεί για να κρύψει την ύπαρξή του.¹³ Σε ορισμένες κουλτούρες¹⁴ το στίγμα ενός ανάπηρου παιδιού μπορεί να μειώνει τον ανδρισμό του γονιού, ο οποίος απορρίπτει το παιδί ή κατηγορεί τη μητέρα. Η οικογένεια είναι ένα ανοιχτό ή κλειστό σύστημα. Σε ένα ανοιχτό σύστημα υπάρχει εισροή πληροφοριών, γνώσεων, παροχών, υπάρχει γενικότερα μια ανταλλαγή με το περιβάλλον. Η προσαρμογή είναι ευκολότερη και ίσως πιο γρήγορη. Το κλειστό¹⁵ σύστημα δεν επιτρέπει την ανταλλαγή, η οικογένεια του παιδιού με αναπηρία ζει απομονωμένη και έχει λιγότερους πόρους και μέσα.

4. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και πώς επηρεάζουν τις οικογένειές τους

Η ύπαρξη στην οικογένεια ενός μέλους της με ειδικές ανάγκες μπορεί να επηρεάσει τις λειτουργίες της οικογένειας είτε με θετικό είτε με αρνητικό είτε με ουδέτερο τρόπο.¹⁶

Η φροντίδα του παιδιού με αναπηρία για τους γονείς μπορεί να επιφέρει κούραση και άγχος αλλά και συναισθηματική ανταμοιβή. Εκτός από τις υποχρεώσεις της ανατροφής, χρειάζεται να προσαρμοστούν στην χρόνια κατάσταση του παιδιού τους σε πρακτικό επίπεδο κάνοντας αλλαγές στον τρόπο ζωής τους, στο πρόγραμμά τους αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο ξεπερνώντας τα αρχικά συναισθήματα θλίψης, αλλάζοντας τις προσδοκίες και τα όνειρά τους.¹⁷ Χρειάζεται να αναζητήσουν βοήθεια και ενημέρωση, να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες υπηρεσίες για το παιδί, να βρουν κατάλληλες δομές για τη φροντίδα της υγείας του, την εκπαίδευσή του, να οργανώσουν την καθημερινότητά τους και να προγραμματίσουν το μέλλον της οικογένειάς τους.¹⁸ Η ικανότητα των γονέων να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση συσχετίζεται με το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται η οικογένεια, καθώς και με τη χρονική φάση στην οποία βρίσκεται.¹⁹

Οικογένειες παιδιών που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι εκτεθειμένες σε μεγάλο άγχος που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η έλλειψη κατάλληλων δομών, τα ανεπαρκή εκπαιδευτικά μέσα και οι περιορισμένες γνώσεις των «ειδικών». Ρόλο παίζει η πολιτισμική και πολιτιστική ταυτότητα και κουλτούρα της οικογένειας. Για την πλειοψηφία των γονέων με την πάροδο

13 McCallion, P., Janicki, M. & Grant-Griffin, L. (1997). Exploring the impact of culture and acculturation on older families caregiving for persons with developmental disabilities. *Family Relations*, 46(4), 347-357. <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 22/2/2013).

14 Bernier, J. C. (1990). Parental adjustment to a disabled child: A family-systems perspective. *Families in Society*, 71(10), 589-596.

15 Bernier, J. C. (1990). Parental adjustment to a disabled child: A family-systems perspective. *Families in Society*, 71(10), 589-596.

16 Πολεμικός, Ν. & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα. Στο Πολεμικός Ν., Καΐλα Μ. & Καλαβάσης Φ. (Επ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Τόμος Β' (σελ.325-336). Αθήνα: Ατραπός.

17 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. <http://www.cec.sped.org> (προσπελάστηκε στις 15/2/2013).

18 Πολεμικός, Ν. & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα. Στο Πολεμικός Ν., Καΐλα Μ. & Καλαβάσης Φ. (Επ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Τόμος Β' (σελ.325-336). Αθήνα: Ατραπός.

19 Seltzer, M. M. & Heller, T. (1997). Introduction: Families and caregiving across the life course: Research advances on the influence of context. *Family Relations*, 46(4), 321-323. <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 14/2/2013).

του χρόνου τα συναισθήματα αλλάζουν, γίνονται πιο θετικά και αισιόδοξα.²⁰

Η ύπαρξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες δεν επιφέρει μόνο αρνητικές επιπτώσεις στην οικογένεια, αλλά μπορεί δευτερευόντως να επιδράσει και θετικά.²¹ Εξαιτίας του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μπορεί να έχουν βελτιωθεί οι ικανότητές τους, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, ενσυναίσθηση, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, στις σχέσεις τους με τους άλλους.

5. Οι ανάγκες των αλλοδαπών οικογενειών που έχουν παιδιά με αναπηρία

Μία από τις λειτουργίες της οικογένειας είναι να καλύψει τις ανάγκες των μελών της τόσο σε υλικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η ικανοποίηση των αναγκών είναι πολύ σημαντική για την επιβίωση των ατόμων και είναι μια λειτουργία που το παιδί μαθαίνει μέσα στην οικογένεια. Η επίγνωση του ατόμου ότι η κατάσταση του διαφέρει το οδηγεί σε αναζήτηση βοήθειας, επιδιώκοντας να καλύψει τη διαφορά με όποια μέσα διαθέτει.²²

Το μέγεθος και το είδος των αναγκών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας, η πολιτιστική, πολιτισμική, θρησκευτική της ταυτότητα, η ιδεολογία και οι αξίες της. Υπάρχουν ανάγκες που αλλάζουν ελάχιστα, ενώ άλλες που τροποποιούνται εξαιτίας των προβλέψιμων ή απρόβλεπτων αλλαγών που συμβαίνουν. Παράγοντες που επηρεάζουν την οικογένεια να ιεραρχήσει τις ανάγκες της και να αναλάβει δράση, για να τις ικανοποιήσει, είναι οι τυπικές και μη τυπικές αλλαγές, όπως η δομή και η οργάνωση της οικογένειας, το διαζύγιο, η απομάκρυνση από τη χώρα καταγωγής λόγω μετανάστευσης, τα πολιτισμικά, εθνικά και θρησκευτικά πιστεύω και οι αξίες της οικογένειας, το περιβάλλον όπου ζει η οικογένεια.²³

Ανασταλτικός παράγοντας για την ανάληψη δράσης από τους αλλοδαπούς γονείς αποτελεί η δυσκολία επικοινωνίας λόγω ελλιπούς γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η άγνοια λειτουργίας των θεσμών, ειδικότερα του συστήματος υγείας και κοινωνικής πρόνοιας καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος στον τόπο νέας εγκατάστασης.

Η οικογενειακή λειτουργία συσχετίζεται άμεσα με το εύρος των αναγκών που χρειάζεται να καλύψει, αφού περισσότερες ανάγκες αναφέρονται από μητέρες που μεγαλώνουν μόνες τα παιδιά τους. Υπάρχουν έρευνες, όπου οι γονείς παιδιών με πιο σοβαρές αναπηρίες αναφέρουν μεγαλύτερες ανάγκες για υποστήριξη και βοήθεια.²⁴ Γονείς παιδιών με διαταραχές αυτισμού αναφέρουν την ανάγκη των ειδικών επαγγελματιών με εξειδικευμένες γνώσεις αυτισμού που θα εργάζονται με το παιδί αλλά και την οικογένεια. Γονείς με παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρότερες

20 Sivberg, B. (2002). Family system and coping behaviors: A comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism*, 6(4), 397-409.

21 Taunt, H. M. & Hastings, R. P. (2002). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 410-420.

22 Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A.G. (2003). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Newton, MA: Brookline Books.

23 Dunst, C. J. & Deal, A. G. (1994). Needs-based family-centered intervention practices. In C. J., Dunst, C. M., Trivette & A. G., Deal (Eds.), *Supporting & strengthening families: Methods, strategies and practices*. (pp.90-104). Cambridge, MA: Brookline Books.

24 Reyes-Blanes, M. E., Correa, V. I. & Bailey, D. B. (1999). Perceived needs of and support for Puerto Rican mothers of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 54-63.

δυσκολίες στη συμπεριφορά τους αναφέρουν περισσότερες ανάγκες.

Περισσότερες ανάγκες²⁵ επίσης, αναφέρουν γονείς χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών επιπέδων. Η έλλειψη πόρων για την ικανοποίηση των αναγκών έχει αρνητική επίδραση στην υγεία των μελών της οικογένειας. Γονείς με περισσότερες ανικανοποίητες ανάγκες έχουν περισσότερα σωματικά και συναισθηματικά προβλήματα και είναι για αυτούς μεγαλύτερες οι πιθανότητες να δηλώσουν ότι δεν έχουν χρόνο ή διάθεση, για να πραγματοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ή και θεραπευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται από τους ειδικούς. Υπάρχουν ανάγκες που οι οικογένειες δεν μπορούν να καλύψουν από μόνες τους και χρειάζονται βοήθεια από τους άλλους. Η βοήθεια παρέχεται είτε από το επίσημο σύστημα φορέων είτε από το ανεπίσημο δίκτυο φροντίδας.

6. Αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης των οικογενειών ατόμων με αναπηρίες

Η αναζήτηση έγκυρης διάγνωσης και συμβουλευτικής για την κατάσταση του παιδιού αποτελεί μια επώδυνη και τραυματική εμπειρία για τους γονείς. Η εμπειρία αυτή γίνεται πιο επώδυνη, όσο λιγότερη βοήθεια υπάρχει διαθέσιμη γι' αυτούς στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας, ανυπαρξία υπηρεσιών, ελλιπής ενημέρωση των ειδικών στα προβλήματα των αναπτυξιακών διαταραχών. Η ανυπαρξία επαρκούς βοήθειας προς την οικογένεια²⁶ και η μακρά περίοδος αβεβαιότητας και απραξίας στη νηπιακή και προσχολική ηλικία του παιδιού αποτελούν χρόνο χαμένο για μια πρόωμη παρέμβαση, τότε που υπάρχουν οι καλύτερες δυνατότητες για θετικά αποτελέσματα στο παιδί.

Η ψυχολογική και σωματική αντοχή των γονέων μπορεί να καμφθεί, αν δεν υπάρξει ουσιαστική βοήθεια προς αυτούς και το παιδί από υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας. Γονείς που είναι σε σύγχυση για το πρόβλημα του παιδιού τους και κάτω από δύσκολες συνθήκες χρειάζονται άμεσα έγκυρη ενημέρωση για το πρόβλημα του παιδιού τους και κατευθύνσεις προς αναζήτηση πηγών βοήθειας. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να έχουν ανάγκη από ψυχοθεραπευτική στήριξη. Στην έναρξη της προσπάθειας, η θεραπευτική ομάδα συχνά βρίσκει τον ένα ή και τους δύο γονείς αποστασιοποιημένους από το παιδί.

Η θεραπευτική τακτική²⁷ που ακολουθείται για το παιδί προσχολικής ηλικίας με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού επιζητεί τη συμμετοχή των γονέων. Τα θεραπευτικά μέσα που καταγράφουν θετικά αποτελέσματα και προσφέρονται από ειδικά οργανωμένα προγράμματα απαιτούν θεραπευτική αγωγή του παιδιού.

Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός από τις θεραπευτικές παρεμβάσεις έχει ανάγκη από την αυθόρμητη αποδοχή, ζεστασιά, φροντίδα και αγάπη, όπως κάθε μικρό παιδί στην οικογένεια.²⁸

Τα διάφορα είδη υποστήριξης, επίσημης είτε ανεπίσημης παρέχουν σημαντική βοήθεια στους γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το άτομο έχει την αίσθηση ότι το φροντίζουν και το εκτιμούν και την αίσθηση ότι ανήκει σε ένα

25 Farmer, J. E., Marien, W. E., Mary, J., Clark, M. J., Sherman, A. & Selva, T. J. (2004). Primary care supports for children with chronic health conditions: Identifying and predicting unmet family needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 355-367.

26 Rogers, S.J. & Vismara, L.A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37, 8-38.

27 Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

28 White SW, Oswald D, Ollendick T, Scahill L. (2009). Anxiety in children and adolescents with anxiety spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216-229.

κοινωνικό δίκτυο αμοιβαίας βοήθειας και προσφοράς.

Υπάρχουν διάφορα είδη υποστήριξης, όπως η υλική, η συναισθηματική και η συμβουλευτική. Κοινωνική υποστήριξη είναι τα μέσα που παρέχονται από άλλους ανθρώπους ή οργανισμούς, ακόμη είναι η συναισθηματική, ψυχολογική, πληροφοριακή και υλική βοήθεια που παρέχεται,²⁹ με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Ανεπίσημη κοινωνική στήριξη είναι η συναισθηματική ή και υλική βοήθεια που παρέχεται ή είναι διαθέσιμη από τα άλλα μέλη της οικογένειας, τους συγγενείς, τους φίλους, τους γείτονες, τις κοινωνικές οργανώσεις και τις θρησκευτικές κοινότητες.³⁰ Την πιο σημαντική πηγή ανεπίσημης στήριξης αποτελούν οι σύζυγοι και τα άλλα παιδιά στην οικογένεια για την ανατροφή και τη φροντίδα του παιδιού με αναπηρίες. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες, μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς φροντίδας και βοήθειας, τόσο μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί, όσο και μέσω της στήριξης προς τους γονείς του, μειώνοντας τα βάρη τους. Οι οικογένειες που έχουν γύρω τους ομοεθνείς, φίλους, γείτονες επιτυγχάνουν καλύτερη προσαρμογή, λειτουργία και ευημερία, σε αντίθεση με όσες ζουν απομονωμένες και στερούνται κοινωνικής στήριξης.³¹ Η ισότητα των ευκαιριών σε άνισα άτομα δεν αρκεί, αλλά προτάθηκε το αίτημα: «εξίσωση των δυνατοτήτων» που σημαίνει τάση προς αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα.³² Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση υιοθετεί την αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μαθητές των εθνοπολιτιστικών ομάδων.³³

Η επίσημη στήριξη και υπηρεσίες παρέχονται από τους επαγγελματίες³⁴ και περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, την ατομική, οικογενειακή και ομαδική συμβουλευτική, τη φύλαξη και φροντίδα του παιδιού, την εκπαίδευση των γονιών στη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού.

7. Συμβουλευτική και εκπαίδευση των γονέων

Με τη γέννηση του παιδιού, πολλές από τις ανεπάρκειες και τους μηχανισμούς προσαρμογής του γίνονται εμφανώς αισθητές. Οι γονείς δεν θέλουν να πιστέψουν, να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχθούν την ύπαρξη αυτών των ανεπαρκειών. Μαζί με την αίσθηση του φόβου και της έντασης, τρέφουν αισιόδοξες ελπίδες και έτσι περνούν τα χρόνια, περιμένουν να έρθει η ηλικία της φοίτησης στο σχολείο και πολύ αργά αντιλαμβάνονται ότι έχουν ένα ειδικό παιδί, που έχει ίσως σε όλη του τη ζωή ανάγκη από βοήθεια και προστασία.³⁵

29 Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A.G. (2003). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Newton, MA: Brookline Books.

30 Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 1-16. <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol11no1/download/perry> (προσπελάστηκε στις 2/3/2013).

31 Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

32 Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

33 Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

34 Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 1-16. <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol11no1/download/perry> (προσπελάστηκε στις 2/3/2013).

35 Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών*. Αθήνα:

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες χρειάζονται μετά τη γέννηση του παιδιού τους, ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική, για να δουν αντικειμενικά το πρόβλημα, να αποδεχθούν το παιδί τους, όπως είναι να προετοιμαστούν κατάλληλα, για να ασκήσουν σωστά το ρόλο τους ως γονείς παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η πρώτη παρέμβαση εξαρτάται από τον τρόπο αντίληψης, βίωσης και επεξεργασίας του προβλήματος από τους γονείς. Η ζωή των παιδιών επηρεάζεται αποφασιστικά από την ευαισθησία, τη στάση, τη γνώση και τη γενική προσωπικότητα των γονιών και των οικογενειών τους. Η στάση της μητέρας ασκεί μεγαλύτερη επίδραση πάνω στο παιδί με ειδικές ανάγκες, στο αν θα γίνει αποδεκτό ή θα απορριφθεί από την οικογένεια.³⁶

Η ασυνήθιστη συμπεριφορά του παιδιού με ειδικές ανάγκες δημιουργεί στους γονείς έντονες ψυχικές φορτίσεις, με συνέπεια να έχουν ανάγκη από ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική. Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, μαθαίνουν ότι η ενσωμάτωση ξεκινά από την οικογένεια και επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη σχέσεων, τη διαρκή επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, τον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, το σχολείο - πραγματικότητα που απαιτεί να κατευθύνονται και να ενθαρρύνονται οι προσπάθειες του παιδιού προς την κατεύθυνση αυτή. Η ενθάρρυνση αποτελεί για την ενσωμάτωση και τις μαθησιακές διαδικασίες το καλύτερο κίνητρο.

Η επίτευξη των στόχων αρχίζει από την οικογένεια, η οποία πρέπει να βοηθηθεί, ώστε να έχει κεντρικό ρόλο, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Οι γονείς επιβάλλεται να μάθουν, τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί τους, ποια αίτια δημιούργησαν τις ανεπάρκειες, πώς διαγράφεται το μέλλον του παιδιού, τι μπορεί να γίνει, ποια τα μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος και πώς πρέπει να ληφθούν, και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος.

Οι γονείς και τα αδέρφια του με τη στάση και τις ενέργειές τους επηρεάζουν τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή ασκούν ποικιλότητα καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξής του. Ο ρόλος τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, όταν ανάμεσά τους ζει και κινείται ένα άτομο μέλος της οικογένειας με ειδικές ανάγκες.³⁷ Η επιβίωση του ατόμου, μέλους της οικογένειας με ειδικές ανάγκες, εξαρτάται αποκλειστικά από τον τρόπο βίωσης και αντιμετώπισης του προβλήματος. Ύστερα από την ψυχολογική υποστήριξη και τη γενική ενημέρωση, επιβάλλεται η ενημέρωση των μελών της οικογένειας στις τεχνικές θεραπείας και η συμμετοχή τους στα προγράμματα υποστήριξης και θεραπείας ατόμων με ειδικές ανάγκες.

8. Η σημασία της συμβουλευτικής και οι δυσκολίες παρέμβασης

Οι αλλοδαποί γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αισθάνονται συνήθως αβοήθητοι και αποθαρρύνονται ως προς τη δυνατότητά τους να προσφέρουν εκπαιδευτική και άλλου είδους βοήθεια στο παιδί τους. Συνήθως οι επαγγελματίες είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το παιδί τους, παραβλέποντας το γεγονός ότι η συνεργασία με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι πρώτης προτεραιότητας και ότι και αυτοί, όπως και οι γονείς, παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους.³⁸

Ελληνικά Γράμματα.

36 Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

37 Στίλμαν, Ο. (2011). *Εμφυλώνοντας γονείς παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Τερζόπουλος.

38 Montulet, I. (2001). *Οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης για οικογένειες παιδιών με νοητικό πρόβλημα*

Η ιδέα της συνεργασίας, που επικεντρώνεται στην αμοιβαία κατανόηση γονιών και επαγγελματιών μέσα από την αλληλεπίδραση, μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν το παιδί. Μέσα από αυτού του είδους τη συνεργασία, η γενικότερη γνώση των επαγγελματιών συνδυάζεται με την εξατομικευμένη γνώση των γονιών, για να προκύψει σφαιρική αντίληψη της κατάστασης.³⁹

Στόχος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να βοηθήσει το παιδί να οδηγηθεί στην αυτονομία και την ανεξαρτησία, γιατί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στον υπερπροστατευτισμό και την παρατεταμένη εξάρτηση. Εκείνο που μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να καταφέρουν οι γονείς να καταστήσουν τα παιδιά⁴⁰ τους υπεύθυνα και ικανά άτομα.

Επίσης στόχος της συμβουλευτικής είναι να αποφορτίσει συναισθηματικά τους γονείς μέσα από την αποδοχή των αισθημάτων θυμού, αδικίας και ενοχοποίησης, να τους κατευθύνει στη δόμηση θετικών σχέσεων με το παιδί, και να προσπαθήσει να αποδυναμώσει ή και να τροποποιήσει τα αρνητικά συναισθήματά τους. Η οικογένεια των μεταναστών θα πρέπει να πληροφορηθεί για τις υπηρεσίες και την πρακτική βοήθεια, όπως είναι η φύλαξη του παιδιού, η πρόσβαση σε υπηρεσίες, η βοήθεια στο σπίτι. Στόχος μιας συμβουλευτικής παρέμβασης θα μπορούσε να είναι η αλλαγή των ισορροπιών μέσα στην οικογένεια⁴¹ και η εξισορρόπηση των αναγκών όλων των μελών της.

Ένα από τα κύρια προβλήματα είναι η αδυναμία της οικογένειας των αλλοδαπών να αντιληφθεί ότι η βοήθεια και η υποστήριξη που της προσφέρεται, μπορεί να είναι γι' αυτήν χρήσιμη,⁴² αφού κάθε εξατομικευμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης που αφορά το παιδί και την οικογένεια, πρέπει να δημιουργείται, όσο το δυνατόν νωρίτερα και να βασίζεται στις ανάγκες και στις προτεραιότητες της οικογένειας.

9. Η αποτελεσματικότητα και επιτυχία των παρεμβάσεων απαιτεί σύγκλιση απόψεων γονέων και επαγγελματιών

Από τους ειδικούς, οι γονείς αναμένουν ενημέρωση συνεργασία και κάθε δυνατή συμβουλευτική υποστήριξη. Οι ειδικοί, όταν διαπιστώσουν την αναπηρία πρέπει, αφού αξιολογήσουν την κατάσταση να κοινοποιήσουν τη διάγνωση και να μιλήσουν στους γονείς για τα ιδιαίτερα προβλήματα και τις δυσκολίες, να γνωστοποιήσουν το εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα που έχουν εκπονήσει και να παρέχουν διαρκή, επαρκή υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση⁴³ σε όλα τα μέλη.

Στην περίπτωση του αυτισμού, η θεραπευτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση,

στην γαλλόφωνη περιοχή του Βελγίου. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 199-208). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

39 Peterander, F. (2001). Η καλύτερη ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες στην πρώιμη παρέμβαση. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 209-232. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

40 Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

41 Callias, M. (1992). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Γ. Φιλίππου (Επ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης: Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο*. (σελ. 139-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

42 Duwa, S.M. - Wells, C. - Lalinde, P. (1993). In Bryant, B. - Graham, M., *Implementing early intervention*, σ. 92-123. N. York: Guilford Press.

43 Στίλμαν, Ο. (2011). *Εμφυλώνοντας γονείς παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Τερζόπουλος.

είναι μια υπόθεση δύσκολη, οδυνηρή και ιδιαίτερα δαπανηρή για τους αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι οικονομικοί μετανάστες. Όσα παιδιά ακολουθούν σχολικό πρόγραμμα υπάρχει το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη. Οι γονείς⁴⁴ σε αριθμό περιπτώσεων καταφεύγουν σε ιδιώτες επαγγελματίες και κέντρα. Βρίσκονται μπροστά στα ερωτήματα, αν είναι ικανός θεραπευτής ο επαγγελματίας, αν λειτουργεί αποτελεσματικά το κέντρο, αν η προσέγγιση και οι θεραπευτικές παρεμβάσεις είναι οι ενδεδειγμένες για το παιδί τους και, αν αυτά που κάνουν είναι αρκετά.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι απαραίτητες προϋποθέσεις⁴⁵ είναι: α) η ύπαρξη κοινής φιλοσοφίας μεταξύ των επαγγελματιών στην αντιμετώπιση της κατάστασης για την αποφυγή της δημιουργίας σύγχυσης στους γονείς και τη μείωση των συγκρούσεων μαζί τους, β) η σύσφιξη των σχέσεων και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιού και οικογένειας από τη μία πλευρά και του παιδιού, της οικογένειας και των επαγγελματιών από την άλλη πλευρά, γ) η εδραίωση και η διατήρηση πνεύματος συνεργασίας με την παραχώρηση και την ανάθεση από τους ειδικούς των ρόλων του καθοδηγητή και του συντονιστή της ομάδας στους γονείς, αφού αυτοί και τα μέλη της οικογένειάς τους είναι τα πρόσωπα αναφοράς της παρέμβασης και δ) η επιστημονική επάρκεια και ευαισθησία όλων των εκπροσώπων του συστήματος απέναντι στο πρόβλημα,⁴⁶ αφού η συμπεριφορά και ο τρόπος λειτουργίας τους γίνονται συχνά αιτία να διαταραχθούν οι σχέσεις με τους γονείς και να στερηθούν, τόσο το παιδί, όσο και η οικογένεια σημαντικά οφέλη από τις υπηρεσίες που τους παρέχονται.

Η διεπιστημονική προσέγγιση της οικογένειας πρέπει να είναι εξατομικευμένη, γιατί διαφορετικοί γονείς επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές που οδηγούν σε διαφορετικό βαθμό προσαρμογής και για τους ίδιους και για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.⁴⁷ Έτσι εκτός από τις γενικές αρχές παρέμβασης που είναι σταθερές, απαιτείται η κατανόηση των συνθηκών και του μοναδικού οικογενειακού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και βιώνεται η κάθε είδους περίπτωση. Η διεπιστημονική παρέμβαση περιλαμβάνει αρχικά την αξιολόγηση του παιδιού και ακολουθεί ο καθορισμός των στόχων, όπου την προτεραιότητα στην επιλογή θα έχουν οι γονείς ενώ οι ειδικοί θα συνεισφέρουν κυρίως συμβουλευτικά.

10. Ο Εκπαιδευτικός σε ρόλο συμβούλου της οικογένειας

Με βάση την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την αναγκαία ετοιμότητα, αλλά ικανότητα να κάνει πράξη τις αρχές αυτές στην καθημερινή του διδασκαλία.⁴⁸ Η συμβουλευτική προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός σε μαθητές με αναπηρίες και την οικογένειά τους, σκοπό έχει να ενισχύσει την ψυχική τους υγεία, να μειώσουν το άγχος, να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά το πρόβλημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στους άλλους ανθρώπους,

44 Στίλιαν, Ο. (2011). Εμφυλώνοντας γονείς παιδιών με αυτισμό. Αθήνα: Εκδόσεις Τερζόπουλος.

45 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα : Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα : ΕΕΠΙΑΑ

46 Midence K, O'Neill M. (1999). The experience of parents in the diagnosis of autism: A pilot study. *Autism*, 3:273-285

47 Sivberg, B. (2002). Family system and coping behaviors: A comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism*, 6(4), 397-409.

48 Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

γεγονός που θα ενισχύσει και την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας.

Τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο πρέπει να τον διακρίνει η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η αποδοχή, ειλικρίνεια, η γνησιότητα, αυτοαποκάλυψη, ευκρίνεια. Μια σχέση επικοινωνίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης ο Rogers⁴⁹ την ονομάζει "ποιότητα παρουσίας" που περιλαμβάνει σύνολο προτεινόμενων συμπεριφορών και αξιών που γίνονται αντιληπτές από τον συμβουλευόμενο και του παρέχουν ψυχική ασφάλεια. Οι σημαντικότερες είναι:

- 1) Γνησιότητα ή αυθεντικότητα. Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, χωρίς να κάνει χρήση κάποιου επαγγελματικού ή άλλου προσώπου. Ο εκπαιδευτικός, για να συμπεριφέρεται αυθεντικά, απαιτείται προηγουμένως να τον διακρίνει η αυτογνωσία και η αυτοαντίληψη. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα τα συναισθήματά του απέναντι στο γονιό ή το μαθητή και είναι σε θέση να συναισθανθεί τη δική τους ψυχική κατάσταση διαχωρίζοντάς την από την δική του.
- 2) Σεβασμός. Ο σεβασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός στους γονείς σημαίνει ότι τους αποδέχεται δίχως να επιβάλει όρους γι' αυτό.
- 3) Η θετική αναγνώριση - αποδοχή. Ο εκπαιδευτικός να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον γονιό. Αυτό προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο, ώστε ο γονιός να εκφραστεί ελεύθερα και να μην χρειαστεί να υιοθετήσει αμυντικούς μηχανισμούς, για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα.⁵⁰
- 4) Ενσυναίσθηση. Αυτή περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ακρόαση και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης. Την αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση του συμβουλευόμενου σε γνωστικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο.
- 5) Αυτοαποκάλυψη. Είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού – συμβούλου, τόσο στον ίδιο του τον εαυτό, όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται. Όταν ένας άνθρωπος νιώθει εμπιστοσύνη για το συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία.⁵¹
- 6) Ευκρίνεια. Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι σαφής στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του. Η ευκρινής αντανάκλαση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των σκέψεων των γονιών από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο, τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους.⁵²

11. Συμπεράσματα

Η οικογένεια ασκεί την πιο δυνατή και την πιο μακρόχρονη επίδραση στη ζωή ενός παιδιού με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες. Οι οικογένειες ανταπεξέρχονται καλύτερα

49 Rogers, C.R. (1966). *Client – centered therapy*. In S. Ariet (Ebl.), *American Handbook of Psychiatry*. New York: Basic books.

50 Rogers, C.S.C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework*. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.

51 Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

52 Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (7^η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

στις δύσκολες καταστάσεις, όταν υπάρχουν υπηρεσίες που παρέχουν την κατάλληλη στήριξη. Η προσαρμογή των γονιών στην αναπηρία του παιδιού τους συντελείται μέσα από μια σειρά σταδίων. Οι γονείς αναζητούν βοήθεια και ενημέρωση, για να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες υπηρεσίες για το παιδί, να βρουν κατάλληλες δομές για τη φροντίδα της υγείας του, την εκπαίδευσή του, να οργανώσουν την καθημερινότητά τους και να προγραμματίσουν το μέλλον της οικογένειάς τους.

Οι γονείς χρειάζονται συμβουλευτική βοήθεια, όταν βρίσκονται σε αναζήτηση μιας ακριβούς διάγνωσης και πρέπει να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους και να ενημερώσουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας σχετικά με την κατάσταση του παιδιού. Η ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους είναι πολύ σημαντική για την επιβίωσή τους.

Η υποστήριξη πρέπει να παρέχεται στο άτομο και στην οικογένειά του και εκτελείται από ειδικούς και τους «σημαντικούς άλλους» για κάποιο άτομο που βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση. Η ανεπίσημη στήριξη είναι η συναισθηματική ή και υλική βοήθεια που παρέχεται ή είναι διαθέσιμη από τα άλλα μέλη της οικογένειας, τους συγγενείς, τους φίλους, τους γείτονες, τις κοινωνικές οργανώσεις. Η επίσημη στήριξη και υπηρεσίες παρέχονται από τους ειδικούς και περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Με τη συμβουλευτική οι γονείς μαθαίνουν να επιλέγουν τις συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για το παιδί τους, να ξεχωρίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές που οφείλονται σε ανεπάρκειες, δυσκολίες σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, δυσκολίες στη γλώσσα και σε παρεκτροπές της συμπεριφοράς. Η συμβουλευτική παρέμβαση προσφέρει υποστήριξη στην οικογένεια, ώστε να μπορέσει αυτή να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς το παιδί της και να ασκήσουν τα ίδια τα μέλη της παρέμβαση στο σπίτι. Η επιλογή της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης πρέπει να ταιριάζει και στο παιδί και στην οικογένεια. Οποιαδήποτε προσπάθεια πρέπει να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη της οικογένειας, των γονέων και των ειδικών.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπληρώνουν και το ρόλο του παιδαγωγού – ψυχολόγου, του συμβούλου και να είναι εμπυχωτές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Callias, M. (1992). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Γ. Φιλίππου (Επ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης: Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο*. (σελ. 139-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε. (1994). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο*. (σελ.333-338). Αθήνα: Επτάλοφος.

- Κοσμίδου – Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Π. Ασημάκης.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montulet, I. (2001). Οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης για οικογένειες παιδιών με νοητικό πρόβλημα στην γαλλόφωνη περιοχή του Βελγίου. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 199-208). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Peterander, F. (2001). Η καλύτερη ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες στην πρώιμη παρέμβαση. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 209-232. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Πολεμικός, Ν. & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα. Στο Πολεμικός Ν., Καΐλα Μ. & Καλαβάσης Φ. (Επ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Τόμος Β' (σελ.325-336). Αθήνα: Ατραπός.
- Στίλμαν, Ο. (2011). Εμφυχώνοντας γονείς παιδιών με αυτισμό. Αθήνα: Εκδόσεις Τερζόπουλος.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα : Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ

Ξενογλώσση

- Bernier, J. C. (1990). Parental adjustment to a disabled child: A family-systems perspective. *Families in Society*, 71(10), 589-596.
- Chang, M. & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J. & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710-717.
- Dunst, C. J. & Deal, A. G. (1994). Needs-based family-centered intervention practices. In C. J., Dunst, C. M., Trivette & A. G., Deal (Eds.), *Supporting & strengthening families: Methods, strategies and practices*. (pp.90-104). Cambridge, MA: Brookline Books.

- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A.G. (2003). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Newton, MA: Brookline Books.
- Duwa, S.M. - Wells, C. - Lalinde, P. (1993). In Bryant, B. - Graham, M., *Implementing early intervention*, σ. 92-123. N. York: Guilford Press.
- Farmer, J. E., Marien, W. E., Mary, J., Clark, M. J., Sherman, A. & Selva, T. J. (2004). Primary care supports for children with chronic health conditions: Identifying and predicting unmet family needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 355-367.
- Kóbler-Ross, E. (1997). *On death and dying*. New York, NY: Scribner Classics.
- Midence K, O'Neill M. (1999). The experience of parents in the diagnosis of autism: A pilot study. *Autism*, 3:273-285
- Reyes-Blanes, M. E., Correa, V. I. & Bailey, D. B. (1999). Perceived needs of and support for Puerto Rican mothers of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 54-63.
- Rogers, C.S.C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client - centered framework*. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context*. New York: Mc Graw - Hill Co, Inc.
- Rogers, C.R. (1966). *Client - centered therapy*. In S. Ariet (Ebl.), *American Handbook of Psychiatry*. New York: Basic books.
- Rogers SJ & Vismara LA. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37, 8-38.
- Sivberg, B. (2002). Family system and coping behaviors: A comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism*, 6(4), 397-409.
- Taunt, H. M. & Hastings, R. P. (2002). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 410-420.
- White SW, Oswald D, Ollendick T, Scahill L. (2009). Anxiety in children and adolescents with anxiety spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216-229.
- Whitman, T. (2004). *The development of autism a self-regulatory perspective*. London: Kingsley.

Ιστοσελίδες

- Bristor, M. W. (1984). The birth of a handicapped child: A wholistic model for grieving. *Family relations*, 33(1), 25-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 8/2/2013).
- 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. <http://www.cec.sped.org> (προσπελάστηκε στις 15/2/2013).
- McCallion, P., Janicki, M. & Grant-Griffin, L. (1997). Exploring the impact of culture and acculturation on older families caregiving for persons with developmental disabilities. *Family Relations*, 46(4), 347-357. <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 22/2/2013).

- Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 1-16. <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol11no1/download/perry> (προσπελάστηκε στις 2/3/2013).
- Seltzer, M. M. & Heller, T. (1997). Introduction: Families and caregiving across the life course: Research advances on the influence of context. *Family Relations*, 46(4), 321-323. Στο: <http://www.jstor.org/stable> (προσπελάστηκε στις 14/2/2013).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Αναστασία Καστανά** είναι Φιλολόγος, με εικοσιπενταετή διδακτική εμπειρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις της σε συνέδρια, τα ενδιαφέροντα της είναι στην συμβουλευτική μαθητών και οικογενειών.

Ο **Προκόπης Μανωλάκος** είναι Σχολικός Σύμβουλος, έχει τριάντα έτη υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών, απόφοιτος του τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις του σε συνέδρια.

Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου της ειδικής αγωγής στη διεκδίκηση ισότιμης συμμετοχής των ΑμεΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μυγδάλη Ειρήνη

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες προβάλλεται ως αίτημα και κατοχυρώνεται νομοθετικά η "ισότιμη εκπαίδευση" των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα σχολεία γενικής παιδείας. Καλούνται έτσι, οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τη μεθοδολογία και τις διδακτικές πρακτικές τους για να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της λειτουργίας ενός Σχολείου για Όλους που μακροπρόθεσμα οδηγεί σε δομικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή τη φιλοσοφία για την από κοινού εκπαίδευση των ΑμεΕΕΑ αναδεικνύει όχι μόνο το πλήθος των βελτιώσεων που απαιτούνται ώστε το ελληνικό σχολείο να ανταποκριθεί στην πρόκληση της ισότιμης συνεκπαίδευσης αλλά και την αγωνία και την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις πραγματικές δυνατότητες αναδιοργάνωσης των σχολείων.

Abstract

The equal education of people with special educational needs in secondary schools is a pre-requisite and has been enacted by law in recent decades. Therefore, teachers are asked to differentiate their methodology and teaching practices to meet the increased demands of a school for all that will lead to a structural and social transformation in the long run. The analysis of the attitudes and perceptions of secondary education teachers regarding the philosophy that concerns inclusive education of people with special needs highlights not only the improvements needed so that the Greek school meets the challenge of equal co-education but also the anxiety and reticence of teachers concerning the potential reorganization of schools.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ισότιμη συνεκπαίδευση και όχι η ένταξη διαφαίνεται ως αίτημα των ΑμεΕΕΑ, διεκδικώντας, έτσι σεβασμό στη διαφορετικότητα, ισότητα, συμμετοχή τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στην κοινωνία. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της γενικής εκπαίδευσης με όραμα «Σχεδιασμός για Όλους» (Design for All). Ταυτόχρονα, όμως, προκύπτει και η αμφισβήτηση κατά πόσο μπορεί να υπάρξει σε περιόδους κρίσης (οικονομικής, πολιτικής, ατομικών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων) τέτοια ισχυρή εκπαιδευτική πολιτική που να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση των ΑμεΕΕΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, διερευνάται αν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφώσει στάσεις και απόψεις στους εκπαιδευτικούς μακριά από «ταμπελοποίηση» ή κατηγοριοποίηση των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των

εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στο γενικό σχολείο. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων και συνέντευξης, έδειξε ότι υπάρχουν ακόμα αρκετά προβλήματα, που αποτελούν τροχοπέδη για τη διαμόρφωση «ενταξιακής κουλτούρας» στους εκπαιδευτικούς, αποτρέποντας την ισότιμη διεκδίκηση των ίσων ευκαιριών που προσφέρει το θεσμικό πλαίσιο από τα ΑμεΕΕΑ.

2. Θεωρία

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, των επιστημόνων αλλά και των πολιτικών φαίνεται να επικεντρώνεται στο θέμα της ένταξης των ΑμεΑ (Άτομα με Αναπηρία) ή των ΑμεΕΕΑ (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα. Σε μια δημοκρατικά οργανωμένη κοινωνία όμως, οι θεσμοί της εκπαίδευσης αλλά και της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής συνδέονται με τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης κοινωνίας. Έτσι, ζητήματα που αφορούν τη σχολική ένταξη ή τον σχολικό διαχωρισμό, καθώς και φαινόμενα σχολικού ή κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμεΑ ή ΑμεΕΕΑ συνιστούν μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής που η εκάστοτε κυβέρνηση εφαρμόζει¹. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να γίνει κατανοητό με κάθε τρόπο² ότι οι αποτυχημένες προσπάθειες των παιδιών στην εκπαίδευση αποδεικνύουν στην ουσία την αποτυχία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά παράλληλα να γίνει συνείδηση όλων ότι μόνο μέσα στα πλαίσια μιας συστηματικής ενταξιακής εκπαίδευσης και ισότιμης συνεκπαίδευσης³ μπορεί να υπάρξει ουσιαστική μεταβολή.

Ο κρατικός μηχανισμός καταβάλλει αρκετά συχνά προσπάθειες για τον περιορισμό του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες [σύμφωνα με τον Ν.2817/2000 ίδρυση ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης) και αργότερα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, Υποστήριξης Ν.3699/2008)]. Σύμφωνα με τον Μπάκα⁴ «το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα (Ν. 1566/2000 και 2986/2002), παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για δυσλειτουργίες». Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η ισότιμη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσεται σε μια γενικότερη φιλοσοφία, όπου το ενιαίο σχολείο θα λειτουργεί στα πλαίσια μιας κοινωνίας για όλους, όπου η «συμπεριληπτική» εκπαίδευση δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο για τη δημιουργία μιας «συμπεριληπτικής» κοινωνίας⁵ με

1 Ευσταθίου, Α.Μ. (2010), Η συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία και των ΑμεΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 161, σ.σ.15 – 31.

2 ² Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β': Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.19.

3 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.

4 Μπάκας, Θ. (2007), Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες ελλείψεις – προοπτικές. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου, «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 17 - 20 Μαΐου 2007, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 49.

5 Ευσταθίου, Α. Μ. (2013) Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης (ΚΕΑΠΥ) των ΑμεΑ και των ΑμεΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια) *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.175 – 192.

σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αξιοποίηση της ποικιλομορφίας⁶.

Όμως, η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι πολλές φορές καθοριστική για την επίτευξη του στόχου αυτού, αφού η κάλυψη της ύλης ή οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών αποτελούν εμπόδια στη «συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που δε μπορούν να ανταποκριθούν στην επίτευξη τέτοιων στόχων⁷. Και ενώ σε άλλες χώρες οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας φαίνεται να έχουν υψηλές προσδοκίες από την εφαρμογή της «Ενιαίας Εκπαίδευσης»⁸, οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο αποδοχής με αντίστοιχες προσδοκίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής⁹. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει επιφυλακτικότητα από τη μεριά των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ελέγχοντας την ορθότητα της διαδικασίας και την αποδοτικότητα του προγράμματος. Υποστηρίζουν ότι μπορεί να προκληθεί αναστάτωση από μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, να μην καταφέρουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους ή ότι οι ίδιοι δεν μπορούν να χειριστούν τέτοιους μαθητές και να αποφύγουν φαινόμενα διάκρισης εις βάρος τους¹⁰. Οι εκπαιδευτικές «ταμπέλες» σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δημιουργούν πολλές φορές αρνητικό κλίμα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να το θέλουν, καλλιεργούν την «ετικετοποίηση», οδηγώντας ορισμένους μαθητές στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, με συνακόλουθο την αύξηση στερεοτύπων μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα και τη δυσκολία εφαρμογής ενός μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης¹¹. Η δόμηση ενός «Σχολείου για Όλους», εξαρτάται κατά πολύ από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού σχετικά με το φαινόμενο «αναπηρία – συνεκπαίδευση» από την προσωπική του κουλτούρα και από τη δυνατότητα διαμόρφωσης «προσωπικής θεωρίας» για τη διαχείριση των παιδαγωγικών καταστάσεων στην τάξη λόγω του ετερογενούς πληθυσμού αλλά και των «νεωτερισμών» που κατά καιρούς καλείται να εφαρμόσει¹².

2.1. Υπάρχουσες θεωρίες και συσχετισμός με το συγκεκριμένο θέμα

Η δεκαετία του 1990 αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της εκπαίδευσης ατόμων που εντάσσονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στην «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για Όλους» (1990), εξασφαλίζεται σε όλους το δικαίωμα πρόσβασης στους θεσμούς της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από ατομικές διαφορές. Το 1994 στη συνδιάσκεψη

6 Μαυροειδής, Γ. (2004), *Η παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή*. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ. 501.

7 Αγγελίδης, Π. (2004), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο*. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ.σ. 55 - 68.

8 Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankerslay, M.T. (2007), *Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities*. *Journal of Special Education*, 40 (4), p.p. 230 – 238.

9 Νάνου, Α. (2013), *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.54 – 70.

10 Ελευθερίου, Π. (2009), *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία: Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

11 Μιχαηλίδης, Κ. (2009), *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου, σ.15 & σ.193.

12 Σούλης, Σ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.121 – 131.

της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σηματοδοτείται η αλλαγή της φιλοσοφίας και της πολιτικής στην εκπαίδευση των ΑμεΕΑ, (Ατομα με Ειδικές Ανάγκες). Σταδιακά εγκαταλείπεται η πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης των ΑμεΕΑ σε ειδικά σχολεία και υιοθετούνται οι αρχές της «Εκπαίδευσης για Όλους» και της ενιαίας εκπαίδευσης των ΑμεΕΑ στα γενικά σχολεία υπό προϋποθέσεις¹³. Έτσι, καλούνται τα κράτη να λαμβάνουν πολιτικά και θεσμικά μέτρα προώθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ΑμεΕΑ, στο γενικό σχολείο με βάση τις αρχές της ισοτιμίας και να φροντίζουν για την εφαρμογή της αρχής της «ενιαίας εκπαίδευσης»¹⁴.

Το 2006 η Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες του ΟΗΕ καλεί όλα τα συμβαλλόμενα μέλη της να φροντίσουν για τη διασφάλιση ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education) σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης¹⁵. Η Ολομέλεια της Βουλής των Ελλήνων σε συνεδρίασή της, τον Απρίλιο του 2012, ψηφίζει σχέδιο νόμου, κυρώνοντας τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ΑμεΕΑ και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης (Αναπηρία, 2012). Η Σύμβαση του ΟΗΕ αποτελεί ένα νομικά δεσμευτικό κείμενο διεθνούς δικαίου, που υποχρεώνει τα κράτη, ύστερα από την κύρωση του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου, στην υποβολή τακτικών εκθέσεων (στον ΟΗΕ) για την εφαρμογή των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες. Αναγνωρίζεται, έτσι, ένας μηχανισμός διεθνούς ελέγχου προς τα κράτη για την τήρηση των υποχρεώσεων και την προστασία των δικαιωμάτων των αναπήρων (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2012) με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αυτών, σύμφωνα με τα άρθρα της Σύμβασης.

2.2. Κριτική Αξιολόγηση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου

Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη¹⁶ το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή όχι δεν εξαρτάται από την αναπηρία του μόνο, αλλά, επίσης, από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία στην οποία ζει. Έντονη κριτική έχει ασκηθεί στις νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ειδική Αγωγή (από τη δεκαετία του 1980) με αποκορύφωμα τον τελευταίο και ισχύοντα Ν. 3699/2008. Έτσι, με βάση τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, τις αρχές και τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή αλλά και τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ο νόμος 3699/2008 προσεγγίζει την εκπαίδευση των ΑμεΕΕΑ όχι ως δικαίωμα αλλά ως μια μορφή θεραπείας, γι' αυτό και συστήνει νέες υπηρεσίες, συμβούλια ή ειδικά πλαίσια για διαφοροδιαγνώσεις. Έχει διαχωριστικό χαρακτήρα (άρθρα 3, 16, 19, 20) ενώ δεν αποτελεί μέρος νόμου που αφορά τη γενική εκπαίδευση (άρθρα 2 (§4) και 5 αναφορά σε ένταξη και επανένταξη στο γενικό σχολείο). Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, ο μαθητής πρέπει να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές δομές και όχι το σχολείο στις απαιτήσεις των μαθητών. Ο κατακερματισμός σε πολλά ειδικά πλαίσια δημιουργεί φραγμούς στην ενιαία ισότιμη εκπαίδευση κατακερματίζοντας

13 Γουδήρας, Δ. (2013), Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.21 – 22.

14 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.

15 Γουδήρας, Δ. (2013), Η ενιαία εκπαίδευση. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. & Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ. 21-24.

16 Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β'. Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.15-16.

το “Ένα δημοκρατικό σχολείο για όλους” όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (άρθρα 2, 4, 5 κ.ά.).

Η ισχύουσα νομοθεσία βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και έχει αντικαταστήσει τους όρους *παιδαγωγική αξιολόγηση, παιδαγωγική έκθεση, αξιολόγηση επίδοσης και προόδου των μαθητών* με τους όρους *διαφοροδιάγνωση, γνωμάτευση, εξέταση ποσοστού αναπηρίας*, συμβάλλοντας στην «κοινωνικοποίηση – ομαλοποίηση» του ατόμου και όχι την αποδοχή της διαφορετικότητας, ξεκινώντας από την πρώιμη παρέμβαση που φαίνεται να οδηγεί σε πρώιμη «ετικετοποίηση». Σε αντίθεση με τη φιλοσοφία της ένταξης, βρίσκεται ο κατακερματισμός των μαθητών σε εξειδικευμένες κατηγορίες αναπήρων καθιστώντας αδύνατη την αντιμετώπιση των ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εξομοίωση των επιμορφώσεων των 400 ωρών (από οποιοδήποτε δημόσιο φορέα) με τα τμήματα Ειδικής Αγωγής, τα μεταπτυχιακά προγράμματα κ.ά.¹⁷. Περιέχοντας ασάφειες ο Ν. 3699/2008 για τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ή το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τον τρόπο διαφοροποίησής του ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού, σε κανένα άρθρο του δεν προάγει τη συνεργασία ως ενταξιακή διαδικασία ούτε προετοιμάζει (σύμφωνα με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα) το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για ομαλή μετάβαση στη ζωή του ενήλικα και την μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση¹⁸. Ακόμη και τα «Τμήματα Ένταξης» (Ν. 2817/2000) που αποτελούν σημαντικό θεσμό ενταξιακής εκπαίδευσης (το 2000 αυξήθηκαν σε 700 χωρίς να προηγηθεί επιστημονική μελέτη ή επιμόρφωση ή άλλης μορφής ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών) φαίνεται να οξύνουν τον αποκλεισμό και στιγματισμό των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αφού συχνά εκεί καταλήγουν μαθητές που έχουν «αποτύχει» στη γενική τάξη και, βιώνοντας την απόρριψη του εκπαιδευτικού συστήματος, δύσκολα θα επιστρέψουν στη γενική εκπαίδευση¹⁹.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι για την αναβάθμιση της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η βελτίωση της ισχύουσας νομοθεσίας (Ν.3699/2008), μέσα από διαδικασίες συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων. Σ’ αυτό το πνεύμα, το άρθρο 28 του Ν.4186/2013 στην §15 αναφέρει ότι «στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία, για κάθε μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, κατά τρεις μαθητές λιγότερους».

Τον Απρίλιο του 2014 (28/4/2014 – Αρ. Πρωτ. 51) ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.) με Υπόμνημά του προς την Κυβέρνηση και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς εκφράζει την ανησυχία του για τις διατάξεις που περιλαμβάνονται στο Σχέδιο Νόμου, που κατατέθηκε για διαβούλευση, ενόψει της ψήφισης του νέου νόμου για την Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, ενώ ο Σύλλογος Επιστημόνων Ειδικής Αγωγής (Σ.Ε.Ε.Α., 2014) αναφέρεται σε «κατάρρευση και απαξίωση των δομών ειδικής αγωγής». Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ, 2014) εκφράζει τις αμφιβολίες της για τις δυνατότητες του προτεινόμενου Σχεδίου Νόμου να δημιουργήσει «ένα σχολείο που θα προωθεί την ισότητα των ευκαιριών».

17 Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β'. Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.125-127.

18 Ζώνιου - Σιδέρη, Α. ό.π. σ. 128.

19 Ζώνιου - Σιδέρη, Α. ό.π. σ.σ.18 – 19.

2.3. Σκοπός και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Η ενσωμάτωση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμεΕΕΑ) στο σχολικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον με στόχο την ισότιμη συνεκπαίδευση, τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνίας και της πολιτείας, τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν αρκεί για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων μόνο η νομοθετική κατοχύρωσή τους. Απεναντίας, προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή τη φιλοσοφία αλλά και η διερεύνηση των παραγόντων που προσδιορίζουν την ελληνική πραγματικότητα²⁰. Κύριο σκοπό της έρευνας που πραγματοποιήθηκε αποτέλεσε η ανάγκη της διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσο διατίθενται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία, ποια προσόντα πρέπει να διαθέτουν ή να καλλιεργήσουν ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών, αν καλύπτεται νομικά αλλά και οικονομικά από την πολιτική του κράτους αυτή η προσπάθεια, ώστε να έχει ελπίδες επιτυχίας και αν ελέγχεται και με ποιούς μηχανισμούς ανατροφοδότησης η ουσιαστική εφαρμογή της. Στα πλαίσια της έρευνας, λοιπόν, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η αξιολόγηση όλων αυτών των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και κατ' επέκταση στην επιτυχή έκβαση του θεσμού.

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από εκατόν δεκαεννιά (119) εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης και είκοσι (20) γονείς/κηδεμόνες μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία. Επίσης, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν έξι (6) ειδικοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΚΕΔΔΥ της Αττικής και ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Κάθε ψυχοπαιδαγωγική έρευνα θα πρέπει να σχεδιάζεται, οργανώνεται, προγραμματίζεται και διεξάγεται με στόχο να υπάρξουν λύσεις, προτάσεις και συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές για τα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο του σχολείου²¹. Τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται αμφισβήτηση των ερευνητών της ειδικής αγωγής προς τις ποσοτικές μεθόδους και στροφή προς διάφορα είδη ποιοτικής αξιολόγησης.

20 Σούλης, Σ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ.196.

21 Βάμβουκας, Μ. (1991), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ.103 - 105.

Στην παρούσα έρευνα καταγραφής των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και ισότιμη συνεκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες έγινε χρήση ερωτηματολογίου (κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου) ως πρωταρχικής μεθόδου, καθώς, επίσης, και συνέντευξης. Διανεμήθηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, ένα προς εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης και ένα προς τους γονείς/κηδεμόνες (μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία γενικής παιδείας). Τα ερωτηματολόγια σταθμίστηκαν, αφού δόθηκαν πρώτα σε 30 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Αττικής και στη συνέχεια διανεμήθηκαν για τους σκοπούς της ερευνητικής προσπάθειας.

Επιπλέον, ως πρόσθετη μέθοδος για την ενίσχυση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε χρήση ημιδομημένης συνέντευξης (δείγμα σκοπιμότητας) από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που στελεχώνουν τα ΚΕΔΔΥ της Αθήνας, διαφόρων ειδικοτήτων (φιλόλογος, μαθηματικός, ψυχολόγος, λογοπεδικός, ειδικός στον αυτισμό, ειδικός σε αισθητηριακά προβλήματα)²².

Η έρευνα μέσω ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια Αθήνας και επαρχίας), ενώ οι συνεντεύξεις από αξιολογητές των ΚΕΔΔΥ και από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα. Η διαδικασία συλλογής του υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 (Μάιος – Ιούνιος).

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα στα πλαίσια της συλλογής δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός μεθόδων και δεδομένων (τριγωνοποίηση)^{23, 24}. Η συγκεκριμένη πολυμεθοδική προσέγγιση συλλογής δεδομένων μέσω της αντιπαράθεσης και της σύγκρισης διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, επιτρέπει την πληρέστερη περιγραφή των φαινομένων με στόχο την αποφυγή παρερμηνείας ή προκαταλήψεων (άρση «μεθοδολογικού περιορισμού»)²⁵. Υπάρχει έτσι, η δυνατότητα διασταύρωσης των δεδομένων με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τριγωνοποίησης αυτών με δεδομένα από άλλες πηγές. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων τυγχάνουν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων ενώ τα δεδομένα των συνεντεύξεων υποβάλλονται σε μεταξύ τους τριγωνοποίηση. Γίνεται, έτσι, εφικτό οι ερευνητικές μέθοδοι και τα εργαλεία να συνδέονται με τους σκοπούς της έρευνας και το πλαίσιο της κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων²⁶.

Οι τύποι των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο χωρίζονται σε ερωτήσεις ανοιχτού

22 Howard, K. & Sharp, J. (2011), *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 216.

23 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

24 Συμεού, Λ. (2006) *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf (Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2014).

25 ΙΕΠ (2012), *Αξιολόγηση τους Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Στο: <http://aee.iep.edu.gr/> (Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2014), σ.σ.180 - 183.

26 Συμεού, Λ. (2006), *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf (Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2014).

τύπου για τη συγκέντρωση «ποιοτικών δεδομένων» και σε κλειστού τύπου ερωτήσεις αποσαφήνισης, διχοτομικές (Ναι/Όχι), πολλαπλής επιλογής, κατάταξης, ιεράρχησης, αλλά και σύνθετες, κλίμακες ιεράρχησης, κλίμακες διάταξης, όπως είναι οι κλίμακες τύπου Likert, οι κλίμακες σημαντικότητας, καθώς και κλίμακες σημαντικού διαχωρισμού^{27, 28}.

Επιβεβλημένη θεωρήθηκε, επίσης, ως πρόσθετη μέθοδος για την ενίσχυση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου η χρήση ημιδομημένης συνέντευξης (δείγμα σκοπιμότητας). Πρόκειται για ποιοτική δειγματοληψία που βασίζεται στην καταλληλότητα και την επάρκεια για την καταγραφή των προβλημάτων που εμφανίζονται στα πλαίσια της «ισότιμης αποδοχής» των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο προσφέροντας υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας²⁹. Η ημιδομημένη συνέντευξη προσθέτει μια επιπλέον διάσταση, μια διαφορετική οπτική γωνία στην εξέταση σε βάθος των ερευνητικών ερωτημάτων επιβεβαιώνοντας ή όχι τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα δηλώνει μια διαφορετική ερευνητική δεοντολογία και πολιτική που χορηγεί περισσότερη ελευθερία και δυνατότητα ελέγχου των συνθηκών της συνέντευξης στον ερωτώμενο³⁰ (Manson, 2011 σελ 82).

Για την επεξεργασία του μεγάλου όγκου των δεδομένων των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS που δίνει τη δυνατότητα στατιστικών αναλύσεων και διαχείρισης μεγάλου όγκου δεδομένων, σε γραφικό περιβάλλον εκμεταλλεύόμενο πλήρως τις δυνατότητες των Windows³¹.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στη χώρα μας υιοθετούνται στην εκπαίδευση συμπεριληπτικές πρακτικές³². Όμως, η απουσία κατάλληλων υποδομών, η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης σε συμπεριληπτικές μεθόδους και στρατηγικές καθώς και η απουσία μεθοδικής συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Στην παρούσα εισήγηση επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα περισσότεροι από 9 στους 10 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (91,7%) εκπαιδευτικών γενικής παιδείας δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης. Επίσης, υπάρχουν από 1 κατ' ελάχιστον και έως 6 το πολύ σε κάθε τάξη μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενώ οι περισσότεροι έχουν επίσημη διάγνωση των Εκπαιδευτικών τους Αναγκών. Για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν κάθε δυνατή πρόσβαση και συμμετοχή στις δραστηριότητες του

27 Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012), *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*. Αθήνα: Κριτική.

28 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

29 Howard, K. & Sharp, J. (2011), *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 216.

30 Manson, J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

31 Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά. Ερ. (2011), *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική. σ.151.

32 Νάνου, Α. (2013), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.14 – 15.

σχολείου, και είναι διατεθειμένοι οι ίδιοι να επιμορφωθούν αναλόγως αναπτύσσοντας κατάλληλες δεξιότητες στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όμως παρά την επιθυμία επιμόρφωσης σύμφωνα με την έρευνα 1 στους 3 συμμετείχε σε σεμινάρια ειδικής αγωγής ή μετεκπαίδευση, ενώ το 67,67% στηρίζεται στις γνώσεις του βασικού πτυχίου.

Η ανάγκη επιμόρφωσης φάνηκε και όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, να δώσουν 3 τρόπους «εναλλακτικής-διαφοροποιημένης» αξιολόγησης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επειδή δεν υπήρχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα με τους μισούς περίπου (49,2%) να επιλέγουν την προφορική εξέταση:

Τρόποι “εναλλακτικής-διαφοροποιημένης” αξιολόγησης μαθητών με ειδικές ανάγκες	Θετικές απαντήσεις	
	Αριθμός	Ποσοστό
Προφορική εξέταση (συζήτηση-διάλογος)	29	49,2%
Εργασίες / Συνθετικές εργασίες (φύλλα εργασίας)	14	23,7%
Διαφορετική εξέταση-Διαφοροποιημένη (διευκρινιστικές ερωτήσεις ή περιγραφική αξιολόγηση)	13	22%
Ειδικά προγράμματα	12	20,3%
Διαφορετική ύλη / Διαφορετικά θέματα	9	15,3%
Ομαδικές εργασίες	5	8,5%
Παιχνίδι ρόλων (δραματοποίηση)	7	11,9%
Επίεικια στη βαθμολογία	3	5,1%
Με βάση τις δεξιότητές του	21	35,6%
Ανάλυση - απλοποίηση θεμάτων	5	8,5%
Δραστηριότητες (σχολικά προγράμματα)	7	11,9%
Επιπλέον χρόνος	2	3,4%
Καθόλου εξέταση	2	3,4%

Σύμφωνα με την έρευνα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης (ανάμεσα σε 40) Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών είναι: «Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να προσηλώσει την προσοχή του για πολλή ώρα» (78,2%), ενώ ακολουθούν «Έχει δυσκολίες στη μάθηση», «Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες», «Είναι σε σύγχυση, σα να είναι χαμένος», «Είναι ανήσυχος ή είναι υπερκινητικός».

Στα πλαίσια της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, να δώσουν τη σημασία του όρου «ένταξη». Για περισσότερους από 1 στους 5 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, ένταξη σημαίνει *ενσωμάτωση του διαφορετικού στην τάξη*.

Επίσης, στους ίδιους εκπαιδευτικούς (γενικής παιδείας) ζητήθηκε να προτείνουν αλλαγές για να γίνει πιο «ενταξιακό» το σχολείο τόσο στο περιβάλλον της τάξης, όσο και στο χώρο του σχολείου γενικότερα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αλλαγές την *ενημέρωση συμμαθητών-καθηγητών*, την *ύπαρξη λιγότερων μαθητών στην τάξη*, την *απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και προσβασιμότητα*, την *ευαισθητοποίηση*

ή την αλλαγή νοοτροπίας των μαθητών και των γονιών και την ύπαρξη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού και την επιμόρφωση τους.

Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής λειτουργούν τα «Τμήματα Ένταξης» ή ο θεσμός της «Παράλληλης Στήριξης»³³. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τα ερευνητικά δεδομένα (ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι χρειάζονται ακόμη πολλές βελτιώσεις για να μπορέσει το ελληνικό σχολείο (γυμνάσιο) να ανταποκριθεί στην πρόκληση της ισότιμης συνεκπαίδευσης. «Οι τεράστιες αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο... δεν αντανακλούν και σε ανάλογες ποιοτικές μεταμορφώσεις στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος»³⁴. Πολλά προβλήματα, όμως, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (αποδοχή ενιαίας ορολογίας) όσο και στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών δημιουργούν δυσθυμία και επιφυλάξεις στους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με αγωνία και επιφυλακτικότητα για τις πραγματικές δυνατότητες αναδιοργάνωσης των σχολείων αλλά κυρίως της αλλαγής νοοτροπίας σε βάθος χρόνου³⁵.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Ν. 3699/2008 «η αναπηρία» αποτελεί «σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο» και η «πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και ν' αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας». Στην πραγματικότητα, όμως, το γενικό σχολείο και οι ειδικές / «ενταξιακές» εκπαιδευτικές δομές φαίνονται ως δύο ξεχωριστές, στατικές δομές με την Ειδική Αγωγή να απαλλάσσει το γενικό σχολείο από τους μαθητές που δε μπορούν να ανταποκριθούν στην ομοιομορφία της τάξης. Για τα γενικά σχολεία η αναπηρία φαίνεται να είναι ένα περιφερειακό ζητούμενο όπου μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διεκδικούν το «δικαίωμα στην εκπαίδευση» σε ατομική βάση κάθε φορά, κυρίως έξω από το σχολείο, μαζί με τους γονείς τους και με επίκεντρο τα ΚΕΔΔΥ ή άλλους διαγνωστικούς φορείς³⁶. Ο παρεμβατικός όμως ρόλος των ΚΕΔΔΥ υπέρ των ΑμεΕΕΑ δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας³⁷, ενώ περιορίζεται σ' αυτόν της διάγνωσης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών με ελάχιστες παρεμβάσεις σε προληπτικό ή συμβουλευτικό επίπεδο (προγράμματα πρόωπης παρέμβασης αδυναμία εκπόνησης Ειδικού Προγράμματος Εκπαίδευσης για κάθε μαθητή). Είναι θέμα πολιτικής βούλησης αλλά και εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής ο επαναπροσδιορισμός

33 Νάνου, Α. (2009), *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε "ένα σχολείο για όλους"*. Στο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/A_Nanou.doc (Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2014).

34 Τζιβνίκου, Σ. & Κουτσοκόστα, Β. (2011), *Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 15, Σεπτέμβριος 2011, σ. 56.

35 Κουρκούτας, Η.Ε. (2009), *Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. ΣΚΕΨΥ*, τχ. 2, Σεπτέμβριος 2009, σ.σ. 57 - 100.

36 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009), *Ένταξη εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική*. Στο: http://www.syn.downloads/2010031314/a_sideri.pdf (Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2014).

37 Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006), *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 360.

του «κοινωνικού, παιδαγωγικού, εκπαιδευτικού και προνοιακού» πλαισίου λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ³⁸ και της αντιμετώπισης της υποστελέχωσής τους³⁹. Σε συνάρτηση, επίσης, με την πολιτική οικονομική βούληση των κυβερνήσεων βρίσκεται στα πλαίσια της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ή ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης⁴⁰ που συχνά υπολειπώνονται και λόγω ανεπάρκειας πιστώσεων.

Η ελλιπής ή ανεπαρκής ενημέρωση, η αδυναμία διάχυσης νέων γνώσεων, η ανύπαρκτη ή ελλιπής συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής καθιστούν τον εκπαιδευτικό σήμερα αναποτελεσματικό στη διδακτική στήριξη των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στη γενική τάξη^{41, 42}, με τους κατάλληλους μηχανισμούς αξιολόγησης που θα επιτρέπουν την ύπαρξη ευεργετικών αποτελεσμάτων όχι μόνο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό⁴³. Η ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων προσκρούει καθημερινά στην εξάντληση της ύλης και περιορίζεται συνήθως στην αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές⁴⁴.

Με τη θέσπιση νόμων από τη μεριά της πολιτείας εξασφαλίζεται τυπικά η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση των ΑμεΕΕΑ. Για την εφαρμογή όμως και την υλοποίηση αυτών των νομικά κατοχυρωμένων θεσμών απαιτείται η ύπαρξη ενός βιώσιμου διαλόγου μεταξύ της ερευνητικής κοινότητας και των ατόμων με αναπηρία με στόχο την καλύτερη ενσωμάτωσή τους. Ταυτόχρονα απαιτείται και πρακτική αξιοποίηση του θεσμοθετημένου Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα πλαίσια της «διάχυσης της πληροφορίας» των νέων ερευνητικών δεδομένων καθώς και ενεργοποίηση του συγκεκριμένου φορέα στα Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανατροφοδότησης αυτής. Επιπλέον, απαιτείται ποιοτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας για τη λειτουργική αξία του αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια της διαφοροποίησης του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και του επανασχεδιασμού αυτών. Ο έλεγχος των μηχανισμών χρηματοδότησης καθίσταται αναγκαίος αφού συχνά υπάρχει ασυμβατότητα ανάμεσα στη χάραξη γενικής πολιτικής

38 Σταυρόπουλος, Β. (2006), «Προτάσεις για τη βελτίωση της πρακτικής και λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης». ΚΔΑΥ: Θεσμός προς μετεξέλιξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ.31, σσ. 71 – 73.

39 Τσιπούρας, Σ. (2013), Η πορεία της ένταξης/ ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σσ. 161 – 173.

40 Νάνου, Α. (2009) *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε "ένα σχολείο για όλους"* Διαθέσιμο στο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/A_Nanou.doc (Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2014)

41 Αγαλιώτης, Ι. (2008), Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 33, σσ. 57 - 71.

42 Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2013), Και πώς θα τους διδάσκουμε τώρα; Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ. 83 – 103.

43 Τσιπούρας, Σ. (2013), Η πορεία της ένταξης/ ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σσ. 161 – 173.

44 Ζυμβρακάκης, Ι. (2013), Επισκόπηση της διαδρομής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σσ. 107 – 127.

και στην πρακτική οργάνωση και εφαρμογή της στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Η δημιουργία ενός ενταξιακού (Σχολείου για Όλους) με στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς την ισότιμη συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας, είναι ένας διαρκής αγώνας που δεν απαιτεί μόνο τη θεσμική κάλυψη αλλά και τη δημιουργία αντίστοιχης κουλτούρας και ευαισθητοποίησης όλων των εμπλεκομένων φορέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006), *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 360.
- Αγαλιώτης, Ι. (2008), Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 33, σσ. 57 - 71.
- Αγγελίδης, Π. (2004), Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ.σ. 55 - 68.
- Βάμβουκας, Μ. (1991), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ.103 - 105.
- Γουδήρας, Δ. (2013), Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.21 - 22.
- Γουδήρας, Δ. (2013), Η ενιαία εκπαίδευση. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. & Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ. 21- 24.
- Ελευθερίου, Π. (2009), *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία: Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ευσταθίου, Α.Μ. (2010), Η συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία και των ΑμεΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 161, σ.σ.15 - 31.
- Ευσταθίου, Α. Μ. (2013) Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης (ΚΕΑΠΥ) των ΑμΕΑ και των ΑμεΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια) *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.175 - 192.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012), *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β': Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.19.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β'. Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.15 – 16.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β'. Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.125 – 127.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2009), Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση

- παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *ΣΚΕΨΥ*, τχ. 2, Σεπτέμβριος 2009, σ.σ. 57-100.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά. Ειρ. (2011), Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών. Αθήνα: *Σύγχρονη Εκδοτική*. σ.151.
- Μαυροειδής, Γ. (2004), Η παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ. 501.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009), *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου, σ.15 & σ.193.
- Μπάκας, Θ. (2007), Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες ελλείψεις – προοπτικές. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου, «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 17 - 20 Μαΐου 2007, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 49.
- Νάνου, Α. (2013), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ. 54 – 70.
- Νάνου, Α. (2013), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ.14 – 15.
- Σούλης, Σ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σσ.121 – 131.
- Σούλης, Σ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ.196.
- Σταυρόπουλος, Β. (2006), «Προτάσεις για τη βελτίωση της πρακτικής και λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης». ΚΔΑΥ: Θεσμός προς μετεξέλιξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 31, σσ. 71 – 73.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2013), Και πώς θα τους διδάσκουμε τώρα; Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σ.σ. 83 – 103.
- Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2011), Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 15, Σεπτέμβριος 2011, σ. 56.
- Τσιπούρας, Σ. (2013), Η πορεία της ένταξης / ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α. και Χαριοπολίτου, Α. (Επιμέλεια), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γράφημα, σσ. 161 – 173.

Ξενογλωσση

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankerslay, M.T. (2007), Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40 (4), p.p. 230 – 238.
- Howard, K. & Sharp, J. (2011), *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 216.
- Manson, J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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.

Ιστοσελίδες

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009), *Ένταξη εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική*. Στο: http://www.syn.downloads/2010031314/a_sideri.pdf (Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2014).
- ΙΕΠ (2012), *Αξιολόγηση τους Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Στο: <http://aee.iep.edu.gr/> (Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2014), σ.σ.180 - 183.
- Νάνου, Α. (2009) *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε "ένα σχολείο για όλους"*. Στο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/A_Nanou.doc (Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2014)
- Συμεού, Λ. (2006) *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf (Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Ειρήνη Μυγδάλη** είναι Φιλολόγος (Απόφοιτος του Φιλολογικού τμήματος και του Φ.Π.Ψ. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών). Έχει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή(UEL). Επιμόρφωση α' και β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε και είναι διευθύντρια σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανάγκη άσκησης συμβουλευτικής σε αδέρφια ατόμων με Σύνδρομο Down

Παντελιά Αναστασία - Γεωργακόπουλος Παναγιώτης - Σάλμοντ Ελευθερία

Περίληψη

Το σύνδρομο Down αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες αναπηρίες κατά την παιδική ηλικία. Η γέννηση ενός παιδιού με σύνδρομο Down αποτελεί ένα ισχυρότατο σοκ για όλα τα μέλη της οικογένειας. Όπως και οι γονείς έτσι και τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια αντιμετωπίζουν προβλήματα και καταστάσεις, προερχόμενα από την αναπηρία του αδελφού τους, τα οποία διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους.

Υπάρχει πλήθος ερευνητικών εργασιών, οι οποίες έχουν εξετάσει την επίδραση που έχει σε μία οικογένεια η ανακοίνωση πιθανής αναπηρίας ή πιθανής γενετικής ανωμαλίας του παιδιού της. Επίσης, υπάρχουν πολλές εργασίες, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στο Σύνδρομο Down και στην επίδραση του σε όλη την οικογένεια. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές αναφορές στην επίδραση της κατάστασης αυτής, στα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια παιδιών με σύνδρομο Down, στα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις προκλήσεις που πιθανά να αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά, τα οποία προέρχονται, από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συναισθηματική κατάσταση των τυπικά αναπτυσσόμενων αδελφιών των ατόμων με σύνδρομο Down και να αναδειχθεί η ανάγκη άσκησης συμβουλευτικής ως μια διαδικασία απαραίτητη και άκρως βοηθητική.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δύο μητέρες και δύο αδέρφια, με την βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου, που όμως δεν ακολουθείτο πιστά και διαμορφωνόταν αναλόγως με τον κάθε συνεντευξιζόμενο και ανάλογα με την συναισθηματική του φόρτιση. Η βασική δομή του ερωτηματολογίου αποτελείτο από 27 κύριες ερωτήσεις. Σε μερικές από αυτές, και κατά περίπτωση, πραγματοποιούνταν επεξηγηματικές ερωτήσεις και υποερωτήματα αναλόγως της απάντησης του ερωτώμενου. Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν κατόπιν άδειας των συνεντευξιζόμενων.

Η μέθοδος κοινωνικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η ποιοτική ανάλυση, η οποία αποτελεί μία προσέγγιση, η οποία βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα ως προϊόν της ατομικής συνείδησης, της ατομικής γνωστικής διαδικασίας και στηρίζεται επιστημολογικά στην άποψη ότι η γνώση είναι υποκειμενική και προσωπική.

Από τις συνεντεύξεις εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια και πως αυτά τα προβλήματα διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους. Επίσης φαίνεται ότι παράγοντες όπως η ηλικία, η σειρά γέννησης και το φύλο των τυπικά αναπτυσσόμενων αδελφιών επηρεάζουν την αποδοχή της κατάστασης του προβλήματος του αδελφού τους. Τέλος κρίνεται η άσκηση συμβουλευτικής στα αδέρφια ατόμων με σύνδρομο Down ως απαραίτητη και άκρως βοηθητική.

Abstract

The Down syndrome is one of the most commonly displayed disabilities in childhood.

The birth of a child with Down syndrome is a powerful shock for all the members of the family. As the parents, so the typically developing siblings face problems and situations, arising from the disability of his brother, which form their character.

There are numerous researches, which have examined the impact that has on a family, the announcement of a possible disability or a possible genetic disorder of their child. Also, there are many surveys, which are focused on Down syndrome and its effect on the whole family. However, there are not many references on the impact of this situation to the typically developing brothers of children with Down syndrome as far as it concerns the problems, concerns and challenges that it is likely to be faced by them, which originate from the wider family and social environment.

The purpose of this study is to investigate the emotional state of typically developing siblings of people with Down syndrome and to highlight the need for a consultative process as necessary and extremely helpful.

In the context of this study, semi-structured interviews were held in two mothers and two brothers, with the help of a structured questionnaire. The questionnaire was not applied precisely but it was adjusted to each interviewee, depending its emotional charge. The basic structure of the questionnaire was consisted of 27 main questions. In some of them, when needed, explanatory questions and sub-questions were made depending on the answer of the respondent. The interviews were recorded with permission of their interviewees.

The social research method used to analyze the data is the qualitative analysis, which is an approach that sees social reality as a product of individual consciousness, individual cognitive process and is based on the epistemological view that knowledge is subjective and personal.

From the interviews useful conclusions were exported about the problems faced by typically developing siblings and how these problems shape their character. It also appears that factors such as age, birth order and gender of the typically developing siblings affect the acceptance of the status of the problem of their brother. Finally, the counseling it is necessary and highly helpful for the siblings of people with Down syndrome.

1. Εισαγωγή

Το σύνδρομο Down αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες αναπηρίες κατά την παιδική ηλικία. Η γέννηση ενός παιδιού με σύνδρομο Down αποτελεί ένα ισχυρότατο σοκ για όλα τα μέλη της οικογένειας και είναι μια κατάσταση η οποία επηρεάζει εκτός από τους γονείς, και τα αδέρφια. Όπως και οι γονείς έτσι και τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια αντιμετωπίζουν προβλήματα και καταστάσεις, προερχόμενα από την αναπηρία του αδελφού τα οποία διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται κυρίως στα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια ατόμων με σύνδρομο Down. Με την μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε αδέρφια ατόμων με σύνδρομο Down, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα προβλήματα και οι καταστάσεις επηρεάζουν την ψυχική και τη συναισθηματική κατάσταση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών της οικογένειας, καθώς επίσης και η ανάγκη άσκησης συμβουλευτικής στα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας αυτής.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Οικογένεια

Η οικογένεια είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην εξέλιξη του ατόμου. Ως σύστημα, αποτελεί το κύριο πλαίσιο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, την εκμάθηση των ρόλων και την κοινωνικοποίησή τους.

Είναι δύσκολο να δώσει κανείς έναν ορισμό που να καλύπτει όλα τα είδη και τις μορφές της οικογένειας. Παρόλα αυτά μπορούμε να την ορίσουμε σαν μια ομάδα η οποία αποτελείται από δύο, συνήθως ετερόφυλα άτομα, τα οποία δεν έχουν μεταξύ τους συγγένεια εξ' αίματος, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών τους, αν υπάρχουν. Σύμφωνα με τον Μπουσκάλια (1993) η οικογένεια προσδιορίζεται ως το μικρό, αλληλένδετο κοινωνικό σύστημα, μέσα στα πλαίσια του οποίου μπορεί να υπάρχουν μικρότερα υποσυστήματα, ανάλογα με το μέγεθος της οικογένειας και τους καθορισμένους ρόλους¹.

Ο πατέρας και η μητέρα σχηματίζουν την κεντρική και σημαντικότερη μονάδα ως κεφαλή του σπιτιού, υπάρχουν όμως πολλές άλλες ενδοοικογενειακές σχέσεις, κάθε μια από τις οποίες θα επηρεάσει την άλλη. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι ποικίλες αλλά και περίπλοκες. Οποιαδήποτε αλλαγή, έχει αντίκτυπο στην οικογενειακή συνοχή και θα αλλάξει τις ισορροπίες. Μία τέτοια αλλαγή είναι και η απόκτηση παιδιού με σύνδρομο Down, η οποία επηρεάζει όχι μόνο τους γονείς αλλά και τα αδέρφια.

2.1.2. Συμβουλευτική

Πολλές φορές ο όρος Συμβουλευτική συγχέεται με την παροχή συμβουλών, γεγονός που δεν ισχύει στο χώρο της συμβουλευτικής². Στόχος της Συμβουλευτικής είναι η δραστηριοποίηση του συμβουλευόμενου και η ενεργοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτει, τις οποίες δεν αξιοποιεί πάντα κατά τον καλύτερο τρόπο, προκειμένου να ξεπεράσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντά³. Υπάρχει πληθώρα ορισμών της έννοιας της συμβουλευτικής και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάφορες σχολές συμβουλευτικής αναδεικνύουν διαφορετική οπτική γωνία και δίνουν έμφαση σε διαφορετικά σημεία η κάθε μία. Ανεξαρτήτως σχολής, όμως, η Συμβουλευτική είναι μία διαδικασία αλληλεπικοινωνίας που προϋποθέτει την επικοινωνία μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Επομένως, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου⁴. Παρά την ύπαρξη διαφορετικών ορισμών της έννοιας της συμβουλευτικής υπάρχει μια κοινή γραμμή για το τι δεν είναι συμβουλευτική.

1 Μπουσκάλια, Α. (1993): *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Γλάρος.

2 Κοσμίδου – Hardy, X. & Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική*. Καλλιθέα: Ασημάκης Π. Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.

3 Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές Διασαφήνσεις, Σκοποί και Στόχοι*. Στο: Κασσωτάκης, Μ, (Επιμ). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 43-59

4 Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (1989). *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκη.

Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τον Patterson (1967), Συμβουλευτική δεν είναι: α) η απλή παροχή πληροφοριών, παρόλο που μπορεί να συμβεί και αυτό β) η παροχή συμβουλών και συστάσεων γ) ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς του άλλου δ) η επίδραση στην συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση ή απειλή, γιατί συμβουλευτική δεν σημαίνει πειθαρχία, ε) η επιλογή και τοποθέτηση σε θέσεις εργασίας και στ) συμβουλευτική δεν σημαίνει μόνο συνέντευξη⁵. Στην βιβλιογραφία της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, η χρήση του όρου υποδηλώνει την υποστηρικτική διαδικασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο Σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο και η οποία αξιοποιεί τις θεωρίες και τις τεχνικές των αντίστοιχων επιστημών του ανθρώπου, κυρίως της ψυχολογίας και επιδιώκει την υποβοήθηση του ατόμου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα της ζωής του ⁶.

2.1.3. Ανάγκη άσκησης συμβουλευτικής

Λόγω της πολυπλοκότητας της κοινωνίας και των αυξημένων απαιτήσεων, η ανάγκη του ατόμου για καθοδήγηση συνεχώς μεγαλώνει. Οι προηγμένες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από κρίση κοινωνική, ηθική, αξιολογική. Όλες αυτές οι ανακατατάξεις τα τελευταία χρόνια καθώς και η αδυναμία του ατόμου να επιλύσει τα προβλήματα που τον απασχολούν, είχαν σαν αποτέλεσμα την οι άνθρωποι να βρίσκονται σε συνεχή ατομική και κοινωνική δυσαρμονία. Έτσι, λοιπόν, η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία, που έχει καταστεί αναγκαία και απαραίτητη και η οποία προσπαθεί να βελτιώσει τη γενικότερη κατάσταση του ατόμου, να βοηθήσει να επιλύσει τις δύσκολες καταστάσεις που τυχόν αντιμετωπίζει και να αυξήσει την ικανότητα του στην επίλυση προβλημάτων που του παρουσιάζονται⁷.

Από μόνη της η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία, και πιο συγκεκριμένα η απόκτηση ενός παιδιού με σύνδρομο Down, είναι μια στρεσογόνο κατάσταση η οποία απαιτεί την άσκηση συμβουλευτικής σε όλη την οικογένεια συμπεριλαμβανομένου και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών της οικογένειας.

2.2. Προβληματική της έρευνας

Υπάρχει πλήθος ερευνητικών εργασιών, οι οποίες έχουν εξετάσει την επίδραση που έχει σε μία οικογένεια η ανακοίνωση πιθανής αναπηρίας ή πιθανής γενετικής ανωμαλίας του παιδιού της. Επίσης, υπάρχουν πολλές εργασίες, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στο Σύνδρομο Down και στην επίδραση του σε όλη την οικογένεια. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές αναφορές στην επίδραση της κατάστασης αυτής στα αδέρφια παιδιών με σύνδρομο Down, στα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις προκλήσεις που πιθανά να αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά, τα οποία προέρχονται, από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

5 Δημητρόπουλος, Ε. (2005). Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Τόμος Α΄. (ε΄ έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

6 Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις, Σκοποί και Στόχοι. Στο: Κασσωτάκης, Μ, (Επιμ). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 43-59

7 Σάλμοντ, Ε. (2004). Συμβουλευτική Οικογένειας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες- Πρώιμη Παρέμβαση: Η Περίπτωση της Κώφωσης. Διαδακτορική διατριβή

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο αδερφές ατόμων με σύνδρομο Down. Η πρώτη ήταν 66 ετών και είχε άλλα τρία αδέρφια. Ο αδερφός με σύνδρομο Down ήταν το τέταρτο παιδί κατά σειρά γέννησης ενώ η ίδια ήταν το δεύτερο. Η δεύτερη αδερφή του ατόμου με σύνδρομο Down, η οποία συμμετείχε στην έρευνα, ήταν 21 ετών και η αδερφή της κατά 10 χρόνια μεγαλύτερη.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν με την βοήθεια ερωτηματολογίου που, όμως δεν ακολουθείτο πιστά και διαμορφώνονταν αναλόγως με τον κάθε συνεντευξιζόμενο και ανάλογα με την συναισθηματική φόρτιση του συνεντευξιζόμενου. Η βασική δομή του ερωτηματολογίου αποτελείτο από 27 κύριες ερωτήσεις. Σε μερικές από αυτές και κατά περίπτωση πραγματοποιούνταν επεξηγηματικές ερωτήσεις και υποερωτήματα αναλόγως της απάντησης του ερωτώμενου. Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν κατόπιν ενημέρωσης και άδειας των συνεντευξιζόμενων.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Η μέθοδος κοινωνικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η ποιοτική ανάλυση. Επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση επειδή είναι εκείνη η οποία καταγράφει την κοινωνική πραγματικότητα ως προϊόν της ατομικής συνείδησης, της ατομικής γνωστικής διαδικασίας και στηρίζεται επιστημολογικά στην άποψη ότι η γνώση είναι υποκειμενική και προσωπική. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή⁸ από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του⁹.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Παράγοντες που επιδρούν στην αποδοχή του συνδρόμου

Η αποδοχή της κατάστασης καθώς επίσης και η φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα αδέρφια των ατόμων με σύνδρομο φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία και την σειρά γέννησης των αδερφών των ατόμων με σύνδρομο Down.

8 Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

9 Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

4.1.1. Ηλικία

Από τις συνεντεύξεις των δύο αδερφών φάνηκε ότι η ηλικία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της κατάστασης του αδερφού τους. Πιο συγκεκριμένα η αδερφή η οποία είναι μεγαλύτερης ηλικίας (66 ετών) φαίνεται να έχει πλέον αποδεχτεί την κατάσταση του αδελφού της και να είναι σε θέση να κατανοήσει τα συναισθήματα της καθώς και των ανθρώπων του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σε καμία στιγμή της συνέντευξης δεν φάνηκε να έρχεται σε αμηχανία ακόμη και όταν οι ερωτήσεις πραγματεύονταν συναισθήματα.

Αντίθετα, σε ότι αφορά την περίπτωση της δεύτερης αδερφής, η οποία ήταν κατά 10 χρόνια νεώτερη του ατόμου με σύνδρομο Down, φάνηκε, στην συνέντευξη, ότι δεν ήταν άνετη όταν μιλούσε για τα συναισθήματα που τρέφει για την αδερφή της.

4.1.2. Γονείς

Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι γονείς παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της κατάστασης από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της οικογένειας. Αυτό φάνηκε τόσο από τις συνεντεύξεις των γονέων όσο και από τις συνεντεύξεις των αδερφών. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε ότι όταν οι γονείς αποδέχονται την κατάσταση του παιδιού τους τότε είναι σε θέση να μεταφέρουν αυτό το συναίσθημα και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τους.

4.1.3. Φύλο τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού

Από την έρευνα φάνηκε ότι το φύλο του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού καθορίζει το ρόλο που θα του αναθέσουν ασυνείδητα και πολλές φορές συνειδητά οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι στις οικογένειες όπου το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί είναι γένους αρσενικού του δίνεται είναι ο ρόλος του προστάτη. Αντίθετα, οι αδερφές των παιδιών με το σύνδρομο Down αναλαμβάνουν την καθημερινή φροντίδα του ατόμου με το σύνδρομο, και κυρίως, όταν οι γονείς αδυνατούν να το κάνουν είτε λόγω ηλικίας είτε για οποιονδήποτε άλλο λόγο.

4.1.4. Σειρά γέννησης τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού

Η σειρά γέννησης του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κυρίως στην ψυχολογία των γονιών καθώς επίσης και την κατάσταση την οποία θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Παρατηρήθηκε από τις συνεντεύξεις τόσο των μητέρων όσο και των αδερφών ότι στην περίπτωση που το πρώτο παιδί είναι το παιδί με το σύνδρομο, ο ερχομός του δεύτερου παιδιού, συνήθως, αποτελεί διακαή πόθο. Αυτό είναι κάτι που μετέπειτα αντιλαμβάνονται τα παιδιά μιας και είναι έντονη η πίεση από τους γονείς για την εκπλήρωση των ονείρων που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να πραγματοποιήσει το παιδί με το σύνδρομο Down. Αντίθετα, όταν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά προηγούνται ηλικιακά των παιδιών με το σύνδρομο Down, η πίεση των γονέων είναι μικρότερη.

4.2. Αίτημα για παροχή συμβουλευτικής

Στις περιπτώσεις που εξετάσαμε, κανένα από τα αδέρφια των ατόμων με σύνδρομο Down δεν απευθύνθηκε σε κάποιο ειδικό επιστήμονα για παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής ούτε οι γονείς των συγκεκριμένων οικογενειών ήταν σε θέση να κατευθύνουν τα παιδιά τους. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνα τους ή με την βοήθεια των γονιών τους τα όποια προβλήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως παρουσιάζονται.

4.3. Συναισθήματα τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών

Στην ερώτηση σχετικά με το αν αγαπούν τα αδέρφια τους με το σύνδρομο Down, η απάντηση των τυπικά αναπτυσσόμενων αδελφών είναι απόλυτη και κατηγορηματική. Η αγάπη τους είναι αδιαμφισβήτητη.

Παρόλο την αγάπη τους η προσκόλληση του παιδιού με το σύνδρομο, καθώς και η ανάθεση διαφόρων υποχρεώσεων που αφορά τον αδελφό τους είναι κάτι κουραστικό για εκείνα.

Σε ότι αφορά τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται από τις έντονες ματιές που αντιλαμβάνονται από το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αυτό είναι κάτι το οποίο τους ενοχλεί και τους κάνει να νιώθουν αμήχανα. Ωστόσο είναι μία κατάσταση την οποία έχουν συνηθίσει και αρκετές φορές μπορούν να την διαχειριστούν χωρίς να αντιδράσουν. Ωστόσο, πολλές φορές, φαίνεται να τα ενοχλεί και να δυσκολεύονται να το διαχειριστούν.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία η οποία θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε οικογένεια αντιμετωπίζει οποιοδήποτε πρόβλημα αναπηρίας του παιδιού της. Ωστόσο η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής δεν θα πρέπει να απευθύνεται μόνο στους γονείς, αλλά επίσης θα πρέπει να δίνεται προσοχή και στα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια, τα οποία δέχονται την πίεση τόσο των γονιών όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου.

Όταν στην οικογένεια υπάρχουν και άλλα παιδιά, πλην του παιδιού με σύνδρομο Down, οι γονείς φαίνεται να αισθάνονται πιο ανακουφισμένοι. Οι γονείς, εξιδανικεύουν το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, αναθέτοντας του την εκπλήρωση όλων των ονείρων τους για το μέλλον. Πολλές φορές, μπορεί, οι γονείς να εμποδίζουν με έμμεσο τρόπο τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τους να ζήσουν την ζωή τους όπως εκείνα θέλουν, γεγονός το οποίο φάνηκε και στη συγκεκριμένη εργασία. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά, το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί καλείται να εκπληρώσει τους υψηλούς, συνήθως, στόχους των γονιών του, παραμερίζοντας τους δικούς του, κάτι όμως που δεν καταγράφηκε σε αυτή την εργασία.

Παρατηρήθηκε ότι η στάση των γονιών απέναντι στο σύνδρομο και απέναντι στην κατάσταση που περνάνε τα παιδιά τους είναι κάτι το οποίο αντιλαμβάνονται τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τους και κάτι το οποίο έστω και ασυνείδητα «μιμούνται». Γενικά, τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρία, επηρεάζονται ως προς τη

στάση τους, απέναντι στην αναπηρία από τη στάση των γονιών, την επαφή τους με αυτούς, καθώς και την επαφή τους με τα ανάπηρα αδέρφια τους¹⁰.

Η φροντίδα ενός παιδιού με αναπηρία απαιτεί φροντίδα όχι μόνο με την έννοια της φυσικής και πρακτικής φροντίδας, αλλά και με την έννοια της συναισθηματικής έγνοιας του γονιού για το παιδί με ειδικές ανάγκες η οποία μπορεί να εκδηλωθεί διάφορους τρόπους όπως υπερπροστασία και υπερβολικό ενδιαφέρον. Αυτό το γεγονός από μόνο του έχει ως συνέπεια τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, συχνά, να αφήνονται να μεγαλώσουν αυτοσυντήρητα, χωρίς την ιδιαίτερη φροντίδα και έγνοια των γονιών¹¹. Αυτό είναι κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τις μητέρες της συγκεκριμένης έρευνας, το οποίο όμως δεν επιβεβαιώθηκε ανοικτά και από τα αδέρφια που ερωτήθηκαν, ωστόσο από τα λεγόμενα τους αφήνεται μια τέτοια υπόνοια.

Από πολύ νωρίς τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια εμπλέκονται στη φροντίδα του αδερφού με αναπηρία, ωστόσο από την συγκεκριμένα έρευνα παρατηρήθηκε ότι ανάλογα με το φύλο του αδερφού ο ρόλος αυτός φαίνεται να διαφοροποιείται. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι άντρες αναλαμβάνουν ή καλύτερα τους δίνεται από τους γονείς ο ρόλος του προστάτη, ενώ οι γυναίκες αναλαμβάνουν κυρίως το ρόλο της φροντίδας του παιδιού με το σύνδρομο Down. Κοινός φαίνεται να είναι και για τα δύο φύλα ο ρόλος του γονικού υποκατάστατου. Για τα παιδιά όμως αυτά, το τίμημα είναι αρκετά μεγάλο καθώς χάνουν την παιδική ξενισιά κι ανεμελιά, και αναλαμβάνουν ευθύνες και υποχρεώσεις που είναι μεγαλύτερες από τη χρονολογική και συναισθηματική ηλικία τους. Έρευνες έχουν δείξει, ωστόσο, ότι θετικότερες στάσεις αναπτύσσονται όταν τα μη ανάπηρα παιδιά καθοδηγούν και βοηθούν σε πολλά πράγματα τα ανάπηρα αδέρφια τους, χωρίς όμως αυτό να τα επιβαρύνει και να τα επιφορτίζει με ένα ανεπιθύμητο χρέος¹².

Ένα άλλο σημαντικό και ιδιαίτερα φλέγον ζήτημα για τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν την ύπαρξη του αδερφού με ειδικές ανάγκες. Παρατηρήθηκε, και σε αυτή την έρευνα, ότι όσο τα παιδιά είναι μικρά και οι γονείς είναι αυτοί που κανονίζουν την κοινωνική ζωή των παιδιών, κυρίως μέσα από οικογενειακές συγκεντρώσεις και ελεγχόμενες σχολικές παρέες, το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί υποχρεώνεται να πάρει μαζί του και το παιδί με ειδικές ανάγκες γεγονός το οποίο τα καταπιέζει. Βέβαια αυτό φαίνεται ότι αλλάζει καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και οι γονείς έχουν πολύ μικρότερο έλεγχο της κοινωνικής ζωής των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών τους. Το κοινωνικό αυτό χάσμα εκδηλώνεται με μια γενικότερη στάση απομάκρυνσης του τυπικά αναπτυσσόμενου αδερφού, που συχνά προσπαθεί να αποκρύψει την ύπαρξη του ατόμου με ειδικές ανάγκες κάτι το οποίο φάνηκε, όχι σε μεγάλο βαθμό, και μέσα από τις συνεντεύξεις των συγκεκριμένων αδερφών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας. Διαφάνηκε, κυρίως, μέσα από την άρνηση της μίας εκ των δύο αδερφών οι οποίες συμμετείχαν να μιλάει σε αγνώστους για την κατάσταση της αδερφής της.

10 Σιούτης, Σ. (2007). *Σύνδρομο down και οικογένεια στην Ελλάδα: η παροχή κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειες τους: μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Διατριβή (διδακτορική). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Ψυχολογίας.

11 Βάρβογλη Α. *Και τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρίες έχουν ... ανάγκες*. Στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=186&cid=130> (προσπελάστηκε στις 11/1/2005).

12 Σιούτης, Σ. (2007). *Σύνδρομο down και οικογένεια στην Ελλάδα: η παροχή κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειες τους: μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Διατριβή (διδακτορική). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Ψυχολογίας.

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια συχνά ανησυχούν για το μέλλον, αναρωτιούνται τι θα γίνει όταν οι γονείς τους δεν θα βρίσκονται στη ζωή, αν θα πρέπει να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη του αδερφού με αναπηρία. Αναρωτιούνται για την κληρονομικότητα της αναπηρίας και, γενικότερα, τα απασχολεί πλήθος ερωτήσεων τις οποίες, όμως, σπάνια εξωτερικεύουν κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και στις συνεντεύξεις.

Η έλλειψη σωστής πληροφόρησης και αντικειμενικής γνώσης είναι μεγάλο εμπόδιο στην ψυχική υγεία των ατόμων αυτών ενώ επίσης αποτελεί εμπόδιο και στη σχέση τους με τον ανάπηρο αδερφό. Τα ευρήματα των επιστημονικών ερευνών δείχνουν ότι στα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια ατόμων με ειδικές ανάγκες υπάρχει πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων όπως ζήλια, απόρριψη, πίκρα, ενοχή, παραμέληση, στέρση, πρόωρη ωρίμανση, αίσθηση ευθύνης και ψυχική κούραση¹³.

Όλα τα παραπάνω συναισθήματα, όταν το παιδί δεν τα συζητήσει με τους γονείς του ή με κάποιον ειδικό επιστήμονα και τα εσωτερικεύσει, μπορεί να το οδηγήσει σε απομόνωση από τους συνομήλικους, αφού αισθάνεται ότι δεν μπορεί να το μοιραστεί με παιδιά που δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες με αυτό και να παρουσιάσει στο μέλλον και περισσότερο στην εφηβεία, διαταραχές συμπεριφοράς.

Πέραν όμως αυτών των συναισθημάτων, τα οποία μπορεί να αισθάνονται κατά καιρούς και κατά περίπτωση, παραμένει ο αδερφός τους, και η αγάπη τους για αυτόν είναι αδιαμφισβήτητη. Θετικό στοιχείο είναι ότι τόσο οι μητέρες όσο και τα αδέρφια της συγκεκριμένης έρευνας δήλωσαν ότι υπάρχει θετική αντιμετώπιση και αγάπη από τα άλλα τους παιδιά προς το παιδί το οποίο παρουσιάζει το σύνδρομο Down.

Εύκολα, λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η άσκηση συμβουλευτικής στα τυπικά αναπτυσσόμενα αδέρφια της οικογένειας είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να κατανοήσουν την συμπεριφορά των γονιών αλλά και τα δικά τους συναισθήματα για να επιτευχθεί εν τέλει η ισορροπία των σχέσεων και αρμονία μέσα στην οικογένεια. Η άσκηση συμβουλευτικής μπορεί να βοηθήσει στον έλεγχο των συναισθημάτων και των ανησυχιών όλων των μελών της οικογένειας και να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας στην οικογένεια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. (ε' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (1989). *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις, Σκοποί και Στόχοι. Στο: Κασσωτάκης, Μ, (Επιμ). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 43-59.
- Κοσμίδου – Hardy, X. & Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική Θεωρία και

13 Fisman S and Wolf L. (1991). The handicapped child: psychological effects of parental, marital and sibling relationship. *Psychiatr Clin North Am.*

- Πρακτική. Καλλιθέα: Ασημάκης Π. Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.
Μπουσκάλια, Λ. (1993): *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Γλάρος.
Σάλμοντ, Ε., (2004), *Συμβουλευτική Οικογένειας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες- Πρώιμη Παρέμβαση: Η Περίπτωση της Κώφωσης*. Διαδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σιούτης, Σ. (2007). *Σύνδρομο down και οικογένεια στην Ελλάδα: η παροχή κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειες τους: μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Διαδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας.

Ξενογλώσση

- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
Fisman S and Wolf L. (1991). The handicapped child: psychological effects of parental, marital and sibling relationship. *Psychiatr Clin Noth Am*.
Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Ιστοσελίδες

- Βάρβογλη Λ. *Και τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρίες έχουν ... ανάγκες*. Στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=186&cid=130> (προσπελάστηκε στις 11/1/2005).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Αναστασία Παντελιά** είναι πτυχιούχος Γεωπόνος της Γεωπονικής Σχολής Αθηνών. Έχει παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια Ειδικής Αγωγής και Παιδαγωγικής. Επίσης, έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Π.Ε.ΣΥ.Π της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τέλος έχει δημοσιεύσει άρθρο σε περιοδικό με θέμα γεωπονικής φύσεως

Ο Γεωργακόπουλος Παναγιώτης είναι πτυχιούχος Γεωπόνος της Γεωπονικής Σχολής Αθηνών. Έχει παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια Ειδικής Αγωγής και Παιδαγωγικής. Επίσης έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Π.Ε.ΣΥ.Π της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τέλος έχει δημοσιεύσει άρθρο σε περιοδικό με θέμα γεωπονικής φύσεως.

Η Ελευθερία Σάλμοντ είναι Λέκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι κάτοχος πτυχίου παιδαγωγικών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και Μεταπτυχιακών και Διαδακτορικών Τίτλων από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Διδάσκει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στην Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το με το Roehampton

University. Είναι μέλος επιστημονικών συλλόγων και συμμετέχει σε κρίσεις ακαδημαϊκών περιοδικών. Έχει συμμετοχή σε πλήθος ερευνητικών προγραμμάτων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στα πεδία της Γενικής και Ειδικής Παιδαγωγικής και της Συμβουλευτικής ενώ ερευνητικές της εργασίες έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά ή έχουν ανακοινωθεί σε συνέδρια.

Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Παντελιάδου Σουζάνα - Παπανικολάου Γεωργία - Γιαζιτζίδου Σοφία

Περίληψη

Με βάση την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται στην Ελλάδα, μέσα από μια ποικιλία μοντέλων με κυρίαρχο την «Παράλληλη Στήριξη». Η «Παράλληλη Στήριξη» είναι μια μορφή συνδιδασκαλίας, η οποία αναφέρεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ως «εναλλακτική διδασκαλία». Ο στόχος της παρούσης έρευνας είναι, αρχικά, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτού του μοντέλου συνδιδασκαλίας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που την υλοποιούν, καθώς και ο βαθμός κατά τον οποίο διευκολύνεται η ανάπτυξη και η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των συν-διδασκόντων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 125 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την οποία προέκυψε ότι η ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι ευέλικτη και μπορεί να ευδοκιμήσει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Abstract

Inclusive education is implemented widely in Greece through a variety of models. The most prominent model though is “parallel support”, which is a form of co-teaching and is also mentioned in English literature, as “alternative teaching”. The goal of this study was to investigate the effectiveness of this co-teaching model through the views of teachers who have implemented it and specifically, whether that model facilitates the development and implementation of collaborative practices between the co-teachers. A total number of 125 teachers, who worked in Primary Education, participated in the study. After statistical analysis, it was revealed that the development of collaborative practices between general and special education teachers is versatile and can flourish under specific conditions.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία σαράντα χρόνια, σημειώνεται μια σταδιακή, αλλά σταθερή, στροφή της ειδικής αγωγής προς την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, με ζητούμενο τη δημιουργία σχολείων «για όλους», στα οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται, φοιτούν και διδάσκονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης¹. Ιδιαίτερα τα τελευταία 20 χρόνια, οι ενταξιακές πρακτικές σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο των βασικών αρχών της «συνεκπαίδευσης», κατά τις οποίες αναγνωρίζεται η ατομικότητα του μαθητή, οποιαδήποτε δυσκολία που αντιμετωπίζει χαρακτηρίζεται

1 Hodkinson, A. (2010), Inclusive and special education in the English educational System: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, v. 37 (2), p.p. 61-67.

Hodkinson, A. (2014), All present and correct? Exclusionary inclusion within the English educational system. *Disability and Society*, v. 27(5), p.p. 675-688.

ως ιδιαιτερότητα κι όχι ως πρόβλημα, ενώ τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της «Εκπαίδευσης για Όλους» η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν δικαίωμα στην ποιοτική διδασκαλία και στις κατάλληλες και αποτελεσματικές δομές υποστήριξης².

Στην Ελλάδα, το πλέον πρόσφατο μοντέλο ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου που έχει επιλεγεί, είναι η «Παράλληλη Στήριξη». Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, η «Παράλληλη Στήριξη» ορίζεται ως η «δυνατότητα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με Παράλληλη Στήριξη, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών»³.

Η μέθοδος της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα, αποτελεί μια διαφοροποιημένη μορφή της «εναλλακτικής διδασκαλίας», η οποία βασίζεται στη θεωρητική διδακτική προσέγγιση της συνδιδασκαλίας. Η συνδιδασκαλία ή αλλιώς συνεργατική διδασκαλία (co-teaching), σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές δομές/τάξεις, στις οποίες οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές⁴. Ο βασικός στόχος είναι η αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών και η διεύρυνση της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις δραστηριότητες της τυπικής τάξης. Κατά την «εναλλακτική διδασκαλία» οι μαθητές χωρίζονται σε δύο άνισες σε αριθμό ομάδες, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στη μικρή ομάδα 3-8 μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει σε όλη την τάξη⁵. Ο στόχος της μεθόδου αυτής είναι η μεγαλύτερη ομάδα να ολοκληρώσει την προγραμματισμένη ενότητα μαθήματος και να προχωρήσει σε πιο σύνθετες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα η μικρότερη ομάδα να διδάσκεται το ίδιο μάθημα ή μια εναλλακτική δραστηριότητα της ενότητας είτε εκ νέου, είτε με διαφορετική μέθοδο ή σε διαφορετικό επίπεδο και για διαφορετικό σκοπό.

2 Νικόδημος, Στ. (1994), Αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις- προοπτικές. Στο: Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικού, Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες- Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος Β', σ.σ. 624-625.

UNESCO. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.

Ainscow, M. Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1995), Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education*, v. 9(2), p.p. 75-89.

Soler, M. (1996), *Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 57-62.

Booth, T. & Ainscow, M. (1998), *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

3 Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4 Murawski, W.W. & Dieker, L.A. (2004), Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, v. 36(5), p.p. 52-58.

Friend, M. (2008), *Co-Teach! A Handbook for Creating and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend.

5 Sileo, J.M. & Garderen, D. (2010), "Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics: Blending Co-Teaching Structures With Research-Based Practices". *Teaching Exceptional Children*, v. 42(3), p.p. 14-21.

2. Παράλληλη Στήριξη και Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, ένας κύριος παράγοντας που συνδέεται με την επιτυχία της Παράλληλης Στήριξης και συνολικά της συνεκπαίδευσης, είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών⁶. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν, να αξιολογούν και να αποφασίζουν από κοινού για όλους τους μαθητές⁷. Αντίθετα, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης τίθεται σε κίνδυνο, όταν ο ένας εκπαιδευτικός έχει πάντα τον κυρίαρχο ρόλο, υποβαθμίζοντας τη συμμετοχή του άλλου⁸. Στην Ελλάδα, ο Νόμος 3699/2008, για την Παράλληλη Στήριξη, ορίζει ένα πλαίσιο συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη ενιαίας αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών και δυσκολιών του μαθητή από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, ο αρμόδιος εκπαιδευτικός της «Παράλληλης Στήριξης» (ΠΣ), αφού ενημερωθεί από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή για τον οποίο έχει εγκριθεί η ΠΣ, αξιολογεί τις δυνατότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και έπειτα συντάσσει και υλοποιεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) σε συνεργασία με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος, τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και Γενικής Αγωγής. Επιπλέον, ορίζεται ότι στη σύνταξη του ΕΠΕ μπορεί να συμμετέχουν οι γονείς ή οι κηδεμόνες του μαθητή με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται σε τακτά διαστήματα.

Ωστόσο, στην πραγματικότητα, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, μπορεί να αποκλίνει από τους δηλωμένους στόχους και τα μειονεκτήματα του διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος να αναπαράγονται και στις δομές της «ενταξιακής» εκπαίδευσης⁹. Η υλοποίηση του μοντέλου της «Παράλληλης Στήριξης» μπορεί να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, χωρίς την προαπαιτούμενη οργάνωση και προγραμματισμό, ενώ οι ελλείψεις στη νομοθεσία, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και στη στελέχωση αυτών με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, δε δημιουργούν ακόμα πρόσφορο έδαφος για την υιοθέτηση και την πετυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα¹⁰. Σε πρόσφατη έρευνα¹¹ στην οποία συμμετείχαν 236 εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε Παράλληλη Στήριξη, αναδείχθηκε ότι η Παράλληλη Στήριξη έχει κυρίως το περιεχόμενο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και υποστήριξης και λιγότερο μιας

6 Peck, C.A., Furman, G.C. & Helmstetter, E. (1993), Integrated early childhood programs: Research on the implementation of change in organizational contexts. In: C.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, p.p. 187-205.

7 Sileo, J.M. (2011), Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, v. 43(5), p.p. 32-38.

8 Murawski, W.W. & Dieker, L.A. (2004), Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, v. 36(5), p.p. 52-58.

9 Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2014), My colleagues wear blinkers...If they were trained, they would understand better. Reflections on the teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 14(2), p.p. 110-119.

10 Καραντζίνης, Θ. & Σίμος, Ι. (2006), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. *Το σχολείο και το σπίτι*, τομ. 5(479), σ.σ. 312-317.

11 Μαυροπαλιάς, Τ., Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262> (προσπελάστηκε τον 12/2013), σ.σ 56-59.

τυπικής συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης, αν και δήλωναν ότι επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης, περιέγραφαν τη συνεργασία ως πολύ περιορισμένη. Συνολικά, στη διάρκεια των έξι χρόνων εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου υποστήριξης, η σχετική εμπειρική τεκμηρίωση είναι φτωχή, ενώ έχει εστιάσει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης, αφήνοντας αδιευκρίνιστες τις απόψεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης.

2.1. Στόχος της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η ανάδειξη του περιεχόμενου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, όπως αυτή περιγράφεται και από τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης και από τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην υλοποίηση της «Παράλληλης Στήριξης» και ιδιαίτερα στην κατανομή και στο περιεχόμενο των καθηκόντων των δύο εκπαιδευτικών, της τυπικής τάξης και της Παράλληλης Στήριξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αποπειράται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι:

- A) Ποιο είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας, όπως το αντιλαμβάνονται οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών που υλοποιούν την Παράλληλη Στήριξη;
- B) Ποιος είναι ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού σε αυτή τη συνεργασία;
- Γ) Ποιο είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας όσον αφορά τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Δ) Ποια είναι τα εμπόδια στη συνεργασία, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στους 125 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 102 ήταν γυναίκες και οι 23 άντρες. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (32,8%) υπηρετούσε τη φετινή χρονιά στη γενική αγωγή, ενώ η πλειοψηφία (66,4%) των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε δομές ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στην Παράλληλη Στήριξη. Όσον αφορά στην περιοχή υπηρεσίας των συμμετεχόντων της έρευνας, κατά την περίοδο διεξαγωγής της, η πλειονότητα αυτών υπηρετούσε σε αστικές περιοχές και συγκεκριμένα σε ποσοστό 52,8% στην Κεντρική Μακεδονία, ενώ στην Αττική και στη Θεσσαλία εργάζονταν περίπου το 30% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι περισσότεροι (60%), ήταν μεταξύ 22 έως 30 ετών, ενώ 19,2% ήταν 46 έως 50 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν κατά κύριο λόγο νεοδιορισθέντες και σε ηλικία 30 ετών με 50% ποσοστό διδακτικής εμπειρίας στην Παράλληλη Στήριξη έως και 5 έτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν στην πλειοψηφία τους μεταξύ 45 και 50 ετών, με 10 έως 20 χρόνια έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης δίδασκαν σε ποσοστό 41,6% σε έναν μαθητή

από 20 έως 30 ώρες την εβδομάδα, ενώ σε ποσοστό 14,4% σε 2 μαθητές από 10 έως 18 ώρες εβδομαδιαίως. Το 2% των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης δίδασκαν σε 3 και 4 μαθητές από 5 ώρες την εβδομάδα,

Επιπρόσθετα, σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διέθετε πτυχίο από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα σε ποσοστό 74,4%, ενώ σε ποσοστό 26,4% διέθετε πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ένα 4% είχε ολοκληρώσει την εξομοίωση πτυχίου. Όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους, το 36% των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εκ των οποίων οι περισσότεροι επιμορφώθηκαν μέσω Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ). Το 25,6% είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να έχει ειδίκευση στην ειδική αγωγή και μόλις το 2,4% των εκπαιδευτικών διέθετε διδακτορικό δίπλωμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.

3.2. Συλλογή δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο όπως ήδη αναφέρθηκε, συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε με δυο τρόπους, ηλεκτρονικά αλλά και δια ζώσης σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, Καστοριάς, Λάρισας και Βόλου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δώδεκα (12) ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική προϋπηρεσία κ.ά.). Το δεύτερο μέρος, που εστιάζει στα ερευνητικά ερωτήματα, αποτελείται από τριάντα τρία (33) ερωτήματα. Για τις απαντήσεις του δεύτερου μέρους χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα Likert.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται μια ενδιαφέρουσα πραγματικότητα ως προς τη συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δε διεξάγει ποτέ το μάθημα από κοινού με τον έτερο εκπαιδευτικό, ενώ επίσης μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι σπάνια καθορίζουν τους διδακτικούς στόχους και αναπτύσσουν θέματα και δραστηριότητες όλης της τάξης από κοινού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα όσον αφορά στον ρόλο και την ευθύνη των δυο εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες είτε με τον μαθητή με αναπηρία ή εεα¹², είτε με όλη την τάξη. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (62,5%) ισχυρίζονται ότι συνεργάζονται τακτικά ή πάντα με τον έτερο εκπαιδευτικό σε δραστηριότητες που αφορούν στον μαθητή με εεα. Όμως, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σε ποσοστό 72,5%, δηλώνουν ότι συνεργάζονται σπάνια με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που αφορούν στο σύνολο

12 Μαθητή με αναπηρία ή εεα: μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

της τάξης. Αντίθετα, 44% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δηλώνουν ότι συχνά ή και πάντα συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό την γενικής αγωγής για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο σύνολο της τάξης. Ίδια εικόνα διαφοροποίησης, προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιολόγηση. Το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναδεικνύει τον αποκλεισμό τους από την συνεργατική αξιολόγηση της επίδοσης όλων των μαθητών, σε αντίθεση με το 68% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που δηλώνει ότι συμμετέχει στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με εεα.

Επίσης, κατά 15% περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διατείνονται ότι συχνά περιλαμβάνεται στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η χρήση κοινών στρατηγικών μάθησης κατάλληλων για όλους τους μαθητές, ενώ αντίστοιχα, κατά 15% περισσότερο δηλώνουν ότι δεν επιλέγουν ποτέ μαζί δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την αλληλοβοήθεια μεταξύ όλων των μαθητών καθώς επίσης, ότι δε διαχειρίζονται μαζί τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, ενδιαφέρον στοιχείο συνιστά ότι το 50% περίπου του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι δε συναντά ποτέ τους γονείς των μαθητών μαζί και δεν παρακολουθεί ποτέ τις ίδιες επιμορφώσεις.

Πίνακας 1: Η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Κατά τη μεταξύ μας συνεργασία:	Ποτέ (%)		Σπάνια (%)		Συχνά (%)		Πάντα (%)	
	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α
διεξάγουμε μαζί το μάθημα	42,5	43,2	35,0	30,9	22,5	25,9	0,0	0,0
αποφασίζουμε από κοινού για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος όλης της τάξης και του μαθητή	0,0	3,7	42,5	32,9	20,0	22,0	0,0	4,9
αποφασίζουμε μαζί την ανάπτυξη των θεμάτων και δραστηριοτήτων	27,5	34,1	47,5	31,7	25,0	30,5	0,0	3,7
μοιραζόμαστε ρόλους και ευθύνες στις δραστηριότητες για όλη την τάξη	35,0	35,8	37,5	21,0	22,5	33,3	5,0	9,9
μοιραζόμαστε ρόλους και ευθύνες στις δραστηριότητες για τον μαθητή	15,0	18,5	22,5	21,0	42,5	45,7	20,0	14,8
αξιολογούμε από κοινού την επίδοση όλων των μαθητών	21,0	37,5	29,3	20,0	18,3	25,0	6,1	0,0
αξιολογούμε από κοινού την επίδοση του μαθητή με εεα	16,0	2,5	16,0	17,5	46,9	42,5	21,0	37,5
χρησιμοποιούμε κοινές στρατηγικές μάθησης κατάλληλες για όλους τους μαθητές	47,5	34,1	27,5	20,7	22,5	39,0	2,5	6,1

Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή

επιλέγουμε δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την αλληλοβοήθεια μεταξύ όλων των μαθητών	10,3	24,4	23,1	18,3	46,2	40,2	20,5	17,1
διαχειριζόμαστε μαζί τα προβλήματα συμπεριφοράς όλων των μαθητών	12,5	25,9	30,0	23,5	42,5	33,3	15,0	17,3
συναντούμε μαζί τους γονείς	47,5	46,3	20,0	28,0	32,5	22,0	0,0	3,7
παρακολουθούμε τις ίδιες επιμορφώσεις	40,0	67,1	52,5	24,4	7,5	7,3	0,0	1,2

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, και αναδεικνύουν ότι οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως προς τις διάφορες διαστάσεις με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, με μικρό ποσοστό διαφοράς, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εκτιμούν ότι στον ρόλο τους συμπεριλαμβάνεται η συζήτηση για γενικά παιδαγωγικά ζητήματα, η συζήτηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα για συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά καιρούς στη διδασκαλία τους, καθώς και η διάθεση χρόνου για την αρχική γνωριμία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (περίπου 84%) συμφωνεί ότι περιλαμβάνεται στον ρόλο τους η κατανομή των υποχρεώσεων. Όμως, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μια διαφοροποίηση με ορισμένους από αυτούς να μη θεωρούν την κατανομή των υποχρεώσεων μέρος του ρόλου τους (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής). Εντονότερη διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην αντίληψη του ρόλου σε θέματα που αφορούν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης. Έτσι, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης μέρος του ρόλου τους, υπάρχουν σημαντικά ποσοστά από αυτούς που διαφωνούν. Όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 2, 42% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δηλώνει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής δεν περιλαμβάνει ζητήματα διαχείρισης της γενικής τάξης, ενώ σε ποσοστό 45,7%, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκφράζουν την αντίθετη άποψη, ισχυριζόμενοι πως έχουν ευθύνη και σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης.

Πίνακας 2: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην εφαρμογή της διδασκαλίας

Ο ρόλος μου στην εφαρμογή της διδασκαλίας σε σχέση με τον άλλο εκπαιδευτικό περιλαμβάνει:	Δ ι α φ ω ν ώ απόλυτα (%)		Διαφωνώ (%)		Συμφωνώ (%)		Σ υ μ φ ω ν ώ απόλυτα (%)	
	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α
τη συζήτηση για γενικά παιδαγωγικά ζητήματα	0,0	3,7	13,2	13,4	57,9	63,4	28,9	19,5
τη συζήτηση σε τακτά χρονικά διαστήματα για συγκεκριμένα προβλήματα	0,0	2,4	0,0	0,0	55,0	63,4	45,0	34,1

την κατανομή των υποχρεώσεων	0,0	2,5	13,2	16,2	55,3	62,5	31,6	18,8
τη μεταξύ μας γνωριμία (σε περιπτώσεις διορισμού νέου εκπαιδευτικού)	2,5	4,9	2,5	7,4	50	61,7	45	25,9
τον σχεδιασμό της από κοινού διδασκαλίας σε ετήσια βάση	10	11,1	32,5	23,5	40	50,6	17,5	13,6
τον σχεδιασμό της από κοινού διδασκαλίας σε επίπεδο θεματικών ενότητων	0,0	0,0	18,4	19,8	50,0	53,1	18,4	16,0
τη διαχείριση της τάξης	7,9	7,4	42,1	28,4	23,7	45,7	26,3	18,5

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα αποδεικνύεται από τα δεδομένα της έρευνας ότι ενδιαφέρονται για μια ενεργή σχέση και συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, το 98,8% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συλλέγει πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του μαθητή και τις μαθησιακές του ανάγκες, σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό (10%) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, οι οποίοι εκτιμούν πως δεν περιλαμβάνεται στο πλαίσιο του ρόλου τους η διαδικασία αυτή.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων σε μεγάλο ποσοστό ακούνε προσεκτικά, ενθαρρύνουν και προσφέρουν πρακτική βοήθεια στους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα και στις συναντήσεις τους τονίζουν τις δυνατότητες και όχι μόνο τις αδυναμίες του παιδιού τους. Σημαντική διαφορά παρατηρείται τέλος, στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί των δύο ειδικοτήτων χειρίζονται και εντάσσουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι το 30% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν ακολουθεί πάντα την πρακτική αυτή, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όπου πάνω από το 60% δηλώνουν ότι συμπεριλαμβάνουν τις επιθυμίες των γονέων στη διδασκαλία τους.

Πίνακας 3: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργασία τους με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα

Ο ρόλος μου σε σχέση με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα περιλαμβάνει να:	Διαφωνώ απόλυτα (%)		Διαφωνώ (%)		Συμφωνώ (%)		Συμφωνώ απόλυτα (%)	
	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α
συλλέγω πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του και τις μαθησιακές του ανάγκες	4,9	0,0	4,9	1,2	61,0	54,3	29,3	44,4
ακούω προσεκτικά τις απόψεις τους και να τους ενθαρρύνω	2,4	0,0	0,0	1,2	53,7	61,0	43,9	37,8
προσφέρω πρακτική βοήθεια	2,4	0,0	2,4	4,9	58,5	62,2	36,6	32,9
εντάσσω τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους στο εκπαιδευτικό μου πρόγραμμα	2,4	2,5	14,6	29,6	63,4	49,4	19,5	18,5
τονίζω τις δυνατότητες και όχι μόνο τις αδυναμίες του	2,4	0,0	0,0	0,0	48,8	37,8	48,8	62,2

Όσον αφορά στη συχνότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς

του μαθητή με εσα, πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δηλώνει ότι πάντα υπάρχει συνεργασία, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, στους οποίους υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στη μεταξύ τους συνεργασία, με το 26,9% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και μόλις το 2,7% των εκπαιδευτικών γενικής να απαντούν ότι συνεργάζονται σπάνια, και με το 51,4% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να δηλώνει ότι συνεργάζονται συχνά. Επίσης, το 23,6% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και μόλις το 9,1% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δηλώνει ότι συνεργάζεται πάντα με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό που υποστηρίζει τον μαθητή με εσα.

Πίνακας 4: Η συχνότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, μεταξύ τους και με λοιπό επιστημονικό προσωπικό

Συνεργάζομαι με:	Ποτέ (%)		Σπάνια (%)		Συχνά (%)		Πάντα (%)	
	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α
τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα	2,5	1,2	20,0	11,2	42,5	33,8	35,0	53,8
τον έτερο εκπαιδευτικό της τάξης	0,0	7,7	2,7	26,9	51,4	29,5	45,9	35,9
ειδικό επιστημονικό προσωπικό (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους)	12,7	9,1	23,6	27,3	40,0	54,5	23,6	9,1

Σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, διαπιστώνεται μια πιο έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων. Αναλυτικότερα, το 30% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφωνεί απόλυτα ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά εμπόδιο στη μεταξύ τους συνεργασία, ενώ 42,1% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, εκτιμούν ακριβώς το αντίθετο. Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα σχετικά την έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με αναπηρία. Ειδικότερα, το 60% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 15% λιγότεροι ειδικής αγωγής εκτιμούν ότι αποτελεί βασικό εμπόδιο στη μεταξύ τους συνεργασία. Ιδιαίτερα, μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφωνεί απόλυτα ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Το 29,6% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρεί ως εμπόδιο τη διαφορετική αντίληψη που έχουν ως προς τη διεξαγωγή και μεθόδευση της διδασκαλίας, ενώ κανένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δε συμφωνεί με αυτό. Αντίστοιχα, μεγάλη διαφωνία δηλώνεται και στην έλλειψη εμπιστοσύνης στον έτερο εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή της συνδιδασκαλίας. Το 5% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, συγκριτικά με το 38,3% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εκλαμβάνει σαν εμπόδιο την έλλειψη εμπιστοσύνης. Εν συνεχεία, ύστερα από ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε, για ακόμη μια φορά σημαντικό ποσοστό διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου το 20,3% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και μόλις το 2,5% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θεωρεί ως εμπόδιο στη συνεργασία τους την ανησυχία για την απώλεια του ελέγχου της τάξης. Τέλος, η ελλιπής διαπροσωπική επικοινωνία εκτιμάται ως εμπόδιο από το 40% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και μόνο από το 18% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Πίνακας 5: Τα εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Αποτελούν εμπόδιο κατά τη μεταξύ μας συνεργασία:	Διαφωνώ απόλυτα (%)		Διαφωνώ (%)		Συμφωνώ (%)		Συμφωνώ απόλυτα (%)	
	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α	Γ.Α	Ε.Α
η έλλειψη χρόνου	0,0	29,6	34,2	37,0	42,1	35,8	23,7	13,6
η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με εσα	0,0	7,3	25,0	19,5	60,0	46,3	15,0	26,8
η διαφορετική αντίληψη ως προς τη διεξαγωγή και μεθόδευση της διδασκαλίας	10,0	4,9	42,5	32,1	47,5	33,3	0,0	29,6
η έλλειψη εμπιστοσύνης στον άλλο εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή συνδιδασκαλίας	15,0	11,1	80,0	50,6	5,0	19,8	0,0	18,5
η ανησυχία για την απώλεια του ελέγχου της τάξης	17,5	13,9	57,5	36,7	22,5	29,1	2,5	20,3
η διαπροσωπική επικοινωνία	28,9	14,7	52,6	45,3	13,2	28,0	5,3	12,0

5. Συμπεράσματα Έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί η ανάδειξη του περιεχόμενου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, όπως αυτή περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνητικών δεδομένων¹³. Όπως διαπιστώθηκε από μια συνθετική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, φαίνεται α) ότι υπάρχει μια απόκλιση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και του τρόπου με τον οποίο τον υλοποιούν, β) ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη συνεργασίας σε ορισμένες διαστάσεις κατά την υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, γ) ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διαφέρουν ως προς τις αντιλήψεις τους και σε σχέση με το περιεχόμενο της υλοποίησης και σε σχέση με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, αντιλαμβάνονται ότι στον ρόλο τους περιλαμβάνεται η κατανομή των υποχρεώσεων στην εφαρμογή της διδασκαλίας, η μεταξύ τους γνωριμία και η συζήτηση τόσο για γενικά παιδαγωγικά ζητήματα, όσο και για συγκεκριμένα προβλήματα. Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται κι από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου τονίζεται το ζήτημα προσδιορισμού και οριοθέτησης του ρόλου του κάθε εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας¹⁴. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντικά υψηλό ποσοστό συμφωνίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας τόσο σε ετήσια

13 Pugach, M.C. & Winn, J.A. (2011), Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership*, v. 24(1), p.p. 36-46.

14 Wischnowski, M., Susan J. S. & Eaton, K. (2004), Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, v. 23(3), p.p. 2-14.

McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V. & Heck, R. (2001), Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 36(2), p.p.119-132.

βάση, όσο και σε επίπεδο θεματικών ενοτήτων. Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντιπαράθεση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο τι τελικά εφαρμόζεται κατά τη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά ούτε στον καθορισμό των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων που αφορούν στο σύνολο της τάξης. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε μια ακόμη ελληνική έρευνα που αφορά στην αποτελεσματικότητα της Παράλληλης Στήριξης¹⁵, επισημαίνοντας ότι στο ελληνικό πλαίσιο δεν υλοποιούνται πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, σε αντίθεση με ό, τι καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία¹⁶. Ωστόσο, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας της συνεκπαίδευσης¹⁷. Επιπλέον, η αποτελεσματική υλοποίηση ενός μοντέλου συνδιδασκαλίας προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν, να αποφασίζουν και να αξιολογούν από κοινού¹⁸.

Συνεπώς, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως οι συν-διδάσκοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με ελλιπή σαφήνεια, αλλά και διαφορετικά τον ρόλο τους στην υλοποίηση της συνδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται πως θεωρούν τους εαυτούς τους ως το κυρίαρχο πρόσωπο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στην τάξη και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως στήριξη και βοήθεια για τον μαθητή με εσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να αισθάνονται ότι αλλοιώνεται ο ρόλος τους και δε διαδραματίζουν ισότιμο ρόλο στη συνεργατική διεξαγωγή της διδασκαλίας¹⁹.

Η έλλειψη οριοθέτησης του ρόλου των συν-διδασκόντων εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, θέτει σε κίνδυνο τη μεταξύ τους συνεργασία με αποτέλεσμα ο ένας εκπαιδευτικός να κυριαρχεί και ο άλλος να ακολουθεί οδηγίες, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής «βοηθό» του γενικού δασκάλου²⁰. Δυστυχώς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο Νόμος²¹ για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δεν οριοθετεί με σαφήνεια τον ρόλο και τη σχέση μεταξύ των συν-διδασκόντων εκπαιδευτικών, στοιχείο το οποίο δε βοηθά στην ουσιαστική συμβολή του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο διεξαγωγής της συνδιδασκαλίας.

Επίσης, σημαντικό εύρημα στην έρευνα συνιστά η δήλωση των εκπαιδευτικών ότι

15 Μαυροπαλιάς, Τ., Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262> (προσπελάστηκε τον 12/2013).

16 Fennic, E. (2001), Coteaching: An curriculum for transition Exceptional Children, *The council for Exceptional children*, v. 33(6), p.p. 60-66.

17 Peck, C.A., Furman, G.C. & Helmstetter, E. (1993), Integrated early childhood programs: Research on the implementation of change in organizational contexts. In: C.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, p.p. 187-205.

18 Murawski, W.W. (2005), *Co-teaching in the inclusive classroom Working together to help all your students find success*. Bellevue, WA: Bureau of Education and Research.

19 Bredekamp, 1987 στο McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001, σελ. 2

20 Vaughn, S., Schumm, J.S. & Arguelles, M.E. (1997), The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 30(2), p.p. 4-10.

Dieker, L.A. (2001), What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing Scholl Failure*, v. 46(1), p.p. 14-23.

Murawski, W.W. & Dieker, L.A. (2004), Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, v. 36(5), p.p. 52-58.

21 Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

δεν παρακολουθούν ποτέ μαζί τις ίδιες επιμορφώσεις, κάτι που έχει καταγραφεί εμπειρικά ως προτεραιότητα των εκπαιδευτικών τόσο για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, όσο και για την εκμάθηση διαφοροποιημένων στρατηγικών σε θέματα ειδικής αγωγής²². Επιπλέον, τα αποτελέσματα που αφορούν στον ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή εσα, έδειξαν ότι προωθείται από πλευράς των εκπαιδευτικών μια ενεργή συνεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, ακούνε προσεκτικά, ενθαρρύνουν και προσφέρουν πρακτική βοήθεια στους γονείς. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση μιας ισχυρής σχέσης συνεργασίας κι εμπιστοσύνης, η οποία με τη σειρά της έχει θετικά αποτελέσματα στον μαθητή²³.

Τέλος, ενδιαφέρουσα διαπίστωση της έρευνας αποτελεί η πλήρης διάσταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκλαμβάνουν ως κυρίαρχο εμπόδιο την έλλειψη χρόνου, σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι οποίοι διαφωνούν ως προς αυτό. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας²⁴, καθώς επίσης η ανησυχία για την απώλεια ελέγχου του διδακτικού χρόνου και της υλοποίησης των δραστηριοτήτων της τάξης²⁵, αλλά και η έλλειψη εμπιστοσύνης²⁶ αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Δεδομένα τα οποία τεκμηριώνονται κι από στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής φαίνεται ότι η διαφορετική αντίληψη για τη διεξαγωγή και τη μεθόδευση της διδασκαλίας και η ανησυχία για την απώλεια ελέγχου της τάξης αποτελούν εμπόδια στη μεταξύ τους συνεργασία.

22 Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005), Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, v. 40(5), p.p. 260-270.

Παπανικολάου, Γ., Η συμβολή της επιμόρφωσης στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: <http://digital.lib.auth.gr/record/131510> (προσπελάστηκε τον 1/2014).

Μαυροπαλιάς, Τ., Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262> (προσπελάστηκε τον 12/2013).

23 Salend, S.J. (2010), *Crating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sileo, J.M. (2011), Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, v. 43(5), p.p. 32-38.

24 Johnson, J.E. & Johnson, K.M. (1992), Clarifying the developmental perspective in response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell, *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 12(4), p.p. 439-457.

Lieber, J., Beckman, P.J., Hanson, M.J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. & Odom, S. L. (1997), The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, v. 8(1), p.p. 67-82.

25 Peck, C.A., Furman, G.C. & Helmstetter, E. (1993), Integrated early childhood programs: Research on the implementation of change in organizational contexts. In: C.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, p.p. 187-205.

26 McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V. & Heck, R. (2001), Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 36(2), p.p.119-132.

Η επιτυχής μελλοντική υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης ως ένα μοντέλο υποστήριξης της συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, οφείλει να λάβει υπόψη της τη σημερινή πραγματικότητα. Εάν η Παράλληλη Στήριξη, συνεχίσει να περιορίζεται σε μια ατομική υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες και δεν εξελίσσεται σε ένα πραγματικό τρόπο συνδιδασκαλίας και συνύπαρξης παιδιών και εκπαιδευτικών στο ίδιο πλαίσιο, δε θα μπορέσει να ολοκληρώσει την προσφορά της. Ως εκ τούτου, το αίτημα για συνδιδασκαλία καθιστά αναγκαία όχι μόνο την αλλαγή στους ρόλους και στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και την υιοθέτηση ενταξιακών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία²⁷. Η συνδιδασκαλία δε θα πρέπει να προσεγγίζεται ως στατική, αλλά ως δυναμική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει κι εντάσσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη μάθηση και στη σχολική ζωή²⁸, συνεισφέροντας ενεργητικά στην προοπτική της συνεκπαίδευσης. Σε μια τέτοια προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται σε πλαίσιο ισοτιμίας με τελικό στόχο να παρέχουν από κοινού κατάλληλες και πλούσιες σε νόημα μαθησιακές εμπειρίες, ώστε όλοι οι μαθητές να πετύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους²⁹.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καραντζίνης, Θ. & Σίμος, Ι. (2006), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. *Το σχολείο και το σπίτι*, τομ. 5(479), σ.σ. 312-317.
- Νικόδημος, Στ. (1994), Αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις- προοπτικές. Στο: Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικού & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες- Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμ. Β', σ.σ. 624-625.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Soler, M. (1996), Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 57-62.
- UNESCO (1994), *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.

Ξενόγλωσση

- 27 Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013), A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(4), p.p. 494-506.
- 28 Mamas, C. (2013), Understanding inclusion in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(4), p.p. 480-493.
- 29 Florian, L. & Spratt, J. (2013), Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(2), p.p. 119-135.

- Ainscow, M., Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1995), Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education*, v. 9(2), p.p. 75-89.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998), *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Dieker, L.A. (2001), What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing Scholl Failure*, v. 46(1), p.p. 14-23.
- Fennic, E. (2001), Coteaching: An curriculum for transition Exceptional Children, *The council for Exceptional children*, v. 33(6), p.p. 60-66.
- Friend, M. & Cook, L. (2003), *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Friend, M. (2008), *Co-Teach! A Handbook for Creating and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013), Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(2), p.p. 119-135.
- Hodkinson, A. (2010), Inclusive and special education in the English educational System: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, v. 37(2), p.p. 61-67.
- Hodkinson, A. (2014), All present and correct? Exclusionary inclusion within the English educational system. *Disability and Society*, v. 27(5), p.p. 675-688.
- Johnson, J.E. & Johnson, K.M. (1992), Clarifying the developmental perspective in response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell, *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 12(4), p.p. 439-457.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013), A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(4), p.p. 494-506.
- Lieber, J., Beckman, P.J., Hanson, M.J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. & Odom, S. L. (1997), The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, v. 8(1), p.p. 67-82.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005), Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, v. 40(5), p.p. 260-270.
- Mamas, C. (2013), Understanding inclusion in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, v. 28(4), p.p. 480-493.
- McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V. & Heck, R. (2001), Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 36(2), p.p. 119-132.
- Murawski, W.W. (2005), *Co-teaching in the inclusive classroom Working together to help all your students find success*. Bellevue, WA: Bureau of Education and Re-

search.

- Murawski, W.W. & Dieker, L.A. (2004), Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, v. 36(5), p.p. 52-58.
- Peck, C.A., Furman, G.C. & Helmstetter, E. (1993), Integrated early childhood programs: Research on the implementation of change in organizational contexts. In: C.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, p.p. 187-205.
- Pugach, M.C. & Winn, J.A. (2011), Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership*, v. 24(1), p.p. 36-46.
- Salend, S.J. (2010), *Crating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sileo, J.M. (2011), Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, v. 43(5), p.p. 32-38.
- Sileo, J.M. & Garderen, D. (2010), Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics: Blending Co-Teaching Structures With Research-Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, v. 42(3), p.p. 14-21.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2014), My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better. Reflections on the teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 14(2), p.p. 110-119.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Arguelles, M.E. (1997), The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 30(2), p.p. 4-10.
- Wischnowski, M., Susan J. S. & Eaton, K. (2004), Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, v. 23(3), p.p. 2-14.

Ιστοσελίδες

- Μαυροπαλιάς, Τ., Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262> (προσπελάστηκε τον 12/2013).
- Παπανικολάου, Γ. Η συμβολή της επιμόρφωσης στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: <http://digital.lib.auth.gr/record/131510> (προσπελάστηκε τον 1/2013)

Βιογραφικά Στοιχεία συγγραφέων

Η **Σουζάνα Παντελιάδου** είναι Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Η έρευνά της επικεντρώνεται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έχει πλούσιο συγγραφικό έργο τόσο σε δημοσιεύσεις στο πλαίσιο των εθνικών και διεθνών επιστημονικών περιοδικών, όσο και σε παρουσιάσεις σε διεθνή συνέδρια.

Η **Γεωργία Παπανικολάου** είναι κάτοχος πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Τομέα Παιδαγωγικής και εν ενεργεία Υποψήφια Διδάκτωρ στην Ειδική Αγωγή στο Α.Π.Θ.

Η **Σοφία Γιαζιτζίδου** είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Τομέα Παιδαγωγικής με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή στο Α.Π.Θ. και εκπαιδευτικός στην Παράλληλη Στήριξη.

Εμπόδια στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Παπαδοπούλου Αθανασία

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξαιρέτως διαφορετικότητας και ιδιαιτεροτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, βασική προτεραιότητα όλων των χωρών κατά τη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα αποτελεί η προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο σχολείο και στην κοινωνία.

Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία ασκείται κριτική στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών, αναφορικά με την επίτευξη ίσων ευκαιριών στη μάθηση και την εκπαίδευση. Πολλοί ερευνητές εκφράζουν την επιφύλαξή τους για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς το ζήτημα αυτό. Η επιφύλαξη αυτή αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά εμποδίων που αναφέρονται ότι προκύπτουν, κατά την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, με κύριο επιχείρημα ότι η προσπάθεια επίτευξης των ίσων ευκαιριών δε δικαιώνεται (Booth & Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002)¹.

Με άξονα το ζήτημα των εμποδίων έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που συνεισφέρουν αρκετά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη, ώστε δεν καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα τοπικών συγκείμενων, που να περιγράφουν το παραπάνω ζήτημα. Για το λόγο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη σε τάξεις *παράλληλης στήριξης*² στις οποίες διδάσκονται παιδιά με Ε.Ε.Α.

2. Θεωρία

2.1 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» συναντάται ως «inclusive education» (Ainscow, 2004; Riehl, 2000)³. Σε μια πρώτη ανάλυση, όμως, διαφαίνεται ότι

1 Booth, T. & Ainscow, M. (1988). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–47.

2 Με τον όρο «*παράλληλη στήριξη*» εννοούμε την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη και τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, με σκοπό την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές με Ε.Ε.Α (Ημέλλου, 2010).

3 Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Riehl, C.J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of*

στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος αποδίδεται διαφορετικά από τον κάθε συγγραφέα. Ορισμένοι τον μεταφράζουν ως «ενσωμάτωση» (π.χ. Τζουριάδου, 1995)⁴, άλλοι ως συνεκπαίδευση (π.χ. Ταφα, 1998)⁵, ενώ κάποιοι άλλοι τον χρησιμοποιούν στα αγγλικά χωρίς να τον μεταφράζουν καθόλου (π.χ. Ζώνιου – Σιδέρη, 2004)⁶. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ο όρος Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ο οποίος αποτελεί πιστή μετάφραση του ρήματος «include» και συναντάται, επίσης, στην ελληνική βιβλιογραφία (Αγγελίδης, 2011α)⁷.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό του Ainscow (2004)⁸ τα βασικά γνωρίσματα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι τρία. Πρώτον, σχετίζεται με τον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων στην εκπαίδευση όλων των παιδιών. Δεύτερον, «αφορά όλους τους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή αποτυχίας». Τρίτον, αποτελεί μια συνεχή διαδικασία χωρίς τέλος, κατά την οποία εντοπίζονται πρακτικές με τις οποίες μπορούμε να προάγουμε ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση για όλα τα παιδιά.

2.2 Εμπόδια κατά τη διαδικασία προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές έρευνες αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σχέση με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Συγκεκριμένα, σε μια συνολική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που πραγματοποιήθηκε από τους Avramidis & Norwich (2002)⁹, φάνηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τείνουν να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στα συγκεκριμένα παιδιά.

Ωστόσο, η εν λόγω έρευνα καταδεικνύει ορισμένους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν πολλές φορές τη θετική στάση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είχαν σχέση:

- α) με το περιβάλλον (π.χ. η ύπαρξη κατάλληλου προσωπικού, υποδομών καθώς και η οικονομική υποστήριξη),
- β) με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (π.χ. η ηλικία, το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η κατάρτιση τους), και τέλος,
- γ) με τα ίδια τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (π.χ. η σοβαρότητα των Ε.Ε.Α.).

Ο παράγοντας που έχει σχέση με τη σοβαρότητα των Ε.Ε.Α τονίζεται και σε άλλες έρευνες (Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, Djigic, 2011; Avramidis & Kalyva, 2007)¹⁰.

Educational Research, 70(1), 55-81.

4 Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

5 Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

6 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

7 Αγγελίδης, Π. (2011α). Από την "ειδική" στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

8 Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

9 Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47.

10 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.

Todorovic, J. Stojiljkovic, S. Ristanic, S. Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions

Ένα ακόμη εμπόδιο που αναδύεται είναι το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το εν λόγω ζήτημα καθώς και η αρνητική επίπτωση που μπορεί να έχει αυτό στις απόψεις τους είναι το βασικό θέμα και άλλων ερευνών (Winter, 2006; Male 2011)¹¹. Ειδικότερα, σύμφωνα την έρευνα του Male (2011), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αισθάνονται ιδιαίτερη ανάγκη περαιτέρω κατάρτισης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με πιο σοβαρές Ε.Ε.Α.

Επίσης, η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011β)¹² είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ευοδωθεί η οποιαδήποτε συμπεριληπτική προσπάθεια χωρίς την υποστήριξη της ηγεσίας, τόσο των διευθυντών όσο και των προϊσταμένων.

Τέλος, ως σημαντική τροχοπέδη για την πορεία προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση επισημαίνεται στην έρευνα του Glazzard (2011)¹³ η έλλειψη πόρων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, δεν έχουν πραγματοποιηθεί, έως τώρα, πολλές έρευνες που να εξετάζουν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και τον τρόπο εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για το λόγο αυτό, οργανώθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και να αναλύσει τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε τάξεις παράλληλης στήριξης. Με βάση αυτά τα ερωτήματα, έχει πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα, η μεθοδολογία και τα χαρακτηριστικά της οποίας θα περιγραφούν παρακάτω.

3. Μεθοδολογία

Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης (case study). Οι μελέτες περιπτώσεων δίνουν τη δυνατότητα να αναδειχθεί σε βάθος το ιδιαίτερο τοπικό συγκείμενο (context) στο οποίο λαμβάνουν χώρα, με αποτέλεσμα να εξασφαλίσουν μια πληθώρα χρήσιμων ερευνητικών δεδομένων για το υπό μελέτη θέμα (Yin, 2003)¹⁴.

3.1 Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν δυο εξαθέσια σχολεία στη Βόρεια Ελλάδα. Τις μελέτες περίπτωσης αποτέλεσαν δυο μαθητές με αυτισμό που φοιτούν στην πρώτη τάξη Δημοτικού. Η έρευνα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, η οποία εργαζόταν στα σχολεία στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 – 432.

11 Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.

Male, D.B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186.

12 Αγγελίδης, Π. (2011β). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

13 Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.

14 Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Η παρατήρηση έλαβε χώρα με τη παράλληλη χρήση πρωτόκολλου παρατήρησης και σημειώσεων πεδίου, σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών σε διαφορετικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Γυμναστική, Εικαστικά) αλλά και σε διαφορετικούς χώρους δράσης των παιδιών (π.χ. σχολικές γιορτές, εκδρομές, παρέλαση, διάλειμμα). Αναφορικά με τις συνεντεύξεις, διενεργήθηκαν τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δυο εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά και σε έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής που έρχονται σε επαφή με τους συγκεκριμένους μαθητές.

3.3 Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων κινήθηκε μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων. Η ανάδειξη των συγκεκριμένων θεματικών έγινε με βάση το επαγωγικό στάδιο (Erickson, 1986)¹⁵. Ειδικότερα, έγινε πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων και, έπειτα, ακολούθησε η κωδικοποίηση τους με τον καθορισμό κωδικών και την ανάπτυξη γενικών κατηγοριών και υποκατηγοριών.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Ε.Α. ήταν θετικές αλλά με κάποιες προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα την περαιτέρω επιμόρφωση τους, την ύπαρξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και την κατάλληλη συνεργασία μεταξύ τους για την ανάπτυξη διαφόρων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, αναδείχθηκαν τα εμπόδια που προκύπτουν στην προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Με στόχο την καλύτερη κατανόηση τους τα συγκεκριμένα εμπόδια κατηγοριοποιήθηκαν σε δυο υποκατηγορίες. Έτσι, προέκυψαν εμπόδια τα οποία α) παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στις συνεντεύξεις, και β) παρατηρούνται από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, χωρίς να έχουν υποπέσει στην αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

4.1 Εμπόδια που καταδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς

Τα εμπόδια που προέβαλλαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους είναι:

- α) η ελλιπής κατάρτιση και εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια φοβία και αμηχανία στους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δράσεων που προωθούν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.
- β) το μέγεθος της σοβαρότητας των Ε.Ε.Α. των μαθητών. Ως σοβαρές περιπτώσεις όρισαν

15 Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Στο: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Michigan: Macmillan, p.p. 119-161.

αυτές που δεν μπορούν, κατά τη γνώμη τους, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος καθώς και να λάβουν εκπαίδευση από τους ίδιους λόγω ελλιπούς κατάρτισης.

- γ) η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και έλλειψη κατάλληλων χώρων. Η έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, νέων τεχνολογιών και υποδομών κατάλληλων για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής φάνηκε να δυσχεραίνει την ανάπτυξη δράσεων με σκοπό την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

4.2 Εμπόδια που αναδεικνύονται κατά τη διδασκαλία

Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια δυο εμπόδια αναφορικά με τη διδασκαλία των παιδιών με Ε.Ε.Α., τα οποία δεν είχαν αναφερθεί στις συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες. Τα εμπόδια αυτά αφορούν:

- α) Τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής μέσω του διαχωρισμού ειδικής και γενικής αγωγής που κυριαρχεί στη σκέψη τους και εμποδίζει, χωρίς να το κατανοούν, την ανάληψη συμπεριληπτικών δράσεων, και
- β) Την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ωστόσο όμως, μέχρι το σημείο της αποδοχής του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και των πρακτικών που εισήγαγε. Δεν παρατηρήθηκε διάθεση για συνέχιση των δράσεων που προωθούν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση από τους ίδιους αλλά και οργάνωση συνδιδασκαλιών με στόχο το όφελος τόσο των μαθητών με Ε.Ε.Α. αλλά και των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το πρώτο συμπέρασμα, που προέκυψε σχετίζεται με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και, γενικά, Ε.Ε.Α. Αυτό είχε ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να παραιτούνται από τη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης πρακτικών με βάση τη φιλοσοφία αυτή. Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει την ανάγκη να στρέψουμε τη σχετική συζήτηση και έρευνα σε θέματα προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, μέσω της καθιέρωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ε.Ε.Α. Έτσι, θα μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευελιξία στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και να συνεργαστούν γόνιμα και δημιουργικά με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αναλαμβάνοντας κοινές πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα, που λειτουργεί σε συνέχεια της ελλιπούς κατάρτισης και αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, αφορά το μέγεθος της σοβαρότητας των Ε.Ε.Α. Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι όσο λιγότερο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο αδυνατούν να αντιμετωπίσουν σοβαρές περιπτώσεις Ε.Ε.Α. Εναλλακτικά, θα λέγαμε ότι το εμπόδιο της ελλιπούς κατάρτισης σχηματίζει σχέση αιτίου-αιτιατού με το μέγεθος της σοβαρότητας των Ε.Ε.Α.

Ένα τρίτο εμπόδιο, που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, αφορά την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και καταλληλότητας των σχολικών κτιρίων. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η υλικοτεχνική υποδομή χαρακτηρίζεται

από τους εκπαιδευτικούς ως καθοριστικό εμπόδιο για τις δράσεις τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, εάν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί να υιοθετήσει, ουσιαστικά, τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να εξασφαλίσει τα απαραίτητα εποπτικά μέσα και νέες τεχνολογίες που απαιτούνται για την προώθηση της. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να μεριμνήσει για τη στελέχωση των σχολείων με βοηθητικό προσωπικό, το οποίο θα εργάζεται στο πλαίσιο παράλληλης στήριξης, καθώς και να διαμορφώσει τους χώρους, έτσι ώστε να διευκολύνονται η πρόσβαση και η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με Ε.Ε.Α. Ανώτερος στόχος είναι το ίδιο το σχολείο να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν δράσεις πέρα από αυτές που έχουν συνηθίσει, ώστε να ενισχύουν με κάθε μέσο και τρόπο την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με Ε.Ε.Α. στις σχολικές δραστηριότητες.

Ένα τέταρτο συμπέρασμα ήταν ότι στις σκέψεις των εκπαιδευτικών υπήρξε διάχυτη η κατηγοριοποίηση παιδιών με Ε.Ε.Α. με βάση τη φιλοσοφία ενός ιατρικού μοντέλου. Έτσι, διαπιστώνουμε πως στο πλαίσιο της κοινωνίας των συγκεκριμένων σχολείων αναπαράγονται λογικές, οι οποίες θέτουν τους μαθητές ως να παρουσιάζουν ελλείψεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στο γενικό σχολείο δεν μπορούν να καλύψουν. Αυτό δυναμιτίζει την προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί σημαντικό εμπόδιο προς την υιοθέτηση πιο συμπεριληπτικών δράσεων στη διδασκαλία τους. Το πιο ανησυχητικό, όμως, είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να αντιλαμβάνονται το γεγονός πως και οι δικές τους στάσεις αποτέλεσαν εμπόδιο για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, αφού θεωρητικά πίστευαν ότι είναι δεκτικοί προς την ιδέα της συμπερίληψης. Επιπλέον, συχνά κατέκριναν τη μη αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία, επιρρίπτοντας ευθύνες σε εξωγενείς παράγοντες.

Ένα τελευταίο συμπέρασμα είναι πως σημαντικό εμπόδιο στην προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αποτελεί η έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, η οποία εργάζεται στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης, ως σωτήρια λύση και ανακούφιση σε τυχόν δυσκολίες με μαθητές με Ε.Ε.Α. Φαίνεται να θεωρούν τον ειδικό παιδαγωγό υπεύθυνο για το μαθητή με Ε.Ε.Α., αναμένοντας από εκείνον, από τη μια πλευρά, την ανάληψη πρωτοβουλιών σύμφωνα με τις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και, από την άλλη πλευρά, την παροχή καθοδήγησης προς τους ίδιους. Για την επίλυση του εν λόγω εμποδίου είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Έτσι, θα καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προκειμένου να εφαρμόσουν από κοινού δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών, και ιδίως αυτών με Ε.Ε.Α.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε κάποιους περιορισμούς που αφορούν το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Ειδικότερα, η συλλογή δεδομένων που πραγματοποιήθηκε αφορά μόνο περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών με Ε.Ε.Α., με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευτούν και

ίσως να μην αντιπροσωπεύουν το εκπαιδευτικό σύστημα όλης της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα που συνελέγησαν αφορούν μόνο τα πλαίσια και το χώρο του σχολείου. Δεν καταγράφηκε υλικό που να σχετίζεται με το εξωσχολικό πλαίσιο δράσης των παιδιών και, συγκεκριμένα, το ιδιαίτερο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέτοια δεδομένα θα μπορούσαν να προκύψουν από μια άλλη ενδεχόμενη ποιοτική έρευνα. Από αυτή την έρευνα θα διαφαινόταν ακόμα καλύτερα η συμπεριφορά και η στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με Ε.Ε.Α. και, ενδεχομένως, να προέκυπταν και άλλα εμπόδια που πιθανόν να δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να διαφωτιστεί περισσότερο το καθοριστικό ερώτημα της επέκτασης της συμπεριληπτικής λογικής και εκτός σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011α). Από την "ειδική" στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011β). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1988). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Στο: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Michigan: Macmillan, p.p. 119-161.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.

- Male, D.B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186.
- Riehl, C.J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Todorovic, J. Stojiljkovic, S. Ristanic, S. Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 – 432.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες ειδικής αγωγής, της περιφέρειας Αχαΐας»

Παπαζαφείρη Κωνσταντίνα - Ευθυμίουπουλος Αχιλλέας - Θεοδότου Ευγενία

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Αχαΐας. Η συλλογή στοιχείων και απόψεων έχει ως βασικό στόχο να διερευνήσει τα κενά και τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό λόγω οικονομικής δυσχέρειας. Η παρούσα οικονομική ύφεση έπληξε αλλά και έφερε διαθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αρνητικές πολλές φορές αλλά και εξισορροπητικές. Η αλλαγή των δεδομένων που επέφερε στην Ελλάδα η οικονομική κρίση επηρέασε μεταξύ των άλλων και την εκπαιδευτική πραγματικότητα Ειδικής Αγωγής τόσο σε πρακτικό όσο σε ποιοτικό επίπεδο.

Abstract

The aim of this thesis is to investigate the impact of the economic crisis in the educational units of the Special Education District of Achaia. The collection of data has the purpose to explore the gaps and shortcomings due to economic hardship. The current economic recession hit and brought from structural changes in the education system, negative but sometimes balancing. The long Greece's economic crisis has affected, among others, the educational reality in Special Education Units, both in practical and qualitative level.

1. Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία έξι περίπου χρόνια, έχει επιδράσει βαθιά στις πολιτικές και κοινωνικές δομές και όπως είναι φυσικό δεν άφησε ανεπηρέαστο και το χώρο της Ειδικής Αγωγής¹. Οι ελλείψεις σε ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, δομές και προγράμματα καθιστούν πιο δύσκολο το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρεμποδίζουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο².

Με την παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται μία ερευνητική προσέγγιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας Αχαΐας. Η παρούσα οικονομική ύφεση έπληξε, αλλά και έφερε διαθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αρνητικές πολλές φορές αλλά και εξισορροπητικές.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας Αχαΐας. Η συλλογή στοιχείων και απόψεων έχει ως στόχο τη διερεύνηση των ελλείψεων και των κενών που παρατηρούνται

1 Σ. Τ. Π., Συνήγορος του Πολίτη. (2012). *Ετήσια Έκδοση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

2 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου-Λέσβου. «Η Θεομήτωρ».

στις εκπαιδευτικές μονάδες λόγω οικονομικής δυσχέρειας.

Παρακάτω πρόκειται να γίνει αποσαφήνιση δύο σημαντικών όρων, σύντομη κριτική θεώρηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και θα αναφερθούν συνοπτικά τα ερευνητικά εργαλεία και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Ο όρος «οικονομική κρίση»

Η οικονομική κρίση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που έχει κατά καιρούς επηρεάσει το χρηματοπιστωτικό και κοινωνικό τομέα πολλών κρατών. Η αποσαφήνιση του όρου είναι ένα ζήτημα που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον του επιστημονικού χώρου και έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στην προσπάθειά τους να μελετήσουν και να κατανοήσουν το θέμα. Ο όρος χρησιμοποιείται επανειλημμένα στην καθημερινή ζωή για να δηλώσει τη φθορά στην οικονομική και κοινωνική ισορροπία. Η μεγέθυνση των οικονομικών ανισοτήτων, η φτώχεια, η ανεργία, η μείωση μισθών ακόμα και η εμφάνιση έντονων ψυχολογικών προβλημάτων θεωρούνται κοινωνικές επιπτώσεις της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης (Marmot and Bell, 2009).

Ως εκ τούτου, το πολυπαραγοντικό αυτό ζήτημα, δεν μας επιτρέπει να παρουσιάσουμε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό από όλους. Ετυμολογικά τουλάχιστον, η λέξη κρίση προέρχεται από το ρήμα “κρίνω” και δηλώνει την «επιβράδυνση των φυσιολογικών ρυθμών της οικονομικής δραστηριότητας, ανατροπή της ισορροπίας ανάμεσα στην παραγωγή και την κατανάλωση» (Μαυρακάκη- Πολυβίου κ. α, 1998). Καθαρά οικονομικό περιεχόμενο έχει και ο ορισμός που δίνει στο άρθρο του ο Mishkin (1992: 3934). «Οικονομική κρίση είναι μια διαταραχή στις χρηματοπιστωτικές αγορές στις οποίες οι λανθασμένες επιλογές και τα προβλήματα οικονομικού κινδύνου αυξάνονται». Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2004) κρίση είναι: «η διατάραξη της ομαλής πορείας μιας διαδικασίας, η κακή λειτουργία ή η έμπρακτη αμφισβήτηση καθιερωμένων δομών, αξιών, θεσμών κ.α.».

2.2 Ο όρος «εκπαιδευτική ένταξη»

Οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν τη φοίτηση των ανάπηρων παιδιών στις τάξεις γενικού σχολείου. Ως προς το περιεχόμενο των όρων αναπτύχθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις από τους μελετητές, ωστόσο σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις.

Η Ημέλλου (2003: 86) θεωρεί πως η ένταξη είναι «η από κοινού διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, ως μέρος της γενικής αρχής ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να απολαμβάνουν των ίδιων ευκαιριών με την υπόλοιπη κοινωνία».

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004: 24) και ο Κουρκούτας (2010: 9) υποστηρίζουν πως η «ένταξη συνδέεται με την απαίτηση για εκπαίδευση, την ανάγκη για μόρφωση καθώς επίσης και με την ειδική ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών, ανάπηρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο».

Για να γίνει η ένταξη πραγματικότητα, χρειάζεται οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων μάθησης, διεπιστημονική συνεργασία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, αξιόπιστη εκπαιδευτική μέθοδο και κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια (Barton, 2004).

2.3 Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση των ΑμεΑ

Εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων, η εκπαίδευση των ΑμεΑ αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα όσον αφορά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή³. Οι δυσμενείς επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης έχουν αναμφισβήτητα επηρεάσει και την Ειδική Εκπαίδευση.

Τα ειδικά σχολεία στη χώρα μας αντιμετωπίζουν μεγάλες ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες⁴. Τα ακατάλληλα σχολικά κτίρια στη Γενική εκπαίδευση και στις ΣμεΑ δημιουργούν αρκετά προβλήματα και σε συνδυασμό με τις ελλείψεις που υπάρχουν σε ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και υπηρεσίες υποβαθμίζουν την ποιότητα της ειδικής εκπαίδευσης⁵.

Η έλλειψη υποστηρικτικού υλικού προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (π.χ. βιβλία σε μορφή Braille για τους τυφλούς ή διάφορα άλλα τεχνολογικά βοηθήματα και πολυμέσα) δυσχεραίνουν την ομαλή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγώντας τους ανάπηρους μαθητές στο περιθώριο⁶.

Ο ανεπαρκής εξοπλισμός των ΣμεΑ, σε συνδυασμό με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που παρατηρούνται στα Τμήματα Ένταξης και στην απουσία Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών φανερώνουν την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και να κάνει πιο εύκολη τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι⁷.

Η ελληνική κυβέρνηση έχει μειώσει στο 30% τα κονδύλια που προορίζονται για την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών υποβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μείωση του κρατικού προϋπολογισμού που προορίζεται για την εκπαίδευση έχει ως κύριο στόχο να μειώσει τα έξοδα για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, να συγχωνεύσει σχολικές μονάδες και να αναστείλει τους διορισμούς των εκπαιδευτικών προσβάλλοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης⁸.

2.4 Στόχοι και ερωτήματα έρευνας

Σύμφωνα με όσα λέχθηκαν, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

3 ΕΣΑμεΑ. (2008). Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας. Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου. Στο: www.esaea.gr/files/documents/egeiridio_ekpedevomenou. (προσπελάστηκε στις 17-6-2014).

4 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμ. 1 & 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5 Σούλης, Σ.Π. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Λαμπροπούλου, Β. (2001). *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Αγωγής Κωφών.

7 Λαμπροπούλου, Β. (2004). *Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

8 Paraskevopoulos, I., Morgan, W. J. (2011). Greek education and the financial crisis. *Grundfragen und Trends International*, 5, pp 38-41.

- A) Η διερεύνηση των ελλείψεων και των κενών που υπάρχουν λόγω οικονομικής κρίσης στις υποδομές, στον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, στην πρόσβαση των εκπαιδευόμενων, στο ανθρώπινο δυναμικό και τη διδακτική δραστηριότητα.
- B) Σε ποιο βαθμό οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό, δομές και προγράμματα επηρεάζουν το δύσκολο έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρεμποδίζουν την ομαλή ένταξη των ανάπηρων μαθητών στο κοινωνικό σύνολο.
Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική εργασία θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:
- 1) Οι δομές και το προσωπικό είναι επαρκείς στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας Αχαΐας;
 - 2) Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει αρνητικά την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπραγμάτευση του θεωρητικού πλαισίου θα έχει ως αφετηρία πρώτον την παρουσίαση των δύο σημαντικών αντιθετικών προσεγγίσεων για την αναπηρία, του ατομικού/ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου, τον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί οι ανάπηροι άνθρωποι από διάφορες προσεγγίσεις, και δεύτερον την πορεία της εκπαίδευσης των αναπήρων αναφορικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που πρόκειται να αναλυθούν.

3.1 Κοινωνία και αναπηρία

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στο χώρο των μελετών για την αναπηρία αποτελεί αναμφισβήτητα ο τρόπος του προσδιορισμού της (Λαμπροπούλου, 2008⁹). Η έννοια “αναπηρία” και “άτομο με ειδικές ανάγκες” είναι δύσκολο να αποσαφηνιστούν διότι διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις και τις εκάστοτε αξίες (Χρηστάκης,¹⁰ 2011). Αποτέλεσμα της προαναφερόμενης δυσκολίας είναι η δημιουργία μιας πολυδιάστατης πραγματικότητας αναφορικά με τον ορισμό “αναπηρία” από την εκάστοτε εποχή και κοινωνική ομάδα.

Η κοινωνία μας αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ατόμων που ο καθένας μας έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα ταλέντα που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους (ΕΣΑμεΑ, 2008). Η κοινωνία μας έχει επιβάλει διάφορους κανόνες, στερεότυπα και τρόπους συμπεριφοράς και οποιαδήποτε διαφοροποίηση απ’ αυτούς τους κανόνες θεωρείται “πρόβλημα” και “αναπηρία” (Δραγώνα, 2004). Αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης είναι τα άτομα με αναπηρία να αντιμετωπίζονται με οίκτο και να ζουν στο περιθώριο (Δημητρόπουλος & Ζώνιου-Σιδέρη,¹¹ 2000). Σύμφωνα με τον μεγαλύτερο ψυχολόγο του 20^{ου} αιώνα L. S Vygotsky η ανάπτυξη μιας διαφορετικής προσωπικότητας δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί αλλά αυτό που ουσιαστικά

9 Λαμπροπούλου, Β. (2008). *Ειδική Αγωγή. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Π. Τ. Δ. Ε. – Μονάδα Αγωγής Κωφών

10 Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση

11 Δημητρόπουλος, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

εμποδίζει το άτομο με αναπηρία να εξελιχθεί ομαλά είναι οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί περιορισμοί (Hodapp¹², 2005). Η κοινωνία λειτουργεί σε άμεση συνάρτηση με τα μέσα ενημέρωσης τα οποία καλλιεργούν, τη νοοτροπία αναφορικά με το τι είναι “όμορφο”, τι “άσχημο”, τι είναι “φυσιολογικό”, και τι όχι (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Για αυτό το λόγο άλλωστε ο ανάπηρος κρίνεται με βάση την επίδοση του και όχι με βάση τις δυνατότητες που θα μπορούσε να αναπτύξει, εάν αυτές δεν παρεμποδίζονταν εξαιτίας των κοινωνικών δομών (Ζώνιου - Σιδέρη¹³, 2000α).

3.2 Ατομική - Ιατρική Προσέγγιση Αναπηρίας

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αναπηρία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου¹⁴, 2000). Επομένως, με διαφορετικό τρόπο ορίζει την αναπηρία το ατομικό/ιατρικό μοντέλο και με άλλον το κοινωνικό. Επίσης, με άλλο τρόπο ορίζεται η αναπηρία τον 19^ο αιώνα και με άλλον σήμερα.

Μέχρι την δεκαετία του 1980, περιοπτη θέση κατείχε το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο, η αναπηρία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την φυσική δυσλειτουργία του ατόμου (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη¹⁵, 2006). Ο όρος «ιατρικό μοντέλο» είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται στις μειονεξίες που πρέπει να αποκατασταθούν προκειμένου τα άτομα με αναπηρία να γίνουν «φυσιολογικά» (ΕΣΑμεΑ¹⁶, 2008).

Αποτέλεσμα των προηγούμενων θέσεων αναφορικά με την ατομική /ιατρική προσέγγιση είναι η διαδικασία της διάγνωσης που έχει ως στόχο την κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση της αναπηρίας ανάλογα με την βλάβη - αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη¹⁷, 2011). Η θεραπεία της αναπηρίας δίνει προτεραιότητα στην γενικότερη παρέμβαση, που εκτός από ιατρικές και φαρμακευτικές παρεμβάσεις, δημιουργούνται ξεχωριστές εκπαιδευτικές δομές και υπηρεσίες οι οποίες ικανοποιούν τις ξεχωριστές ανάγκες των ατόμων ανάλογα με τις κατηγορίες δυσλειτουργίας (Barnes & Mercer, 2010).

Η μελέτη της αναπηρίας αποτυπώνεται με σαφή τρόπο στο εννοιολογικό πλαίσιο που προτάθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) αρχικά το 1980 και στην συνέχεια το 2001.

- **Ανεπάρκεια:** είναι κάθε απώλεια ή μορφολογική ανωμαλία του σώματος και της λειτουργίας ενός οργάνου ή ενός συστήματος.
- **Αναπηρία:** είναι κάθε περιορισμός που οφείλεται στην ανεπάρκεια και εμποδίζει το άτομο να εκτελέσει μία δραστηριότητα.

12 Hodapp, R.M.(2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Μεταφ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Η. Σπανδάγου, Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο

13 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). «Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το Ειδικό στο γενικό σχολείο», στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*: Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

14 Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. (2010). «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – κριτική θεώρηση». [Online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?item10=109&ns=1pcid=9&cid=23scid=16>. (Ανακτήθηκε: 17-6-2014).

15 Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, σελ. 223-231

16 ΕΣΑμεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας. Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου*. [Online]. Διαθέσιμο στο: www.esaea.gr/files/documents/egheiridio.ekpedevomenou.pdf. (Αναρτήθηκε: 17-6-2014).

17 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Μειονεξία: είναι το πρόβλημα ενός ατόμου, το οποίο οφείλεται σε ανεπάρκεια ή αναπηρία, το οποίο εμποδίζει τη λειτουργική απόδοση και δραστηριότητα του ατόμου

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πώς χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι όροι ανάλογα με την εποχή, αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των «ανώμαλων» παιδιών, των «καθυστερημένων», «των ψυχικά διαταραγμένων». Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η αναπηρία έχει καθαρά ιατρικό περιεχόμενο και είναι τελείως απαλλαγμένη από τις μη κλινικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Oliver¹⁸ (2009), με αυτούς τους ορισμούς, η αναπηρία λειτουργεί ως συνώνυμο της ασθένειας και γίνεται αντιληπτή ως ανικανότητα ή αδυναμία να λειτουργεί κάποιος ως «φυσιολογικός άνθρωπος». Επομένως, ο Oliver αποδέχεται μόνο το ατομικό μοντέλο αναπηρίας υποστηρίζοντας πως αρκετές διαταραχές ή δυσλειτουργίες πιθανότατα να οφείλονται και σε κοινωνικές παραμέτρους ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο αυτό που ο ίδιος αποκαλεί «θεωρία της προσωπικής τραγωδίας» κατά την οποία η αναπηρία γίνεται κατανοητή ως μία προσωπική τραγωδία που πλήττει τα άτομα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η ιατροποίηση της αναπηρίας δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της αδυναμίας του ανάπηρου ατόμου να εκπληρώσει βασικές κοινωνικές ανάγκες (Hodapp, 2005) αλλά και στρατηγική των πολιτικών κυβερνήσεων να διατηρήσουν την οικονομική και πολιτική τους σταθερότητα (Λαμπροπούλου, 2008).

3.3 Η εκπαίδευση των αναπήρων υπό το πρίσμα των προσεγγίσεων αναπηρίας

Η πορεία της εκπαίδευσης των αναπήρων ακολούθησε την ίδια πορεία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν παραπάνω. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και κάτω από το πρίσμα του ιατρικού/ατομικού μοντέλου, αυτό που επικρατούσε και στον εκπαιδευτικό χώρο ήταν η δημιουργία ειδικού σχολείου, διαχωρισμένο και αποκομμένο από το γενικό σχολείο, με κύριο γνώρισμά του τον θεραπευτικό του προσανατολισμό και όχι τον παιδαγωγικό του ρόλο (ΕΣΑμεΑ, 2008).

Οπωσδήποτε αξίζει να επισημανθεί πώς αρκετοί παιδαγωγοί όπως ο Decroly, Houselmann, ο Bakule, η Ιμβριώτη, ο Καλαντζής καθώς επίσης και οι Itard, Marakenko και Pestalozzi, εισαγάγουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές που δυστυχώς όμως δεν μπόρεσαν να αποφύγουν την ατομική/ιατρική προσέγγιση (Elliot et al¹⁹, 2008). Ωστόσο, οι πρωτοπόρες εκπαιδευτικές τους ιδέες στα πλαίσια της κοινωνικής προσέγγισης αποτέλεσαν πρόσφορο έδαφος με στόχο να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση (ο.π. π.).

Η ιδέα της διαχωριστικής εκπαίδευσης προέβλεπε την παροχή γενικής εκπαίδευσης για τα «φυσιολογικά» παιδιά ενώ όσοι «αποκλίνουν εκ του φυσιολογικού» προορίζονταν σε δομές ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, 2001). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ειδικών σχολείων ήταν αφενός η παροχή ενός διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών το οποίο αποσκοπούσε στην μείωση των αρνητικών συνεπειών της αναπηρίας του κάθε μαθητή και αφετέρου, η στελέχωση των σχολείων αυτών με ειδικά καταρτισμένο

18 Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Μεταφ. Θ. Μπεκερίδου, επιμ. Π. Καραγιάννη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

19 Elliot, S. N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Μεταφ. Μ. Σόλμαν. Φρ. Καλύβα. Επιμ. Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg

προσωπικό στη θεραπευτική αγωγή και στην κλινική διάγνωση (Κυπριωτάκης, 2000).

Μετά τα μέσα του 1950, το σύστημα της διαχωριστικής εκπαίδευσης που αντιμετώπιζε την διαφορετικότητα του ατόμου στη βάση της διαγνωστικής δυσλειτουργίας του, υποστήριξε πως το γενικό σχολείο δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες ενός ανάπηρου μαθητή, επομένως η ιδέα του δυαδικού συστήματος εκπαίδευσης κερδίζει έδαφος σε αρκετές χώρες του δυτικού πολιτισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ιδρύονται ειδικά σχολεία και αντίστοιχες δομές θεραπευτικού-προνοιακού χαρακτήρα προκειμένου να “θεραπεύσουν” τις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών. Το γεγονός όμως πως στα σχολεία αυτά δεν φοιτούσαν αποκλειστικά και μόνο ανάπηροι μαθητές αλλά και διάφοροι άλλοι που βρίσκονταν στο κοινωνικό περιθώριο αποτέλεσε στοιχείο αμφισβήτησης του ειδικού σχολείου και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τον επαναπροσδιορισμό της αναπηρίας και τη διεκδίκηση μιας καθολικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο ο επαναπροσδιορισμός της αναπηρίας βασίζεται και στην αναδιοργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας αμφισβητεί τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την μεταχείριση των ανάπηρων παιδιών και φέρνει στο προσκήνιο μια νέα Παιδαγωγική μέθοδο τελείως αποκομμένη από παθολογική διερεύνηση των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, και στις αρχές του 1970, εδραιώνεται πλέον η πεποίθηση πως η δημιουργία των ειδικών σχολείων δεν ανταποκρινόταν στις ουσιαστικές ανάγκες των αναπήρων παιδιών και ήταν απλά ένα ακόμα βήμα προς την εδραίωση της διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Χαρούπιας, 2003). Θεμελιωτής της ενταξιακής εκπαίδευσης υπήρξε ο Lev Vygotsky (Hodapp, 2005). Κατά τον Vygotsky ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί περιορισμούς στο παιδί αλλά αυτό που ουσιαστικά το εμποδίζει από την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξή του είναι οι δευτερεύοντες κοινωνικοί και ψυχολογικοί περιορισμοί (Δαφέρμος,²⁰ 2002). Ο Vygotsky υποστήριξε πως δεν θα πρέπει να υπάρχει διαφορά στην εκπαίδευση των αναπήρων και των μη αναπήρων παιδιών καθώς οι «πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες».

Σύμφωνα με το Ρώσο ψυχολόγο, τα ειδικά σχολεία δεν προωθούν την κοινωνικοποίηση των ανάπηρων παιδιών, αντιθέτως, καλλιεργούν κλίμα στιγματισμού, προκατάληψης και περιθωριοποίησης (Hodapp, 2005). Ο προνοιακός-θεραπευτικός ρόλος του ειδικού σχολείου δεν οδηγεί τα ανάπηρα παιδιά στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ισορροπίας, τους δημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας και συμβάλει εν γένει στην ποιοτική υποβάθμιση της ζωής τους. Οι μεταμοντέρνες ιδέες του Vygotsky δεν βρήκαν πρόσφορο έδαφος στις κοινωνίες της Δύσης οι οποίες ακολούθησαν εκπαιδευτικές σεργίσεις ιατρικού/ατομικού μοντέλου (Ζώνιου-Σιδέρη,²¹ 2011). Καταλυτική υπήρξε η δεκαετία του 1970 κατά τη διάρκεια της οποίας ξεκινά η αμφισβήτηση του ατομικού/ιατρικού και οδηγούμαστε προς την κατάργηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σε αυτή την προσπάθεια συνέβαλαν δύο κείμενα, η έκθεση Warnock (τέλη του 1970) και η Διακήρυξη της Salamanca (μέσα 1994) που σε συνδυασμό με την σύμβαση

20 Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός

21 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

του Ο. Η. Ε (2006) άνοιξαν τον δρόμο για την κατάργηση του δυαδικού συστήματος και την προώθηση μιας ενιαίας εκπαίδευσης χωρίς διαφοροποιήσεις (Χαρούπιας²², 2003). Σύμφωνα με το άρθρο 6 της διακήρυξης της Σαλαμάνκα επισημαίνεται πώς: «Κατευθυντήρια αρχή αυτού του πλαισίου αποτελεί η υποχρέωση των σχολείων να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και άλλες δυνατότητες τους. Θα πρέπει να συμπεριλάβουν ανάπηρα και υπερευφυή παιδιά, παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές, πολιτισμικές και εθνοτικές μειονότητες καθώς επίσης και άλλων παραμελημένων περιθωριακών ομάδων ή περιοχών».

Βασικά σημεία της Διακήρυξης της Salamanca (από την ομώνυμη πόλη της Ισπανίας), ήταν αφενός η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην βασική εκπαίδευση και αφετέρου, η συνεκπαίδευση προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματική απαιτούνται τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση των διακρίσεων εις βάρος των ανάπηρων παιδιών (UNESCO, 1994). Στη σύμβαση του Ο. Η. Ε για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες που πραγματοποιήθηκε το 2006, όλα τα υπογραφόμενα κράτη υποχρεώθηκαν αυστηρά να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα έχει σαν στόχο όλα τα ανάπηρα παιδιά να εκπαιδεύονται στις τάξεις του γενικού σχολείου σύμφωνα όμως με απαραίτητα μέτρα και αναγκαίες ρυθμίσεις (Γεωργιάδη²³ κ. α, 2009).

3.4 Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην κοινωνική ζωή των ΑμεΑ

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Eurostat (1999), οι άνθρωποι με αναπηρίες αποτελούν το 12% του ευρωπαϊκού πληθυσμού και το 9,3% αντίστοιχα στην Ελλάδα. Τα ΑμεΑ συνιστούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό ο οποίος είναι αναμφίβολα εκτεθειμένος στον κίνδυνο της φτώχειας, της ανεργίας και κατά συνέπεια στον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (UNISEF, 2012).

Ο όρος “κοινωνικός αποκλεισμός” χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να αποτυπώσει το φαινόμενο του αποκλεισμού μιας μεγάλης πληθυσμιακής ομάδας, τόσο από την αγορά εργασίας όσο και γενικότερα από την συμμετοχή τους στο “κοινωνικό γίγνεσθαι” (Μυλωνάς, 2006). Ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία οφείλεται κυρίως στον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας και είναι συνήθως αποτέλεσμα του μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου των ανθρώπων μιας χώρας (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η διάκριση αυτή έγκειται αφενός στην προκατάληψη της κοινωνίας απέναντι στα ΑμεΑ και αφετέρου στα εμπόδια που έχουν δημιουργηθεί από το μεροληπτικό σχεδιασμό των υλικοτεχνικών υποδομών με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να αποκλείονται από τη συμμετοχή τους στην κοινωνία (ΕΣΑμεΑ, 2008). Στις σύγχρονες ανθρωποκεντρικές κοινωνίες, οι πολιτικές θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν διακρίσεις, να μην δημιουργούνται εμπόδια στα μέλη τους και να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε κοινά αγαθά όπως είναι η εκπαίδευση, η εργασία, η ψυχαγωγία, κ. α (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

22 Χαρούπιας, Α. (2003). *Ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*.

[Online]. http://imm.demokritos.gr/epeak/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf Διαθέσιμο στο: (Ανακτήθηκε: 18-6-2014)

23 Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ευ. (2009). *Η συνεκπαίδευση στην Ευρώπη*. [Online]. Διαθέσιμο στο: www.specialeducation.gr/frouend/article.php?aid=273&cid=65. (Ανακτήθηκε: 17-6-2014).

Το ανταγωνιστικό κλίμα που δημιουργήθηκε ανάμεσα σε Ευρωπαϊκές χώρες, από τη ταχύτατη ανάπτυξη του εμπορίου, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε πλούσιες και φτωχές χώρες καθώς επίσης και η γρήγορη μετακίνηση κεφαλαίου και της πληροφορίας έχει ως αποτέλεσμα τη μεγέθυνση των οικονομικών ανισοτήτων, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Αθανασίου 2006). Σύμφωνα με τον Ιωαννίδη (2006), το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυπαραγοντικό καθώς διάφοροι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και φυσικοί λόγοι είναι υπεύθυνοι για την εμφάνισή του. Τα στοιχεία αυτά κατά τον Ιωαννίδη²⁴ (2006) μαρτυρούν πώς η φτώχεια, η ανεργία, η περιθωριοποίηση, η έλλειψη στέγασης, παιδείας και ασφάλειας κλονίζουν την κοινωνική ισορροπία και δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας και φόβου. Σε μία εποχή που η Ελλάδα πλήττεται από βαθιά οικονομική ύφεση και η κοινωνική πολιτική δεν διαθέτει επαρκείς πόρους είναι σχεδόν βέβαιο πώς οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός θα γίνουν εντονότεροι διαμορφώνοντας έτσι μια πολύπλοκη πραγματικότητα.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, στόχοι μιας κοινωνικής πολιτικής θα πρέπει να είναι αφενός η ένταξη του ατόμου με αναπηρία στην αγορά εργασίας και αφετέρου η παροχή ίσων ευκαιριών σε κοινά αγαθά και υπηρεσίες (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα²⁵, 2001). Έρευνα της GPO²⁶ (2007) ανέδειξε πώς εννιά στους δέκα Έλληνες θεωρούν εξαιρετικά δύσκολη την πρόσβαση των ΑμεΑ στην απασχόληση. Σε εθνικό επίπεδο το πρόσφατα αναθεωρημένο σύνταγμα της Ελλάδας (2001), στο άρθρο 21 παράγραφο 6, ορίζει ότι «τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας». Επίσης μετά το 1980 μια σειρά από νόμους και διατάξεις επικύρωσαν την εκπαιδευτική και εργασιακή ένταξη ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά πρότυπα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Για τη σύγχρονη κοινωνία, η εργασία κατείχε και κατέχει την υψηλότερη θέση στο σύστημα αξιών καθώς αποτελεί μέσο επιβίωσης, οικονομικής ανεξαρτησίας και απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση του ατόμου (Giddens²⁷, 2009).

Για τη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η εργασία έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία διότι με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην παραγωγική διαδικασία αποκτώντας οικονομική ανεξαρτησία, δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις με ανάπηρους ή μη ανθρώπους και καλύπτουν βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, 2001). Όμως παρά την ομοιότητα της κοινωνικής συμβίωσης που προσφέρει η συμμετοχή της εργασίας, πολλοί ανάπηροι άνθρωποι δεν έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι επιπτώσεις της γενικότερης οικονομικής δυσχέρειας σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικής-επαγγελματικής κατάρτισης οδηγούν πολλά ανάπηρα άτομα να απέχουν από την αγορά εργασίας (Σταμάτη κ. α, 2010). Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ, 2002), κύριες αιτίες του

24 Ιωαννίδης, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην ειδική αγωγή: καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες προσαρμογής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

25 Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός

26 GPO. (2007). *Έρευνα κοινής γνώμης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης με στόχο τον εντοπισμό και καταγραφή των στάσεων, αντιλήψεων των κατοίκων της περιοχής για την ομάδα στόχο του παρόντος Σχεδίου Δράσης*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

27 Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg

κοινωνικού αποκλεισμού αποτελούν η ανεργία, η έλλειψη οργανωμένων κοινωνικών υπηρεσιών και τα ανεπαρκή επιδόματα. Γεγονός που αποδεικνύει τον προνοιακό-ιατροκεντρικό χαρακτήρα της Ελληνικής Πολιτείας. Το ποσοστό των οικονομικά ανέργων αναπήρων ανέρχεται στο 83,6%, ποσοστό που φανερώνει πώς η Εθνική Πολιτική αδυνατεί να υλοποιήσει τα χρηματοδοτούμενα Ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (ΕΣΥΕ, 2002).

3.5 Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση των ΑμεΑ

Ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς του κοινωνικού συστήματος είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ως θεσμός επιτελεί διττό ρόλο. Από την μία μεριά, χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου από την κρατική εξουσία με απώτερο στόχο τη διατήρηση του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και από την άλλη, οφείλει να παρέχει εκπαίδευση κάτω από τα κατάλληλα περιβάλλοντα (Boudon, 1984).

Στη σημερινή κοινωνία, το γενικό σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης οφείλει να αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και να τα εκπαιδεύει με τέτοιο τρόπο που να καλλιεργεί συνειδήσεις υπέρ της διαφορετικότητας και κατά των διακρίσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο²⁸, 2008). Ακολουθώντας όμως τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χάσει τον εκπαιδευτικό του προσανατολισμό καθώς στρέφεται στα καινούρια οικονομικά δεδομένα, στη βαθμοθηρία και στα νέα ΑΠΣ με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (Σούλης²⁹, 2008). Αυτό έχει ως συνέπεια τη σχολική αποτυχία και τα αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Βλάχος³⁰, 2008).

Η παραπάνω κατάσταση έχει αρνητικές επιπτώσεις και στους ανάπηρους μαθητές που αποτελούν το 2,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (EADSNE³¹, 2010). Λόγω των κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων η εκπαίδευση των ΑμεΑ αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα όσον αφορά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή (ΕΣΑμεΑ, 2008). Οι δυσμενείς επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης έχουν αναμφισβήτητα επηρεάσει και την Ειδική Εκπαίδευση. Οι δυσκολίες για τους μαθητές με αναπηρία ξεκινούν ήδη από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γίνονται εντονότερες κατά τη φοίτηση τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ για όσους ενταχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τους αναμένει αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον λόγω έλλειψης επαγγελματικής κατάρτισης (Παπάνης³² κ. α, 2007)

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση των αρνητικών επιπτώσεων

28 ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

29 Σούλης, Σ. Π. (2008). *Ένα σχόλιο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg

30 Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

31 EADSNE. (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. European Agency for Development in Special Needs Education: Middlefart

32 Παπάνης, Ε., Γαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2007). *Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου – Λέσβου. «Η Θεομήτωρ».

της οικονομικής κρίσης στον εκπαιδευτικό τομέα. Ωστόσο μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώνεται πως και πριν ξεσπάσει στην Ελλάδα οικονομική κρίση, ο κλάδος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η Ειδική Αγωγή ήταν αντιμετώπιση με πολυάριθμα προβλήματα που προκαλούσαν εμπόδια στην εκπαιδευτική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς τους μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο και να τους αναμένει η παραμονή στο σπίτι, η ανεργία και η κοινωνική αδιαφορία (Ζώνιου –Σιδέρη, 2004). Τα βασικά χαρακτηριστικά που δημιουργούν κοινωνικές ανισότητες και αναπαράγουν κλίμα πεποίθησης και αποκλεισμού στην εκπαίδευση, οφείλονται σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2007), στην ελλιπή θεσμική οργάνωση του κράτους, στις χωροταξικές ελλείψεις, στην απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού και στην αδυναμία υλοποίησης χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση.

Απόρροια των παραπάνω θέσεων αποτελεί και το γεγονός ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν ήταν υποχρεωτική σε αντίθεση με την εκπαίδευση των άλλων παιδιών (Νόμος 1566/85). Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής εκπαίδευσης καθιερώνεται μόλις το 2008 με το Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ. 148-B-30-1-2008). Η συγκεκριμένη εισηγητική έκθεση εξισώνει όλες τις βαθμίδες ειδικής εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες της γενικής εκπαίδευσης αλλά πουθενά δεν αναφέρεται το δικαίωμα των παιδιών με βαριές αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τα ειδικά σχολεία στην χώρα μας αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες ελλείψεις από υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες (ΕΣΑμεΑ, 2008). Τα ακατάλληλα σχολικά κτίρια στη Γενική εκπαίδευση και στις ΣμεΑ δημιουργούν αρκετά προβλήματα και σε συνδυασμό με τις ελλείψεις που υπάρχουν σε ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και υπηρεσίες υποβαθμίζουν την ποιότητα της ειδικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2008). Η έλλειψη υποστηρικτικού υλικού προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (π. χ βιβλία σε μορφή Braille για τους τυφλούς ή διάφορα άλλα τεχνολογικά βοηθήματα και πολυμέσα) δυσχεραίνουν την ομαλή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγώντας τους ανάπηρους μαθητές στο περιθώριο (Λαμπροπούλου³³, 2001).

Ο ανεπαρκής εξοπλισμός των ΣμεΑ σε συνδυασμό με τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που παρατηρούνται στα Τμήματα Ένταξης και στην απουσία Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών φανερώνουν την αδυναμία ότι εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να κάνει πιο εύκολη τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Λαμπροπούλου, 2004). Παρά το γεγονός πως τα ΑμεΑ αποτελούν το 2,6% του μαθητικού πληθυσμού, η Ελληνική κυβέρνηση διαθέτει ένα πολύ μικρό ποσοστό από τον κρατικό προϋπολογισμό και από χρηματοδοτούμενα Ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση των αναπήρων μαθητών (Ευσταθίου³⁴, 2007). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει αναλυτικά τους μαθητές με αναπηρία αλλά και όσους από αυτούς φοιτούν σε Ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις διάφορων ευρωπαϊκών χωρών.

33 Λαμπροπούλου, Β. (2001). *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κοφού παιδιού*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Π. Τ. Δ. Ε. Μονάδα Αγωγής Κωφών

34 Ευσταθίου, Μ. (2007). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες μπροστά στα προβλήματα στέγασης και των πλύμορφων αποκλεισμών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα». Αθήνα: 4-6 Μαΐου 2007

Πίνακας 1: Ποσοστό ανάπηρων μαθητών που φοιτούν σε Ειδικά σχολεία και Ειδικές τάξεις

Country	Number of pupils in compulsory education	Number of pupils with SEN and as % of total pupil population	Number of pupils in segregated special schools and as % of total pupil population	Number of pupils in segregated special classes and as % of total pupil population
Austria	802,519	28,525 (3.5%)	11,787 (1.5%)	965 (0.1%)
Belgium (Fl.)	871,920	54,336 (6.2%)	46,091 (5.2%)	0
Belgium (Fr.)	687,137	30,993 (4.5%)	30,773 (4.4%)	0
Bulgaria	693,270	14,083 (2.0%)	8,119 (1.1%)	391 (0.05%)
Cyprus	97,938	5,445 (5.5%)	293 (0.3%)	583 (0.6%)
Czech Republic	836,372	71,879 (8.6%)	30,092 (3.6%)	7,026 (0.8%)
Denmark	719,144	33,733 (4.6%)	12,757 (1.8%)	18,986 (2.6%)
Estonia	112,738	10,435 (9.2%)	3,782 (3.0%)	1,459 (1.3%)
Finland	559,379	45,493 (8.1%)	6,782 (1.2%)	14,574 (2.6%)
France	12,542,100	356,803 (2.8%)	75,504 (0.6%)	161,351 (1.3%)
Germany	8,236,221	479,741 (5.8%)	399,229 (4.8%)	0
Greece	1,146,298	29,954 (2.6%)	7,483 (0.6%)	22,471 (2.0%)
Hungary	1,275,365	70,747 (5.5%)	33,014 (2.6%)	0
Iceland	43,511	10,650 (24.0%)	143 (0.3%)	348 (0.8%)
Ireland	649,166	33,908 (5.2%)	4,976 (0.8%)	2,380 (0.4%)
Italy	7,326,567	170,696 (2.3%)	693 (0.01%)	0

Πηγή: European Agency for Development in Special Needs Education, Country Data 2010

Οι πόροι της εκπαίδευσης γενικής και ειδικής προέρχονται από την κεντρική διοίκηση και συγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας (Meijer³⁵, 2000). Για την κατανομή των οικονομικών πόρων στην Ελληνική εκπαίδευση εμπλέκονται λειτουργικά διάφορα θεσμικά όργανα όπως για παράδειγμα η Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας και η Σχολική Επιτροπή (Σπυροπούλου κ. α, 2008) Οι θεσμικοί αυτοί φορείς αναλαμβάνουν να λάβουν μερίδιο του κρατικού προϋπολογισμού που προορίζεται για την εκπαίδευση και να το διαθέτουν στις εκπαιδευτικές μονάδες προκειμένου να καλυφτούν δαπάνες που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (συντήρηση και κατασκευή κτιρίων, αγορά εξοπλισμού) και δαπάνες που σχετίζονται με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μισθοί εκπαιδευτικών, έξοδα θέρμανσης και εκπαιδευτικών εκδρομών) (Education International, 2010).

Λόγω των μεγάλων αλλαγών στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, η Ελληνική κυβέρνηση οφείλει να αυξήσει τα κρατικά κονδύλια που προορίζονται για την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες διότι η εκπαίδευσή τους είναι πιο δύσκολη, πιο περίπλοκη και πιο δαπανηρή (Ιωαννίδης, 2006).

35 Meijer, J. W. (1999). *Financing of Special Needs Education*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

4. Μεθοδολογία

4.1 Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος 20 άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, 6 άνδρες και 14 γυναίκες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, διευθυντές, κοινωνικοί λειτουργοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (νοσοκόμοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές). Ο πίνακας 2 που ακολουθεί φανερώνει το προφίλ των συμμετεχόντων της έρευνάς μας.

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
Γ	25-35	Φυσιοθεραπεύτρια	Πτυχίο TEI	5-10
Γ	25-35	Εργασιοθεραπεύτρια	Πτυχίο TEI	<10
Α	45-45	Διευθυντής Παιδαγωγικού Ιδρύματος	Επιμόρφωση	<10
Γ	45-55	Νοσηλεύτρια	Πτυχίο TEI	<10
Γ	45-55	Κοινωνική λειτουργός	Πτυχίο TEI	<10
Γ	45-55	Διευθύντρια Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	<10
Γ	45-55	Κοινωνική λειτουργός	Επιμόρφωση	<10
Α	35-45	Λογοθεραπευτής	Διδακτορικό	5-10
Γ	25-35	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Πτυχίο ΑΕΙ	0-5
Γ	25-35	Φυσικοθεραπεύτρια	Πτυχίο TEI	0-5
Γ	25-35	Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης	Μεταπτυχιακό	5-10
Α	45-55	Διευθυντής Ειδικού σχολείου	Επιμόρφωση	<10
Α	35-45	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	0-5
Γ	35-45	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Πτυχίο ΑΕΙ	<10
Α	35-45	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	5-10
Α	25-35	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	5-10
Γ	45-55	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Επιμόρφωση	<10
Γ	25-35	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	5-10
Γ	35-45	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Μεταπτυχιακό	5-10
Γ	25-35	Εκπαιδευτικός Ειδικού σχολείου	Πτυχίο ΑΕΙ	5-10

Η έρευνα δεν περιλαμβάνει τυχαίο δείγμα, αλλά δείγμα σκοπιμότητας, το οποίο αποτελείται από συγκεκριμένους επαγγελματίες από διαφορετικές μονάδες της περιφέρειας Αχαΐας (ειδικά σχολεία, παιδαγωγικά ιδρύματα, τμήματα ένταξης γενικών σχολείων).

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να αναπτυχθεί στην παρούσα εργασία είχε τυπικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας (qualitative research). Χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική μέθοδος της συνέντευξης, η οποία περιλάμβανε επτά ημιδομημένες ερωτήσεις χωρισμένες σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες.

4.3 Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης

Στην παρούσα έρευνα, αν και κάποια «ποσοτική» προσέγγιση των δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο ποιοτική ανάλυση. Για την καλύτερη αξιοποίηση των δεδομένων, διαμορφώσαμε αρχικά κάποιους θεματικούς άξονες, και στη συνέχεια προσεγγίσαμε τα δεδομένα μας και τα αντιπαραθέσαμε με τα ερευνητικά ερωτήματα ώστε να παρατηρούμε το βαθμό οριστικοποίησης ή τροποποίησης αυτών.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1 Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των ΑμεΑ αναφορικά με την οικονομική κρίση

Οι αναφορές των ερωτημένων σε ό, τι αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης των ΑμεΑ ήταν – σχεδόν σε απόλυτο βαθμό – αρνητικές. Οι απαντήσεις τους μπορούν γενικά να συνοψιστούν σε τρία αρνητικά στοιχεία. Το πρώτο αφορά τη μετακίνηση των ανάπηρων μαθητών από και προς τις εκπαιδευτικές μονάδες, το δεύτερο αναφέρεται στις ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και το τρίτο σχετίζεται με τη μείωση κονδυλίων που έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει τη δημόσια παροχή ειδικής εκπαίδευσης.

5.2 Τα προβλήματα υλικοτεχνικού σχεδιασμού και οι ελλείψεις προσαρμοστικού εκπαιδευτικού υλικού που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές μονάδες λόγω οικονομικής κρίσης.

Η πλειονότητα των απαντήσεων φανέρωσε ότι η οικονομική κρίση δεν έχει επηρεάσει υλικοτεχνικά τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, αφού πρόκειται για σύγχρονα κτίρια πιστοποιημένα από αρμόδιες κυβερνητικές αρχές και κρατικούς φορείς. Σημαντικές είναι όμως οι ελλείψεις σε προσαρμοστικό εκπαιδευτικό υλικό. Όπως για παράδειγμα CD, DVD και άλλα εποπτικά μέσα.

5.3 Οι καθυστερήσεις στους διορισμούς των εκπαιδευτικών Ε. Α. και οι ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι απόψεις των ερωτώμενων συγκλίνουν στη μη ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού εκπαιδευτικών αναλογικά με το μαθητικό πληθυσμό. Το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να καλύψει τα κενά που υπάρχουν στις εκπαιδευτικές μονάδες αλλά και να μειώσει προσωρινά το ποσοστό ανεργίας προχώρησε σε ένα νέο είδος προσλήψεων μέσω πεντάμηνων προγραμμάτων του ΕΣΠΑ. Συνδυαστικά με τις προσλήψεις εκπαιδευτικών μέσω ΕΣΠΑ λειτουργούν και οι προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

5.4 Οι μειώσεις των Ευρωπαϊκών και Κρατικών προγραμμάτων για τεχνικά βοηθήματα και οι μειώσεις κρατικών κονδυλίων για την ψυχαγωγική και πολιτισμική αναβάθμιση των ανάπηρων μαθητών.

Αναφορικά με τις μειώσεις των Ευρωπαϊκών και Κρατικών προγραμμάτων για πρακτικά

ζητήματα, υπήρξε σύγκλιση απόψεων των ερωτώμενων. Όλοι συμφώνησαν πως υπήρξε κάθετη μείωση ή ακόμα και ολοκληρωτική περικοπή για τέτοιου είδους προγράμματα.

6. Περιορισμοί έρευνας

Το πρώτο πρόβλημα που παρουσιάστηκε αφορούσε τη σχετική βιβλιογραφία. Βρέθηκε ένα μέρος που αφορούσε γενικά στο θέμα της αναπηρίας, όμως για ερευνητικές εργασίες που να αφορούν τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, συγκεκριμένα, ανακτήθηκε ελάχιστο δείγμα. Η εύρεση έντυπου υλικού φυσικά και δεν αποτέλεσε εμπόδιο για τη συγκεκριμένη έρευνα, διότι εντοπίστηκαν ξένα ηλεκτρονικά άρθρα και αναγκαία για την υποστήριξη του θέματος στατιστικά στοιχεία, στο διαδίκτυο. Η πρόσβαση στο περιεχόμενο ξένων ηλεκτρονικών άρθρων τις περισσότερες φορές ήταν προβληματική διότι η εγγραφή γινόταν έναντι αντιτίμου. Γι' αυτό το λόγο έγινε αναζήτηση σε απλή μηχανή Google από όπου και αντλήθηκαν χρήσιμες πληροφορίες. Μικρό πρόβλημα εντοπίστηκε και στις συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιούνταν σε διάφορες ώρες της ημέρας, διότι όλοι οι ερωτώμενοι ασκούσαν τα καθήκοντά τους και υπήρχε χρονική πίεση. Σε δύο περιπτώσεις, χρειάστηκε να γίνει η συνέντευξη σε εξωτερικό χώρο – διότι η εκπαιδευτικός της Ένταξης γενικού σχολείου ήταν εφημερία στο προαύλιο, και στην άλλη περίπτωση, η συνέντευξη έγινε στην οικία του ερωτώμενου λόγω αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων. Σε δύο συνεντεύξεις διευθυντών, χτυπούσε το τηλέφωνο για τρέχουσες εκκρεμότητες, γεγονός που διέκοπτε την ομαλή ροή της συνέντευξης αλλά και της απομαγνητοφώνησης.

Επίσης, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεση μας για την ολοκλήρωση της εργασίας, το δείγμα μας είναι μικρό και για αυτό το λόγο δεν μπορούμε να κάνουμε γενίκευση στα αποτελέσματα μας.

Τελευταίο πρόβλημα εντοπίστηκε στη μέθοδο της παρατήρησης. Οι συνεντεύξεις όπως και η παρατήρηση πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο. Αυτό είχε ως συνέπεια, οι ερωτώμενοι να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα προβλήματα μεταφοράς που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με αναπηρία στις αρχές του σχολικού έτους ή για τις καθυστερήσεις στους διορισμούς των εκπαιδευτικών, ωστόσο τέτοιου είδους θέματα δεν συνδυάστηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης, η οποία έλαβε μέρος στα μέσα του σχολικού έτους.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η έρευνα αυτή, με δεδομένο το μικρό δείγμα που είχαμε στη διάθεσή μας, μπορεί να συμβάλει στην προσέγγιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στις εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Αχαΐας. Με την παρούσα εργασία, επιχειρείται να εγερθούν προβληματισμοί για τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές μονάδες Ε. Α. λόγω οικονομικής δυσχέρειας. Στόχος ήταν αφενός η καταγραφή των ελλείψεων σε υποδομές, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό εξοπλισμό, ανθρώπινο δυναμικό και Ευρωπαϊκά – Κρατικά κονδύλια και αφετέρου κατά πόσο οι ελλείψεις αυτές επηρεάζουν αρνητικά την εύρυθμη εκπαιδευτική διαδικασία των ΑμεΑ. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας έγινε προσπάθεια να φωτιστούν και οι θετικές πλευρές της οικονομικής κρίσης ώστε να υπάρξει αντικειμενικότητα και αμεροληψία.

Η αξιοποίηση των ευρημάτων, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για συγκρότηση παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών ευρύτερης κλίμακας, ώστε να αποτυπωθεί η κατά το δυνατόν πληρέστερη συνολική κατάσταση για τις επιπτώσεις που έχει η οικονομική κρίση στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης των ΑμεΑ.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Κωνσταντίνα Παπαζαφείρη, MA, Early Childhood Studies, Metropolitan College in collaboration with University of East London. Στοιχεία Επικοινωνίας: tinapapazafiri@yahoo.com

Ευγενία Θεοδότου, Programme Leader - Education Department, Metropolitan College in collaboration with University of East London, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: etheodotou@amc.edu.gr

Αχιλλέας Ευθυμίουπουλος, Επιστημονικός Συνεργάτης του Metropolitan College, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: efthimiopoulos@hotmail.com

Διερεύνηση των προβλημάτων και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας κατά τη συνεκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης και ατόμων με προβλήματα ακοής

Πατέλη Άννα - Παπατζίκης Ευθύμιος - Πλιόγκου Βασιλική

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα μια στροφή προς τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και μη μέσα σε κοινές σχολικές τάξεις. Ωστόσο, παρατηρούνται ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και εξειδικευμένο προσωπικό, καθώς επίσης και μια διστακτικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες. Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με αντίθετες αισθητηριακές δυσλειτουργίες, όπως η κώφωση και η τυφλότητα, με σκοπό να ελέγξει αν και κατά πόσο μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο, ώστε μελλοντικά να καταφέρουν να συνεργαστούν και να συνεκπαιδευτούν.

Abstract

In recent years, in Greek educational community, there is a shift towards the inclusion of people with and without disabilities in a mainstream classroom. However, there are shortcomings in physical infrastructure and qualified staff, as well as hesitancy towards the inclusion of people with sensory disabilities. This research paper examines the way that people with opposing sensory disorders, like deafness and blindness interact, in order to ascertain whether and how they can effectively communicate in a common framework.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία μια στροφή προς την Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα προς τη «συνεκπαίδευση» ατόμων με αναπηρίες (ΑμεΑ) και τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους», με στόχο την κοινωνική συνοχή και την αναγνώριση της διαφορετικότητας των ΑμεΑ¹. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μην είναι έτοιμο να εφαρμόσει τις επιταγές της «συνεκπαίδευσης», αφού υπάρχουν ελλείψεις τόσο σε υλικοτεχνικές υποδομές όσο και σε εξειδικευμένο προσωπικό,^{2,3} αλλά και μια διστακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς να συνεκπαιδεύσουν άτομα με αισθητηριακές κυρίως αναπηρίες, όπως η κώφωση και

1 Σούλης, Σ. Γ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης, τόμ. Β'*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 65.

2 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή, τόμ. ΙΙ*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 5.

3 Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 73.

η λωση^{4,5}. Η διστακτικότητα αυτή προέρχεται από την έλλειψη επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών της τάξης του «γενικού» σχολείου σε θέματα αναπηρίας, κι επιπλέον, από την έλλειψη επαφής των προαναφερθέντων με ανθρώπους με αναπηρία⁹, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους επικοινωνία. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η επικοινωνία μέσα σε μια τάξη, καθώς η επικοινωνία με τη σειρά της επιτυγχάνεται μέσω του γλωσσικού κώδικα⁶. Στην περίπτωση, όμως, των αισθητηριακών αναπηριών, όπως η κώφωση ή η τυφλοκώφωση, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται διαφέρει. Το ερώτημα είναι πώς θα επιτευχθεί η επικοινωνία, και συνεπώς η συνεκπαίδευση, όταν ο γλωσσικός κώδικας σε μια τάξη είναι διαφορετικός; Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης με τη μελέτη περίπτωσης δύο ατόμων με διαφορετικές αισθητηριακές αναπηρίες, όπως ένα άτομο με κώφωση κι ένα με τύφλωση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι με ποιον τρόπο μπορούν αυτά τα δύο άτομα με διαφορετικό γλωσσικό κώδικα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, τι προβλήματα προκύπτουν στην προσπάθεια επικοινωνίας τους, ποια κριτήρια χρήζουν μια μέθοδο επικοινωνίας αποτελεσματική και πώς μη αποτελεσματικές μέθοδοι μπορούν να βελτιωθούν. Τέλος, πώς και κατά πόσο επηρεάζει η ύπαρξη Διεργασιών ΕΝΓ την επικοινωνιακή διαδικασία.

2. Θεωρία

2.1 Αποσαφήνιση όρων

2.1.1 «Συνεκπαίδευση»

Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην από κοινού εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και μη σε μια κοινή τάξη⁷ και προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, δηλαδή «συμπεριλαμβάνω»⁸. Βασική προϋπόθεση της «συνεκπαίδευσης» είναι η αναδιοργάνωση, τόσο των υποδομών της Ειδικής Παιδαγωγικής του «γενικού» σχολείου¹⁰ όσο και η προετοιμασία των εμπλεκόμενων με το σχολείο φορέων ώστε να υποδεχτούν και να εντάξουν ουσιαστικά τα ΑμεΑ⁹.

4 Πέννα, Α. (2011), Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο: Ε. Παπάνης και Π. Γιαβρίμης (επιμ.) (2011), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά Συνεδρίου (Μυτιλήνη 8-10 Οκτωβρίου 2010). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 140.

5 Avramidis, E. & Norwich, B. (2002), Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, p.p.129-147.

6 Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2004), Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμ. 3, σ.σ. 57-67.

7 Σούλης, Σ. Γ. (2008), *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ. 48.

8 Πατσίδου, Μ. (2010), *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη, σ. 22.

9 Τζίμιας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007), Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση Κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Στο: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (επιμ.) (2007), *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007). Αθήνα, σ. 241.

2.1.2 Επικοινωνία

Η έννοια της επικοινωνίας είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανθρώπινη δραστηριότητα¹⁰. Πρόκειται για την τέχνη της δημιουργίας και ανταλλαγής ιδεών¹¹ που στοχεύει στη μετάδοση σκέψεων και συναισθημάτων από έναν πομπό προς ένα δέκτη¹². Η επικοινωνία επιτυγχάνεται είτε μέσω της ακοής, με την αντίληψη της ομιλίας, φωνητικών αντανακλαστικών, μουσικών ήχων κ.ά. είτε μέσω της όρασης, με την κατανόηση νοηματικών γλωσσών, γραφής, κινήσεων του σώματος κ.ά. είτε μέσω της αφής, με την τεχνική του αγγίγματος του συνομιλητή ή την τεχνική των τυφλοκωφών και τέλος, με την όσφρηση και τη γεύση, αισθήσεις που εντοπίζονται όμως κυρίως στα ζώα¹³.

2.1.3 Συστήματα Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας (ΕΕΕ)

Τα συστήματα ΕΕΕ είναι μέθοδοι ενίσχυσης της επικοινωνίας¹³. Πρόκειται για μεθόδους που γίνονται αντιληπτές είτε με βοηθήματα, όπως φωτογραφίες κ.ά., είτε χωρίς, δηλαδή με κινήσεις των χεριών και του σώματος ή εκφράσεις του προσώπου ανάλογα με τις ικανότητες ανάπτυξης και κατανόησης της ομιλίας κάθε ατόμου¹⁴.

2.1.4 Κωφός- κωφός

Ο διαχωρισμός της αφορά την κουλτούρα κάθε ατόμου με απώλεια ακοής. Έτσι, οι κωφοί είναι οι ακουομετρικά κωφοί που επικοινωνούν με την ομιλούμενη γλώσσα και στηρίζονται στη χειλεανάγνωση, ενώ οι Κωφοί είναι άτομα με απώλεια ακοής που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών, μιλούν τη Νοηματική Γλώσσα και έχουν την ίδια κουλτούρα και τις αξίες με την Κοινότητα¹⁵.

2.2 Θεωρίες επικοινωνίας

2.2.1 Η επικοινωνία των Κωφών σε μια κοινωνία ακούντων

Η επικοινωνία της Κωφού μέσα σε μια κοινωνία όπου η επικοινωνία γίνεται μέσω του γλωσσικού κώδικα είναι ιδιαίτερα δύσκολη και για το λόγο αυτό αναπτύχθηκαν διάφορα συστήματα επικοινωνίας:

10 Τσιναρέλης, Γ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Στο: <http://kday-v.thess.sch.gr/wp-content/uploads/5kf.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).

11 McPheat, S. (2010), *Effective Communication Skills*. UK: MTD Training & Ventus Publishing Aps, p. 8.

12 Yıldız, M. A. & Duy, B. (2013), *Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho- education Program*. Στο: <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/625a38657a0aec09f010a62ae5192be0izeng.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).

13 Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλιου, Σ. (2000), *Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.25

14 Αρσενόπουλου, Β.& Μεράβογλου, Π. (2006), Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα/ Λόγος και Επικοινωνία. Στο: *Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! «ΠΡΟΣΒΑΣΗ»*. Λόγος και Επικοινωνία. ΑΘΗΝΑ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 186.

15 Λαμπροπούλου, Β. (1999α), *1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών- Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 93.

- A) Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας: πρόκειται για μια τεχνική στην οποία ως μέσο αντίληψης της γλώσσας χρησιμοποιείται η χειλεανάγνωση, δηλαδή η ερμηνεία της κίνησης των χειλιών, του προσώπου και της γλώσσας¹⁶, ενώ για την έκφραση η ομιλία¹⁷.
- B) Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester: στην περίπτωση αυτή επιτρέπεται μόνο ο προφορικός λόγος με τη δακτυλογραφή, δηλαδή την αναπαράσταση του αλφάβητου με χειρομορφές. Για την έκφραση χρησιμοποιείται το «γράψιμο» στον αέρα, ενώ για την αντίληψη της γλώσσας η χειλεανάγνωση¹⁸.
- Γ) Υποβοηθούμενη Ομιλία (Cued Speech): στόχος της είναι καθαρά η επικοινωνία και όχι η εκμάθηση γλώσσας¹⁹. Αποτελείται από οκτώ χειρομορφές και τέσσερις θέσεις του χεριού δίπλα στο στόμα, ώστε να βοηθούν την ομιλία συνθέτοντας τα διάφορα φωνήματα της γλώσσας²⁰.
- Δ) Ολική Επικοινωνία (Total Communication): η φιλοσοφία της τεχνικής της στηρίζεται στη χρήση οποιουδήποτε καναλιού προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία²¹.
- Ε) Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ): πρόκειται για μια οπτική γλώσσα με δομή, συντακτικό, γραμματική και οτιδήποτε άλλο περιλαμβάνει μια γλώσσα²² και αποτελείται από: α) χειρομορφές, β) κινήσεις του χεριού, γ) προσανατολισμό της παλάμης, δ) θέση σχηματισμού του νοήματος και ε) χαρακτηριστικά εκτός χεριών²³. Η ΕΝΓ είναι η μοναδική μορφή επικοινωνίας μέσα στην Κοινότητα των Κωφών και επικράτησε έναντι άλλων, γιατί προσφέρει στους Κωφούς ταχύτητα εκμάθησης και επικοινωνίας χωρίς να απαιτεί κάποιο επίπεδο μόρφωσης²⁴.
- Στ) Επικοινωνία με Διερμηνείς ΕΝΓ: η χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ επιτρέπει την ισότιμη επικοινωνία των Κωφών με το περιβάλλον της μέσα από τη φυσική της γλώσσα²⁵. Η Διερμηνεία αυτή τη στιγμή είναι αναγνωρισμένη ως επάγγελμα και προκειμένου να διασφαλιστούν τα δικαιώματα τόσο των ίδιων των Διερμηνέων όσο και των Κωφών έχουν δημιουργηθεί ένας Κώδικας Ηθικής, Δεοντολογίας των Διερμηνέων και ένας

16 Zhou, Z., Zhao, G. & Pietikainen, M. (2011), *Towards a practical Lipreading System. USA*: IEEE Computer Society Washington, p. 137.

17 Zhou, Z., Zhao, G. & Pietikainen, M. (2011), *Towards a practical Lipreading System. USA*: IEEE Computer Society Washington, p.p. 28-29.

18 Λαμπροπούλου, Β. (1999β), *3^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 32.

19 Kral, A., Popper, A. N. & Fay R. R. (2013), *Deafness*. New York: Springer Handbook of Auditory Research, p. 276

20 Turkington, C. & Sussman, A. E. (2003), *The encyclopedia of deafness and hearing disorders*. Infobase Publishing, p.59

21 Κουρμπέτης, Β., Σαβαλίδου, Φ., Σίμπα, Ο. & Χατζοπούλου, Μ. (2007), Προσεγγίζοντας την Κώφωση. Στο: Β. Κουρμπέτης (επιμ.), *Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 62.

22 Lillo- Martin, D. & Sandler, W. (2001), Natural Sign Languages. In: M. Aronoff & J. Rees- Miller (eds.), *Handbook of Linguistics*. Wiley-Blackwell, p. 534.

23 Ευθυμίου, Ε. & Φωτεινέα, Ε. (2006), *Μαθαίνω τα Νοήματα: Περιβάλλον. Διδασκαλία βασικού λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου*. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου-Ε. Κ. «Αθηνά», σ.σ. 2-3.

24 Κοσμίδου, Β. Ε. (2010), *Ευφυής λήψη & επεξεργασία βιοσημάτων για την αυτοματοποιημένη αναγνώριση χειρομορφών Νοηματικής Γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ.10.

25 Λαμπροπούλου, Β. (1999α), *1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών-Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 28.

Οδηγός Σωστής Διερμηνείας²⁶ με σκοπό την κατοχύρωση αυτών των δικαιωμάτων.

2.2.2 Η επικοινωνία των τυφλών σε μια κοινωνία βλέπόντων

Η επικοινωνία των ατόμων με απώλεια όρασης γίνεται λεκτικά, δηλαδή με την ομιλία, ενώ για την κατανόηση του περιβάλλοντος ενεργοποιούν τη φαντασία της, δραστηριότητες της νόησής της²⁷ αλλά και μη οπτικά μέσα, δηλαδή την ακοή, την όσφρηση και την αφή²⁸. Από τις παραπάνω αισθήσεις ως πιο σημαντική για ένα άτομο με απώλεια όρασης αποδεικνύεται η ακοή, καθώς του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται εξίσου τον κοντινό και το μακρινό κόσμο²⁹. Όμως, η ακοή από μόνη της δεν είναι αρκετή καθώς απαιτεί την πλήρη συγκέντρωση του ατόμου, γεγονός που τον κουράζει και του στερεί την κατανόηση των προερχόμενων από «τη γλώσσα του σώματος» μηνυμάτων³⁰. Για αυτό χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό αισθήσεων και τεχνικών, με ιδιαίτερα σημαντική τη χρήση της γραφής Braille, οι οποίες αναπτύσσουν τη λεκτική του νοημοσύνη αντισταθμίζοντας έτσι την οπτική του απώλεια²⁷. Συχνά, η ομιλία των ατόμων με οπτική απώλεια χαρακτηρίζεται από την αύξηση του τόνου της φωνής και της ταχύτητας της ομιλίας, ενώ η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη συνεχή διακοπή της συζήτησης με σκοπό να αποφύγουν οποιοδήποτε διάστημα σιωπής³¹. Τέλος, παρατηρούνται στερεοτυπικές κινήσεις και μορφασμοί που μπορούν να ερμηνευτούν ως έξεις³².

2.2.3 Ειδικές μέθοδοι επικοινωνίας

Ειδικές μέθοδοι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε περιπτώσεις όπου δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία με κάποιο κοινότυπο και συνηθισμένο μέσο. Τέτοια περίπτωση είναι η επικοινωνία των ατόμων με τυφλοκώφωση, όπου η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως «συζήτηση με σώματα»³³ και περιλαμβάνει μεθόδους, όπως: α) η προφορική επικοινωνία με την τοποθέτηση του αντίχειρα στο στόμα του ομιλητή κι ένα ακόμα δάκτυλο στο λαιμό του, με στόχο να νιώθει τους παλμούς των φωνητικών χορδών, β) ο σχηματισμός

26 Σύλλογος Διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΣΔΕΝΓ) (2009), *Κώδικας Ηθικής, Δεοντολογίας και Οδηγός Σωστής Διερμηνείας*. Στο: http://www.omke.gr/files/uploads/kwdikas_deontologias_toys_diermhneis.pdf (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).

27 Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 25.

28 Jacobson, R. D. & Kitchin, R. M. (1997), GIS and people with visual impairments or blindness: Exploring the potential for education, orientation and navigation. In: R. D. Jacobson & R. M. Kitchin (eds), *Transactions in GIS*, vol. 2, Issue 4, p. 315.

29 Τσιναρέλης, Γ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Στο: <http://kday-v.thess.sch.gr/wp-content/uploads/5kf.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).

30 Bailey, D. & Latta, E. (1998), *Teacher Aides: working with students with disabilities. Book: Vision Impairment*. The State of Queensland (Department of Education), p. 31.

31 Bailey, D. & Latta, E. (1998), *Teacher Aides: working with students with disabilities. Book: Vision Impairment*. The State of Queensland (Department of Education), p. 22.

32 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009), *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: ΣΙΑΔΕΡΗΣ, σ. 47.

33 Ορφανός, Π. (2004), Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Στο: Β. Λαμπροπούλου (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες: Οδηγός για τυφλοκωφούς μαθητές*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. vii.

γραμμάτων στην παλάμη, γ) το ειδικό γάντι, που περιλαμβάνει τα γράμματα του αλφάβητου σε συγκεκριμένα μέρη, δ) η επικοινωνία μέσω μηχανής Braille, ε) η νοηματική γλώσσα και στ) η χρήση διερμηνέων³⁴. Επίσης, σε περιπτώσεις όπου η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα δύσκολη, τα συστήματα Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας (ΕΕΕ) παρέχουν μια ουσιαστική βοήθεια, καθώς προσφέρουν πληθώρα επιλογών ανάλογα με τις ικανότητες γλωσσικής ανάπτυξης κάθε ατόμου³⁵.

2.3 Υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη και καταγραφή των τεχνικών που οδηγούν σε μια επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ ενός ατόμου με απώλεια ακοής με ένα άτομο με απώλεια όρασης, στοχεύοντας σε μια επιτυχημένη μελλοντική συνεκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Με ποιον τρόπο ένα άτομο με κώφωση κι ένα άτομο με τύφλωση, τα οποία βρίσκονται σε κοινό περιβάλλον αλλά δε χρησιμοποιούν κοινή γλώσσα, μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν ουσιαστικά;
- Τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία ενός ατόμου με κώφωση κι ενός ατόμου με τύφλωση, ως επί το πλείστον προέρχονται από το άτομο με κώφωση ή με τύφλωση;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μεθόδου επικοινωνίας ενός ατόμου με κώφωση κι ενός ατόμου με τύφλωση που τη χρήζουν αποτελεσματική σε σχέση με τις υπόλοιπες;
- Όσον αφορά τις λιγότερο αποτελεσματικές μεθόδους επικοινωνίας ενός ατόμου με κώφωση κι ενός ατόμου με τύφλωση, πώς αυτές μπορούν να ενισχυθούν ώστε να μετατραπούν σε αποτελεσματικές;
- Η παρουσία Διερμηνέα ΕΝΓ επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επικοινωνιακή διαδικασία ενός ατόμου με κώφωση κι ενός ατόμου με τύφλωση;

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας, η επικοινωνία αναμένεται να στηριχθεί σε τεχνικές, όπως: α) η χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ, η οποία αναμένεται να είναι η πιο αποτελεσματική, β) η χρήση συστημάτων ΕΕΕ χωρίς βοηθήματα, δηλαδή με το δείξιμο αντικειμένων, τις κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος, την ακοή ή την αφή, και γ) η χρήση συστημάτων τυφλοκώφωσης, όπως ο σχηματισμός γραμμάτων και λέξεων στην παλάμη του ατόμου με τύφλωση ή η αφή των χεριών του Κωφού, όταν θα χρησιμοποιεί δακτυλογραφή.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ως ερευνητική μεθοδολογία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα δράσης με τη μελέτη περίπτωσης ενός ατόμου με απώλεια όρασης κι ενός με απώλεια ακοής.

34 Neumann, S. S. (1981), *Sign Language Interpreting: a basic resource book*. USA: The National Association of the Deaf, p.p. 92-93.

35 Αρσενόπουλου, Β. & Μεράβολου, Π. (2006), Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα / Λόγος και Επικοινωνία. Στο: *Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! «ΠΡΟΣΒΑΣΗ». Λόγος και Επικοινωνία*. ΑΘΗΝΑ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σ. 186.

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία της έρευνας έγινε σκόπιμα, δηλαδή με γνώμονα κάποιες προϋποθέσεις³⁶, όπως την εκ γενετής αναπηρία, το επίπεδο χρήσης του εκάστοτε γλωσσικού κώδικα και την ηλικία. Έτσι, τα υποκείμενα της έρευνας είναι άτομα ενήλικα, με εκ γενετής κώφωση και άριστη γνώση της ΕΝΓ ή μεν και εκ γενετής τύφλωση και άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας και της γραφής Braille ο δε. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στο Σύλλογο Τυφλών Καβάλας, καθώς εκεί βρίσκονται οι μηχανές Braille, και ο κάθε συμμετέχων κλήθηκε να εκπαιδευτεί στο γλωσσικό κώδικα του άλλου και να εκπαιδεύσει τον άλλον στον δικό του, αντίστοιχα, σε πέντε συναντήσεις.

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση και στις δύο μορφές της, συμμετοχική και μη. Αρχικά, ένας από τους ερευνητές που κατείχε την απαραίτητη κατάρτιση συμμετείχε ως Διερμηνέας ΕΝΓ με σκοπό να ελέγξει «από πρώτο χέρι» τις δυσκολίες της έρευνας³⁷, ενώ στην πορεία περιορίστηκε στην απλή παρατήρηση (μη συμμετοχική παρατήρηση). Η διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε, εν γνώσει των συμμετεχόντων, ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε παράλληλα με την παρατήρηση.

3.3 Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, μέθοδος κατάλληλη για την καταγραφή της επικοινωνίας και των μορφών της³⁸. Το καταγεγραμμένο οπτικο-ακουστικό υλικό μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο στο οποίο έγινε η επεξεργασία. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις κατά τις οποίες: αρχικά, τα δεδομένα μετατράπηκαν σε σχετικές με τη θεωρία έννοιες³⁹, στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε νέες κατηγορίες συγκεντρώνοντας τις συσχετιζόμενες μεταξύ τους έννοιες⁴⁰ και τέλος, προσδιορίστηκαν πέντε κατηγορίες: 1) τεχνικές επικοινωνίας, όπου παρουσιάστηκαν τα μέσα επικοινωνίας των υποκειμένων, 2) προβλήματα που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, όπου συμπεριλήφθηκαν προβλήματα που οδήγησαν τα υποκείμενα στην αλλαγή τεχνικής, 3) κριτήρια αποτελεσματικότητας μιας τεχνικής, 4) τρόποι ενίσχυσης αποτυχημένων τεχνικών επικοινωνίας, όπου περιγράφηκαν τα προβλήματα, οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν και τα αποτελέσματά τους, και 5) η χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ, όπου αναφέρονται συναισθήματα και σκέψεις απέναντι στην ύπαρξη Διερμηνέα.

36 Μαντζούκας, Σ. (2007), Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, τόμ. 46, τεύχ. 1, σ. 241.

37 Αθανασίου, Α. (2006), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 239.

38 Βαγιάνος, Δ. Μ. (2013), *Ενεργητική κοινή γνώμη στο συμμετοχικό διαδίκτυο: Η περίπτωση των πολιτικών ιστολογίων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 171.

39 Ανδρέατος, Α. (2007). *Συστήματα Διαχείρισης Βιώσιμης Ανάπτυξης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, σ. 190.

40 Πλιόγκου, Β. (2008). *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 215.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Τεχνικές Επικοινωνίας

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις τεχνικές επικοινωνίας. Η πρώτη ήταν η επικοινωνία μέσω Διερμηνέα ΕΝΓ, ενισχυμένη όμως σε μερικές περιπτώσεις με την αφή των χεριών, ώστε ο συμμετέχων με απώλεια όρασης να σχηματίζει πιο εύκολα και γρήγορα εικόνες για αυτά που ακούει. Η δεύτερη τεχνική ήταν η Προφορική Επικοινωνία, που κρίθηκε και η πιο αποτυχημένη αφού από μόνες τους η ομιλία και η χειλεανάγνωση δε βοήθησαν στην επικοινωνία. Η τρίτη τεχνική ήταν τα συστήματα ΕΕΕ χωρίς βοηθήματα, όπου χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι, όπως η προφορική ομιλία, η γραφή και η δακτυλογραφή. Τέλος, η τελευταία τεχνική ήταν η Ολική Επικοινωνία, όπου χρησιμοποιήθηκε πληθώρα μεθόδων, όπως η αφή, η δακτυλογραφή, η ζωγραφική, η ομιλία, η χειλεανάγνωση και κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος.

4.2 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την επικοινωνία

Σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν προβλήματα που δυσκόλεψαν τους συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν και σχετίζονταν με τη φύση της αναπηρίας τους. Μια τέτοια περίπτωση ήταν όταν, αρχικά, επιχείρησαν να επικοινωνήσουν με την προφορική μέθοδο. Όπως αποδείχθηκε, η χρήση ομιλίας χωρίς βοηθητικό μέσο απέτυχε, καθώς η ομιλία της Κωφής συμμετέχουσας ήταν δυσνόητη, ενώ η ομιλία του τυφλού συμμετέχοντος αρκετά γρήγορη. Επίσης, στην Κωφή συμμετέχουσα δημιουργήθηκε άγχος τόσο λόγω της παρουσίας κάμερας όσο και λόγω έλλειψης προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας, ενώ στο συμμετέχοντα με απώλεια όρασης, αμηχανία και άγχος προκάλεσαν τα διαστήματα σιωπής κατά τη διερμηνεία, με αποτέλεσμα να τα διακόπτει με ομιλία και ερωτήσεις. Τέλος, η αρχική ταχύτητα της ομιλίας του συμμετέχοντος με τύφλωση δυσχέραινε την κατανόηση μέσω χειλεανάγνωσης.

4.3 Κριτήρια αποτελεσματικότητας των τεχνικών επικοινωνίας

Η αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου επικοινωνίας συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες των συνομιλητών να ξεπερνούν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την επικοινωνιακή διαδικασία⁴¹. Στην προκειμένη περίπτωση προέκυψε μια τεχνική που βοήθησε τους συμμετέχοντες να υπερβούν αυτά τα εμπόδια: ο εμπλουτισμός κάθε προηγούμενης τεχνικής με νέες. Έτσι, όταν αρχικά χρησιμοποιήθηκε η Προφορική Επικοινωνία, η ομιλία του τυφλού συμμετέχοντος ενισχύθηκε με την επανάληψη λέξεων και φράσεων ξανά και ξανά μέχρι η Κωφή συνομιλήτριά του να τον κατανοήσει πλήρως. Όταν η επανάληψη από μόνη της δεν αποδείχθηκε αρκετή, προστέθηκε η ζωγραφική των γραμμάτων της Braille πάνω στη μηχανή κι έπειτα η καταφατική απάντηση «ναι» της Κωφής συνδυασμένη με το κούνημα του κεφαλιού του τυφλού συμμετέχοντος. Με τον τρόπο αυτό γινόταν η οριστικοποίηση της επιτυχημένης επικοινωνίας.

41 McPheat, S. (2010), *Effective Communication Skills*. UK: MTD Training & Ventus Publishing Aps, p. 9.

4.4 Τρόποι ενίσχυσης των αποτυχημένων τεχνικών επικοινωνίας

Ως αποτυχημένη τεχνική αποδείχθηκε η Προφορική Επικοινωνία, καθώς δεν υπήρξε ουσιαστική επικοινωνία. Όταν οι συνομιλητές το αντιλήφθηκαν, συμφώνησαν μέσω του Διερμηνέα ο μὲν τυφλός να μιλάει πιο αργά και καθαρά και η δε Κωφή να απαντάει με «ναι» κάθε φορά που καταλάβαινε. Όμως και πάλι η τεχνική αυτή δεν ήταν επαρκής, οπότε προστέθηκε και η αφή των χεριών, ώστε να διευκολυνθεί λίγο παραπάνω η επικοινωνία. Το αποτέλεσμα ήταν θετικό αλλά όχι αρκετό, ώστε να αναχθεί σε επιτυχημένη τεχνική. Από την άλλη μεριά, ως η πιο επιτυχημένη τεχνική επικοινωνίας αναδείχθηκε η χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ. Ωστόσο, ακόμα κι αυτή η τεχνική σε κάποιες περιπτώσεις δεν αρκούσε από μόνη της με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθεί και πάλι η αφή. Με τη συμπλήρωση αυτή ο συμμετέχων με τύφλωση άρχισε να κατακτά ταχύτατα τα όσα διδασκόταν.

4.5 Χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ

Η χρήση Διερμηνέα ΕΝΓ για την επικοινωνία ενός ατόμου με απώλεια ακοής με ένα με απώλεια όρασης αποδείχθηκε εν μέρει ελλιπής, όσον αφορά τη μεταφορά εικόνων και μόνο. Η δυσκολία αυτή οφείλεται είτε στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας του τυφλού συμμετέχοντος πάνω στην ΕΝΓ είτε στην αδυναμία της Κωφής ή του Διερμηνέα να περιγράψουν την εικόνα επαρκώς. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία του Διερμηνέα τόσο ψυχολογικά, καθώς σύμφωνα με τους συμμετέχοντες παρείχε την ασφάλεια ότι θα επέμβει σε οποιαδήποτε δυσκολία, όσο και πρακτικά αφού όντως σε πολλές περιπτώσεις η επικοινωνία διακόπτονταν ή περιοριζόταν σε απλές και μικρές ερωταπαντήσεις. Ο Διερμηνέας ΕΝΓ πρόσφερε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε βάθος επεκτείνοντας τη συνομιλία τους και σε θέματα πέρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ανάδειξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ ενός ατόμου με κώφωση κι ενός με τύφλωση, με στόχο τη μελλοντική συνεκπαίδευσή τους. Από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε επιφυλακτικότητα απέναντι στη συνεκπαίδευση ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες, αφού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρόκειται για αναπηρίες μεγάλου βαθμού δυσκολίας ώστε να συνεκπαιδευτούν⁴². Ωστόσο, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι υπάρχουν τρόποι γόνιμης και ουσιαστικής επικοινωνίας που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην άρση πολλών δυσκολιών κι εμποδίων που πιθανόν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η ασφαλέστερη μέθοδος επικοινωνίας μέσα στην τάξη, αλλά κι έξω από αυτήν, φαίνεται να είναι η επικοινωνία μέσω Διερμηνέα ΕΝΓ, καθώς επιτρέπει την ισότητα στην επικοινωνία Κωφών και ακουόντων⁴³. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις

42 Πέννα, Α. (2011), Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.) (2011), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά Συνεδρίου (Μυτιλήνη 8-10 Οκτωβρίου 2010). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 140.

43 Λαμπροπούλου, Β. (1999α), 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επimόρφωσης: *Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα*

όπου η διερμηνεία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Απαραίτητη τότε είναι η χρήση της αφής ως συμπληρωματικής τεχνικής, καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική αίσθηση για τα άτομα με απώλεια όρασης⁴⁴. Ωστόσο, η ΕΝΓ δεν έχει αναγνωριστεί από το κράτος ως η επίσημη γλώσσα των Κωφών με αποτέλεσμα, συχνά, τα προγράμματα διερμηνείας να διακόπτονται. Σε τέτοιες περιπτώσεις η επικοινωνία μπορεί να γίνει με συστήματα ΕΕΕ και κυρίως μέσω της Ολικής Επικοινωνίας, η οποία δίνει την ευκαιρία στους συνομιλητές να δημιουργήσουν τη δική τους προσωπική μέθοδο επικοινωνίας⁴⁵. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τις αρχικές υποθέσεις προκύπτει ότι οι δύο τεχνικές, της χρήσης Διερμηνείας ΕΝΓ και των συστημάτων ΕΕΕ, εφαρμόστηκαν και κρίθηκαν επιτυχημένες, ενώ η επικοινωνία με συστήματα τυφλοκώφωσης δεν επιχειρήθηκε καν και στη θέση της δοκιμάστηκε και πέτυχε η Ολική Επικοινωνία. Αυτό που απαιτείται αυτή τη στιγμή είναι η πιλοτική τους εφαρμογή σε μια «γενική» τάξη με ανήλικους μαθητές και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς και η αναγνώριση της ΕΝΓ ως επίσημης γλώσσας των Κωφών, με στόχο την κατοχύρωση του δικαιώματος Διερμηνείας ΕΝΓ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέλος, απαραίτητο είναι να γίνουν περαιτέρω έρευνες σε θέματα επικοινωνίας των ΑμεΑ, ώστε να αρθεί κάθε προκατάληψη απέναντί τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2006), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 239.
- Ανδρεάτου, Α. (2007). Συστήματα Διαχείρισης Βιώσιμης Ανάπτυξης. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, σ. 190.
- Αρσενόπουλου, Β. & Μεράβωγλου, Π. (2006), Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα / Λόγος και Επικοινωνία. Στο: Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! «ΠΡΟΣΒΑΣΗ». Λόγος και Επικοινωνία. ΑΘΗΝΑ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 186.
- Βαγιάνος, Δ. Μ. (2013), Ενεργητική κοινή γνώμη στο συμμετοχικό διαδίκτυο: Η περίπτωση των πολιτικών ιστολογίων. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 171.
- Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2004), Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος. Επιστημονικό Βήμα, τόμ. 3, σ.σ. 57-67.
- Ευθυμίου, Ε. & Φωτεινά, Ε. (2006), Μαθαίνω τα Νοήματα: Περιβάλλον. Διδασκαλία βασικού λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου-Ε. Κ. «Αθηνά», σ.σ. 2-3.
- Κοσμίδου, Β. Ε. (2010), Ευφυής λήψη & επεξεργασία βιοσημάτων για την

και *Κουλτούρα Κωφών*. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 28.

44 Τσιναρέλης, Γ. (2005), *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=157&cid=70> (Προσπελάστηκε στις 12/09/2014).

45 Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλιου, Σ. (2000), *Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 31.

- αυτοματοποιημένη αναγνώριση χειρομορφών Νοηματικής Γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη, σ. 10.
- Κουρμπέτης, Β., Σαβαλίδου, Φ., Σίμψα, Ο. & Χατζοπούλου, Μ. (2007), Προσεγγίζοντας την Κώφωση. Στο: Β. Κουρμπέτης (επιμ.), Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 62.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Λιάλιου, Σ. (2000), Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 31.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α), 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 28.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β), 3^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 32.
- Μαντζούκας, Σ. (2007), Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία και η παρουσίαση. ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, τόμ. 46, τεύχ. 1, σ. 241.
- Ορφανός, Π. (2004), Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Στο: Β. Λαμπροπούλου (επιμ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες: Οδηγός για τυφλοκωφούς μαθητές. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. vii.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011), Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή, τόμ. II. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 5.
- Πατσίδου, Μ. (2010), Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη, σ. 22.
- Πέννα, Α. (2011), Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο: Ε. Παπάνης και Π. Γιαβρίμης (επιμ.) (2011), Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, Πρακτικά Συνεδρίου (Μυτιλήνη 8-10 Οκτωβρίου 2010). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 140.
- Πλιόγκου, Β. (2008), Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 215.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008), Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης, τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ. 65.
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007), Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση Κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Στο: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (επιμ.) (2007), Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007). Αθήνα, σ. 241.
- Τζουριάδου, Μ. (1995), Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 73.

Ξενόγλωσση

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002), Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, p.p.129-147.
- Bailey, D. & Latta, E. (1998), *Teacher Aides: working with students with disabilities*. Book: *Vision Impairment. The State of Queensland (Department of Education)*, p.p. 22-31.
- Jacobson, R. D. & Kitchin, R. M. (1997), GIS and people with visual impairments or blindness: Exploring the potential for education, orientation and navigation. In: R. D. Jacobson & R. M. Kitchin (eds), *Transactions in GIS*, vol. 2, Issue 4, p. 315.
- Kral, A., Popper, A. N. & Fay R. R. (2013), *Deafness*. New York: Springer Handbook of Auditory Research
- Lillo- Martin, D. & Sandler, W. (2001), *Natural Sign Languages*. In: M. Aronoff & J. Rees- Miller (eds.), *Handbook of Linguistics*. Wiley-Blackwell, p. 534.
- McPheat, S. (2010), *Effective Communication Skills*. UK: MTD Training & Ventus Publishing Aps, p. 8.
- Neumann, S. S. (1981), *Sign Language Interpreting: a basic resource book*. USA: The National Association of the Deaf, p.p. 92-93.
- Turkington, C. & Sussman, A. E. (2003), *The encyclopedia of deafness and hearing disorders*. Infobase Publishing, p.59
- Zhou, Z., Zhao, G. & Pietikainen, M. (2011), *Towards a practical Lipreading System*. USA: IEEE Computer Society Washington, p.p. 28-29 & p. 137.

Ιστοσελίδες

- Σύλλογος Διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΣΔΕΝΓ) (2009), Κώδικας Ηθικής, Δεοντολογίας και Οδηγός Σωστής Διερμηνείας. Στο: http://www.omke.gr/files/uploads/kwdikas_deontologias_toys_diermhneis.pdf (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).
- Τσιναρέλης, Γ. (2004). Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία. Στο: <http://kday-v.thess.sch.gr/wp-content/uploads/5kf.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).
- Τσιναρέλης, Γ. (2005), Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης. Στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=157&cid=70> (Προσπελάστηκε στις 12/09/2014)
- Yildiz, M. A. & Duy, B. (2013), Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho- education Program. Στο: <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/625a38657a0aec09f010a62ae5192be0izeng.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/9/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Αννα Πατέλη** είναι απόφοιτη του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και

Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης του μεταπτυχιακού προγράμματος 'MA Special Educational Needs (SEN)' του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το University of East London. Έχει εργαστεί στο Σύλλογο Τυφλών Καβάλας ως εκπαιδευτρια της γραφής Braille και σήμερα, εργάζεται ως Φιλολόγος στην περιοχή της Καβάλας. Παράλληλα είναι ασκούμενη Διερμηνέας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και εθελόντρια στο Νομαρχιακό Σύλλογο ΑμεΑ Καβάλας. Στοιχεία Επικοινωνίας: ptlanna2@gmail.com

Ο **Δρ. Ευθύμης Παπατζίκης**, εστιάζοντας στο χώρο της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης, μελετά εκτενώς το πεδίο της βιοσυμπεριφορικής εξέλιξης του ανθρώπου. Ακαδημαϊκές θέσεις που έχει εργαστεί στο παρελθόν περιλαμβάνουν θέσεις έρευνας και διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο East Anglia του Norwich, UK, καθώς και το Harvard University, USA ('Mind, Brain and Education' Program). Εκτός από τις βασικές του σπουδές στη μουσική εκπαίδευση και εξελικτική ψυχολογία, έχει ολοκληρώσει εκπαιδύσεις στην νευροεπιστήμη μέσω του Παγκόσμιου Οργανισμού Έρευνας του Εγκεφάλου, και στο John Hopkins University, USA. Σήμερα εργάζεται ως Μεταδιδακτορικός Ερευνητής και καθηγητής στο Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Νευροεπιστημών της Εκπαίδευσης (University of London), ως ακαδημαϊκός συνεργάτης στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Metropolitan College/University of East London, ως υπεύθυνος ανάπτυξης μουσικής εκπαίδευσης της Ισπανίας (Botin Foundation), ως Διευθυντής του τμήματος 'Τεχνών και Εκπαίδευσης' του ιδρύματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Ερευνών και Σπουδών 'Ι.Καποδίστριας', καθώς και ως σύμβουλος εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης στον αναγνωρισμένο φορέα ανάπτυξης της πρώιμης εκπαίδευσης στην Αγγλία, Early Arts UK. Πρόσφατα διετέλεσε επισκέπτης καθηγητής Εκπαιδευτικής Νευροεπιστήμης στο πανεπιστήμιο του Κέιπ Τάουν στη Νότια Αφρική, ενώ του έχει απονεμηθεί ο τίτλος του ισόβιου μέλους της Ανώτατης Εκπαιδευτικής Ακαδημίας του Ηνωμένου Βασιλείου. Στοιχεία Επικοινωνίας: efp331@mail.harvard.edu

Η **Δρ. Βασιλική Πλιόγκου** έχει Πτυχίο Παιδαγωγικής του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές της στο Πανεπιστήμιο της Γάνδης, με υποτροφία του ΙΚΥ, στο Πρόγραμμα: «Δικαιώματα Παιδιών». Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (MSc) στη: «Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» από το ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ και του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Είναι διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. Εργάστηκε επί σειρά ετών σε διδακτικά και ερευνητικά προγράμματα του ΔΠΘ και του ΑΠΘ. Σήμερα είναι ακαδημαϊκή υπεύθυνη του τομέα Παιδαγωγικών και Ειδικής Αγωγής του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το School of Education του University of East London. Οι ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις της διαπνέονται από τις αρχές, τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Από το 2011 είναι η Πρόεδρος της OMEP (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) Θεσσαλονίκης. Στοιχεία Επικοινωνίας: pliogouv@gmail.com

Το ψυχο-κοινωνικό προφίλ των μαθητών της Στ' τάξης ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών από την σκοπιά των γονέων

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα - Δεφίγγου Γεωργία - Αμανάκη Ειρήνη

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά το ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί η προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και η σχέση τους με τους ομηλικούς, η υπερκινητικότητα και τα συμπεριφορικά - συναισθηματικά τους προβλήματα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους. Για το σκοπό αυτό, μελετήθηκαν οι απόψεις των γονέων 80 μαθητών της Στ' Δημοτικού και των δύο φύλων, από τους οποίους οι 41 έχουν μαθησιακές δυσκολίες διαγνωσμένες από Δημόσιο Φορέα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας, συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές όσον αφορά την προκοινωνική συμπεριφορά.

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the psychosocial profile of students with learning disabilities, attending the sixth grade of Primary School. Specifically, there is an attempt to examine Prosocial Behaviour and Problems with Peers, Hyperactivity, Behaviour Problems and Emotional Problems based on their parents' reviews. For this purpose, we have studied the responses of 80 sixth grade's students of Primary School, both sexes, 41 of them presenting learning disabilities diagnosed by a Public Body. According to the findings of the survey, children with learning disabilities present higher levels of Hyperactivity, Emotional Problems and Behaviour Problems, in comparison with typical children, while no differences have been found as far as Prosocial Behaviour is concerned.

1. Εισαγωγή

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να μελετάται συστηματικά, από τη δεκαετία του 1970 και εξής. Έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στη συννοσηρότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, πολλές μελέτες αναφέρουν πως τα εν λόγω παιδιά είναι πιθανόν να εμφανίζουν και συνοδά προβλήματα, όπως υπερκινητικότητα, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα με συνομηλικούς και προβλήματα συμπεριφοράς.¹ Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η αρνητική ψυχο-κοινωνική κατάσταση των μαθητών έχει αρνητικές συνέπειες στη διαδικασία της μάθησης και στην επίδοσή τους στο σχολείο.² Σκοπός

1 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

2 Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20.

της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το ψυχο-κοινωνικό προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα, που θα βοηθήσουν στη διατύπωση προτάσεων για το σχεδιασμό προγραμμάτων ψυχολογικής - συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων, που έχουν παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Θεωρία

2.1 Αποσαφήνιση όρων

Μαθησιακές Δυσκολίες: Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίζεται ως μια ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ακρόαση, στην ομιλία και στους μαθηματικούς συλλογισμούς.³

Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αφορούν: α) στις *απόψεις και τα συναισθήματα για τον εαυτό* (πχ. θλίψη, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση), β) στις *κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες* (πχ. κοινωνική αντίληψη, κοινωνική αναγνώριση και επικοινωνιακή ικανότητα), και γ) στις *διαπροσωπικές ικανότητες* (πχ. ικανότητα σύναψης και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων, προσαρμοστική ικανότητα, συμπεριφορά στην τάξη).⁴

2.2. Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ένας αξιόλογος αριθμός ερευνητών έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον κοινωνικό τομέα και ιδιαίτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους,⁵ πράγμα που φαίνεται στην έλλειψη σταθερότητας των φιλικών σχέσεων, στην περιορισμένη κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων⁶ και στην απόρριψη που βιώνουν από αυτούς.⁷ Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλεφθούν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, που υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα επηρεάζουν αρνητικά τη συνολική σχολική επίδοση.⁸ Υπάρχουν μελέτες που αποδεικνύουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση όσον αφορά την επίδοσή τους στα μαθήματα⁹ και συχνά βιώνουν

Bryan, T., & Burnstein, K. (2000). Don't worry, be happy: The effect of positive mood on learning. *Thalamus*, 18, 34-42.

Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπουλάκη, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδεία Κάλιστον Εστί Κτήμα Βροτοίς του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα, 5-7 Οκτ. 2012.

3 3 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

4 Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 119-121.

5 Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., & Berg, D. H. (2004). Social competence of adolescents with learning disabilities: Interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 415-450). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

6 Wiener, J., & Schneider, B. (2002) A multisource exploration of friendship patterns of children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.

7 Wiener, j. (1987). Peer status of learning disabled children and adolescents: A review of the literature. *Learning Disabilities Research*, 2, 62-69.

8 Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). Social Skill Deficits and Training: A meta-analysis of the research of learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119-160

9 Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπουλάκη, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

αρνητικά συναισθήματα¹⁰, όπως άγχος και μοναξιά¹¹, ενώ παρουσιάζουν και αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης, που τους ακολουθεί ακόμη και κατά την ενήλικη ζωή τους¹². Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους συνομηλίκους, έχουν ακόμη υψηλότερες πιθανότητες εμφάνισης κατάθλιψης.¹³ Στον τομέα των προβλημάτων συμπεριφοράς, διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα¹⁴ και παραβατικότητα¹⁵, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εμφανίζει προβλήματα που σχετίζονται με την ελλειμματική προσοχή και την υπερκινητικότητα.¹⁶ Όταν στα παιδιά αυτά συνυπάρχει και η υπερκινητικότητα, έχει παρατηρηθεί πως βιώνουν ακόμη μεγαλύτερη απόρριψη από τους συνομηλίκους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τους δημιουργεί άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση.¹⁷ Σε έρευνες που έγιναν σε δασκάλους αναφέρεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά αρκετά συχνά παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής κατά την ώρα του μαθήματος και είναι λιγότερο συνεργάσιμα σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους,¹⁸ γεγονός που δυσκολεύει περαιτέρω την επαφή με τους συνομηλίκους τους.¹⁹

3. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια εμπειρική μελέτη του ψυχο-κοινωνικού προφίλ των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών από την σκοπιά των γονέων.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων που έχουν παιδιά της Στ΄ δημοτικού με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά στα προβλήματα που αυτά παρουσιάζουν στους ακόλουθους τομείς: (α) Προ-Κοινωνικές Συμπεριφορές, (β) Υπερκινητικότητα, (γ) Συναισθηματικά Προβλήματα, (δ) Προβλήματα Συμπεριφοράς και (ε) Προβλήματα με συνομηλίκους.

Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδεία Κάλιστον Εστί Κτήμα Βροτοίς του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ, Αθήνα, 5-7 Οκτ. 2012.

10 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Συναισθηματικές ανάγκες παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με δυσλεξία. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Μαθησιακές Δυσκολίες: Όταν τα Μαθήματα Ορίζουν τα Συναισθήματα*, του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων Θεσσαλονίκης & Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 15-16 Μαρτίου 2008.

11 Bryan, T. H. (1991). Social problems and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 195-231). New York: Academic Press.

12 Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166.

13 Margalit, M., & Ben-Dov, I. (1995). LD and social environments: Kibbutz versus city comparisons of social competence and loneliness. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 519-536.

14 Rourke, B. P. (2000). Neurological and Psychosocial subtyping: A review of investigations within the University of Windsor Laboratory. *Canadian Psychology*, 41, 34-51

15 Glumbić, N., & Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788.

16 Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, 58(2), 187-191.

17 Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., & Berg, D. H. (2004). Social competence of adolescents with learning disabilities: Interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 415-450). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

18 Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1985). The development of tact: Children's strategies for delivering bad news. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 141-149

19 Rerlmutter, B.F. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 6, 20-30.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 80 γονείς μαθητών της Στ' δημοτικού, οι 39 εκ των οποίων είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (διάγνωση από δημόσιο φορέα) και οι υπόλοιποι 41 είχαν παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής και η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε από τον Μάρτιο του 2014 ως τον Μάιο της ίδιας χρονιάς.

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του *Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ*²⁰, των Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, (2000) το οποίο περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις. Οι γονείς καλούνται να απαντήσουν σε μια 3-βάθμια κλίμακα τύπου Likert («Δεν ισχύει»=0 βαθμοί, «Ισχύει κάπως»=1 βαθμός, «Ισχύει σίγουρα»=2 βαθμοί). Περιλαμβάνει πέντε υποκλίμακες με πέντε ερωτήσεις η καθεμία. Οι υποκλίμακες είναι οι εξής: (α) Προ-Κοινωνικές Συμπεριφορές (πχ. «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων»), (β) Υπερκινητικότητα (πχ. «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί»), (γ) Συναισθηματικά Προβλήματα (πχ. «Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η»), (δ) Προβλήματα Συμπεριφοράς («Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά») και (ε) Προβλήματα με Συνομηλίκους («Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η»). Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα των υπό εξέταση μεταβλητών. Βάσει των απαντήσεων των γονέων, η συμπεριφορά των παιδιών ταξινομήθηκε σε τρία επίπεδα: φυσιολογικό, οριακό επίπεδο και παθολογικό επίπεδο.

5. Ευρήματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, η λοξότητα και η κύρτωση των υποκλιμάκων του *Ερωτηματολογίου SDQ-Hel*. Η παρουσίαση των επιμέρους υποκλιμάκων του *Ερωτηματολογίου SDQ-Hel* γίνεται κατά σειρά συχνότητας αναφοράς τους, από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη συχνότητα.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου SDQ-Hel

Μεταβλητές	M	SD	Μέγιστη τιμή/ Ελάχιστη τιμή	Λοξότητα	Κύρτωση
Συνολική Βαθμολογία ¹	10.33	6.31	25.00/1.00	0.39	-0.84
Προ-Κοινωνικές Συμπεριφορές ²	8.48	1.81	10.00/2.00	-1.38	1.58
Υπερκινητικότητα ²	3.74	2.73	10.00/0.00	0.51	-0.57
Συναισθηματικά Προβλήματα ²	2.61	1.99	7.00/0.00	0.46	-0.81
Προβλήματα Συμπεριφοράς ²	2.16	1.61	7.00/0.00	0.88	0.45
Προβλήματα με Συνομηλίκους ²	1.82	1.76	8.00/0.00	1.27	1.87

Σημείωση. ¹ Κλίμακα: 0-40. ² Κλίμακα: 0-10.

20 Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177(6), 534-539.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω Πίνακα, ο μέσος όρος της Συνολικής Βαθμολογίας ($M = 10.33$, $SD = 6.31$) βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 20. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν σε γενικές γραμμές χαμηλά επίπεδα προβλημάτων σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους. Αντίθετα, ο μέσος όρος των Προκοινωνικών Συμπεριφορών ($M = 8.58$, $SD = 1.81$) βρίσκεται αρκετά πιο πάνω από το μέσον της υποκλίμακας, που ισούται με 5, δηλαδή τα παιδιά που μελετήθηκαν είχαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα προκοινωνικών μορφών συμπεριφοράς. Στη συνέχεια διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι όλων των υπόλοιπων μεταβλητών που εξετάζουν την εμφάνιση προβλημάτων στα παιδιά βρίσκονται κάτω από το μέσον των υποκλιμάκων, που επίσης ισούνται με 5. Συγκεκριμένα, τα υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων εμφανίζει ο τομέας της Υπερκινητικότητας ($M = 3.74$, $SD = 2.73$) και ακολουθούν οι τομείς των Συναισθηματικών Προβλημάτων ($M = 2.61$, $SD = 1.99$) και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς ($M = 2.16$, $SD = 1.61$). Τέλος, ακόμη χαμηλότερα είναι τα επίπεδα των Προβλημάτων με Συνομηλικούς ($M = 1.82$, $SD = 1.76$).

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου *SDQ-Hel*, ανάλογα με το φύλο, την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και για το σύνολο.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου *SDQ-Hel*, για το σύνολο και ανάλογα με το φύλο και την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

	Ο μ ά δ α Μαθησιακές				
	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Ελέγχου (ΟΕ)	Δυσκολίες (ΜΔ)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Συνολική Βαθμολογία ¹	10.33 (6.31)	10.38 (6.29)	10.28 (6.41)	6.82 (4.30)	13.59 (6.15)
Προ-Κοινωνικές Συμπεριφορές ²	8.48 (1.81)	8.62 (1.74)	8.32 (1.90)	8.59 (1.67)	8.37 (1.96)
Υπερκινητικότητα ²	3.74 (2.73)	4.27 (2.75)	3.20 (2.63)	2.31 (1.92)	5.10 (2.70)
Συναισθηματικά Προβλήματα ²	2.61 (1.99)	2.14 (1.84)	3.10 (2.04)	1.88 (1.63)	3.34 (2.06)
Προβλήματα Συμπεριφοράς ²	2.16 (1.61)	2.19 (1.66)	2.13 (1.58)	1.73 (1.52)	2.59 (1.60)
Προβλήματα με Συνομηλικούς ²	1.82 (1.76)	1.81 (1.88)	1.83 (1.65)	1.07 (0.96)	2.56 (2.05)

Σημείωση. ¹ Κλίμακα: 0-40. ² Κλίμακα: 0-10.

Διενεργήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και το φύλο και με «εξαρτημένη» μεταβλητή μία-μία τις υπό εξέταση μεταβλητές. Στις περιπτώσεις μη κανονικών κατανομών, λήφθηκαν οι διατάξεις (*Ranks*) των μεταβλητών.

Όσον αφορά τη *Συνολική Βαθμολογία*, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 80) = 30.06$, p

< 0.001]. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις αναφορές των γονέων τους, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 13.59$, $SD = 6.15$) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνολικών προβλημάτων από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($M = 6.82$, $SD = 4.30$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 0.01$, $p = 0.943$]. Επίσης, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 0.40$, $p = 0.531$].

Στη συνέχεια, όσον αφορά τις *Προκοινωνικές Συμπεριφορές*, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική ούτε η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών [$F(1, 82) = 0.02$, $p = 0.896$] ούτε η κύρια επίδραση του φύλου [$F(1, 82) = 0.05$, $p = 0.817$]. Επίσης, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 0.07$, $p = 0.794$].

Όσον αφορά την *Υπερκινητικότητα*, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 80) = 29.77$, $p < 0.001$]. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις αναφορές των γονέων τους, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 5.10$, $SD = 2.70$) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($M = 2.31$, $SD = 1.92$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 0.01$, $p = 0.943$], αν και διαφαίνεται η τάση τα αγόρια ($M = 4.27$, $SD = 2.75$) να περιγράφονται από τους γονείς τους ως περισσότερο υπερκινητικά σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M = 3.20$, $SD = 2.63$). Από την άλλη μεριά, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 80) = 0.21$, $p = 0.648$].

Ακολούθως, όσον αφορά τα *Συναισθηματικά Προβλήματα*, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 12.69$, $p = 0.001$], με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 3.34$, $SD = 2.06$) να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($M = 1.88$, $SD = 1.63$). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 5.36$, $p = 0.023$], με τους γονείς των κοριτσιών ($M = 3.10$, $SD = 2.04$) να αναφέρουν ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων από ό,τι οι γονείς των αγοριών ($M = 2.14$, $SD = 1.84$). Αντίθετα, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 0.37$, $p = 0.548$].

Στη συνέχεια, όσον αφορά τα *Προβλήματα Συμπεριφοράς*, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 81) = 8.98$, $p = 0.004$], με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2.59$, $SD = 1.60$) να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($M = 1.73$, $SD = 1.52$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 81) = 0.01$, $p = 0.934$]. Επίσης, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 81) = 1.16$, $p = 0.285$].

Τέλος, όσον αφορά τα *Προβλήματα με Συνομηλίκους*, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 15.07$, $p < 0.001$], με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2.56$, $SD = 2.05$) να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων με συνομηλίκους από ό,τι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M = 1.07$, $SD = 0.96$), σύμφωνα με τις περιγραφές των γονέων τους. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά

σημαντική [$F(1, 82) = 0.10, p = 0.751$]. Επίσης, η αλληλεπίδραση ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών x φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική [$F(1, 82) = 1.67, p = 0.200$].

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των επιπέδων προβλημάτων του *Ερωτηματολογίου SDQ-Hel* ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, το φύλο και για το σύνολο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 3 και τα αποτελέσματα του χ^2 -test, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα επίπεδα Συνολικής Βαθμολογίας ως προς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 79) = 16.68, p < 0.001$]. Πιο αναλυτικά, ενώ μόλις το 5.3% των παιδιών της ομάδας ελέγχου έχουν παθολογικά επίπεδα συνολικών προβλημάτων, σχεδόν ένα στα τρία παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (31.7%) έχουν παθολογικά επίπεδα συνολικών προβλημάτων σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους. Αντίθετα, το φύλο των παιδιών δεν βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα επίπεδα συνολικών προβλημάτων [$\chi^2(2, 79) = 0.85, p = 0.654$], αν και το ποσοστό των κοριτσιών με παθολογικά επίπεδα συνολικών προβλημάτων είναι αρκετά υψηλότερο, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών (23.1% και 15%, αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι μόλις το 2.4% του συνόλου των παιδιών που εξετάστηκαν έχουν παθολογικά επίπεδα Προ-Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Επιπλέον, η κατανομή των παιδιών σε κατηγορίες ανάλογα με τα επίπεδα της Προ-Κοινωνικής Συμπεριφοράς δεν βρέθηκε να σχετίζεται ούτε με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 82) = 0.21, p = 0.899$] ούτε με το φύλο των παιδιών [$\chi^2(2, 82) = 0.17, p = 0.921$].

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα επίπεδα Υπερκινητικότητας ως προς την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 80) = 9.35, p = 0.009$]. Συγκεκριμένα, μόλις το 5.1% των παιδιών της ομάδας ελέγχου έχουν παθολογικά επίπεδα υπερκινητικότητας, ενώ σχεδόν ένα στα τρία παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (31.7%) έχουν παθολογικά επίπεδα υπερκινητικότητας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι το φύλο των παιδιών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα επίπεδα υπερκινητικότητας [$\chi^2(2, 80) = 2.08, p = 0.354$], αν και το ποσοστό των αγοριών με παθολογικά επίπεδα υπερκινητικότητας είναι αρκετά υψηλότερο, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (25% και 12.5%, αντίστοιχα).

Ακολούθως, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων ως προς την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 82) = 10.71, p = 0.005$]. Συγκεκριμένα, το 36.6% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους, έχουν παθολογικά επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων, πράγμα που βρέθηκε να ισχύει μόνο για το 7.3% των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, αν και το ποσοστό των κοριτσιών με παθολογικά επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων είναι αρκετά υψηλότερο από ό,τι των αγοριών (30% και 14.3%, αντίστοιχα), εν τούτοις βρέθηκε ότι το φύλο των παιδιών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων [$\chi^2(2, 82) = 3.52, p = 0.172$].

Στη συνέχεια, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς ως προς την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 81) = 9.33, p = 0.009$]. Συγκεκριμένα, το 31.7% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους, έχουν παθολογικά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ παθολογικά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς έχει ένα στα δέκα παιδιά (10%) χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το φύλο των παιδιών δεν

βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς [$\chi^2(2, 81) = 0.23, p = 0.890$].

Τέλος, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους ως προς την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών [$\chi^2(2, 82) = 21.33, p < 0.001$]. Συγκεκριμένα, κανένα παιδί χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει παθολογικά επίπεδα προβλημάτων στη σχέση του με τους συνομηλίκους, ενώ σχεδόν ένα στα τέσσερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (24.4%), έχει προβλήματα με τους συνομηλίκους του σε παθολογικό επίπεδο σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων του.

Πίνακας 3: Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) εμφάνισης των επιπέδων προβλημάτων του Ερωτηματολογίου SDQ-Hel ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, το φύλο και για το σύνολο

	Επίπεδα προβλημάτων του Ερωτηματολογίου SDQ-Hel					
	Φυσιολογικό		Οριακό		Παθολογικό	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Συνολική Βαθμολογία (N=79)	53	(67.1)	11	(13.9)	15	(19.0)
Ομάδα Ελέγχου (n=38)	34	(89.5)	2	(5.3)	2	(5.3)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	19	(46.3)	9	(22.0)	13	(31.7)
Αγόρια (n=40)	28	(70.0)	6	(15.0)	6	(15.0)
Κορίτσια (n=39)	25	(64.1)	5	(12.8)	9	(23.1)
Προ-Κοινωνική Συμπεριφορά (N=82)	75	(91.5)	5	(6.1)	2	(2.4)
Ομάδα Ελέγχου (n=41)	38	(92.7)	2	(4.9)	1	(2.4)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	37	(90.2)	3	(7.3)	1	(2.4)
Αγόρια (n=42)	38	(90.5)	3	(7.1)	1	(2.4)
Κορίτσια (n=40)	37	(92.5)	2	(5.0)	1	(2.4)
Υπερκινητικότητα (N=80)	61	(76.3)	4	(5.0)	15	(18.8)
Ομάδα Ελέγχου (n=39)	35	(89.7)	2	(5.1)	2	(5.1)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	26	(63.4)	2	(4.9)	13	(31.7)
Αγόρια (n=40)	28	(70.0)	2	(5.0)	10	(25.0)
Κορίτσια (n=40)	33	(82.5)	2	(5.0)	2	(12.5)
Συναισθηματικά Προβλήματα (N=82)	57	(69.5)	7	(8.5)	18	(22.0)
Ομάδα Ελέγχου (n=41)	33	(80.5)	5	(12.2)	3	(7.3)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	24	(58.5)	2	(4.9)	15	(36.6)
Αγόρια (n=42)	33	(78.6)	3	(7.1)	6	(14.3)
Κορίτσια (n=40)	24	(60.0)	4	(10.0)	12	(30.0)
Προβλήματα Συμπεριφοράς (N=81)	56	(69.1)	8	(9.9)	17	(21.0)
Ομάδα Ελέγχου (n=40)	34	(85.0)	2	(5.0)	4	(10.0)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	22	(53.7)	6	(14.6)	13	(31.7)
Αγόρια (n=42)	30	(71.4)	4	(9.5)	8	(19.0)
Κορίτσια (n=39)	26	(66.7)	4	(10.3)	9	(23.1)

Προβλήματα με Συνομηλικούς (N=82)	55	(67.1)	17	(20.8)	10	(12.2)
Ομάδα Ελέγχου (n=41)	37	(90.2)	4	(9.8)	0	(0.0)
Μαθησιακές Δυσκολίες (n=41)	18	(43.9)	13	(31.7)	10	(24.4)
Αγόρια (n=42)	29	(69.0)	7	(16.7)	6	(14.3)
Κορίτσια (n=40)	26	(65.0)	10	(25.0)	4	(10.0)

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας προκύπτουν αποτελέσματα ιδιαίτερου επιστημονικού ενδιαφέροντος όσον αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτά, είναι πολύ πιθανόν οι μαθησιακές δυσκολίες να συνοδεύονται και από προβλήματα ψυχοσυναισθηματικής φύσης. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας σε παθολογικό επίπεδο σε οχταπλάσιο βαθμό σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα τρέχοντα δεδομένα επιβεβαιώνονται από ανάλογες μελέτες²¹, στις οποίες καταγράφονται ποσοστά συννοσηρότητας δυσκολιών της μάθησης και υπερκινητικότητας. Ακολούθως, διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις όσον αφορά τα συναισθηματικά προβλήματα, με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα πέντε φορές παραπάνω σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοιες έρευνες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως μοναξιά, κατάθλιψη και άγχος²².

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται πως η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών είναι υψηλή με αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλικούς τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά σε τριπλάσιο βαθμό, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από συναφείς έρευνες οι οποίες δείχνουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξωτερικεύουν προβληματικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα²³.

Τέλος, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς. Αυτό προκύπτει από τα παραπάνω ευρήματα που δείχνουν πως κανένα παιδί χωρίς μαθησιακές δεν αντιμετωπίζει δυσκολία στις σχέσεις του με τους συνομηλικούς. Αντίθετα, ένα στα τέσσερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα

21 Mayes, S.D., Calhain, S.L., Bixler, F.O., Vgotzos, A.N., Mahr, F., Hillwig-Garcia, J., Flamir, B., Edhere-Ekezie, L., Parrin, M. (2009). ADHD Subtypes and comorbid anxiety, depression and oppositional-defiant disorder: differences in sleep problems. *Journal of Pediatric Psychology* 34(3), 328-337.

22 Bryan, T., & Burstein, K. (2000). Don't worry, be happy: The effect of positive mood on learning. *Thalamus*, 18(2), 34-42.

23 Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.

Wiener, J., & Schneider, B.H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research of learning disabilities. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 119-160). Greenwich, CT: JAI Press.

στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και οι έρευνες των Kavale και Forness (1995) και Swanson και Malone (1992). Για όλους τους παραπάνω λόγους, τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει -όπως τονίζει η Πολυχρονοπούλου (2009)- να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη συναισθηματική διάσταση του προβλήματος και να περιλαμβάνουν συνεχή αξιολόγηση των συναισθηματικών δυσκολιών του παιδιού. “Η έγκαιρη αναγνώριση και εκτίμηση των συναισθηματικών προβλημάτων και αναγκών θα βοηθήσει να μην εδραιωθεί ο φαύλος κύκλος της αποτυχίας που θα οδηγήσει σε σοβαρές διαταραχές και αποκλίσεις της συμπεριφοράς”²⁴

Υπενθυμίζεται ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας βασίζονται στις απόψεις των γονέων. Κατ’ επέκταση, αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως εκτός από τη βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογη στήριξη χρειάζονται και οι γονείς για να παρέχουν έγκαιρα τη σωστή βοήθεια στο παιδί τους. Έχει άλλωστε βρεθεί πως η κοινωνική υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους γονείς τους συμβάλλει σημαντικά στην μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων τους και ειδικότερα στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους²⁵.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπουλάκη, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδεία Κάλλιστον Εστί Κτήμα Βροτοίς του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα, 5-7 Οκτ. 2012.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) (Α΄ έκδ.). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Λυχνία.
- Φαρμάκη, Κ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Γαλανάκη, Ε. (2009). Μοναξιά και κοινωνική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009.

Ξενόγλωσση

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, 58(2), 187-191.

24 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) (Α΄ έκδ.). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Λυχνία.

25 ²⁵Φαρμάκη, Κ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Γαλανάκη, Ε. (2009). Μοναξιά και κοινωνική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-170.

- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 119-121.
- Bryan, T., & Burstein, K. (2000). Don't worry, be happy: The effect of positive mood on learning. *Thalamus*, 18(2), 34-42.
- Bryan, T.H. (1991). Social problems and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 195-231). New York, NY: Academic Press.
- Glumbić, N., & Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177(6), 534-539.
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166.
- Hutchinson, N.L., Freeman, J.G., & Berg, D.H. (2004). Social competence of adolescents with learning disabilities: Interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 415-450). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research of learning disabilities. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 119-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Margarit, M., & Ben-Dov, I. (1995). LD and social environments: Kibbutz versus city comparisons of social competence and loneliness. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 519-536.
- Mayes, S.D., Calhain, S.L., Bixler, F.O., Vgotzos, A.N., Mahr, F., Hillwig-Garcia, J., Flamir, B., Edhere-Ekezie, L., Parrin, M. (2009). ADHD Subtypes and comorbid anxiety, depression and oppositional-defiant disorder: differences in sleep problems. *Journal of Pediatric Psychology* 34(3), 328-337.
- Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1985). The development of tact: Children's strategies for delivering bad news. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 141-149.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20.
- Rerlmutter, B.F. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 6, 20-30.
- Rourke, B.P. (2000). Neurological and Psychosocial subtyping: A review of investigations within the University of Windsor Laboratory. *Canadian Psychology*, 41, 34-51.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.

- Wiener, J. (1987). Peer status of learning disabled children and adolescents: A review of the literature. *Learning Disabilities Research*, 2, 62-69.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B.H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-170.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Δεφίγγου Γεωργία** είναι ειδική παιδαγωγός, πτυχιούχος του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Υποψήφια Διδάκτωρ στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει εκπαιδευτεί στη χορήγηση του Αθηνά Τεστ, στο σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων (PECS) και σε προγράμματα βασισμένα στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ABA) για παιδιά με αυτισμό.

Η κ. **Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα** είναι Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Η κ. **Αμανάκη Ειρήνη** είναι Παιδαγωγός, κάτοχος M.Sc. Ψυχοπαιδαγωγικής, Ph.D., Postdoc Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Το παράδειγμα της Γεωγραφίας

Σκορδιαλός Εμμανουήλ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα οφέλη από την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ειδική αγωγή έχει μεγάλη ανάγκη από εργαλεία, τα οποία θα προάγουν τη μάθηση και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν οποιασδήποτε μορφής δυσκολία. Ιδιαίτερα δε, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής μπορούν μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση του υπολογιστή και του διαδικτύου να στραφούν με μεγαλύτερη διάθεση προς την κατάκτηση της νέας γνώσης, βλέποντας το μάθημα πιο διαδραστικό, πιο παραστατικό και ζωντανό, μέσα από την ομαδική εργασία. Το μάθημα της Γεωγραφίας, για παράδειγμα, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατασκευάσει ιστοσελίδες που μπορούν να κάνουν τη νέα γνώση πιο απτή για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

The purpose of this study is to present the main advantages of the introduction of New Technologies in Primary Education. Special education is also in need of tools, which will promote and enhance the learning abilities, activating -at the same time- the interest of students with learning disabilities. Especially such students, who study at general schools can have better results through the educational use of computers and the web. In that way, the lesson becomes more interactive, creative and interesting through the work in groups. The lesson of Geography, for example, gives the opportunity to the teacher to make educational websites that can be very helpful for the students with learning disabilities.

1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το παραδοσιακό σχολείο που βασιζόταν στον εκπαιδευτικό που κατείχε την πληροφορία και τη γνώση και τη μετέδιδε στο μαθητή, μετατρέπεται σε ένα νέο τύπο σχολείου, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και ο μαθητής αποκτά την πληροφορία και τη γνώση μέσω του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών, λειτουργώντας ως ερευνητής, καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό και καλλιεργώντας έτσι τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η ιδιότητα της αλληλεπιδραστικότητας, πάνω στην οποία βασίζονται οι Νέες Τεχνολογίες, προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει μαζί με τον δάσκαλό του στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να εκφράζει ελεύθερα τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά του. Επίσης, διαμορφώνεται η κατάλληλη ψυχο-παιδευτική σχολική ατμόσφαιρα και επικοινωνία μεταξύ των μελών της τάξης, στα πλαίσια μιας τάσης για ισότιμη σχέση, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση¹.

1 Ζωγόπουλος, Ε. (2001), *Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα:

Όπως υποστηρίζουν τα δεδομένα πολλών ερευνητικών μελετών, οι υπολογιστές παρουσιάζουν πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες και τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά στη χρήση τους και προσαρμόζονται πάρα πολύ γρήγορα σε αυτήν. Βέβαια, η μέχρι τώρα εμπειρία από την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχει δείξει ότι η απλή χρήση των νέων τεχνολογιών δεν αρκεί αν δεν συνοδεύεται από τις κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας². Η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία αξιοποιείται ουσιαστικά αν ακολουθεί τις αρχές των σύγχρονων εποικοδομητικών θεωριών για τη μάθηση, οι οποίες δίνουν έμφαση στον κατάλληλο συντονισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στον ενεργητικό και κατασκευαστικό χαρακτήρα της γνώσης, στην επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση, στη συνεργατική μάθηση και στη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία³. Υπογραμμίζεται έτσι η σημασία όλων των παραγόντων που συγκροτούν το παιδαγωγικό κλίμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς η διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει εκτός από τη μεθοδολογική παρουσίαση του περιεχομένου της διδασκαλίας και την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων που προωθούν τη μάθηση στο επίπεδο της κατανόησης⁴. Με την υιοθέτηση αυτών των προσεγγίσεων η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία, οδηγεί στη δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που διευκολύνει τη διαπραγμάτευση των πληροφοριών και τη συστηματική προσέγγιση εννοιών μέσα από διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και διαθεματικές προεκτάσεις⁵.

Σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που προϋποθέτει την ικανότητα του να αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για να δημιουργήσει το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο με σκοπό να παρουσιάσει με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες, να τους καθοδηγεί και να τους εμπλέκει σε μαθησιακές δραστηριότητες προάγοντας μεταγνωστικές στρατηγικές⁶.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, επιχειρεί την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων. Επιδιώκει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες θα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τον υπολογιστή, θα διερευνήσουν τη νέα γνώση και θα εξασκηθούν μέσα από τις δραστηριότητες (ομαδικές και ατομικές), τις οποίες καλούνται να εκτελέσουν. Αυτή η εργασία αποτελεί μια προσπάθεια παρουσίασης μιας διδακτικής ενότητας του σχολικού βιβλίου της Γεωγραφίας Ε' Δημοτικού με τίτλο «Νησιωτικά Συμπλέγματα και Νησιά της Ελλάδας». Το βιβλίο της Γεωγραφίας δεν ασχολείται ιδιαίτερα με συγκεκριμένες νησιωτικές περιοχές, αλλά τις παρουσιάζει στο γενικότερο πλαίσιο της νησιωτικής Ελλάδας. Δεν αναλύονται επαρκώς

Κλειδάριθμος, σ. 19

2 Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013), *Μάθηση και διδασκαλία την εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.39

3 Jonassen, D. (2000), *Computers as Mindtools for Schools: engaging critical thinking (2nd edition)*. N.J: Prentice-Hall, σ. 67

4 Hammond, M. (2000), Communication within on-line Forums: The Opportunities, the Constrains and the value of a communicative Approach. *Computers and Education*, 35, σ. 251-262.

5 Σταυρίδου, Ε. (2000), *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο Δημοτικό*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σ. 95

6 McCombs, B. (2000). Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective. *Secretary's Conference on Educational Technology: Measuring the Impacts and Shaping the Future*. Washington, DC, σ.17

οι βασικές γεωγραφικές έννοιες (θέση, χώρος, άνθρωποι) που αφορούν το καθένα νησιωτικό σύμπλεγμα. Επίσης το σχολικό εγχειρίδιο δεν ασχολείται επαρκώς με τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον (ανθρωπογεωγραφία). Θέλοντας να εμπλέξουμε τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία να διερευνήσουν και να κατανοήσουν αυτές τις έννοιες, σχεδιάζουμε τη διδασκαλία μας βοηθούμενοι από τη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα από το διαδικτυακό περιβάλλον για την υλοποίηση μιας κοινότητας μάθησης. Οι μαθητές μέσα από την παρουσίαση του διδακτικού υλικού στο Drupal και παράλληλα με την επαφή τους με συγκεκριμένες εφαρμογές του Ιστού 2.0, επιδιώκεται να κατανοήσουν και να διαχωρίζουν τα νησιωτικά συμπλέγματα της Ελλάδας, μαθαίνοντας παράλληλα τα βασικότερα στοιχεία και πληροφορίες για αυτά.

2. Η προσφορά των ΤΠΕ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Τα πλεονεκτήματα του υπολογιστή μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω⁷:

- Ένα παιδί δε νιώθει να «απειλείται», όταν διορθώνεται από τον υπολογιστή, αίσθημα που βιώνει πιο έντονα όταν διορθώνεται από το δάσκαλο ή το γονέα.
- Τα προγράμματα, εφόσον μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές φορές, είναι δυνατό να επιτευχθεί επανάληψη της νέας γνώσης μάθησης και ενδυνάμωση της προηγούμενης.
- Ηπλειοψηφία των προγραμμάτων είναι πολυαισθητηριακά, δηλαδή συμπεριλαμβάνουν το οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό στοιχείο, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων.
- Πολλά παιδιά ανακαλύπτουν ένα νέο κίνητρο μάθησης, όταν διορθώνονται από το πρόγραμμα απευθείας ή όταν ανατροφοδοτούνται από αυτό
- Οι απαντήσεις δίνονται άμεσα. Αυτό μπορεί να μειώσει το ποσοστό λαθών.
- Πολλά παιδιά θεωρούν ευκολότερο να διαβάσουν ένα κείμενο στην οθόνη του υπολογιστή απ' ό,τι ένα κείμενο που αποτελεί δημιούργημα δικό τους
- Οι πληροφορίες μπορούν να τυπωθούν και να σωθούν. Τα παιδιά αισθάνονται τότε περήφανα για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους.
- Οι υπολογιστές και τα προγράμματα μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί, για παράδειγμα κατάλληλα τροποποιημένα πληκτρολόγια, ειδικά ποντίκια, προγράμματα προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ο μαθητής.
- Τα διδακτικά προγράμματα προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση στο μαθητή για το αποτέλεσμα της κάθε προσπάθειάς του και θετική ανατροφοδότηση σε κάθε σωστή απάντηση.
- Ο υπολογιστής δεν κουράζεται ποτέ και δεν αντιδρά αρνητικά όταν του ζητηθεί να επαναλάβει πληροφορίες ή να ξαναοίξει μια δραστηριότητα
- Ο υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να προάγει την κοινωνική αποδοχή στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να προσπαθούν και να διεκπεραιώνουν εργασίες χωρίς να τα παρατούν εύκολα και χωρίς να απαιτείται η παρουσία του δασκάλου.
- Η διάδραση ανάμεσα στον υπολογιστή και το παιδί βοηθάει στη δημιουργία ενός φιλικού,

7 Ντολιοπούλου, Ε., *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω Δάρδανος, Αθήνα 1999, σ.23

χαλαρού περιβάλλοντος, στο οποίο το παιδί μπορεί να εκφραστεί με άνεση και αυθόρμητα, χωρίς να φοβάται τα αρνητικά σχόλια ή την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

3. Τα προβλήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας της Γεωγραφίας και μέθοδοι αντιμετώπισής τους

Ο τρόπος με τον οποίο δομείται το μάθημα στηριζόμενο στο βιβλίο δημιουργεί κάποια προβλήματα, γιατί πολύ απλά κάποια πράγματα απλώς αναφέρονται και παρουσιάζονται μέσα από εικόνες και ο μαθητής καλείται να τα δεχτεί ως δεδομένα. Δε δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα της ανακαλυπτικής μάθησης, της αλληλεπίδρασης και της αυτενέργειας. Με τη χρήση του διαδικτυακού περιβάλλοντος ο μαθητής μετέχει στην όλη διαδικασία και διερευνά τα στοιχεία του κάθε νησιωτικού συμπλέγματος ξεχωριστά.

Η Γεωγραφία στο Δημοτικό Σχολείο, όπως διαπιστώνεται από τα νέα προγράμματα σπουδών, επαναπροσδιορίζει τις διδακτικές αρχές της, τις αρχές επιλογής και οργάνωσης του περιεχομένου της και τις διδακτικές της προσεγγίσεις, συμβαδίζοντας τόσο με τις νέες αντιλήψεις για την επιστήμη της Γεωγραφίας όσο και με τις νέες θεωρίες των Επιστημών της Αγωγής⁸. Απομακρύνεται από την απομνημόνευση αριθμών και άλλων στοιχείων και ενδιαφέρεται για την κατανόηση και τον τρόπο επεξεργασίας βασικών γεωγραφικών εννοιών, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του ανθρώπου και του χώρου. Η διδασκαλία της Γεωγραφίας δεν εστιάζεται πλέον μόνο στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του φυσικού περιβάλλοντος. Επιδιώκει μέσα από κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές να καλλιεργήσει στα παιδιά δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις θετικές προς το περιβάλλον, να θέσει προβληματισμούς σχετικά με το γεωγραφικό χώρο (τα νησιωτικά συμπλέγματα της Ελλάδας εν προκειμένω) και τις σχέσεις ανθρώπου περιβάλλοντος, να εντοπίσει τις επιδράσεις των γεωγραφικών φαινομένων στη ζωή του ανθρώπου και στο περιβάλλον και να παρέχει τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων μέσω της απόκτησης γνώσεων και τεχνικών⁹.

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχτεί η γεωγραφική εκπαίδευση των αυριανών παιδιών, όπως επισημαίνεται και στα διεθνή γεωγραφικά συνέδρια, επιβάλλεται ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάζει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, με τη βοήθεια ποικιλόμορφων ελκυστικών παιδαγωγικών εργαλείων προκειμένου να συνδεθούν οι έννοιες με την άμεση εμπειρία των μαθητών/τριών. Υλικό βασισμένο στις προϋπάρχουσες ιδέες, τις αντιλήψεις και τις γνωστικές δυσκολίες των παιδιών και σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, θα διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό στην διδασκαλία συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Αλλά και ο μαθητής δεν μένει παθητικός δέκτης της γνώσης. Διαθέτοντας ένα ευρύ φάσμα προϋπάρχουσων εννοιών, όταν του δίνεται το ερέθισμα συμμετέχει ενεργά στη γνωστική διαδικασία. Έτσι δεν αποστηθίζει τη γνώση αλλά την οικειοποιείται διαμορφώνοντας την προσωπική του άποψη για θέματα που αφορούν τόσο τις επιστήμες όσο και την καθημερινή ζωή. Δηλαδή η γνώση δεν αποτελεί πλέον ένα θεωρητικό σχήμα κατανόησης των πραγμάτων αλλά ένα σχήμα ερμηνείας, κριτικής και κυρίως δράσης μέσα σε πραγματικές καταστάσεις ζωής.¹⁰ Άλλωστε όλες οι

8 Κλωνάρη, Α. (2002). Η θέση της Γεωγραφίας στην υποχρεωτική Εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία σήμερα. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία, σ.529-534

9 Κατσίκης, Α. (2005). *Διδακτική της Γεωγραφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 38-39

10 Ματσαγουράς, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα:

σύγχρονες έρευνες για τη μάθηση τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία τόσο της δηλωτικής γνώσης («τι») όσο και της διαδικαστικής («πώς») επισημαίνοντας έτσι τη σημασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»¹¹, ενθαρρύνοντας το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης.

Η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο για τα παιδιά καθώς:

- Δημιουργούν αύξηση κινήτρων για μάθηση .
- Οδηγούν στην παραγωγή υψηλότερης ποιότητας εργασιών.
- Επιτυγχάνουν τη συγκέντρωση υλικού για την υποστήριξη όλων των μαθημάτων .
- Επιτυγχάνουν τα παιδιά να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και να εργάζονται πιο γρήγορα .
- Επιτυγχάνουν περισσότερη συμμετοχή στη διδασκαλία πράγμα που δεν συμβαίνει εύκολα κατά τις παραδοσιακές μεθόδους .
- Δίνουν στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία είτε με την ομάδα τους είτε με τις ηλεκτρονικές κοινότητες παιδιών με τις οποίες έρχονται σε επικοινωνία.

Μελέτες και εκθέσεις σχετικές με την έρευνα της αποτελεσματικής χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και την εκμάθηση της γεωγραφίας στα σχολεία, προτείνουν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι ΤΠΕ μπορεί να βελτιώσουν τη διδασκαλία της γεωγραφίας. Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ στη γεωγραφία είναι ότι:

- Μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία της γεωγραφίας πιο αυθεντική και τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική .
- Παρέχουν περισσότερο χρόνο για παρατήρηση συζητήσεις και αναλύσεις .
- Παρουσιάζουν τα γεγονότα και τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο (κείμενο- ήχος- εικόνα)
- Αυξάνουν τις ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών.

Καταλήγοντας, λοιπόν, όπως πιστεύουν και πολλοί ερευνητές, η χρήση της τεχνολογίας όχι μόνο για την παρουσίαση και τη μετάδοση της πληροφορίας αλλά και για την ανάδειξη του ενεργητικού και κατασκευαστικού χαρακτήρα της γνώσης στηριγμένη στις παιδαγωγικές αρχές της αλληλεπίδρασης, του επιστημονικού συλλογισμού, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας αποτελεί τη βάση της ουσιαστικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση¹².

4. Θεωρητικό Πλαίσιο ανάπτυξης εφαρμογής

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της εφαρμογής στηρίζεται στις θεωρίες του εποικοδομητισμού (constructivism) και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotsky και των απογόνων του, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στα γνωστικά εργαλεία που τη διαμεσολαβούν, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα¹³.

Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης,

Gutenberg, σ.68-69

11 Anderson, J.-C. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: MA, Harvard, σ.39-40

12 Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), σ. 1-17.

13 Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, σ.37-38

αντικείμενα διδασκαλίας, κλπ, αποτελούν μέρη ενός συστήματος δραστηριότητας που αλληλεπιδρούν. Η ίδια η δραστηριότητα αποτελεί το διαμεσολαβητικό εργαλείο, τη μονάδα ανάλυσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Με αυτή την εκπαιδευτική εφαρμογή επιδιώκεται να γίνει η διδασκαλία ενδιαφέρουσα με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν, να διερευνήσουν, να μάθουν (ανακαλυπτική μάθηση). Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για να διερευνήσουν τις γεωγραφικές έννοιες. Κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, τα παιδιά συζητούν, αναλύουν, διατυπώνουν αμφιβολίες, επιλύουν προβλήματα (problem solving). «Η προσοχή και η επίλυση ενός προβλήματος από κοινού, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία γνωστικής, κοινωνικής, και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης.»¹⁴.

Συνεπώς, η παρούσα διδακτική εφαρμογή υποστηρίζει την καθοδηγούμενη ανακάλυψη – διερεύνηση. Δίνει μεγάλη σημασία στο κοινωνικοπολιτισμικό, μαθησιακό περιβάλλον, όπου λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες με έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης. Η εφαρμογή στηρίζεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους, να εντοπίζουν προβλήματα, να θέτουν ερωτήσεις, να κάνουν προβλέψεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν καθώς δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά. Όλα αυτά διεξάγονται μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο βασισμένο στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και εμπειρική-βιωματική προσέγγιση.

5. Επιλογή Λογισμικού- Εφαρμογών

Για την ανάπτυξη και το σχεδιασμό της εφαρμογής με τη χρήση των ΤΠΕ, έγινε επιλογή συγκεκριμένων λογισμικών και εφαρμογών. Η ιστοσελίδα- εφαρμογή είναι διαθέσιμη στο : <http://manolis-skordialos.web44.net/>

Ολόκληρο το υλικό και η συνολική παρουσίαση, εμφανίζεται μέσα από το «**Drupal**». Το Drupal είναι ένα ανοιχτού κώδικα Σύστημα διαχείρισης περιεχόμενου (CMS). Χρησιμοποιείται για την δημιουργία και την διαχείριση πολλών και διαφορετικών ιστότοπων. Η σταθερότητα, ευελιξία, η ασφάλειά του και το πλήθος δυνατοτήτων που παρέχει στο χρήστη είναι μερικά από τα σημεία αναφοράς του. Οι μονάδες που περιέχονται στον πυρήνα του Drupal παρέχουν στους χρήστες τη δυνατότητα να υποβάλλουν, αναθεωρούν, κατηγοριοποιούν ύλη, να εκτελούν αναζητήσεις, να υποβάλλουν σχόλια, να λαμβάνουν μέρος σε φόρουμ συζητήσεων ή να ψηφίζουν σε ψηφοφορίες. Οι μονάδες του πυρήνα επιτρέπουν επίσης στους χρήστες να υποβάλλουν και να βλέπουν προσωπικά προφίλ, να επικοινωνούν μεταξύ τους ή και με τους διαχειριστές του ιστοτόπου.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το «**Google Earth/ Maps**». Το λογισμικό Google Earth μας επιτρέπει να μεταβαίνουμε οπουδήποτε στη γη και να βλέπουμε δορυφορικές εικόνες, χάρτες, έδαφος, τρισδιάστατα κτίρια, από γαλαξίες στο μακρινό διάστημα μέχρι φαράγγια στον ωκεανό. Με τη βοήθεια του λογισμικού μπορούμε να εξερευνήσουμε πλούσιο γεωγραφικό περιεχόμενο, να αποθηκεύσουμε τα μέρη στα οποία περιηγήθηκαμε

14 Hausfather, S. (1996). Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for learning. *Action in Teacher Education*(18), σ. 1-10.

και να τα μοιραστούμε με άλλους. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή που κατασκευάσαμε, μπορεί ο μαθητής να περιπλανηθεί σε οποιοδήποτε νησί της Ελλάδας.

Χρησιμοποιήθηκε, ακόμη, το «**Slideshare**». Το [SlideShare](#) είναι ένας δικτυακός τόπος που φιλοξενεί δωρεάν τις παρουσιάσεις μας σε format PowerPoint, Open Office, Keynote και pdf και μας δίνει τη δυνατότητα να τις μοιραστούμε μέσα από ένα περιβάλλον παρόμοιο με αυτό του YouTube.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε το **Youtube**, με τη χρήση του οποίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν βίντεο με συγκεκριμένα νησιά της Ελλάδας, αλλά και βίντεο το οποίο έχει δημιουργηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (με τη χρήση του **Movie Maker**)

Σε αρκετές περιπτώσεις, ακόμη χρησιμοποιείται το **Wikipedia**. Πρόκειται για μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια ελεύθερου περιεχομένου, όπου οι μαθητές ανατρέχουν προκειμένου να πληροφορηθούν περαιτέρω για οτιδήποτε τους ενδιαφέρει. Στην εφαρμογή μας, οι χρήστες μπορούν να πληροφορούνται για κάθε νησί ξεχωριστά.

Επίσης, το λογισμικό **Hotpotatoes**, αν και κλειστού τύπου λογισμικό, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εμπεδώσουν τη νέα γνώση με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Είναι επίσης ένα πολύ καλό εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των γνωστικών στόχων της διδασκαλίας.

Τέλος, το **Facebook**, ως εφαρμογή Web 2.0 οδηγεί τους χρήστες της εφαρμογής μας σε μια σελίδα με τίτλο «Greek Islands», στην οποία μπορεί να δηλώσει ότι «Του αρέσει» και να παρακολουθήσει εκεί βίντεο, φωτογραφικό υλικό και σχόλια άλλων χρηστών σχετικά με τα νησιά της Ελλάδας.

Η **χρήση του διαδικτύου** στην προσπάθεια αναζήτησης και επεξεργασίας της πληροφορίας, είναι ένα καταπληκτικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών. Σε αυτό το μαγικό ταξίδι εξερεύνησης υπάρχουν και παγίδες τις οποίες θα αποφύγουν οι μαθητές με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του δασκάλου. Για το δάσκαλο είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να περάσει στους μαθητές τα αναγκαία μηνύματα για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο.

6. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Συμπερασματικά, οι μαθητές μέσα από τη χρήση της παρούσας εφαρμογής διευρύνουν τις γνώσεις τους σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με αυτές που τους προσφέρει το σχολικό βιβλίο της Γεωγραφίας. Παράλληλα αλληλεπιδρούν, εργάζονται ομαδικά, έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες και παιχνίδια στον υπολογιστή, κάτι που τους αυξάνει το ενδιαφέρον για μάθηση, τους δημιουργεί κίνητρα και έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό τους από τις ομαδικές εργασίες και σε άλλα μαθήματα (π.χ. Ιστορία ή στην Ευέλικτη ζώνη κ.τ.λ.), να διευρύνουν τους εννοιολογικούς χάρτες και να συνεχίσουν την εξερεύνηση των νησιών επισκεπτόμενοι τις επίσημες ιστοσελίδες των πόλεων. Μπορούν επίσης να εκτυπώσουν τις εργασίες τους και να εμπλουτίσουν με αυτές τη βιβλιοθήκη του σχολείου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα και στους μαθητές άλλων τάξεων ή τμημάτων να χρησιμοποιήσουν το υλικό και να επωφεληθούν.

Ακόμη, θα μπορούσαν οι μαθητές να επικοινωνούν μέσω μέιλ με συμμαθητές τους από σχολεία των νησιωτικών περιοχών με σκοπό τη συλλογή αυθεντικού υλικού. Μπορούν

ακόμη με τη βοήθεια του δασκάλου τους οι μαθητές να «στήσουν» ένα ιστολόγιο-blog με εικόνες και υλικό από τα νησιά με σκοπό να ζητήσουν την επικοινωνία και τη γνώμη συμμαθητών, γονέων, δασκάλων σχετικά με κάθε νησί που έχουν επισκεφτεί στην Ελλάδα.

Αισιοδοξούμε για τη συνολική αποτίμηση, τόσο για την πρόοδο και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην προσπάθεια ανακάλυψης και αξιοποίησης της γνώσης, όσο και για την επιτυχημένη οργάνωση από πλευράς δασκάλου και τη γενικότερη συνεισφορά του (καθοδηγητικού κυρίως χαρακτήρα) για την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κατσίκης, Α. (2005). *Διδακτική της Γεωγραφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κλωνάρη, Α. (2002). Η θέση της Γεωγραφίας στην υποχρεωτική Εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία σήμερα. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου* (σσ. 529-534). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία την εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο Δημοτικό*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσση

- Anderson, J.-C. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: MA, Harvard
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), σσ. 1-17.
- Hammond, M. (2000). Communication within on-line Forums: The Opportunities, the Constrains and the value of a communicative Approach. *Computers and Education*, 35, σσ. 251-262.
- Hausfather, S. (1996). Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for learning. *Action in Teacher Education*(18), σσ. 1-10.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: engaging critical thinking (2nd edition)*. N.J: Prentice-Hall.
- McCombs, B. (2000). Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective. *Secretary's Conference on Educational Technology: Measuring the Impacts and Shaping the Future*. Washington, DC.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Εμμανουήλ Σκορδιαλός είναι δάσκαλος στην ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποφοίτησε με «Άριστα» από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα στις Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση από την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι τελειόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Κατεύθυνση Ψυχολογίας) του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ παράλληλα παρακολουθεί δεύτερο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Πληροφορική στην Εκπαίδευση». Γνωρίζει άριστα και διδάσκει Αγγλικά, Γερμανικά και Ιταλικά. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην παιδαγωγική αξιοποίηση και εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Ειδική Αγωγή. Στοιχεία Επικοινωνίας: manoskor@primedu.uoa.gr

Η ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σταυροπούλου Ευγενία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την επίδραση του κοχλιακού εμφυτεύματος στην ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 παιδιά ηλικίας 2 έως 14 ετών με κοχλιακό εμφύτευμα τα οποία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους στον τομέα της ακαδημαϊκής πρόοδου συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο για το κάθε παιδί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο υπολείπονταν σε σχέση με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή πρόοδο φάνηκε να έχει η ύπαρξη επιπρόσθετων αναπηριών, η ηλικία εμφύτευσης και ο χρόνος χρήσης του εμφυτεύματος. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτά και να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθεί η εκπαίδευση των κωφών μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα.

Abstract

This paper examines the academic outcomes of deaf students with cochlear implants from the perspectives of their teachers. The participants were 24 children aged from 2 to 14 years old who attended special primary schools. Their teachers completed a survey for each child with a cochlear implant about their academic outcomes. The results revealed that the students with cochlear implants seemed to lag behind their hearing peers in academic achievement. Significant factors influencing the academic progress of these students seemed to be the additional disabilities, the age of implantation and the usage of cochlear implant. Finally, implications for teachers working with deaf students with cochlear implants are discussed in order to improve the education of the deaf.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μελετά την επίδραση του κοχλιακού εμφυτεύματος στην ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους.

Αρχικά παρουσιάζονται οι έννοιες που αναφέρονται οι οποίες είναι η ακαδημαϊκή πρόοδος, το κοχλιακό εμφύτευμα και τι σημαίνει κωφός μαθητής. Επίσης, ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο και τους μαθητές με κοχλιακό εμφύτευμα.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία έρευνας, το δείγμα των μαθητών, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η επεξεργασία τους.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για την πρόοδο των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα σε σχέση με την ηλικία τους.

Τέλος, με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα, γίνεται μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτά και να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθεί η εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Ακαδημαϊκή Πρόοδος

Η ακαδημαϊκή πρόοδος γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι όρος που προσδιορίζει το βαθμό της επιτυχίας της σχολικής μάθησης. Ο όρος αυτός περιγράφει την εξέλιξη του μαθητή, σε ποιους τομείς είναι καλύτερος, ποιες είναι οι ικανότητες και οι δυνατότητές του, αλλά και οι δυσκολίες του, και πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει το μαθητή¹. Για την παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί η προσέγγιση των Punch και Hyde² για την ακαδημαϊκή πρόοδο, η οποία αναφέρει ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος ορίζεται ως η σχολική επίδοση του μαθητή με κοχλιακό εμφύτευμα στα βασικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Επίσης, και η συμμετοχή του μαθητή στην τάξη είναι έκφανση της ακαδημαϊκής προόδου.

2.1.2. Κοχλιακό Εμφύτευμα

Το κοχλιακό εμφύτευμα είναι μία ηλεκτρονική συσκευή η οποία κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες παρέχει την αίσθηση του ήχου σε άτομα με σοβαρή απώλεια ακοής ή σε κωφά άτομα. Δεν αποκαθιστά τη φυσιολογική ακοή, αλλά μπορεί να βοηθήσει το χρήστη να καταλάβει την ομιλία και να αναγνωρίσει ήχους του περιβάλλοντος. Η πλειοψηφία των ενηλίκων που είναι κωφοί και έχουν κοχλιακά εμφυτεύματα έχουν ουσιαστική ωφέλεια όταν τα χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τη χειλεανάγνωση, ενώ σημαντικός αριθμός των ατόμων με εμφύτευμα μπορούν να καταλάβουν την ομιλία χωρίς οπτική βοήθεια. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι και τα παιδιά ωφελούνται από την εμφύτευση συμπεριλαμβανομένων εκείνων που γεννήθηκαν κωφά ή έχασαν την ακοή τους πριν κατακτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα³.

2.1.3. Κωφός

«Το άτομο που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Αντιλαμβάνεται τους συνομιλητές του κύρια με το οπτικό κανάλι

1 Κωνσταντίνου, Χ. (2007), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ.10.

2 Punch, R., & Hyde, M. (2010), Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), σ.405-421.

3 Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002), *Educating deaf students. From research to practice*. New York: Oxford University Press, σ. 37.

(χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω»⁴.

2.2. Ακαδημαϊκή πρόοδος και κωφό παιδί

Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τους εκπαιδευτικούς των κωφών μαθητών παρόλη την εξέλιξη που έχει επιτευχθεί στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ακόμα και τα κωφά παιδιά που δεν έχουν άλλα συνοδά προβλήματα φαίνεται από τα τεστ προόδου ότι υπολείπονται σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν μελετηθεί περισσότερο από τους ερευνητές για τους κωφούς μαθητές είναι η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος και τα μαθηματικά. Από έρευνες έχει προκύψει ότι οι κωφοί μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα σε μαθήματα που δε σχετίζονται τόσο με τη γλώσσα και αυτό συμβαίνει επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό συνεπάγεται ότι οι κωφοί μαθητές είναι καλύτεροι στα μαθηματικά από ό,τι στα γλωσσικά μαθήματα. Ακόμη όμως και στα μαθηματικά μένουν μερικά χρόνια πίσω από τους ακούοντες μαθητές της ίδιας ηλικίας, παρόλο που με τα χρόνια βελτιώνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των κωφών μαθητών σε γενικότερο επίπεδο⁵.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο είναι αρκετοί και έχουν μελετηθεί από τον Walberg⁶ ο οποίος κατέληξε σε τρεις ομάδες παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σταθερή ισχύ ανεξάρτητα από τη χώρα, το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική τάξη. Οι παράγοντες λοιπόν κατηγοριοποιούνται ως εξής, παράγοντες που σχετίζονται με τις ικανότητες των μαθητών, παράγοντες σχετικοί με τη διδασκαλία και περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ομάδα παραγόντων περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως είναι η ακουστική απώλεια και ο βαθμός της ωρίμανσής του, την ικανότητα που διαθέτει για μάθηση, την αυτο-εκτίμηση και τα κίνητρα του. Η δεύτερη ομάδα έχει να κάνει με την ποιότητα της διδασκαλίας, το πώς διατίθεται ο διδακτικός χρόνος και το σχολικό πρόγραμμα και η τρίτη ομάδα με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η παρέα των συνομηλίκων, αλλά και η σύνθεση της σχολικής τάξης. Από αυτούς τους παράγοντες, ο Walberg επισημαίνει ότι κάποιοι είναι περισσότερο μεταβαλλόμενοι από κάποιους άλλους, για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά του μαθητή και οι παράγοντες της διδασκαλίας είναι πιο σταθεροί από ό,τι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που είναι οι περισσότερο μεταβαλλόμενοι⁷.

Για να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική, οι παραπάνω παράγοντες χρειάζεται να τους έχουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί και να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να μπορούν να τους διαχειριστούν και να τους αξιοποιήσουν.

4 Λαμπροπούλου, Β. (1999), *2ο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σ.8.

5 Λαμπροπούλου, Β. (1999), *3ο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σ.50.

6 Mooges, D. (2007), *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ.) Χ. Λυμπεροπούλου, 3^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.312-320.

7 Mooges, D. (2007), *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ.) Χ. Λυμπεροπούλου, 3^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.312-320.

2.3. Ακαδημαϊκή πρόοδος και παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα

Για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με κοχλιακό έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες. Οι θεματικές των ερευνών αυτών σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πρόοδο γενικότερα, με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, με τις γλωσσικές ικανότητες, με τις ικανότητες στα μαθηματικά και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο, όπως η μέθοδος επικοινωνίας ή το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχίζοντας με την πρόοδο γενικότερα, ο Thoutenhoofd⁸ δημοσίευσε τα αποτελέσματα του προγράμματος Achievements of Deaf Pupils in Scotland (ADPS) το οποίο αποτελούσε μια μακροχρόνια έρευνα από το 2000 μέχρι το 2004 πάνω στην πρόοδο των μαθητών με κοχλιακό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, όπως και το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την επικοινωνία. Τα αποτελέσματα των μαθητών αυτών σε εθνικά τεστ έδειξαν ότι οι μαθητές με κοχλιακό είχαν σημειώσει πρόοδο, ειδικά στα τεστ των μαθηματικών, αν και στα υψηλά επίπεδα επίδοσης εξακολουθούσε να παρατηρείται ακόμη διαφορά από το γενικό πληθυσμό. Αν και η πλειοψηφία των μαθητών με κοχλιακό φοιτούσε σε γενικά σχολεία υπήρχε μια τάση να φεύγουν μερικοί μαθητές σε άλλα πλαίσια. Τέλος, η μέθοδος επικοινωνίας που επιλέχθηκε από τα περισσότερα σχολεία ήταν η ολική επικοινωνία.

Σχετικά με τον αλφαριθμητισμό, οι Marschark et al.⁹ έκαναν μια κριτική ανάλυση ερευνών σχετικών με τον αλφαριθμητισμό και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με κοχλιακό. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές υπάρχει βελτίωση στην ακοή, τη γλώσσα και την ομιλία οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η εμφύτευση σε μικρή ηλικία έχει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση και την ακαδημαϊκή πρόοδο γενικότερα. Όμως, παρόλο που παρατηρήθηκε αυτή η πρόοδος, τα αποτελέσματα των ερευνών είχαν διαφοροποιήσεις. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διάφορες μεταβλητές όπως η ηλικία εμφύτευσης, οι γλωσσικές και αναγνωστικές ικανότητες πριν την εμφύτευση και η συνέπεια στη χρήση του κοχλιακού δεν μπορούσαν να ελεγχθούν. Η έρευνα λοιπόν για την ανάγνωση δεν ήταν τόσο διαδεδομένη και οι παράγοντες που την επηρεάζουν δεν είχαν μελετηθεί αρκετά, οπότε οι ερευνητές πρότειναν την επιπλέον μελέτη για το συγκεκριμένο θέμα.

Τέλος, αναφορικά με την πρόοδο στα μαθηματικά, οι Arfi et al.¹⁰ μελέτησαν την ικανότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου με κοχλιακό να μπορούν να συγκρίνουν αριθμούς όταν τους παρουσιάζονται με σύμβολα ή χωρίς σύμβολα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με κοχλιακό υπερτερούσαν των ακουόντων στις δραστηριότητες που απαιτούσαν οπτικοχωρική ανάλυση (σύγκριση κουκκίδων), ενώ ήταν στο ίδιο επίπεδο στις υπόλοιπες δραστηριότητες (σύγκριση αριθμών και απαρίθμηση). Όταν, όμως, εξετάστηκε η επίδραση της απαρίθμησης στη σύγκριση των αριθμών, φάνηκε ότι στα ακουόντα παιδιά η γνώση των αριθμών τους βοηθούσε να κάνουν τη σύγκριση, σε

8 Thoutenhoofd, E. (2006), Cochlear implanted pupils in scottish schools: 4-year school attainment data (2000-2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), σ.171-188.

9 Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007), Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), σ.σ.269-282.

10 Arfi, B., Lucangeli, D., Genovese, E., Monzani, D., Gubernale, M., Trevisi, P., & Santarelli, R. (2011), Analogic and symbolic comparison of numerosity in preschool children with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 13 (1), σ.σ.34-45.

αντίθεση με τα κωφά παιδιά που δεν φάνηκε να τους επηρεάζει αυτό και πιθανώς να ακολουθούσαν άλλες στρατηγικές για να συγκρίνουν αριθμούς.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης του κοχλιακού εμφυτεύματος στον τομέα της επικοινωνίας και την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους.

Αναλυτικότερα, η υπόθεση στην οποία βασίζεται η έρευνα είναι η εξής:

- Η εμφύτευση επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2013 και συμμετείχαν μαθητές από το Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών Πατρών, το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών Πανοράματος και το Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών Αργυρούπολης. Πιο αναλυτικά, στο Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών Πατρών βρέθηκαν τρεις μαθητές, στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών Πανοράματος επίσης τρεις μαθητές και στο Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών Αργυρούπολης 18 μαθητές. Συνολικά, το δείγμα μας ήταν 24 παιδιά, δηλαδή συγκεντρώθηκαν 24 ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών αυτών.

Κατά τη διαδικασία εύρεσης δείγματος αντιμετωπίσαμε δυσκολία, επειδή ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών αυτών φοιτούν σε γενικά σχολεία και δεν είναι καταγεγραμμένα ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους. Για αυτό το λόγο απευθυνθήκαμε στα Ειδικά Σχολεία Κωφών της Πάτρας, Θεσσαλονίκης και Αργυρούπολης τα οποία κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας, μας διαβεβαίωσαν ότι έχουν μαθητές με κοχλιακό.

3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται από την έρευνα των Punch και Hyde¹¹ και είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απαντάται από εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε μόνο με την κλίμακα της ακαδημαϊκής προόδου.

Το ερωτηματολόγιο μάς παραχωρήθηκε από τους ερευνητές που το κατασκεύασαν στα αγγλικά οι οποίοι μας έδωσαν την άδεια να το μεταφράσουμε και να το προσαρμόσουμε στην ελληνική σχολική πραγματικότητα για να το χρησιμοποιήσουμε. Αφού μεταφράσαμε το ερωτηματολόγιο και προσαρμόσαμε κάποιες από τις ερωτήσεις του χωρίς να προσθέσουμε ή να αφαιρέσουμε αυθαίρετα ερωτήσεις, στη συνέχεια έγινε πιλοτική έρευνα για να ελεγχθεί εάν είναι προσιτό στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Δηλαδή,

11 Punch, R., & Hyde, M. (2010), Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), σ.405-421.

χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο σε ορισμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με κωφούς μαθητές και που δεν συμμετείχαν στην έρευνα οι οποίοι αξιολόγησαν την προσαρμογή του ερωτηματολογίου κάνοντας και τις δικές τους προτάσεις για τη βελτίωσή του.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το μαθητή, στα στοιχεία του μαθητή, όπως το φύλο, την ηλικία, την ηλικία εμφύτευσης, την ακουστική κατάσταση και τις προσδοκίες των γονέων, στη χρήση του κοχλιακού, στην πιθανή χρήση ακουστικού, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη μέθοδο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από το μαθητή και τους εκπαιδευτικούς του.

Στο δεύτερο μέρος, οι ερωτήσεις αναφέρονται στην πρόοδο των μαθητών. Η κλίμακα της Ακαδημαϊκής Πρόόδου σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα και με την πρόοδό του στα βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά σε σχέση με τους συνομηλίκους του.

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από προτάσεις τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ανάλογα με το αν συμφωνεί ή όχι σύμφωνα με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ο μαθητής. Η αξιολόγηση γίνεται με μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert που έχει τις επιλογές «Διαφωνώ Απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ Απόλυτα» και την επιλογή «Δεν Έχει Εφαρμογή» σε περίπτωση που δεν ισχύει η συγκεκριμένη πρόταση για το μαθητή. Ο συντελεστής Cronbach's alpha για την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα της έρευνάς μας είναι 0,86 για την Ακαδημαϊκή Πρόοδο.

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τον Απρίλιο του 2013 μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, έγινε ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Στη συνέχεια, στείλαμε τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά και ταχυδρομικά τα οποία συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή και όπου στάλθηκαν ταχυδρομικά υπήρχε και συνοδευτικός φάκελος για την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση επί των ερωτηματολογίων είχαν σταλεί και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας.

Η βασική οδηγία που δόθηκε ήταν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί ένα ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή με κοχλιακό εμφύτευμα που έχουν στην τάξη τους, για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός έχει στην τάξη του τρία παιδιά με κοχλιακό, πρέπει να συμπληρώσει τρεις φορές το ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν εντός τριών εβδομάδων είτε ηλεκτρονικά είτε ταχυδρομικά. Συνολικά, αναμέναμε 34 ερωτηματολόγια και μας επέστρεψαν 24. Στη συνέχεια, η καταχώρηση και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε την ιδιότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παιδί. Βρέθηκε ότι οι 22 συμμετέχοντες (91,7%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικού

σχολείου, ένας εκπαιδευτικός έγκαιρης παρέμβασης (4,7%) και ένας συμμετέχων που ανήκε στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (4,7%). Συνεχίζοντας με το φύλο των παιδιών, τα περισσότερα ήταν αγόρια με ποσοστό 62,5%, ενώ τα κορίτσια ήταν εννιά (37,5%) και η ηλικία τους κυμαινόταν από 2 ετών και 3 μηνών μέχρι 14 ετών και 10 μηνών. Πιο αναλυτικά, στην κατηγορία μέχρι 3 ετών είχαμε ένα παιδί μόνο (4,2%), από 3 μέχρι 6 ετών ήταν το 29,2% των παιδιών, από 6 έως 8 το 16,7%, από 8 μέχρι 10 ετών το 12,5%, από 10 έως 12 το 4,2% και από 12 μέχρι 15 το 33,3%. Σχετικά με τον τόπο κατοικίας των παιδιών, τα περισσότερα παιδιά ζούσαν σε αστικές περιοχές, σε ποσοστό 95,8%, ενώ μόνο ένα ζούσε σε αγροτική περιοχή (4,2%). Αναφορικά με την κατανομή των τάξεων που φοιτούσαν τα παιδιά, είχαμε ένα παιδί στην έγκαιρη παρέμβαση (4,2%), επτά παιδιά στο νηπιαγωγείο (29,2%), επτά παιδιά στην Α΄ Δημοτικού (29,2%), ένα παιδί στη Δ΄ (4,2%), ένα στην Ε΄ Δημοτικού (4,2%) και επτά παιδιά στην ΣΤ΄ Δημοτικού (29,2%).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την ακουστική κατάσταση των γονέων. Η πλειοψηφία των γονέων ήταν ακούοντες σε ποσοστό 95,8% και μόνο ένα παιδί είχε κωφούς γονείς (4,2%) οι οποίοι χρησιμοποιούν όμως την ομιλία για να επικοινωνήσουν.

Η ηλικία που έκαναν την εμφύτευση τα παιδιά κυμαινόταν από 1 έτους και 8 μηνών μέχρι 8 ετών και 9 μηνών. Αναλυτικότερα, το 20,8% των παιδιών έκανε την εμφύτευση από 1 μέχρι 2 ετών, το 25% από 2 μέχρι 3, το 16,7% από 3 μέχρι 4 και το 33,3% από 4 ετών και άνω. Στην ερώτηση για το αν έχει το παιδί και δεύτερο κοχλιακό οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν έχει (87,5%) και μόνο τρεις απάντησαν ότι έχει (12,5%). Όσα παιδιά έκαναν και δεύτερη εμφύτευση, ήταν πριν την ηλικία των 4 και ένα μόνο ήταν 9 ετών. Για την ύπαρξη άλλων δυσκολιών ή αναπηριών στα παιδιά το 50% απάντησε ότι δεν είχαν και το 33,3% ότι είχαν. Από τους οκτώ που απάντησαν ότι υπάρχουν προβλήματα, τα προβλήματα αυτά ήταν μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, προβλήματα κινητικότητας, αυτιστικά στοιχεία, προβλήματα όρασης και άλλα προβλήματα υγείας.

Σχετικά με τη χρήση του κοχλιακού, το 87,5% απάντησε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν συνεχώς το κοχλιακό, ενώ το 8,3% απάντησε μόνο μερικές μέρες το μήνα και ένα παιδί μόνο ηλικίας 7 ετών από την Αθήνα που φοιτά στην Α΄ Δημοτικού δεν το χρησιμοποιεί καθόλου (4,2%) αν και έκανε την εμφύτευση στην ηλικία των 3 ετών και δεν έχει άλλες αναπηρίες. Για την ταυτόχρονη χρήση κοχλιακού και ακουστικού οι 23 εκπαιδευτικοί (95,8%) απάντησαν ότι δεν φορούν τα παιδιά ακουστικό. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο των παιδιών ήταν σε ποσοστό 66,7% ειδικά δημοτικά σχολεία, το 29,2% ειδικά νηπιαγωγεία και ένα παιδί σε πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης (4,2%). Για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι καλύπτονται «πάρα πολύ» οι ανάγκες των μαθητών σε ποσοστό 54,2%, «πολύ» σε ποσοστό 33,3% και «μέτρια» το 12,5%.

Η μέθοδος επικοινωνίας που επιλέχθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ως κύρια επικοινωνιακή προσέγγιση του σχολείου ήταν η ολική επικοινωνία (66,7%). Μετά ακολουθούσε η δίγλωσση εκπαίδευση (25%) και η προφορική μέθοδος με 4,2%. Στην τάξη των παιδιών η πιο συχνή μέθοδος επικοινωνίας που επιλέχθηκε ήταν επίσης η ολική επικοινωνία σε ποσοστό 87,5%, με δεύτερη τη νοηματική γλώσσα σε ποσοστό 8,3% και τέλος την ομιλούμενη γλώσσα με 4,2%. Επιπλέον υποστήριξη δεχόταν το 58,3% των παιδιών, ενώ το 41,7% δεν είχε άλλου είδους βοήθεια (54,2% λογοθεραπεία, 16,7% εργοθεραπεία, 12,5% ψυχολογική υποστήριξη, 8,3% υποστήριξη από κοινωνικό λειτουργό, 8,3% έκανε μαθήματα με άλλο δάσκαλο). Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί

αξιολόγησαν σε γενικές γραμμές το επίπεδο προόδου του μαθητή σε σχέση με το μέσο όρο του τμήματός του και οι μισοί απάντησαν ότι είναι κάτω του μέσου όρου (50%) και οι υπόλοιποι απάντησαν ότι είναι πάνω από το μέσο όρο (45,8%).

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς φάνηκε ότι είτε είναι σε καλά επίπεδα είτε είναι ελάχιστη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς πάρα πολύ καλή σε ποσοστό 37,5%, πολύ καλή σε ποσοστό 8,3%, δηλαδή είχε θετική σχέση περίπου το 45% του δείγματος. Μέτρια αξιολόγησε την επικοινωνία το 16,7% και ελάχιστη σχέση φάνηκε να είχε το 37,5%. Συνεχίζοντας με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν πάρα πολύ τις προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους σε ποσοστό 41,7%, πολύ σε ποσοστό 20,8%, μέτρια μόνο το 4,2%, λίγο το 12,5% και ελάχιστα το 20,8%. Γενικά, η πλειοψηφία γνωρίζει τις προσδοκίες των γονέων (62,5%), ενώ το 33,3% αθροιστικά δεν έχει ξεκάθαρη εικόνα. Η δυνατότητα επικοινωνίας με άλλους ειδικούς για τη χρήση του κοχλιακού από το από το παιδί δε φάνηκε να είναι εφικτή, καθώς το 37,5% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει ελάχιστα, το 16,7% επικοινωνεί λίγο, το 12,5% μέτρια, επίσης το 12,5% πολύ και 20,8% πάρα πολύ. Αθροιστικά, το 54,2% δεν είχε επικοινωνία με άλλους ειδικούς. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος.

Μεταβλητή	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Αγόρι	15	62,5
Κορίτσι	9	37,5
Ηλικία		
0-3 ετών	1	4,2
3-6 ετών	7	29,2
6-8 ετών	4	16,7
8-10 ετών	3	12,5
10-12 ετών	1	4,2
12-15 ετών	8	33,3
Τόπος κατοικίας		
Αστική περιοχή	23	95,8
Αγροτική περιοχή	1	4,2
Τάξη φοίτησης		
Έγκαιρη παρέμβαση	1	4,2
Νηπιαγωγείο	7	29,2
Α΄ τάξη	7	29,2
Δ΄ τάξη	1	4,2
Ε΄ τάξη	1	4,2
ΣΤ΄ τάξη	7	29,2

Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή

Ακουστική κατάσταση γονέων		
Ακούοντες	23	95,8
Κωφοί (προφοριστές)	1	4,2
Ηλικία εμφύτευσης		
1-2 ετών	5	20,8
2-3 ετών	6	25
3-4 ετών	4	16,7
Πάνω από 4 ετών	8	33,3
Δεύτερο εμφύτευμα		
Όχι	21	87,5
Ναι	3	12,5
Άλλες δυσκολίες-αναπηρίες		
Όχι	12	50
Ναι	8	33,3
Χρόνος χρήσης εμφυτεύματος		
Καθόλου	1	4,2
Ορισμένες ώρες	2	8,3
Συνεχώς	21	87,5
Χρήση ακουστικού		
Καθόλου	23	95,8
Εκπαιδευτικό πλαίσιο		
Έγκαιρη παρέμβαση	1	4,2
Ειδικό νηπιαγωγείο	7	29,2
Ειδικό δημοτικό σχολείο	16	66,7
Επικοινωνιακή προσέγγιση σχολείου		
Προφορική μέθοδος	1	4,2
Δίγλωσση εκπαίδευση	6	25
Ολική επικοινωνία	16	66,7
Άλλη	1	4,2
Μέθοδος επικοινωνίας στην τάξη		
Ομιλούμενη γλώσσα	1	4,2
Ολική επικοινωνία	21	87,5
Νοηματική γλώσσα	2	8,3
Επιπλέον υποστήριξη		
Όχι	10	41,7
Ναι	14	58,3
Επίπεδο επίδοσης σε σχέση με την τάξη		
Κάτω	12	50
Πάνω	11	45,8

4.2. Η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα

Ακολουθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά δεν μπορούν με ευκολία να συμμετέχουν σε μια γενική τάξη ούτε η ακαδημαϊκή τους πρόοδος είναι κατάλληλη για την ηλικία τους. Επίσης, τα παιδιά δε φάνηκε να προοδεύουν στα βασικά γνωστικά αντικείμενα, δηλαδή στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Τέλος, το επίπεδο προόδου δε φάνηκε να είναι ανάλογο τουλάχιστον για την ηλικία τους (Πίνακας 2).

Για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που φάνηκε ότι επηρεάζουν περισσότερο την πρόοδο των μαθητών ήταν η ηλικία εμφύτευσης, η ύπαρξη άλλων δυσκολιών και αναπηριών, ο χρόνος χρήσης του κοχλιακού και η επικοινωνιακή προσέγγιση του σχολείου.

Πίνακας 2. Οι απαντήσεις για την Ακαδημαϊκή Πρόοδο σε ποσοστά

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	ΔΕΕ
Το παιδί συμμετέχει με ευκολία σε μια γενική τάξη	41,7	12,5	16,7	-	4,2	16,7
Η ακαδημαϊκή πρόοδος του παιδιού είναι κατάλληλη για την ηλικία του	25	20,8	16,7	12,5	8,3	12,5
Το παιδί έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο στην ανάγνωση και τη γραφή	12,5	16,7	33,3	12,5	-	20,8
Το παιδί έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο στα μαθηματικά	16,7	16,7	16,7	20,8	4,2	20,8
Το επίπεδο προόδου του παιδιού είναι το ανάλογο τουλάχιστον για την ηλικία του	20,8	20,8	16,7	16,7	8,3	12,5

5. Συμπεράσματα της έρευνας

Από την έρευνά μας φαίνεται ότι το πρόβλημα στον τομέα της ακαδημαϊκής πρόοδος παραμένει για τα κωφά παιδιά είτε εκπαιδεύονται με κοχλιακά εμφυτεύματα είτε όχι και γι' αυτό χρειάζεται να αναζητηθούν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι οι επιπλέον αναπηρίες σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πρόοδο, δηλαδή, όπως και με την κοινωνική πρόοδο, εμποδίζουν τη βελτίωσή της. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες και εκτός από τα χαρακτηριστικά των μαθητών που θεωρούνται μια σχετικά σταθερή

μεταβλητή, ίσως χρειάζεται να μελετηθούν παραπάνω άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο και μπορούν να ρυθμιστούν ευκολότερα, όπως είναι οι συνθήκες διδασκαλίας, το σχολικό πρόγραμμα και η συνεργασία με την οικογένεια για να συνεχίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και στο σπίτι (Marschark et al.¹², Moores¹³, Λαμπροπούλου¹⁴).

Συνολικά, για την εργασία μας οι επιπλέον αναπηρίες ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που είχε συσχέτιση με τα αποτελέσματα της προόδου. Όσο μεγαλύτερο δηλαδή ήταν το ποσοστό αναπηριών τόσο μικρότερη ήταν η πρόοδος κυρίως στον τομέα της κοινωνικής εξέλιξης, την επικοινωνία με την οικογένεια και τον τομέα της ακαδημαϊκής προόδου γενικότερα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες πιθανώς να μην ωφελούνται από το κοχλιακό εμφύτευμα όσο τα υπόλοιπα παιδιά στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα. Αν και τα κριτήρια για την εμφύτευση δεν είναι πλέον τόσο αυστηρά όσο παλαιότερα και γίνονται δεκτοί ακόμη και υποψήφιοι με πολλαπλές αναπηρίες, χρειάζεται περισσότερος έλεγχος πριν την εγχείριση και επαρκής ενημέρωση στους γονείς από ειδικούς για να κατανοήσουν τα θετικά και τα αρνητικά της απόφασης αυτής¹⁵.

Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας που παρατηρήθηκε ήταν η ηλικία εμφύτευσης που είχε συσχέτιση περισσότερο με τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Ένας άλλος λιγότερο σημαντικός παράγοντας ήταν ο χρόνος χρήσης του εμφυτεύματος που υποδηλώνει ότι είναι απαραίτητη η συνεχής χρήση του κοχλιακού για να υπάρξει βελτίωση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες¹⁶ που τονίζουν τη σημασία αυτών των παραγόντων στην πρόοδο των κωφών μαθητών και των μαθητών με κοχλιακό εμφύτευμα.

Η συνεργασία με άλλους ειδικούς για τα κοχλιακά εμφυτεύματα, γεγονός που είναι καθοριστικό σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές για την πρόοδο των παιδιών¹⁷ καθώς, για τουλάχιστον τρία χρόνια μετά την εμφύτευση χρειάζεται ανατροφοδότηση από ειδικούς για να μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τα αποτελέσματα του κοχλιακού εμφυτεύματος. Ειδικά για τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα που έχουν επιπλέον αναπηρίες είναι πιο επιτακτική η ανάγκη για υποστήριξη και επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς¹⁸.

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι η έρευνά μας είχε κάποιους περιορισμούς καθώς το δείγμα μας είχε ορισμένες ιδιαιτερότητες, όπως είναι ο αριθμός των παιδιών

12 Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002), *Educating deaf students. From research to practice*. New York: Oxford University Press, σ.σ.135-150.

13 Moores, D. (2007), *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ.) Χ. Λυμπεροπούλου, 3^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.312-380.

14 Λαμπροπούλου, Β. (1999), *3ο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σ.σ.50-53.

15 Archbold, S. (2003), A paediatric cochlear implant programme: Current and future challenges. Στο B. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 49-95). 2nd ed. London: Whurr, σ.σ. 61-62.

16 Nikolopoulos, T., McCormick, B., & Archbold, S. (2003), Current trends in paediatric cochlear implantation. Στο B. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 1-10). 2nd ed. London: Whurr.

17 Archbold, S. (2003), A paediatric cochlear implant programme: Current and future challenges. Στο B. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 49-95). 2nd ed. London: Whurr, σ.σ.55-56.

18 Most, T. (2005). Cochlear Implants in Children with Hearing Loss: Maternal Expectations and Impact on the Family. *Volta Review*, 105 (2), σ.σ.129-150.

που ήταν αρκετά περιορισμένοι και δεν επιτρέπει γενικεύσεις για τον πληθυσμό των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα. Επιπλέον, όλα τα παιδιά του δείγματός μας προέρχονται από ειδικά σχολεία, επειδή δεν ήταν εύκολο να εντοπιστούν τα παιδιά που βρίσκονται στα γενικά σχολεία, ενώ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία¹⁹ η πλειοψηφία παρακολουθεί γενικό σχολείο. Συμπερασματικά, τα παιδιά που παρακολουθούσαν ειδικό σχολείο ίσως ήταν πληθυσμός με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πιθανότατα επειδή δεν τα κατάφερε στο γενικό σχολείο. Για παράδειγμα, αυτό ίσως συνέβη επειδή η εμφύτευση έγινε σε μεγάλη ηλικία, η υποστήριξη από άλλους ειδικούς να ήταν ελλιπής και η οικογένεια να μην είχε επαρκή ενημέρωση για το κοχλιακό ούτε τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τους κατάλληλους ειδικούς. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εργάζονταν όλοι σε ειδικό σχολείο και πιθανά να είχαν δυσκολία να συγκρίνουν ακριβώς το επίπεδο γνώσεων των ακουόντων παιδιών για να κάνουν τη σύγκριση μεταξύ των κωφών παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα και ακουόντων παιδιών. Επιπλέον, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στα σχολεία κωφών είναι πολύ πιθανό να είναι προσαρμοσμένο και να μην είναι τόσο απαιτητικό για τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα. Εκεί ενδεχομένως μπορεί να οφείλεται το χαμηλό επίπεδο των παιδιών στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά επειδή παρατηρούμε εξίσου χαμηλό επίπεδο και στην έρευνα των Punch και Hyde²⁰, ο τομέας αυτός μάλλον δεν επηρεάζεται από το κοχλιακό εμφύτευμα. Μάλλον, μόνο ο τομέας επικοινωνίας φαίνεται να επηρεάζεται θετικά από την εμφύτευση, αλλά αυτό δεν αρκεί για να βοηθηθεί ο ακαδημαϊκός τομέας ο οποίος θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η στήριξη από ειδικούς για τα κοχλιακά εμφυτεύματα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Τέλος, οι προτάσεις που έχουμε είναι να γίνουν περαιτέρω έρευνες που θα συγκρίνουν κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα σε γενικά και ειδικά σχολεία και να ερευνηθούν περισσότεροι παράγοντες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα. Επίσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ειδικά και γενικά σχολεία χρειάζεται να είναι επαρκής ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες όλων των μαθητών που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά για να τους εξασφαλίζουν όσο το δυνατόν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ισότιμη πρόσβαση στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κωνσταντίνου, Χ. (2007), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999), *2ο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*.

19 Nikolopoulos, T., McCormick, B., & Archbold, S. (2003), Current trends in paediatric cochlear implantation. Στο B. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 1-10). 2nd ed. London: Whurr, σ.σ. 4.

20 Punch, R., & Hyde, M. (2010), Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), σ.405-421.

- Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
Λαμπροπούλου, Β. (1999), 3ο Εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Mooges, D. (2007), *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (μτφρ.) Χ. Λυμπεροπούλου, 3^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Archbold, S. (2003), A paediatric cochlear implant programme: Current and future challenges. Στο Β. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 49-95). 2nd ed. London: Whurr.
- Arft, B., Lucangeli, D., Genovese, E., Monzani, D., Gubernale, M., Trevisi, P., & Santarelli, R. (2011), Analogic and symbolic comparison of numerosity in preschool children with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 13 (1), 34-45.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002), *Educating deaf students. From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007), Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 269-282.
- Most, T. (2005). Cochlear Implants in Children with Hearing Loss: Maternal Expectations and Impact on the Family. *Volta Review*, 105 (2), 129-150.
- Nikolopoulos, T., McCormick, B., & Archbold, S. (2003), Current trends in paediatric cochlear implantation. Στο Β. McCormick & S. Archbold, (Επιμ.), *Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. (σ.σ. 1-10). 2nd ed. London: Whurr.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010), Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 405-421.
- Thoutenhoofd, E. (2006), Cochlear implanted pupils in scottish schools: 4-year school attainment data (2000-2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), 171-188.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Ευγενία Σταυροπούλου γεννήθηκε στη Λαμία το 1989. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και συνέχισε τις σπουδές της αποφοιτώντας από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ίδιου τμήματος με ειδίκευση «Ειδική Αγωγή: Εκπαίδευση Κωφών και Βαρήκοων παιδιών». Από το 2013 εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο πολυπρισματικός ρόλος της μουσικής στην παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με αυτισμό

Τεστεμπασίδου Ιωάννα - Τεστεμπασίδου Στυλιανή

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τη μουσική ως δίαυλο επικοινωνίας και κατανόησης παιδιών με αυτισμό. Οι διεθνείς έρευνες και βιβλιογραφία υπερθεματίζουν το θεραπευτικό ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Όσον αφορά στα παιδιά με αυτισμό, αν και παρουσιάζουν ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής τους, έχει παρατηρηθεί να αντιδρούν ποικιλότροπα σε ένα μουσικό ερέθισμα. Ακόμη μέσω των κατάλληλων μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων μπορούν να μάθουν να εκφράζονται και να συνεργάζονται επιτυχώς με τα άλλα άτομα. Για αυτό είναι ανάγκη ιδίως στον Ελλαδικό χώρο να καταβληθούν προσπάθειες, για να αποτελέσει η μουσική μέσο ενίσχυσης της προόδου αλλά και της αυτονομίας των παιδιών με αυτισμό.

Abstract

The present research presents the music as a means of communication and understanding of children with autism. International surveys and bibliography point out the therapeutic role of music in education of children with or without disabilities. Regarding children with autism, it has been proved that although they have many deficiencies during their development, they are able to react to a musical stimulus in various ways. They can also learn how to express themselves and how to collaborate with other people successfully through the appropriate music-educational activities. For all the above mentioned reasons, it is of extreme importance, particularly in Greece, efforts to be made so that the music will become the tool, which will foster the progress and the autonomy of children with autism.

1. Εισαγωγή

Η μουσική συνιστά μια μορφή αισθητικής αγωγής και καλλιτεχνικής έκφρασης, που επί αιώνες θεωρούνταν ένα κατάλληλο μέσο για την εκπαίδευση βάσει του αρχαίου ιδεώδους. Σύμφωνα με το αυτό οι άνθρωποι διαπαιδαγωγούνταν μέσω της επαφής με τις τέχνες. Η «καλή» μουσική αποτελεί το πλέον κατάλληλο μέσο για τη διαμόρφωση ενός ενάρετου ανθρώπου, καθώς επηρεάζει θετικά την ψυχή του. Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια στροφή προς την πρακτική εφαρμογή της μουσικής στην εκπαίδευση, που στηρίζεται στην ιδιομορφία και την ιδιαιτερότητά της να ενισχύει σε καθημερινή βάση τις ανθρώπινες ικανότητες (ακουστική και κινητική ικανότητα) και να ικανοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες (χαρά, απόλαυση).

Η παρούσα λοιπόν βιβλιογραφική έρευνα έχει ως στόχο της να αναδειξει μια νέα προοπτική στον τρόπο προσέγγισης και κατανόησης μαθητών με αυτισμό με τη συμβολή της μουσικής. Επιπλέον καταγράφεται η συστηματική μουσική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, που παρέχεται στην Ελλάδα. Η εργασία είναι δομημένη ως εξής: Αρχικά

παρατίθεται μια αποσαφήνιση των όρων που χρησιμοποιήθηκαν στην βιβλιογραφική έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο και μορφωτικό αγαθό, αλλά και ο ρόλος που διαδραματίζει στον τομέα της ειδικής αγωγής. Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής που ισχύει στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και έπειτα αναφορικά με τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουμε ορισμένες μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές που λειτουργούν ως διδακτικές προσεγγίσεις. Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις μας και η βιβλιογραφία της παρούσας έρευνας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

Μια από τις δυο κεντρικές έννοιες που χρήζουν αποσαφήνισης είναι αυτή της «μουσικοθεραπείας». Όσον αφορά το πρώτο της συνθετικό «μουσική», προέρχεται από τη λέξη «μούσα», που ανάγεται στους Αιγύπτιους και σήμαινε την ενεργοποίηση αυτού που ήταν εν δυνάμει. Ενώ το δεύτερο συνθετικό της η κατάληξη «-ικη» είναι κέλτικης προέλευσης και συναντάται σε όλες τις βορειοευρωπαϊκές γλώσσες (π.χ. -ich, -ig, -ik)¹. Η μουσικο - θεραπεία λοιπόν ορίζεται ως η σκόπιμη χρήση της μουσικής ή μουσικών στοιχείων, προκειμένου να επιτευχθούν οι θεραπευτικοί στόχοι της αποκατάστασης, της στήριξης και της παρέμβασης στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου². Πρόκειται ουσιαστικά για ένα αθροιστικό ορισμό διαφόρων μουσικοθεραπευτικών προσεγγίσεων, των οποίων η ύπαρξη χαρακτηρίζεται ως ψυχοθεραπευτική³. Παράλληλα καθίσταται ιδιαίτερα δημιουργική στο να διευκολύνει την ανάπτυξη διαφόρων λειτουργιών του παιδιού και αποτελεσματική στο να αναδυθούν οι θετικές και παραγωγικές πτυχές της συμπεριφοράς του⁴.

Στη συνέχεια το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην βιβλιογραφική διερεύνηση των δεδομένων που αφορούν τη συσχέτιση της μουσικής και την χρήση της στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό. Το ενδιαφέρον μας για τη συγκεκριμένη κατηγορία ειδικής αγωγής προέκυψε κυρίως από την προσωπική μας ευαισθητοποίηση αναφορικά με αυτό το θέμα. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιούμε τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ορίζεται από τον νόμο 3699/2008 του ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008 περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναφέρεται σε άτομα που είτε για ολόκληρη είτε για 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

1 Τσίρης, Γ. (2005), Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό- μια μελέτη περίπτωσης. *Διπλωματική εργασία*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος, σ. 32

2 Καρτασίδου, Λ. (χ.χ.). *Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες- θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Στο: http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/p.i/kartasidou-samos%20http.eeek.sam.sch.gr.ppt (προσπελάστηκε στις 25/8/2014)

3 Καρτασίδου, Λ. (2004 α), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ. 69

4 Pelliteri, J. (2000), Music therapy in the special education setting. *Journal of educational and psychological consultation*, 11, σ.σ. 379-391. Στο: <http://www.soundconnectionsmt.com/docs/Music%20Therapy%20in%20Special%20Education.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/8/2014)

αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. 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, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) και ψυχικές διαταραχές.

Επειδή όμως στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στην μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με αυτισμό, προβήκαμε παρακάτω σε μια ευρύτερη ανάλυση του όρου «αυτισμός».

3. Υπάρχουσες θεωρίες και συσχετισμός με το συγκεκριμένο θέμα

3.1. Ο ρόλος της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο

Η μουσική ως διάλογος έκφρασης και επικοινωνίας προβάλλεται ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου στη γη, ενώ η θεραπευτική της χρήση εκτιμάται ότι έχει μια ιστορία άνω των τριάντα χιλιάδων ετών⁵. Σημαντικός σταθμός για τη θεραπευτική χρήση της μουσικής και γενικότερα της εξέλιξής της στάθηκε ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, καθώς από τότε η μουσική εφαρμόζοταν ως αυτόνομη θεραπευτική μέθοδος όσο και σε συνδυασμό με άλλες, συμβάλλοντας στη διαδικασία της ίασης⁶. Ένα θέμα λοιπόν που ελκύει το ενδιαφέρον τόσο των επιστημόνων της ψυχολογίας όσο και της εκπαίδευσης είναι οι θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής. Σύμφωνα με τον Gaston η χρησιμοποίηση της μοναδικής δυνατότητας του ρυθμού «να ενεργοποιεί και να βάζει σε τάξη» είναι ένας βασικός τρόπος με τον οποίο η μουσική συμβάλλει στην θεραπευτική διαδικασία⁷. Οι κλινικές έρευνες επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο της αντίληψης του ρυθμού στον έλεγχο των κινήσεων και στην αποκατάσταση κινητικών διαταραχών. Η μουσική μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως απτικό ερέθισμα και να διεγείρει την κινητική ετοιμότητα ενός ανθρώπου. Παράλληλα, λειτουργεί ως δομή στην κίνηση και αποτελεί ερέθισμα ή περισπασμό που ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας σε ένα δύσκολο ή επίπονο μυϊκό έργο⁸.

3.2. Ο ρόλος της μουσικής ως μορφωτικό αγαθό

Η μουσική διαθέτει τη μοναδική ιδιότητα του να είναι το πιο επιθυμητό μέσο οργανωμένης αισθητικής εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ανταποκρίνονται στη μουσική και βρίσκουν ικανοποίηση και νόημα με την επαφή και την εμπειρία της. Ακόμη καθίσταται η μόνη από τις τέχνες που ενισχύει την ομαδική συμμετοχή, και αυτό το χαρακτηριστικό της την κάνει να προσιδιάζει περισσότερο από κάθε άλλη μορφή καλλιτεχνικής επιδίωξης στο

5 Πρίνου- Πολυχρονιάδου, Λ. (1995), *Μουσική και ψυχολογία*. Αθήνα: Θυμάρι. σ.19

6 Πρίνου- Πολυχρονιάδου, Λ. (1995), *Μουσική και ψυχολογία*. Αθήνα: Θυμάρι. σ.22

7 Gaston (1968) στο Δ. Ψύχα. (2014), *Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες*. Στο: <http://www.inikos.gr/inikos> (προσπελάστηκε στις 29/8/2014)

8 Μακρής, Ι. & Μακρής, Δ. (2003), *Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 44

σύνολο και στις αρχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από αισθητική σκοπιά η μουσική είναι μια πολύπλοκη ανθρώπινη διαδικασία με δυο όψεις. Η μια όψη της σχετίζεται με την νοητική διδασκαλία, δηλαδή με την αναγνώριση, τη σύγκριση, την ανάλυση και την ταξινόμηση - στοιχεία που είναι αντικειμενικά και μπορούν να εξασκηθούν και να διδαχθούν. Η άλλη της όψη αφορά αισθήματα που δεν διδάσκονται και έτσι λαμβάνει μια υποκειμενική διάσταση. Για αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να αφιερώνουν τις προσπάθειες τους σε αυτά που μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές και να ενθαρρύνουν τις αισθητικές αντιδράσεις τους. «Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να συμβαίνουν τέτοιες αντιδράσεις, όπως ακριβώς στήνει κανείς τις κορύνες όρθιες στο βήθος του διαδρόμου στο μπόουλινγκ, για να τις ρίξει κάτω η πάλα»⁹.

3.3. Ο ρόλος της μουσικής στην ειδική αγωγή

Σε γενικές γραμμές η ύπαρξη της μουσικής στο σχολείο έχει διττό ρόλο. Αφενός συμβάλλει στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών σε τέτοιο σημείο, ώστε να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί. Αφετέρου στη δυνατότητα βίωσης μουσικών εμπειριών, ώστε τα παιδιά να γίνουν «επαγγελματίες άνθρωποι», καθώς η μουσική έχει τη δυνατότητα να εξευγενίζει τα ήθη. Το μάθημα της μουσικής οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση ότι η μουσική ενασχόληση ανήκει στο πολιτισμικό τρόπο ζωής του ανθρώπου, καθώς και στο να αναπτύξουν την ανάγκη να εντάξουν και να συνδυάσουν το τραγούδι και τα μουσικά ακούσματα στις καθημερινές τους συνήθειες¹⁰.

Αξίζει να σημειωθεί πως πέραν της αναγνώρισης και της μουσικής ως εκπαιδευτικό και θεραπευτικό αγαθό δεν έχουν τεθεί ακόμη και στην σύγχρονη εποχή οι θεμέλιοι λίθοι για μια πιο οργανωμένη εφαρμογή της στα σχολεία και δεύτερον δεν έχει διασαφηνιστεί και «νομοθετηθεί» ο ρόλος της σε σχέση με την Ειδική Αγωγή. Ωστόσο το μάθημα της μουσικής τα τελευταία χρόνια εντάσσεται όλο και περισσότερο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων και γενικότερα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είτε ως μουσική είτε ως μουσικοθεραπεία¹¹.

Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής οι εκπαιδευτικοί στόχοι θέτουν την μουσική ως θεραπευτικό μέσο δίνοντας έτσι τη δυνατότητα «αναδιαμόρφωσης» της «αναπηρίας». Η αναπηρία δεν είναι αρρώστια που μπορεί να γιαιτρευτεί, αλλά μέσω της μουσικής μπορούν να ενισχυθούν κάποιοι τομείς που εξαιτίας της αναπηρίας δεν ακολούθησαν την αναμενόμενη εξέλιξη και ανάπτυξη¹². Ο στόχος του μαθήματος της μουσικής για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της ειδικής αγωγής έχει διπλό περιεχόμενο. Αφενός αφορά την εκπαίδευση μέσω της μουσικής (μουσικοθεραπευτικό γίνεσθαι) και την εκπαίδευση για τη μουσική (μουσικοπαιδαγωγικό γίνεσθαι)¹³. Ωστόσο στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής σε ό,τι σχετίζεται με τη μουσική, δίνεται περισσότερη βαρύτητα στη μορφή της ως ελεύθερη δημιουργική απασχόληση και ως πλαίσιο για την οργάνωση

9 Παπαζάρης, Χ. (1991), *Η μουσική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Τέρτιος

10 Σέρρη, Α. (1995β), *Προσχολική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 27

11 Καρτασίδου, Α. & Στάμου Μ. (2006), *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 27

12 Goebel (1976) στο Καρτασίδου, Α. (2004 α), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 89

13 Καρτασίδου, Α. (2004 α), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 71

μουσικών εκδηλώσεων, τονίζοντας έτσι τη θεραπευτική της διάσταση¹⁴.

3.3.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής στο ειδικό σχολείο

Ο βασικός σκοπός ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποβλέπει στον προσδιορισμό γενικών και ειδικών στόχων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών και την προαγωγή της σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης. Με βάση αυτόν τον κοινό τόπο για τη μουσική και για την εκπαιδευτική και θεραπευτική της αξία, ειδικά για αυτούς τους μαθητές έχουν σχεδιαστεί Αναλυτικά Προγράμματα για κάθε μορφή ειδικής ανάγκης, όπως αυτές διακρίνονται σύμφωνα με τον Ν.2817-2000 και το αντίστοιχο Φ.Ε.Κ. Σε αυτά προτείνονται δραστηριότητες, όπου μέσα από διάφορα μουσικά πλαίσια προάγονται η σχολική και κοινωνική τους ένταξη και παράλληλα ενισχύονται πτυχές της προσωπικότητάς τους με έναν παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο¹⁵.

Στο βιβλίο του δασκάλου γίνεται αναφορά στη Μουσική μόνο στη γενική ενότητα Αισθητική Αγωγή – Τέχνες. Εκεί αναγράφεται πως το παιδί πρέπει να βιώνει ήχους και ρυθμούς από τον περίγυρο, να συνδέει τη μουσική με την κίνηση και να παίζει μουσική¹⁶. Μία δραστηριότητα έχει αξία για ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες όταν τον βοηθά στην απόκτηση αυτονομίας, όταν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του τόσο στο πλαίσιο της δραστηριότητας όσο και στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας. Στην Ειδική Αγωγή οι ακαδημαϊκές δεξιότητες θεωρούνται πιο σημαντικές, ενώ η μουσική και γενικότερα οι τέχνες εντάσσονται στις ελεύθερες δημιουργικές δραστηριότητες ως διασκέδαση και χαλάρωση. Επειδή όμως η ανάγκη για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων θεωρείται τόσο σημαντική για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, δε δίνεται ιδιαίτερη βάση στο μάθημα της μουσικής, ενώ στο προσκήνιο μπαίνει η αναπηρία¹⁷.

4. Αυτισμός και μουσικοθεραπεία

4.1. Αυτισμός

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Ο αυτισμός αποτελεί μια σημαντική διαταραχή της εξελικτικής ψυχοπαθολογίας και εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται «διάχυτες»¹⁸.

14 Καρτασιδου, Α. (2009), *Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική ένωση για τη μουσική εκπαίδευση, σ. 345

15 Καρτασιδου, Α. (2009), *Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική ένωση για τη μουσική εκπαίδευση, σ. 347

16 ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000), *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σ. 7

17 Καρτασιδου, Α. (2009), *Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική ένωση για τη μουσική εκπαίδευση, σ. 348

18 Heward, L. (2011), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιστ. επιμ. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ.), γ' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος, σ. 255

Ένας ορισμός του αυτισμού που γίνεται περισσότερο δεκτός σήμερα, είναι ο ορισμός που δίνεται με τον Αμερικανικό Νόμο 105-17 του 1997, που αφορά τα «Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες». Ο ορισμός αυτός διατυπώνεται ως εξής: «Αυτισμός σημαίνει μια αναπτυξιακή αναπηρία που επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και γενικά γίνεται εμφανής πριν την ηλικία των τριών ετών. Ο αυτισμός επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που συχνά σχετίζονται με τον αυτισμό είναι η ενασχόληση με επαναληπτικές δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις, η αντίσταση στην αλλαγή περιβάλλοντος ή στις καθημερινές ρουτίνες και οι ασυνήθιστες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες»¹⁹.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι:

- α) η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (η ανθρώπινη φωνή δεν προκαλεί ενδιαφέρον, δυσκολία στη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων ακόμη και με τους γονείς, έλλειψη βλεμματικής επαφής, χειρονομιών και άλλων δεξιοτήτων, μη λεκτικής επικοινωνίας, απουσία κοινωνικού χαμόγελου, έλλειψη της ικανότητας μίμησης, αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων),
- β) η ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη (απουσία λόγου ή περιορισμένη ανάπτυξη λόγου, εμφάνιση ηχολαλίας, χρήση της αντωνυμίας «εσύ» αντί «εγώ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους, δυνατή ένταση και κακός ρυθμός της φωνής),
- γ) η στερεότυπη συμπεριφορά και η ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις,
- δ) η καθυστέρηση νοητικής ανάπτυξης (το 76-89% των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει νοητική υστέρηση)²⁰.

Σε αρκετές περιπτώσεις, αναφέρονται και επιρόσθετα προβλήματα που συνοδεύουν τα άτομα με αυτισμό. Πολλά από αυτά τα άτομα παρουσιάζουν αυτοκαταστροφική συμπεριφορά (τράβηγμα μαλλιών, χτύπημα κεφαλιού, δάγκωμα χεριών). Επίσης, έχει αναφερθεί από γονείς η ύπαρξη διαταραχών στο φαγητό και στον ύπνο, καθώς και η εκδήλωση έντονων φοβικών αντιδράσεων απέναντι σε καθημερινά αντικείμενα. Ακόμη, παρουσιάζονται συμπτώματα υπερκινητικότητας και διαταραχών προσοχής. Τέλος, το 20-30% των αυτιστικών ατόμων αναπτύσσουν επιληψία. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι παρούσες στον αυτισμό, χωρίς ωστόσο να συνιστούν ουσιώδη γνωρίσματά του²¹.

4.2. Παιδαγωγική μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αυτισμό

Η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια για να βοηθήσει τα αυτιστικά παιδιά. Τα παιδιά αυτά συχνά προσέχουν πιο πολύ τη μουσική από ό,τι τα λόγια. Πιο αναλυτικά, η μουσική παρέχει τη δυνατότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας και οι αντιδράσεις των παιδιών με αυτισμό στη μουσική είναι ποικίλες: μερικά παιδιά περπατούν κατά τη διάρκεια της μουσικής αρχικά άσκοπα, κατόπιν κινούνται προς την ηχητική πηγή κρατώντας όμως μια απόσταση. Άλλα παιδιά χαλαρώνουν υπό την επίδραση των ήχων χαμηλής συχνότητας, άλλα κλείνουν τα αυτιά τους όταν οι ήχοι είναι πολύ υψηλοί ή δυνατοί, άλλα κοιτούν βυθισμένα το μουσικό όργανο χωρίς να

19 Kirk, S. Gallagher, J. & Anastasiou, N. (2003), *Educating exceptional children*. Boston: H Mio. σ.570

20 Κυπριωτάκης, Α. (1995), *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο. σ. 38

21 Χρηστάκης, Κ. (1994), *Στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας του σχολείου και της τάξης για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες*. Αθήνα: Τελέθριου, σ. 42

γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί με σιγουριά ότι το βλέπουν και άλλα παιδιά φαίνεται να το συνειδητοποιούν προπάντων, όταν μπορούν να το αγγίξουν²².

Έχει αποδειχθεί επιστημονικά από σχετικές έρευνες ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό στην ανάκληση σημαντικών πληροφοριών για μάθηση, όταν αυτές συνδέονται με απλές ηχητικές δομές. Επίσης τα περισσότερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και αυτισμό είναι πιο πιθανόν να παρακολουθούν ένα ακουστικό από ότι ένα οπτικό ερέθισμα, και ιδιαίτερα όταν το ακουστικό ερέθισμα είναι μουσικό²³.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως ένα παιδί με αυτιστικά χαρακτηριστικά είναι δύσκολο να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των μαθησιακών και επικοινωνιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Επίσης παρουσιάζονται ιδιαίτερος ευαίσθητα σε οποιαδήποτε ερέθισμα, γι' αυτό και είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται οι μουσικές δραστηριότητες μέσα σε απόλυτα ελεγχόμενες καταστάσεις. Πολλές φορές κάθε απευθείας προσπάθεια οδηγεί σε αντίσταση, απομάκρυνση και αποφυγή της πραγματικότητας. Για τον λόγο αυτό το παιδί με αυτισμό πρέπει να προσεγγίζεται με έμμεσο τρόπο ώστε να μπορεί να συμμετάσχει παθητικά, να παρακολουθεί και να ακολουθεί με βάση το δικό του ρεπερτόριο. Αργά αλλά σταθερά παρατηρούνται αντιδράσεις. Κατά κύριο λόγο πρέπει να εντοπιστεί η μουσική που αρέσει στο παιδί, η μουσική που το ικανοποιεί και το ηρεμεί περισσότερο, διότι αυτό θα βοηθήσει στην ένταξη του στην ομάδα²⁴.

Σε ό,τι αφορά τον σκοπό των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα παιδιά επικεντρώνεται στη διαδικασία της αποκατάστασης της σχέσης με τον Άλλο ως συνεργάτη, συμμαθητή. Πριν καν ολοκληρωθεί η προσωπική σχέση θα πρέπει να αντιληφθεί το παιδί με αυτισμό ότι το περιβάλλον του είναι το επικοινωνιακό του πεδίο και γι αυτό είναι πολύ σημαντικό τα διάφορα ακουστικά ερεθίσματα που θα μεταφέρονται μέσα από παλμικά ερεθίσματα να είναι πολυποίκιλα. Έτσι είναι αξιόλογο σ' αυτή τη διαδικασία να μην είναι μόνο ο εκπαιδευτικός ο μεταφορέας του ακουστικού ερεθίσματος αλλά και άλλα άτομα με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Το παιδί με αυτισμό δεν ενδιαφέρεται αρχικά για το μεσάζοντα αλλά για το ηχητικό ερέθισμα που λαμβάνει, επειδή ο μεσάζοντας δεν γίνεται αντιληπτός σε συνεργατικό επίπεδο, καθώς έχει έναν ουδέτερο ρόλο ως μεταφορέας των ηχητικών αποτελεσμάτων. Μόνο όταν καταφέρει να βγει από την απομόνωση του και να συνειδητοποιήσει ότι ο ήχος είναι μια πληροφορία που λαμβάνει από τον Άλλον, μπορεί να αποφευχθεί μια σχέση εξάρτησης του παιδιού προς τον εκπαιδευτικό²⁵.

Σύμφωνα με την Καρτασίδου²⁶, προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί ο παραπάνω κίνδυνος της εξάρτησης προτείνεται να συμμετάσχει το παιδί όσο το δυνατόν νωρίτερα σε ομαδικές δραστηριότητες που συνδυάζουν παντομίμα, μουσικοκινητικά παιχνίδια, μουσικοακουστικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σε μια πρώτη προσπάθεια να προσεγγίσει το αυτιστικό παιδί την ομάδα, δηλαδή να επικοινωνήσει.

22 Lennard- Brown, S. (2004), *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 43

23 Καρτασίδου, Λ. *Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες- θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Στο: http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/p.i/kartasidou-samos%20http.eeek.sam.sch.gr.ppt (προσπελάστηκε στις 25/8/2014)

24 Καρτασίδου, Λ. (2004β), *Μάθηση μέσω κινήσεως*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 78

25 Καρτασίδου, Λ. (2006), *Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. *Μακεδόν*, 15, 121

26 Καρτασίδου, Λ. (2004β), *Μάθηση μέσω κινήσεως*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 118

Από την άλλη όμως η Lennard-Brown²⁷ αναφέρει πως οι μουσικοθεραπευτές σε αντίθεση από τους εκπαιδευτικούς, δουλεύουν σε ατομική βάση. Αναλυτικότερα, αυτό που κάνουν είναι να δώσουν στο παιδί ένα μουσικό όργανο για να παίξει και έπειτα το παιδί να παράγει κάποιον ήχο με αυτό.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η μουσικοθεραπεία δεν έχει σκοπό να μάθει στο παιδί να παίζει κάποιο μουσικό όργανο αλλά να μάθει να επικοινωνεί και να εκφράζεται. «Με τη μουσική αναπτύσσονται δημιουργικές ικανότητες, εκδηλώνονται αυθόρμητες εξωτερικεύσεις και αναπτύσσεται η αυτονομία και η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών. Η μουσική προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί να ακούσει, να δει, να πιάσει, να ερευνήσει, να συνθέσει και να αποφασίσει»²⁸.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στα πλεονεκτήματα της μουσικοθεραπείας στα παιδιά με αυτισμό και ευρύτερα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, κάτι που αναδεικνύει την μέγιστη σημασία της μουσικής ως παιδαγωγική πρακτική. Αρχικά, όσον αφορά τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα τα παιδιά μέσω της μουσικής αναπτύσσουν ένα καλύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης και αποκτούν το αίσθημα της ευχαρίστησης και της ασφάλειας. Παράλληλα, στον επικοινωνιακό τομέα τα παιδιά με τη συμβολή της μουσικής μπορούν να αυξήσουν τη διάρκεια βλεμματικής τους επαφής και να βελτιώσουν την ομιλούμενη γλώσσα. Παρατηρείται ακόμη μείωση ηχολαλιών και συνειδητοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού μέσω της μουσικής. Αυτό που καθίσταται πιο σημαντικό είναι η μερική μείωση ή ολική εξάλειψη των στερεοτυπιών που πραγματοποιούνται, τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για αυτά του κοινωνικού τους περιγύρου. Επίσης μέσω των μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών βελτιώνεται η χωροχρονική τους αντίληψη και η μιμητική τους ικανότητα²⁹.

Είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει ότι η μουσική αποτελεί το μέσο και το πεδίο εφαρμογής για την ειδική εκπαίδευση και να προσπαθήσει να την ενσωματώσει όσο το δυνατόν καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα οι θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες που διεξάγονται δεν έχουν το ανάλογο αντίκτυπο στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής και της διαμόρφωσης ανάλογων πολιτικών στον χώρο της εκπαίδευσης. Μια προσπάθεια κάλυψης αυτού του χάσματος μεταξύ θεωρητικής προόδου και εκπαιδευτικής πράξης ξεκίνησε η ελληνική πολιτεία μόλις τα τελευταία χρόνια συντάσσοντας νέα προγράμματα σπουδών και προγραμματίζοντας τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της μουσικής³⁰.

Στον αντίποδα η μουσική εκπαίδευση στο διεθνή χώρο την τελευταία δεκαετία γνωρίζει σημαντική πρόοδο σε θεωρητικό, ερευνητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο. Κατά αυτόν τον τρόπο ουσιώδη ζητήματα όπως ο ρόλος και η θέση της μουσικής στα σχολικά προγράμματα καθώς και οι παιδαγωγικές παράμετροι που εμπλέκονται στη διδασκαλία

27 Lennard- Brown, S. (2004), *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 56

28 Κυπριωτάκης, Α. (1995), *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο. σ. 183

29 Καρτασιδου, Α. & Τσίρης, Γ. (2007), Το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. *Πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου της ελληνικής ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση: Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής κουλτούρας*, σ. 161

30 Κοκκίδου, Μ. (2006), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: μια αναγκαιότητα. Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, 2: 27

της, αποτελούν το επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων και ερευνών, βρίσκοντας ανταπόκριση στη διαμόρφωση ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους οι αρμόδιοι της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να μεριμνήσουν για την πραγματοποίηση μουσικών σεμιναρίων επιπέδου κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και για την παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σε πολλά σχολεία της χώρας. Αυτού του είδους οι πρωτοβουλίες θα δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μουσικής να προσεγγίσουν καλύτερα τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να διαμορφώσουν μια ολιστική αντίληψη για την συμβολή της μουσικοθεραπείας στην ανάπτυξη μαθητών με αυτισμό και γενικότερα με ειδικές ανάγκες, αλλά και να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο ώστε να εμπλουτίσουν αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία.

Σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής συχνά αναφέρουν έλλειψη επαρκούς κατάρτισης όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με αναπηρίες. Το γεγονός αυτό προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό καθώς συνεπάγεται την περιορισμένη γνώση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών εκ μέρους τους, ώστε να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους³¹.

Εν κατακλείδι, η μουσική μπορεί να αποτελέσει αρωγή και μέσο ενίσχυσης της προόδου παιδιών με αυτισμό και γενικότερα με ειδικές ή μη ανάγκες. Με την προϋπόθεση όμως ότι απαιτεί διαφορετικό τρόπο αντίληψης από πλευράς των εκπαιδευτικών και ουσιαστικής μέριμνας από την πλευρά της πολιτείας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Heward, L. (2011), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιστ. επιμ. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ.), γ' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καρτασίδου, Λ. (2004 α), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρτασίδου, Λ. (2004β), *Μάθηση μέσω κινήσεως*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρτασίδου, Λ. (2006), Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Μακεδόν*, 15: 117- 130
- Καρτασίδου, Λ. (2009), *Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική ένωση για τη μουσική εκπαίδευση.
- Καρτασίδου, Λ. & Στάμου Μ. (2006), *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρτασίδου, Λ. & Τσίρης, Γ. (2007), Το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής

31 Hammel, A.M. (2001 α), Preparation for teaching special learners: twenty of practice. *Journal of Music teacher education*, 7 : 1-15, σ.9

- στην Ελλάδα. Πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου της ελληνικής ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση: Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής κουλτούρας.
- Κοκκίδου, Μ. (2006), Σχολική μουσική εκπαίδευση: μια αναγκαιότητα. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, 2: 20-32.
- Κυπριωτάκης, Α. (1995), *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.
- Lennard- Brown, S. (2004), *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μακρής, Ι. & Μακρή, Δ. (2003), *Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαζάρης, Χ. (1991), *Η μουσική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Τέρτιος
- Πρίνου- Πολυχρονιάδου, Α. (1995), *Μουσική και ψυχολογία*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Σέργη, Α. (1995β), *Προσχολική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσίρης, Γ. (2005), Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό- μια μελέτη περίπτωσης. *Διπλωματική εργασία*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000), *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Χρηστάκης, Κ. (1994), *Στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας του σχολείου και της τάξης για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες*. Αθήνα: Τελέθριου.

Ξενόγλωσση

- Hammel, A.M. (2001 α), Preparation for teaching special learners: twenty of practice. *Journal of Music teacher education*, 7 : 1-15.
- Kirk, S. Gallagher, J. & Anastasiou, N. (2003), *Educating exceptional children*. Boston: Η Mio.

Ιστοσελίδες

- Καρτασίδου, Α. *Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες-θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Στο: http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/p.i/kartasidou-samos%20http.eeek.sam.sch.gr.ppt (προσπελάστηκε στις 25/8/2014)
- Pelliteri, J. (2000), Music therapy in the special education setting. *Journal of educational and psychological consultation*, 11, σ.σ. 379-391. Στο: <http://www.soundconnectionsmt.com/docs/Music%20Therapy%20in%20Special%20Education.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/8/2014)
- Ψύχα, Δ. (2014), *Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες*. Στο: <http://www.inikos.gr/inikos> (προσπελάστηκε στις 29/8/2014)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Τεστεμπασίδου Ιωάννα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη «Συγκριτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-

Ψυχολογίας. 2008 – 2012: σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και εθελόντρια στο Κέντρο Στήριξης Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων της Αλεξανδρούπολης. Πτυχία ξένων γλωσσών: Proficiency στα Αγγλικά και Mittelstufe στα Γερμανικά. Πτυχίο Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Cambridge. Παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων σε Έλληνες και Αλλοεθνείς μαθητές Δημοτικού. Από το 2013 εθελόντρια στο Κέντρο Προστασίας του παιδιού Ιωαννίνων.

Τεστεμπασιδου Στυλιανή, προπτυχιακή φοιτήτρια στο τέταρτο ακαδημαϊκό έτος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Πτυχία ξένων γλωσσών: Proficiency (επίπεδο Γ2) στην Αγγλική γλώσσα και Mittelstufe (επίπεδο Γ1) στη Γερμανική γλώσσα. Ενισχυτική διδασκαλία σε Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές δημοτικού, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αρχές 2013: προσφορά εθελοντικής εργασίας στο κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών του δήμου Αλεξανδρούπολης.

Η Χρήση των Διαδραστικών Βιντεοπαιχνιδιών ως Μέσο Ενίσχυσης της Αερόβιας Ικανότητας σε Μαθητές με Νοητική Αναπηρία που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Τεχλικίδου Ελένη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος με διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια στην αερόβια ικανότητα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής, σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Το πρόγραμμα διήρκεσε οχτώ εβδομάδες και εφαρμόζονταν τρεις φορές την εβδομάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρξε σημαντική βελτίωση στην αερόβια ικανότητα των μαθητών, η οποία είναι απαραίτητη για ένα επαρκές λειτουργικό επίπεδο τόσο κατά την εκτέλεση των καθημερινών τους δεξιοτήτων, όσο και για την ποιότητα της ζωής τους.

Abstract

The present study was designed to examine the effect of an intervention program with interactive video games in the aerobic capacity of students with intellectual disabilities. The program had a total duration of eight weeks with a frequency of 3 times per week, during the physical education class. The statistical analyses revealed significant improvement in the aerobic capacity of the students who followed the program. The improved aerobic capacity is essential for functionally operate the necessary activities of daily life and retaining a certain level of quality of life.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας έχει επεκταθεί και στη φυσική αγωγή μέσα από τα διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια, προκειμένου να παρακινήσουν τον πληθυσμό για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, χωρίς να χρειασθεί να μεταβούν σε αθλητικούς χώρους ή το γυμναστήριο. Συστήνεται η χρήση τους ως εναλλακτικός τρόπος υποβοήθησης για τη βελτίωση των ικανοτήτων της φυσικής κατάστασης, ενώ επισημαίνεται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άτομα με αναπηρία, προβάλλοντας αρκετά πλεονεκτήματα. Η ιδέα της δυνατότητας εφαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και αξιοποίησης τους μέσα από τη φυσική αγωγή στη μαθησιακή διαδικασία, ως αποτελεσματικό τρόπο εκγύμνασης στη φυσική κατάσταση και υποστήριξης για την ανάπτυξη της αερόβιας ικανότητας στα άτομα με αναπηρία, παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο άρθρο.

2. Αποσαφήνιση Όρων

Διαδραστικά Βιντεοπαιχνίδια: Πρόκειται για βιντεοπαιχνίδια τα οποία απαιτούν από τους παίκτες να αλληλεπιδράσουν σε πραγματικό χρόνο, μέσα από σωματικές κινήσεις προκειμένου να παίξουν. Τρεις διαφορετικές κατηγορίες διαδραστικών βιντεοπαιχνιδιών

και συγκεκριμένα, μία με αθλήματα, μία με αθλητικές δραστηριότητες και μία με ασκήσεις ενδυνάμωσης, ισορροπίας και αερόβιας άσκησης.

Αερόβια Ικανότητα: Εκφράζεται με την καρδιοαναπνευστική αντοχή και αναφέρεται στη δυνατότητα εκτέλεσης έργου για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Δοκιμασία καρδιοαναπνευστικής αντοχής 6 λεπτά περπάτημα. Η δοκιμασία περιλαμβάνει την κάλυψη όσο μεγαλύτερης απόστασης μπορούν να περπατήσουν οι μαθητές σε χρονικό διάστημα 6 λεπτών.

Νοητική Αναπηρία: Αναφέρεται στα άτομα τα οποία λόγω αποκλίσεων στο γνωστικό τομέα σε σύγκριση με άτομα της ηλικίας τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στην προσαρμοστικότητα τους (σχολείο, κοινωνία, εργασία, αυτόνομη διαβίωση), με αρχική εκδήλωση την περίοδο της ανάπτυξης τους.

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Αναφέρεται στα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία και καλύπτουν την υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση με τις εξής βαθμίδες. Ειδικό Δημοτικό, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια.

2.1 Θεωρία

2.1.1 Χαρακτηριστικά και Εκπαίδευση Μαθητών με Νοητική Αναπηρία

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, χαρακτηρίζονται από μεγάλη ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Ανάλογα με το βαθμό της νοητικής τους αναπηρίας (ελαφριά, μέτρια, βαριά), υπολείπονται σε σχέση με τους συνομηλικούς τους (O, 1/2, Y), της 'τυπικής' ανάπτυξης¹. Παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στη δύναμη, την αντοχή, την ευκινησία και χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων²⁻³. Τείνουν να είναι πιο αδύναμοι και να κουράζονται πιο εύκολα από τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρία, λόγω του υψηλότερου μεταβολικού, καρδιοαναπνευστικού και μηχανικού κόστους που εμφανίζουν κατά τη μετακίνηση με αποτέλεσμα τα συμπτώματα της κόπωσης να εμφανίζονται νωρίτερα και να μειώνεται και η απόδοση κατά την άσκηση⁴. Οι επιπτώσεις των χαμηλών επιπέδων φυσικής κατάστασης και αερόβιας ικανότητας σε συνδυασμό με τους περιορισμούς από την αναπηρία, οδηγεί τα άτομα με νοητική αναπηρία στην ανάπτυξη καθιστικού τύπου συμπεριφορών⁵⁻⁶. Αυτό

1 Κοκκαρίδας, Δ. (2010). Άσκηση και Αναπηρία. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 55.

2 Golubovic, S., Maksimovic, J., Golubovic, B., & Glumbic, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Development Disabilities*, 33: 608 – 614

3 Vuijk, P.J., Hartman, E., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 54 Part II pp: 955-965, November.

4 Fragala-Pinkham, M.A., Haley, S.M., Rabin, J. & Kharasch, S.K. (2012). A fitness program for children with disabilities. *Physical Therapy*, 85:1118-1200.

5 Vuijk, P.J., Hartman, E., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 54 Part II pp: 955-965, November.

6 Sparrow, W.A and Day, H. (2002). International review of research in mental retardation, *Perception and Action in Mental Retardation*. Volume 25, pages: 241-278.

έχει ως αποτέλεσμα να τοποθετούνται στην κατηγορία ατόμων υψηλού κινδύνου για την ανάπτυξη ασθενειών που σχετίζονται με την παχυσαρκία, τα καρδιαγγειακά νοσήματα, την υπέρταση και τον σακχαρώδη διαβήτη σύμφωνα με τον Draheim (2006)⁷. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης που θα βελτιώνουν την αερόβια ικανότητα και συνεπακόλουθα τη φυσική κατάσταση για την υγεία, τονίζοντας τα οφέλη της για μια δια βίου άσκηση.

Ο προαναφερθείς στόχος περιλαμβάνεται στο σκοπό του μαθήματος φυσικής αγωγής για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (εφεξής, Σ.Μ.Ε.Α.Ε), όπως ορίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σύμφωνα με τον οποίο δίνεται «προτεραιότητα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών την καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και την ενίσχυση της υγείας τους»⁸. Αν και ακολουθούν τον ίδιο ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, η κινητική και σωματική τους ανάπτυξη δε βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο, εξαιτίας της μεγάλης ετερογένειας τους. Το γεγονός αυτό απαιτεί να γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές στον τρόπο διδασκαλίας, στο περιβάλλον και στα υλικά προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες αναγνωρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι ατομικές διαφορές και η εφαρμογή ενός προγράμματος αναπτύσσεται βάσει των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους⁹. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματικός ο σχεδιασμός των προγραμμάτων πρέπει να στηρίζεται σε βασικές αρχές της διδασκαλίας των ατόμων με νοητική αναπηρία, όπως η αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της οργάνωσης του περιβάλλοντος και της δημιουργίας κινήτρων. Θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις κατανοητές, ευχάριστες, απλές, με κοινά στοιχεία για τη διευκόλυνση της μάθησης, να δίνεται τακτική ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, καθώς και η δυνατότητα πολλαπλών επαναλήψεων, επίδειξης και παροχής επαρκούς χρόνου για απόκριση στα ερεθίσματα¹⁰. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της φυσικής κατάστασης που σχετίζεται με την υγεία μέσα από την ενεργητική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες¹¹. Μέσα από τη συμμετοχή τους στην άσκηση μειώνονται οι παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη ασθενειών εξαιτίας της υποκινητικότητας που τους χαρακτηρίζει λόγω της έλλειψης κινήτρων, των αρνητικών βιωμάτων αποτυχίας, της απόρριψης και των περιορισμών που δέχονται λόγω της αναπηρίας τους¹².

Σημαντικά στοιχεία για την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής είναι να νιώσουν ευχαρίστηση και διασκέδαση και να πιστεύουν ότι θα τους

7 Yanardag, M., Arikan, H., Yilmaz, I. & Konukman, F. (2013). Physical fitness levels of young adults with and without intellectual disability. *Kinesiology*, 45, (2):233-240.

8 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

9 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Υστέρηση. (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

10 Κοκκαρίδας, Δ. (2010). Άσκηση και Αναπηρία. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 55.

11 Calders, P., Elmahgoub, S. & Dirk, Cambier. (). Physical and metabolic Fitness of children and adolescents with intellectual disability – How to rehabilitate?

12 Καστανιάς, Θ. & Τοκμακίδης, Σ. (2010). Στοιχεία παθοφυσιολογίας ατόμων με νοητική υστέρηση και η σημασία της συστηματικής άσκησης στην προαγωγή της υγείας τους. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 27(5): 753-766.

βοηθήσει στην καθημερινότητά τους. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύει η αντίληψη τους ότι είναι ικανοί και μπορούν να τα καταφέρουν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα¹³. Ουσιαστικά επιβεβαιώνεται η εκπαιδευτική αξία της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας στα άτομα με αναπηρία, ως κύρια συνιστώσα για την εμπλοκή, τη συνέχιση και την ολοκλήρωση της εφαρμογής ενός προγράμματος φυσικής αγωγής με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, της διδασκαλίας και των ασκήσεων παίζει καθοριστικό ρόλο. Η εμπλοκή του εκπαιδευμένου στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών επιβεβαιώνεται και στα άτομα με αναπηρία. Τα διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούνται ευρέως για την υποκίνηση νεαρών ενηλίκων, παιδιών και εφήβων για την εξασφάλιση της απαραίτητης καθημερινής δραστηριότητας για άσκηση προκειμένου να μειωθούν οι αρνητικές προεκτάσεις ως απόρροια του καθιστικού τρόπου ζωής τους¹⁴. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα από τη χρήση τους στο γενικό πληθυσμό βρίσκουν ανταπόκριση και στα άτομα με αναπηρία ως ενίσχυση της μάθησης, υποκίνησης και δέσμευσης για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες καθώς λόγω του ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης, μεγαλώνει το ενδιαφέρον εξαιτίας της διασκέδασης που παρέχουν, μέσα από τη βίωση θετικών συναισθημάτων¹⁵. Επίσης έχει βρεθεί ότι η χρήση των διαδραστικών βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να αποφέρει βελτιώσεις στη φυσική κατάσταση και την αερόβια ικανότητα ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα για τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι ελάχιστα στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ δεν υπάρχουν αναφορές για την Ελληνική κοινωνία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση από την εφαρμογή ενός προγράμματος με διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια, στη βελτίωση της αερόβιας ικανότητας σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές που φοιτούν στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης των Ν. Κιλκίς και Σερρών.

3. Μεθοδολογία

3.1 Δείγμα Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) μαθητές/τριες εκ των οποίων οι οχτώ (8) ήταν αγόρια και οι εννέα (9) κορίτσια με διαγνωσμένη νοητική αναπηρία σύμφωνα με την γνωμάτευση του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ. Δ.Δ.Υ). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εκ των οποίων οι εννέα (N = 5 κορίτσια και N = 4 αγόρια), αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο) και οι οχτώ (N = 4 αγόρια και N = 4 κορίτσια), την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε). Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας φοιτούσαν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) του Ν. Κιλκίς, ενώ η ομάδα ελέγχου

13 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος, Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.

14 Bailey, C. & Pearson, C. (2007). Evaluating the potential of the Nintendo Wii to Support disabled students in education. Accessibility Research Center. School of Computing. University of Teesside.

15 Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ. Παπαμαγκανά, Ι. & Ζώζας, Ι. (2010). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία. Πρακτικά, 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.

αποτελούνταν από μαθητές του Ε.Ε.Ε.Κ του Ν. Σερρών. Ως προς τα χαρακτηριστικά τους ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος για την πειραματική ομάδα ήταν 18 έτη και για την ομάδα ελέγχου 15 έτη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Ο προσδιορισμός του δείγματος υπολογίστηκε με τη διαδικασία ανάλυση ισχύος. Εφαρμόστηκε παρεμβατικό πρόγραμμα με διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια σε αθλητικές δραστηριότητες. Η χρονική του διάρκεια ήταν 8 εβδομάδες και η συχνότητα ήταν 3 φορές την εβδομάδα με 30 λεπτά άσκησης σε κάθε μάθημα. Επιλέχθηκαν τρεις διαφορετικές κατηγορίες διαδραστικών βιντεοπαιχνιδιών και συγκεκριμένα, μία με αθλήματα, μία με αθλητικές δραστηριότητες και μία με ασκήσεις ενδυνάμωσης, ισορροπίας και αερόβιας άσκησης. Ανάλογα με την ημέρα της εβδομάδας εφαρμόζονταν το αντίστοιχο πρόγραμμα το οποίο ήταν σταθερό ως προς τη δομή του και διαφορετικό ως προς το περιεχόμενο του. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στην αρχή, στο τέλος και ένα μήνα μετά το τέλος του προγράμματος παρέμβασης.

3.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η αξιολόγηση της αερόβιας ικανότητας πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία καρδιοαναπνευστικής αντοχής 6 λεπτά περπάτημα. Η δοκιμασία περιλαμβάνει την κάλυψη της μεγαλύτερης δυνατής απόστασης που μπορούν να περπατήσουν οι μαθητές σε χρονικό διάστημα 6 λεπτών. Τοποθετούνται δύο κώνοι σε απόσταση 20 ή 30 μέτρων μεταξύ τους και ο μαθητής ξεκινώντας από τον πρώτο κώνο που ορίζεται ως αφετηρία περπατά μέχρι τον απέναντι και επιστρέφει πίσω περνώντας από γύρω του. Ενδιάμεσα τοποθετείται μια μετροταινία αντίστοιχων μέτρων και όταν τελειώνει η δοκιμασία καταγράφεται η συνολική επίδοση σε μέτρα. Ο χώρος εκτέλεσης της δοκιμασίας ήταν το κλειστό γυμναστήριο καλαθοσφαίρισης.

3.3. Επεξεργασία Δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητική ανάλυση 2 X 3 ANOVAs για να εξετάσει την αλληλεπίδραση της πειραματικής συνθήκης (μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου) και του χρόνου (αρχική, τελική και διατήρησης), στην αερόβια ικανότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία.

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα ήταν σημαντικά για την πειραματική συνθήκη ($\Lambda = .194$, $F = 18.006$, $p = .000$, $\eta^2 = .806$). Στη συνέχεια οι μονομεταβλητικές αναλύσεις έδειξαν αλληλεπίδραση στην πειραματική συνθήκη ως προς τη δοκιμασία αντοχής (των 6 λεπτών βάρδισης) ($F = 6.816$, $p = .004$, $\eta^2 = .312$).

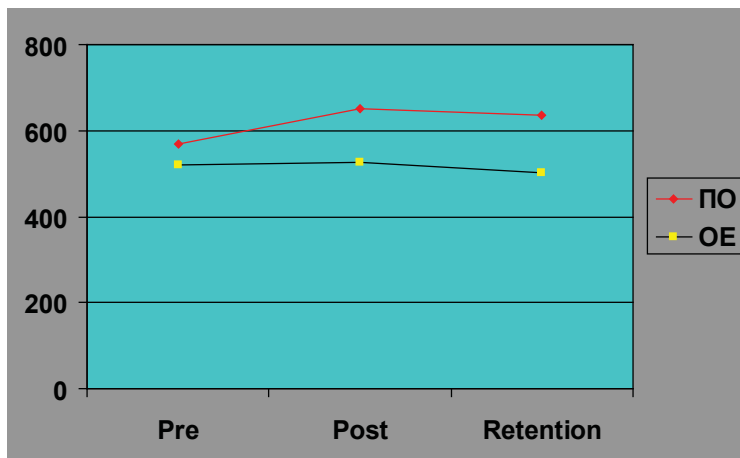
Η αξιολόγηση των παραμέτρων t δεν έδωσε σημαντικές διαφορές κατά την πρώτη μέτρηση ($t_1 = 2.070$, $p = .056$, $\eta^2 = .222$). Αντίθετα υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων κατά τη δεύτερη ($t_2 = 4.800$, $p = .000$, $\eta^2 = .606$) και τρίτη μέτρηση ($t_3 = 7.375$, $p = .000$, $\eta^2 = .789$), αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Μετρήσεις φυσικής κατάστασης των μαθητών με νοητική αναπηρία, στην αρχή, τέλος του προγράμματος και κατά τη διατήρηση (τέσσερις εβδομάδες αργότερα).

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	N
Φυσική κατάσταση			
Αντοχή (6 λεπτά βάρδια)			
Αρχή ΠΟ	569.30	59.30	09
Αρχή ΟΕ	519.12	36.23	08
Τέλος ΠΟ	652.63	65.47	09
Τέλος ΟΕ	526.75	36.62	08

Η εξέταση των μέσων τιμών έδειξε ότι η Π.Ο είχε σημαντικά υψηλότερη επίδοση από την Ο.Ε αναφορικά με την απόσταση που καλύπτει στα 6 λεπτά, στη δεύτερη και τρίτη μέτρηση αντίστοιχα. Αντίθετα οι διαφορές των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές κατά την πρώτη μέτρηση. Τα συνολικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Αλληλεπίδραση πειραματικής συνθήκης και χρόνου ως προς την επίδοση αντοχής-6 λεπτά βάρδια (F = 6.816, p = .004, $\eta^2 = .312$).



5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την αξιολόγηση της αερόβιας ικανότητας με τη δοκιμασία καρδιοαναπνευστικής αντοχής 6 λεπτών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική βελτίωση τόσο μετά την εφαρμογή της πειραματικής συνθήκης καθώς και ένα μήνα μετά το τέλος εφαρμογής του προγράμματος μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα κάλυψε μεγαλύτερη απόσταση από την ομάδα ελέγχου στο τέλος του προγράμματος και ένα

μήνα αργότερα. Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας ενισχύονται από τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού βιβλιογραφικών ερευνών^{16, 17, 18} οι οποίες εφάρμοσαν τα διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια για τη βελτίωση της αερόβιας ικανότητας σε άτομα με διαφορετικές μορφές αναπηρία. Ως κύρια αιτία βελτίωσης της αντοχής, επισημαίνεται το γεγονός ότι τα διαδραστικά βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούν όλο το σώμα με αποτέλεσμα για την εκτέλεση της άσκησης να απαιτούνται μεγάλα ποσά ενεργειακής δαπάνης και ως εκ τούτου να αυξάνεται το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας¹⁹. Επιπρόσθετα το συναρπαστικό περιβάλλον άσκησης αυξάνει το κίνητρο για συμμετοχή, τη δέσμευση για ολοκλήρωση της προσπάθειας και την επίτευξη του στόχου²⁰. Ακολουθώς φαίνεται ότι δαπανούν υψηλότερα ποσά ενεργειακής δαπάνης καθώς εξαιτίας των προβλημάτων στη μυϊκή συνέργεια, δαπανούν μεγαλύτερα ποσά για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακόμη και σε χαμηλής έντασης άσκηση. Όπως αναφέρουν οι Mc Ardle, Katch, και Katch, (2001), παρατηρείται άσκοπος μυϊκός ανταγωνισμός²¹, ο οποίος ως επακόλουθο της επικέντρωσης τους στο παιχνίδι και όχι στα ελλείμματα τους, έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει σωστή διαχείριση των δυνάμεων τους και έτσι να περνούν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες μέτριας και υψηλής έντασης²². Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οφέλη από τη χρήση των διαδραστικών βιντεοπαιχνιδιών φαίνεται να επιβεβαιώνονται και στους μαθητές με νοητική αναπηρία.

Η βελτίωση της αντοχής είναι εξαιρετικά σημαντική αν υποθέσουμε ότι σε πολλούς μαθητές που δεν τους επιτρέπεται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναψυχής ή ελεύθερου χρόνου, η αντοχή τους μπορεί να βελτιωθεί μέσα στο σπίτι τους με τα βιντεοπαιχνίδια. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό, καθώς ένα καλό επίπεδο αντοχής τους βοηθά να πραγματοποιήσουν τις καθημερινές δραστηριότητες τους χωρίς μεγάλη κόπωση, βελτιώνοντας τη λειτουργικότητα τους, προάγοντας τις παραμέτρους για τη υγεία και βελτιώνοντας κατ' επέκταση την ποιότητα ζωής τους. Ταυτόχρονα, τα διαδραστικά παιχνίδια προσφέρουν το πλαίσιο για άσκηση μαζί με άλλα μέλη της οικογένειας ή συνομηλίκους τους, αυξάνοντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση,

16 Deutsch, J. E., Borbely, M., Filler, J., Huhn, K., & Guarrera-Bowlby, P. (2008). Use of a low-cost, commercially available gaming console (Wii) for rehabilitation of an adolescent with cerebral palsy. *Physical Therapy*, τεύχος 88, σ.σ. 1196-1207.

17 Carrasco, A. C., Kerpers, I. I., Teixeira, A.B. & Pires, J.A. W. (2013). Assessment of functional capacity and body composition of overweight children after an aerobic exercise program using the Nintendo Wii console: A pilot study. *Med. Sci. Tech*, 2013, τεύχος 54, σ.σ. 93-98.

18 Lotan, M., Yalon-Chamovitz, S., & Weiss, P. L. T. (2010). Virtual reality as means to improve physical fitness of individuals at a severe level of intellectual and developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, τεύχος 31, σ.σ. 869-874.

19 O'Donovan, C. Hirsch, E., Holohan, E., McBride, I., McManus, R. & Jussey, J. (2012). Energy expended playing Xbox Kinect™ and Wii™ games: a preliminary study comparing single and multiplayer modes. *Physiotherapy* τεύχος 98, σ.σ. 224-229.

20 Taylor, M.J.D., McCormick, D., Shawis, T., Impson, R. & Griffin, M. (2011). Activity-promoting gaming systems in exercise and rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, τεύχος 48(10), σ.σ. 1171-1186.

21 Τσικρική, Γ., Μπάτσιου, Σ., Δούδα, Ε. & Αντωνίου, Π. (2007). Η επίδραση ενός πιλοτικού προγράμματος εξάσκησης βασικών δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης σε άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τεύχος 5(3), σ.σ. 352-362.

22 Bosch, P.R., Poloni, J., Thornton, A. & Lynskey, J.V. (2012). The heart rate response to Nintendo Wii Box in young adults. *Cardiopulmonary Physical Therapy Journal*, τεύχος 23(2), σ.σ. 13-29.

δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για κοινωνική ένταξη, μέσα από τη καλλιέργεια συνηθειών για δια βίου άσκηση, μεγιστοποιώντας το βαθμό αυτονομίας τους.

Προτάσεις

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, και με μεγαλύτερη τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης μπορεί να δοκιμασθεί σε μαθητές με Σύνδρομο Down, όσο και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν το φάσμα του αυτισμού. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε το πρόγραμμα να εφαρμοσθεί ως μέρος του μαθήματος φυσικής αγωγής στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοχΐης. Ως εκπαιδευτικό μέσο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, μαζί με μέλη της οικογένειας, μέσα στο σπίτι, ή και με συνομηλίκους εντός του σχολείου για να προαχθεί η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ.σ. 365.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Υστέρηση. (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ.σ. 122.
- Καστανιάς, Θ. & Τοκμακίδης, Σ. (2010). Στοιχεία παθοφυσιολογίας ατόμων με νοητική υστέρηση και η σημασία της συστηματικής άσκησης στην προαγωγή της υγείας τους. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, τεύχος 27(5), σ.σ. 753-766.
- Κοκκαρίδας, Δ. (2010). Άσκηση και Αναπηρία. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 320.
- Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ. Παπαμαγκανά, Ι. & Ζώζας, Ι. (2010). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία. Στο Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ. και Δοδοντσή, Μ. (επιμ) (2010). Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας (Βέροια και Νάουσα 23 – 24 – 25 Απριλίου 2010), Βέροια και Νάουσα, σ.σ. 1996..
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος. Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 84.
- Τσικρική, Γ., Μπάτσιου, Σ., Δούδα, Ε. & Αντωνίου, Π. (2007). Η επίδραση ενός πιλοτικού προγράμματος εξάσκησης βασικών δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης σε άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τεύχος 5(3), σ.σ. 352-362.

Ξενογλώσση

- Bailey, C. & Pearson, C. (2007). Evaluating the potential of the Nintendo Wii to Support disabled students in education. Accesibility Research Center. School of Computing. University of Teesside.
- Bosch, P.R., Poloni, J., Thornton, A. & Lynskey, J.V. (2012). The heart rate response to Nintendo Wii Box in young adults. *Cardiopulmonary Physical Therapy Journal*, τεύχος 23(2), σ.σ. 13-29.
- Calders, P., Elmahgoub, S. and Dirk, Cambier. (2012). Physical and metabolic Fitness of children and adolescents with intellectual disability – How to rehabilitate?
- Carrasco, A. C., Kerppers, I. I., Teixeira, A.B. & Pires, J.A. W. (2013). Assessment of functional capacity and body composition of overweight children after an aerobic exercise program using the Nintendo Wii console: A pilot study. *Med. Sci. Tech*, 2013, τεύχος 54, σ.σ. 93-98.
- Deutsch, J. E., Borbely, M., Filler, J., Huhn, K. & Guarrera-Bowlby, P. (2008). Use of a low-cost, commercially available gaming console (Wii) for rehabilitation of an adolescent with cerebral palsy. *Physical Therapy*, τεύχος 88, σ.σ. 1196-1207.
- Fragala-Pinkham, M.A., Haley, S.M., Rabin, J. and Kharasch, S.K. (2012). A fitness program for children with disabilities. *Physical Therapy*, τεύχος 85, σ.σ. 1118-1200.
- Golubovic, S., Maksimovic, J., Golubovic, B. & Glumbic. N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, τεύχος 33, σ.σ 608 – 614.
- Lotan, M., Yalon-Chamovitz, S. & Weiss, P. L. T. (2010). Virtual reality as means to improve physical fitness of individuals at a severe level of intellectual and developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, τεύχος 31, σ.σ. 869-874.
- O'Donovan, C. Hirsch, E., Holohan, E., McBride, I., McManus, R. & Jussey, J. (2012). Energy expended playing Xbox Kinect™ and Wii™ games: a preliminary study comparing single and multiplayer modes. *Physiotherapy* τεύχος 98, σ.σ. 224-229.
- Sparrow, W.A & Day, H. (2002). International review of research in mental retardation, *Perception and Action in Mental Retardation*. τεύχος 25, σ.σ. 241-278.
- Taylor, M.J.D., McCormick, D., Shawis, T., Impson, R. & Griffin, M. (2011). Activity-promoting gaming systems in exercise and rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, τεύχος 48(10), σ.σ. 1171-1186.
- Vuijk, P.J., Hartman, E., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning *Journal of Intellectual Disability Research*. Τεύχος 54 Part II σ.σ. 955-965, November.
- Yanardag, M., Arıkan, H., Yılmaz, I. & Konukman, F. (2013). Physical fitness levels of young adults with and without intellectual disability. *Kinesiology*, τεύχος 45(2), σ.σ. 233-240.

Βιογραφικό στοιχεία συγγραφέα

Η Ελένη Τεγλυκίδου αποφοίτησε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης τμήμα Φυσικής Αγωγής (Τ.Ε.Φ.Α.Α). Τελείωσε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του

Τ.Ε.Φ.Α.Α, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και παρακολούθησε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο στη Σχολική Ψυχολογία. Είναι φοιτήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πατρών στην κατεύθυνση Εκπαίδευση Ενηλίκων και υποψήφια Διδακτορική Φοιτήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α, Κομοτηνής. Εργάζεται σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Ν. Κιλκίς όπου και υπηρετεί με οργανική θέση ως Προσωρινή Διευθύντρια.

Ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες στη Γενική Εκπαίδευση

Τηλιγάδα Γιαννούλα

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει ζητήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται για την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ικανότητες στη γενική εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διασαφηνιστούν κάποια θέματα που αφορούν σχετική ορολογία γύρω από το θέμα της ενσωμάτωσης και τη σχέση της με άλλους συναφείς όρους. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι η ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες – ικανότητες αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων στην κοινωνία, αφού τα παιδιά που αναπτύσσονται απομονωμένα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν και να αποτελέσουν κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες-ικανότητες τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Abstract

The aim of this paper is to approach issues relating to the educational process followed for the integration and inclusion of children with SEN in mainstream skills. In this paper, an attempt to clarify some issues regarding terminology surrounding the issue of integration and its relationship with other related conditions. It is generally accepted that the integration and inclusion of people with special needs - competence is a prerequisite for the smooth integration of these people into society, as children grow isolated in educational and social difficulties to adapt to society. Particular reference was made to the conditions that should apply to be a success criteria of the accession process of children with special needs-skills such as organizational and individual level.

1.Εισαγωγή

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει καταστεί πλέον μια κυρίαρχη πολιτική και μια επιτακτική ανάγκη. Η προσπάθεια συνεκπαίδευσης μαθητών διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών αναφέρεται στην προσπάθεια να αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή και να αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτικο-διδασκτική διαδικασία στο πλαίσιο της κανονικής σχολικής τάξης. Έτσι διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργική ενοποίησή τους. Με αφορμή την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής αγωγής, η γενική εκπαίδευση συνολικά μπορεί να εμπλουτισθεί μέσα από κοινά προγράμματα, με στόχο όλοι οι μαθητές, που έχουν τις ανάλογες ανάγκες να επωφελούνται από τη διαθεσιμότητα μιας ποικιλίας μεθόδων και υποστηρικτικών υπηρεσιών (λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, ψυχολογικής υποστήριξης και άλλων σχετικών). Οι σύγχρονοι ερευνητικοί σχεδιασμοί

και εφαρμογές που επικρατούν σε διεθνές επίπεδο, τείνουν σε μια νέα παιδαγωγική πρόταση, όσον αφορά στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από την ανάπτυξη μιας πολιτικής ένταξης και συνεκπαίδευσης. Η έννοια της «συνεκπαίδευσης» αφορά σε «μία προσπάθεια για την συνύπαρξη και τη συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή/ και από μία διεπιστημονική ομάδα».¹

Η έννοια της Παιδαγωγικής της Ένταξης αποτελεί πλέον μία θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή, η οποία περιλαμβάνει «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι».²

Στη βάση αυτής της Παιδαγωγικής, αναδεικνύεται μια νέα έννοια με τον όρο «inclusive education», ο οποίος περιφραστικά αποδίδεται ως « η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων...η συμπεριληπτική εκπαίδευση... η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Η έννοια της «inclusive education» αποτελεί μετεξέλιξη της ιδέας της ένταξης και ήρθε σαν απάντηση στην αναποτελεσματική εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων, τα οποία δεν κατάφεραν να από-στιγματίσουν το μαθητή με ειδικές ανάγκες και να τον ενσωματώσουν ουσιαστικά στη γενική εκπαίδευση.

Η «inclusive education» προωθεί την έννοια ενός «Σχολείου για Όλους». Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Unesco το 1996, «...τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές τους, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες καταστάσεις». Πρότείνει λοιπόν ένα Πλαίσιο Δράσης που να μπορεί να περιλαμβάνει όλα αυτά τα παιδιά, μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του «Σχολείου για Όλους» ενός σχολείου «που να αξιοποιεί την ποικιλομορφία, ακόμα και όταν πρόκειται για απόκλιση από τον κανόνα».³ Είναι εκείνο το σχολείο που η συνύπαρξη-σύμπραξη μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες προωθεί την κοινωνική μάθηση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και όχι ως ανασταλτικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας.

2. Ένταξη, συνεκπαίδευση, ενσωμάτωση: εννοιολογική και σημασιολογική προσέγγιση των όρων

Στο σημείο αυτό, πριν προχωρήσουμε σε μια πιο εμπεριστατωμένη ανάπτυξη της φιλοσοφίας και της λογικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης ατόμων με ειδικές

1 Γεωργιάδη Μ., Κουρκουτάς Ηλ., Καλύβα Ευφρ.(2007) , «Η Συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη», εισαγωγή στο συνέδριο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, Ιωάννινα

2 Σούλης, Σ.Γ.(2002) , *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε Ένα Σχολείο για Όλους*. τ.Α΄. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

3 Μαυροειδής, Γ.Γ. (2004), «Η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή: Η Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Παρατηρήσεις και Σχόλια)». Στο: Αγγελίδης, Π.Α., Μαυροειδής, Γ.Γ., (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* τ. Α. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα

ικανότητες στη Γενική Εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο και χρήσιμο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, να επιχειρηθεί μια εννοιολογική και σημασιολογική αποσαφήνιση των όρων που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι έννοιες και οι σημασίες τους. Ανατρέχοντας κάποιος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρεται στην Ειδική Παιδαγωγική, διαπιστώνει μια πληθώρα διαφορετικών όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την από κοινού ζωή και εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ή δίχως ειδικές ανάγκες, όπως παραδείγματος χάριν «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «ενσωμάτωση». Επίσης, ένας άλλος όρος που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην επίσημη ορολογία της Ειδικής Αγωγής είναι ο όρος «inclusive education». Ποιες είναι όμως οι ομοιότητες και διαφορές που συνδέουν τους όρους αυτούς μεταξύ τους;

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «ένταξη» σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου. Ο όρος «ενσωμάτωση» δηλώνει «τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομείωση κάποιου προς μια ολότητα».⁴ και ο όρος «inclusive education» αποδίδεται σημασιολογικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» και αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων.⁵

Οι δύο ορισμοί, «ένταξη» και «inclusion» είναι αυτοί που χρησιμοποιούνται όταν αναφερόμαστε στην αναπηρία.

Αναλυτικότερα, «ένταξη» σημαίνει την αποδοχή μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων μέσα σε μια ομάδα, οι οποίοι έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στο πλαίσιο αυτής της ομάδας. Ο όρος «ενσωμάτωση» σημαίνει την αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή από μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας και την ανάπτυξη σχέσεων χωρίς καμιά βοήθεια είτε από την ομάδα είτε από κάποιο εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις σχέσεις που διαμορφώνονται. Πρόκειται για μια διαδικασία της κοινωνικοποίησης που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης. Η διαφορά λοιπόν των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ή της ομάδας ατόμων, τα οποία εμπλουτίζονται και συνεχώς ολοκληρώνονται, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου. Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα «Παιδαγωγική για Ειδικές ανάγκες» το 1994, η έννοια της ένταξης θεωρείται απαρχαιωμένη, και αυτό γιατί οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται μόνο με βάση την αναπηρία αλλά και με τις εξωτερικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επομένως το Σχολείο οφείλει να προσανατολίζεται προς τις ανάγκες όλων των παιδιών. Ο όρος «συνεκπαίδευση» υποδηλώνει με ακρίβεια αυτό που όλα τα παιδιά χρειάζονται: Να

4 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της Ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5 Υφαντή, Α.Α. & Ξενογιάννη, Δ. (2004). Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 136, σ.σ. 149-162.

συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία της γειτονιάς τους, στις ίδιες τάξεις με όλα τα συνομήλικα τους παιδιά. Σαν αποτέλεσμα όλων αυτών προκύπτει η μετάβαση από την ένταξη στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education).

Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων. Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» μας βοηθάει να κατανοήσουμε και να εμπλακούμε με τη διαφορετικότητα με δημιουργικούς τρόπους και πως θα χρησιμοποιήσουμε αυτές τις διαφορές σαν μια ευκαιρία για μάθηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος για μια «κοινωνία inclusion». Αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική ζωή του σχολείου. Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» καλείται επομένως, να αντιμετωπίσει ζητήματα ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων, και θεμελιώνεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου η συμμετοχή και η επιτυχία δεν είναι αντίστοιχη κανενός πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κριτηρίου. Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» επομένως καθορίζει ό,τι και ο όρος «ένταξη», αλλά επιπλέον ορίζει και τα παρακάτω:

- Τη μετατροπή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών
- Την άρση των προκαταλήψεων
- Την αποδοχή της διαφορετικότητας
- Την επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης
- Τη μεταρρύθμιση σε μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική
- Το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και
- Την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (πανεπιστήμια, μεταπτυχιακά προγράμματα, μετεκπαίδευση).

Τέλος, μεταξύ των όρων «ενσωμάτωση» και «συμπερίληψη», σε ότι έχει σχέση με το σχολικό περιβάλλον και το μαθητή, αν και η διάκριση δεν είναι τόσο φανερή, υπάρχουν ωστόσο μερικές διαφορές. Έτσι, ο όρος «ενσωμάτωση» έρχεται να αποδώσει τη φυσική τοποθέτηση και προσαρμογή του μαθητή σε ένα κοινό σχολείο και όχι την ευρύτερη κοινωνική και εκπαιδευτική του ένταξη. Ο όρος «συμπερίληψη» κρίνει αναγκαία την προσαρμογή του σχολείου για την ικανοποίηση όλων των μαθητών. Επιπλέον ο όρος «ενσωμάτωση» δεν παραδέχεται τα θετικά στοιχεία που μπορεί να φέρει το κάθε άτομο ξεχωριστά στο μαθησιακό του περιβάλλον, κάτι που απαξιώνει πρωταρχικά κάθε είδους εναλλακτική, προσωπική εμπειρία. Προτείνει δηλαδή ένα αφομοιωτικό μοντέλο, που υποδηλώνει ότι ο σκοπός είναι να ενσωματώσουμε κάποιον που έχει αποκλειστεί από κάτι που θεωρείται κανονικό, ώστε να επανέλθει σε αυτό. Τέλος, ο όρος «συμπερίληψη» βάζει τέλος στην διάκριση δίνοντας έμφαση στις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

3. Η αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης – Παιδαγωγική της Ένταξης

Ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, η αμφισβήτηση της άποψης ότι ο σχολικός διαχωρισμός συμβάλλει πάρα πολύ στη βελτίωση της κατάστασης του ατόμου με ειδικές ανάγκες – ικανότητες, και η ενεργοποίηση των πολιτών υπέρ της διασφάλισης των ατομικών δικαιωμάτων για όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως φύλλου, χρώματος, γλώσσας, σωματικών, νοητικών και ψυχικών δυνατοτήτων, οδήγησαν στη

διαμόρφωση της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Με τον όρο «Παιδαγωγική της Ένταξης», ορίζεται το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων, απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων, σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι η ένταξη και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες – ικανότητες αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων στην κοινωνία, αφού τα παιδιά που αναπτύσσονται απομονωμένα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κοινωνία, καθότι θα έχουν επωμιστεί την ετικέτα του «περιθωριακού». Ο ρόλος του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες, τις κλίσεις τους, τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους, έτσι ώστε να προάγει την ανάπτυξή τους: μαθησιακή, κοινωνική και ψυχολογική. Ο διαχωρισμός, η κατηγοριοποίηση, οι «ταμπέλες» και οι χαρακτηρισμοί δεν προάγουν το σύγχρονο ρόλο του σχολείου και σίγουρα δεν συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές. Άρα αναθεωρείται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και η άποψη ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται έξω από τα «κανονικά» σχολεία. Τα Ειδικά σχολεία επιλέγουν το μαθητικό πληθυσμό τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τόσο των μαθητών όσο και των οικογενειών τους από την ίδια την κοινωνία. Οι κοινωνικές αξίες της θεμελιώδους δικαιοσύνης και ισότητας, αντικατοπτρίζονται και στην εκπαιδευτική σκέψη, η οποία υποστηρίζει την κίνηση της σχολικής ένταξης και συνεκπαίδευσης. Κανείς πλέον δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός, ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, μπορούν να βελτιωθούν και να αναπτύξουν τις δυνατότητες και κλίσεις που έχουν, αν ενσωματωθούν στην «κανονική» τάξη. Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διεθνώς αποδείχθηκε ισχυρή τάση υποστήριξης της κίνησης της σχολικής ένταξης και συνεκπαίδευσης στοιχειοθετώντας πολλούς λόγους και επιχειρήματα.

- Η ειδική αγωγή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν τμήμα της γενικής αγωγής και όχι σαν κάτι ξένο από αυτήν .
- Η πεποίθηση ότι πρέπει να αντιμετωπίζουμε ανθρωπιστικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες – ικανότητες, πέρα από συναισθήματα φόβου και οίκτου, αποτελεί τη βάση της σύγχρονης Παιδαγωγικής .
- Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια των ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – ικανότητες, γίνεται καλύτερα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ένταξης και συνεκπαίδευσης, παρά σε ένα αποκλεισμού και διαχωρισμού.
- Η αξιολόγηση που βασίζεται αποκλειστικά στα αποτελέσματα των ψυχολογικών τεστ και η διάκριση και κατηγοριοποίηση των μαθητών βάση αυτών, έχει αμφισβητηθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της.
- Η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ικανότητες αυξάνει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τα παιδιά που φοιτούν σε ένα τυπικό σχολείο και δεν παρουσιάζουν κάποια διαταραχή, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού.
- Οι κατηγοριοποιήσεις και οι αποκλεισμοί στην εποχή μας απορρίπτονται, με το

σκεπτικό ότι επηρεάζουν αρνητικά την αντίληψη που έχουμε για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, αλλά και αυτή που έχουν τα ίδια τα άτομα .

- Η έννοια της συνεκπαίδευσης υποδηλώνει με ακρίβεια αυτό που όλα τα παιδιά χρειάζονται: Να συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις, με όλα τα συνομήλικά τους παιδιά.
- Η Παιδαγωγική της Ένταξης δεν αφορά μόνο τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα της για το σύνολο της κοινωνίας.
- Μέσω της κοινής ζωής και μάθησης προάγεται η αλληλοκατανόηση, ενδυναμώνεται η ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα, οικοδομείται ο σεβασμός για τον Άλλο και διασφαλίζεται η αρμονική συμβίωση ανάμεσα στους πολίτες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Οι αρχές της ισοτιμίας και της ελεύθερης επιλογής, που ισχύουν στα σύγχρονα δημοκρατικά πολιτεύματα, μεταφράζονται αξιωματικά στο δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν ισότιμα και χωρίς περιορισμούς σε όλες της μορφές της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

4. Προυποθέσεις- Κριτήρια επιτυχίας της Ένταξης και Συνεκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα, αποτελεί μια θετική εξέλιξη στο χώρο της Παιδαγωγικής, το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου. Ταυτόχρονα η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες- ικανότητες, στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενισχύθηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές αποφάσεις, τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. «Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού».⁶ Όπως αναφέρει η Α Ζώνιου-Σιδέρη (2000): «Αν επιθυμούμε ο στόχος μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται μόνο στις καλές προθέσεις και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη αλλά και στην προσπάθεια μιας ουσιαστικότερης κατανόησης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τάξεις ένταξης».⁷

Ποιες όμως είναι οι προϋποθέσεις εκείνες που θα αποτελέσουν τα κριτήρια για μια επιτυχή ένταξη και συνεκπαίδευση;

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδέχονται τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα ειδικής κατάρτισης αναφορικά με τις μεθόδους οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού μιας ανομοιογενούς τάξης και της διδασκαλίας μαθητών με διαφορετικούς ρυθμούς και δυνατότητες.
- Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες.
- Εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές, προγράμματα συνεκπαίδευσης για παιδιά

6 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

7 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). « Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και πρακτικές>> στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56).

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος ειδικής αγωγής (Ε.Ε.Π.).
- Η ύπαρξη διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων, που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των μαθητών.
- Έγκυρη και πρώιμη διάγνωση και πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, με την οποία αποβλέπουμε, αφενός στη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων εξέλιξης κατά τις «κρίσιμες» φάσεις της ζωής του παιδιού και αφετέρου στην πρώιμη ενσωμάτωση του παιδιού στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο, ώστε να μην υπάρξουν περιθώρια για διαφοροποίηση και κοινωνική απομόνωση.
- Οικογενειακή συνεργασία και συμμετοχή.
- Σχεδιασμός συνεργασίας και επικοινωνίας με τους κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς.
- Συνεχής αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των αποτελεσμάτων του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, πάντα σε σχέση και συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τόσο βραχυπρόθεσμοι όσο και μακροπρόθεσμοι.
- Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών.
- Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και το σχολικό ψυχολόγο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, ότι αναμφισβήτητα δεν είναι δυνατόν να ισχύουν στην πράξη όλες οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, και αυτό γιατί είναι πολύ δύσκολο να συντονιστούν όλες οι διαδικασίες και ταυτόχρονα να αντιμετωπιστούν όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο γενικότερα.

Ωστόσο η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας βρίσκεται μέσα στην τάξη και βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους.⁸

Όπως τονίζουν οι Fullan and Milles (1992): « Η αλλαγή προϋποθέτει τη γνώση, είναι ένα ταξίδι όπου τα προβλήματα είναι αναμενόμενα και ευπρόσδεκτα, όπου επιπλέον στήριξη θα είναι απαραίτητη, όπου απαιτείται θέληση και δύναμη για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή, η οποία πρέπει να είναι συστηματική και να εφαρμόζεται εξατομικευμένα». ⁹

5. Ένα σχολείο για όλους.-Προτάσεις –Συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Σήμερα, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της

8 Sarason, S. B. (1995). Some reactions to what we have learned. *Phi Delta Kappan*, 77, 84-85

9 Fulan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right : What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 774-752.

ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (Include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω του «Σχολείου για όλους» επιδιώκεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος να απαλλαγεί από προκαταλήψεις και να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα. Προετοιμάζει το μαθητή ως μελλοντικό ενήλικα όχι μόνο απλώς να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, αλλά και να παρεμβαίνει ενεργητικά συνδιαμορφώνοντας τις κοινωνικές εξελίξεις. Για να εφαρμοστεί όμως το «Σχολείο για όλους» και να μην παραμείνει ένα ουτοπιστικό εφεύρημα θεωρητικών αναλύσεων αλλά μια πραξιακή δομή της εκπαιδευτικής καθημερινότητας πρέπει να ισχύσουν κάποιες προϋποθέσεις όπως:

- Κατ'αρχήν απαιτείται η ουσιαστική συμπαράσταση της Πολιτείας. Χρειάζεται δηλαδή να υιοθετηθούν συμπληρωματικά μέτρα στους τομείς της υγείας, της νομοθεσίας, της κοινωνικής πρόνοιας, της επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης. Επιπλέον πρέπει να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης και να υποστηριχθεί μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία θα αναδείξει την κοινωνία της συνοχής.
- Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν πρακτικές του παρελθόντος, να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες και να συμπαραταχθούν στον αγώνα για τη συγκρότηση μιας κοινωνίας της γνώσης αλλά και της αλληλεγγύης.
- Τα αναλυτικά προγράμματα χρειάζεται να γίνουν πιο ευέλικτα, εύκολα προσαρμοζόμενα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, έτσι ώστε κάθε παιδί να μπορεί να συμμετάσχει πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία.
- Το σχολείο να διαθέτει τις απαραίτητες εγκαταστάσεις, σύγχρονο υποστηρικτικό εξοπλισμό για να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για την επιτυχία του σχολικού προγράμματος.
- Άμεση και ουσιαστική συμμετοχή των γονέων, των συλλογικών φορέων καθώς και των κοινωνικών εταίρων.
- Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης καλούνται να πληροφορήσουν έγκυρα την κοινή γνώμη για το τι επιδιώκει το «Σχολείο για Όλους» και να συμβάλλουν στην άρση των διακρίσεων, προβάλλοντας τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του μέτρου για τους πολίτες.
- Τέλος άμεσα και σε πρακτικό επίπεδο, επιβάλλεται η υιοθέτηση από το υφιστάμενο σχολικό σύστημα προγραμμάτων ένταξης παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες και η υποστήριξη από την Πολιτεία πρακτικών που διευκολύνουν την από κοινού σχολική και κοινωνική δράση ατόμων με ή δίχως ειδικές ανάγκες, προσπάθειες οι οποίες πρέπει να μας βρουν όλους συμπαραστάτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργιάδη Μ., Κουρκουτάς Ηλ., Καλύβα Ευφρ.,(2007) «*Η Συνεκπαίδευση (inclusion)*»

- στην Ευρώπη», εισαγωγή στο συνέδριο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, Ιωάννινα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της Ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και πρακτικές» στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις τομ Β: Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Κόμπος, Χ. (1994) Ο Θεσμός της Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι Υποχρεώσεις της Κοινωνίας και του Κράτους, Αθήνα: «Βιβλία για όλους».
- Ματσαγγούρας, Η., (1998). Η σχολική τάξη, Αθήνα.
- Μαυροειδής, Γ.Γ., (2004) «Η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή: Η Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Παρατηρήσεις και Σχόλια). Στο: Αγγελίδης, Π.Α., Μαυροειδής, Γ.Γ., (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος τ. Α. *Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός*, Αθήνα
- Παντελιάδου, Σ., «Σχολική ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες», στο περ. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 37-38, Αθήνα 1992, 95-105.
- Σούλης, Σ.Γ.,(2002) *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε Ένα Σχολείο για Όλους*. τ.Α΄. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Τάφα, Ε., (1997) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υφαντή, Α.Α. & Ξενογιάννη, Δ. (2004). Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 136, σ σ. 149-162.
- Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. 72, 30-35

Ξενογλωσση

- Fulan , M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right : What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 774-752.
- Unesco (1994) *The Salamanca statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO
- Sarason, S. B. (1995). Some reactions to what we have learned. *Phi Delta Kappan*, 77, 84-85
- Warnock, H. M. (1978) *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: HMSO.

Watkins, A. (Editor) (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. www.european-agency.org

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Τηλιγάδα Γιαννούλα του Δημητρίου είναι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ 60 –Νομός Αιτωλοακαρνανίας. Σπούδασε στη Σχολή Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, και έκανε εξομοίωση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Είναι κάτοχος Πιστοποίησης στα Τ.Π.Ε Β'Επιπέδου. Γνωρίζει Αγγλικά επιπέδου Lower . Από το 1988 εργάζεται ως Νηπιαγωγός στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση και τα τελευταία πέντε χρόνια εργάζεται ως Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής σε τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου. Επιπλέον ασκεί διοικητικά καθήκοντα ως Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου. Στοιχεία Επικοινωνίας: τηλέφωνα :6978814913 και 2641048530, Email: giannatiligada@gmail.com

Παιδαγωγικά Θέματα

Γιαγιάδες στους υπολογιστές - Μαθητές καθοδηγητές

Γεωργαντά Βίκο

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τη θεωρητική τεκμηρίωση, την υλοποίηση, την αξιολόγηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από ένα Project που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των 14 εντεκάχρονων μαθητών της τάξης και των πέντε γιαγιάδων τους στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Σπάτων και ως κοινό σημείο διαγενεακής επαφής χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι. Ενδεικτικά, στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης οι ηλικιωμένες αφηγήθηκαν τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδικών τους χρόνων καθώς και άλλα στοιχεία της παιδικής τους ηλικίας. Το πιο σημαντικό, όμως, ήταν ότι οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο του «δασκάλου» και καθοδήγησαν τις ηλικιωμένες, ώστε να παίξουν μαζί παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα αποτελέσματα από την εν λόγω παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μελλοντικές ανάλογες δράσεις, αφού υπήρξε αμφίδρομη επικοινωνία και ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των γενεών με ταυτόχρονο άνοιγμα του κόσμου του σχολείου προς την κοινότητα.

Abstract

This paper presents the theoretical background, planning, realization and evaluation of an innovative educational intervention in a Greek state primary school. Fourteen eleven-year-old students (8 girls and 6 boys) as well as five of the students' grandmothers participated in the main part of the intervention which took place on January 13, 2012 at the 2nd Primary School of Spata, Greece. Based on the questionnaires, the short interviews after the end of the day, the photographs, the recorded video segments and the extensive field notes, the results were particularly encouraging for the pursuit of similar intergenerational practices in the future. All the participants described the experience as original, moving, enjoyable and memorable and wished for it to be repeated. There was rich and authentic communication, exchange of knowledge and effective combating of ageist stereotypes. Finally, bringing students' grandparents in class could be seen as a first but important step for battling the social isolation of the elderly, building effective family-school partnerships, for the improvement of family relationships and the opening up of the school to the community.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη το σχολείο να μετατραπεί σε ζωντανό οργανισμό μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης, όπου ο μαθητής θα τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, με τον εκπαιδευτικό-διευκολυντή, με τους συμμαθητές του και με την τεχνολογία. Οι νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα οι Τ.Π.Ε. αποτελούν βασικό εργαλείο μετάδοσης της πληροφορίας κι η έλευση της κοινωνίας της γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και έχει συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού

γίνεσθαι, αναδεικνύοντας νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας.¹ Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της σύγχρονης συγκυρίας για την ανάγκη δημιουργίας καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υψηλού επιπέδου στα ελληνικά σχολεία με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση με βασικό άξονα αναφοράς τη διαγενεακή μάθηση και επικοινωνία. Το συγκεκριμένο Project θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια αφορμή για την εισαγωγή στο σχολείο πρωτότυπων εκπαιδευτικών δράσεων εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές και τους ηλικιωμένους, όπως συμβαίνει και σε χώρες του εξωτερικού.

2. Διαγενεακή Μάθηση και Επικοινωνία

Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα, η μείωση του αριθμού των γεννήσεων σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση του προσδόκιμου ζωής έχει οδηγήσει στο φαινόμενο της διαρκούς και ταχύτατης γήρανσης των δυτικών κοινωνιών. Σύμφωνα με την Eurostat, το προσδόκιμο ζωής στην Ε.Ε. των 28 κρατών-μελών είναι σε γενικές γραμμές υψηλότερο από τις περισσότερες άλλες περιοχές στον κόσμο. Ενδεικτικά, ένα βρέφος που γεννήθηκε το 2008 αναμένεται να ζήσει κατά μέσο όρο 76,4 χρόνια, αν είναι αγόρι και 82,4 χρόνια, αν είναι κορίτσι. Επιπλέον, σύμφωνα με υπολογισμούς της ίδιας Υπηρεσίας, ενώ το 1960 υπήρχαν κατά μέσο όρο τρία νεαρά άτομα (0-14 ετών) ανά ηλικιωμένο (65 ετών και άνω) μέχρι το 2060 είναι πιθανό να υπάρχουν πάνω από δύο ηλικιωμένα άτομα για κάθε νεαρό άτομο, δηλαδή περισσότεροι «παππούδες» για λιγότερα «εγγόνια» από ότι στο παρελθόν. Ακόμη, σύμφωνα με το πρόσφατο ντοκιμαντέρ του Κώστα Αργυρού για τη γήρανση της Ευρώπης με τον ευρηματικό τίτλο «Μια Ώριμη Κυρία»² κάθε χρόνο ο μέσος όρος ηλικίας των κατοίκων της αυξάνει κατά τρεις με τέσσερις μήνες, ενώ το 2050 πάνω από το 50% των Ευρωπαίων πολιτών θα είναι άνω των 50 ετών. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι το 2012 ορίστηκε ως το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργούς Γήρανσης και Διαγενεακής Αλληλεγγύης, αντανακλώντας τις εν λόγω σημαντικές δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές.

Παράλληλα, δεν είναι τυχαίο ότι, σύμφωνα με Ευρωβαρόμετρο του 2008, το 85% των Ευρωπαίων πολιτών θεωρούν σημαντική προτεραιότητα τη διάθεση μέρους των κρατικών προϋπολογισμών για την υποστήριξη πρωτοβουλιών και project που φέρνουν κοντά νεαρά και ηλικιωμένα άτομα, ενισχύοντας την διαγενεακή μάθηση και επικοινωνία. Ειδικότερα, η **διαγενεακή μάθηση** περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι όλων των ηλικιών μπορούν να μάθουν μαζί καθώς και ο ένας από τον άλλον και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό μέσο ανταπόκρισης στη νέα κοινωνική και δημογραφική πραγματικότητα. Επιπλέον, αποτελεί βασικό στοιχείο της έννοιας της Δια Βίου Μάθησης. Ενθαρρύνοντας την καλλιέργεια αμφίδρομων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ διαφορετικών γενεών, συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της διαγενεακής αλληλεγγύης μέσω διάφορων διαγενεακών πρακτικών. Οι **διαγενεακές πρακτικές** έχουν στόχο να εμπλέξουν άτομα από διαφορετικές γενιές στο πλαίσιο αμοιβαίως επωφελών δραστηριοτήτων με νόημα, οι οποίες θα προωθούν την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την καλλιέργεια της

1 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α', Γενικό μέρος, Αθήνα

2 <http://27europa.blogspot.com> - ημερομηνία προσπέλασης 15/11/2011

κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ όλων των γενεών και την δημιουργία στενά διασυνδεδεμένων κοινοτήτων.³ Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε θεωρείται ότι πληροί τα παραπάνω κριτήρια ως μία μικρής κλίμακας διαγενεακή πρακτική. Αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως εύστοχα παρατηρούν οι Ramon και Turrini (2008)⁴, ο όρος **διαγενεακή μάθηση** χρησιμοποιείται ως ένας μεταμοντέρνος χαρακτηρισμός μιας αρχέγονης διαδικασίας, που αφορούσε την μετάδοση κοινωνικής γνώσης από τους γηραιότερους στους νεότερους και διασφάλισε την επιβίωση και εξέλιξη του πολιτισμού στις προφορικές κοινωνίες.

Η εφεύρεση της τυπογραφίας αποτέλεσε την πρώτη επανάσταση στην μετάδοση της γνώσης, υποβαθμίζοντας το κύρος της εμπειρίας των αρχέγονων φωνών των παραμυθιάδων-αφηγητών και επιβάλλοντας την αυθεντία του βιβλίου. Οι νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτέλεσαν το «τελειωτικό χτύπημα» αντιστρέφοντας πλήρως τους ρόλους ηλικιωμένων και νέας γενιάς αναφορικά με τη γνώση. Πλέον, η νεότερη γενιά μέσω των Τ.Π.Ε. έχει πρόσβαση σε έναν ανεξάντλητο πλούτο επικαιροποιημένων πληροφοριών και γνώσεων επί παντός επιστητού, ενώ οι ηλικιωμένοι κινδυνεύουν φαινομενικά να αποκλειστούν στο περιθώριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Ωστόσο, η εξοικείωση της νέας γενιάς με τις Τ.Π.Ε. δεν μπορεί να αντικαταστήσει την μετάδοση αξιών, την αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας που προσδίδει η ύπαρξη των γηραιών ατόμων στην κοινότητα, «η σιωπηλή παρουσία των οποίων τους δίνει ελπίδα για τη ζωή»⁵. Αντίστοιχα, η κοινωνική συμμετοχή παίζει ουσιαστικό ρόλο για τη διατήρηση της ποιότητας της ζωής των ηλικιωμένων ατόμων, ο κύκλος επαφών των οποίων όσο περνούν τα χρόνια περιορίζεται λόγω προβλημάτων κινητικότητας αλλά και ασθενειών ή θανάτων των συνομηλίκων τους.⁶ Η συμμετοχή τους σε προγράμματα και δραστηριότητες που προωθούν τη διαγενεακή επικοινωνία και μάθηση μπορεί να συμβάλει στη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης τους καθώς και στην διατήρηση των γνωστικών τους λειτουργιών σε καλή κατάσταση.

Το εύρος των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων που μπορούν να αυξήσουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε δύο γενιές μπορεί να είναι πραγματικά ανεξάντλητο. Αρκεί να υπάρχει η ανάλογη ατομική, κοινωνική και σε ιδανική περίπτωση και η πολιτική βούληση. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά κάποια υποδειγματικά προγράμματα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για την ανάπτυξη αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Το project της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Grandparents & Grandsons το οποίο ξεκίνησε πιλοτικά το 2007 και συνεχίστηκε ως το 2013 στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo da Vinci αποτέλεσε μια αξιόλογη πρωτοβουλία. Μαθητές λυκείου και σπουδαστές σχολών επαγγελματικής κατάρτισης αναλαμβάνουν το ρόλο του εθελοντή-εκπαιδευτή και μαθαίνουν σε ενηλίκους άνω των 55 ετών, τη χρήση μηχανών αναζήτησης στο διαδίκτυο καθώς και τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.⁷ Αν και η

3 <http://www.emil-network.eu/about/what-is-intergenerational-learning>

4 Ramon, A. C. & Turrini, M. (April 2008). Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience, No 8, eLearning Papers

5 Ramon, A. C. & Turrini, M. (April 2008). Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience, No 8, eLearning Papers

6 Gonzalez et al. (2008). On new media for intergenerational communication: The case of Geriatric1927

7 www.gengene.eu

Ελλάδα ήταν από τις χώρες-εταίρους, που συμμετείχαν στην εκκίνηση του συγκεκριμένου project, μόνο 18 ενήλικες άνω των 55 ετών και 10 μαθητές-εκπαιδευτές έλαβαν μέρος στα αντίστοιχα σεμινάρια στη χώρα μας.

Επίσης, το project Experience Corps ξεκίνησε πιλοτικά το 1995 σε 5 πόλεις των Η.Π.Α. Η ιδέα πίσω από το εγχείρημα είχε διατυπωθεί ήδη από το 1988 από τον John Gardner, τέως Υπουργό Υγείας, Παιδείας και Πρόνοιας και αφορούσε τη δημιουργία ενός νέου θεσμού ο οποίος θα αξιοποιούσε το χρόνο, το ταλέντο και την εμπειρία των μεγαλύτερων σε ηλικία Αμερικανών Πολιτών για την αναζωογόνηση των κοινοτήτων τους. Στο πλαίσιο του πολίτες άνω των 55 ετών βοηθούν εθελοντικά παιδιά ηλικίας 5-8 ετών, ιδιαίτερα σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών όπου υπάρχουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Ενδεικτικό της επιτυχίας του προγράμματος είναι ότι πλέον έχει επεκταθεί σε 19 πόλεις, με 2.000 εθελοντές οι οποίοι βοηθούν περίπου 20.000 παιδιά.⁸ Τα οφέλη του προγράμματος είναι σημαντικά για τους μαθητές, οι οποίοι εισπράττουν την προσωποποιημένη φροντίδα, προσοχή και παρότρυνση των εθελοντών, τους εθελοντές που νιώθουν ότι «κάνουν την διαφορά» στη ζωή των παιδιών καθώς και τους εκπαιδευτικούς που βρίσκουν πολύτιμους συμμάχους στο δύσκολο έργο τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιδέα της σύνδεσης μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων και νέων για εκπαιδευτικούς σκοπούς είχε διαδοθεί ευρέως στις Η.Π.Α. και οδήγησε στην ανάδυση χιλιάδων μικρής κλίμακας διαγενεακών προγραμμάτων, ήδη από τη δεκαετία του 1970.⁹

3. Η σημασία του παιχνιδιού ως κοινό σημείο διαγενεακής επαφής

Πολλοί ερευνητές, επιστήμονες και φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με το παιχνίδι για να τονίσουν τη μεγάλη επίδρασή του στη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι δύσκολο να αποτυπωθεί με ένα μόνο ορισμό, καθώς αποτελεί μια πολυδιάστατη κοινωνική και ψυχολογική δραστηριότητα. Παρ' όλες τις διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι, υπάρχει ένα βασικό χαρακτηριστικό. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο εκτόνωσης από την καθημερινότητα. Τα παιχνίδια είναι ευχάριστη απασχόληση, γιατί τέρπουν την ψυχή. Μέσα από αυτά τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, πειραματίζονται με γεγονότα και διάφορες καταστάσεις, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους, σχηματοποιούν το θέμα τους και το εκφράζουν με συγκεκριμένες «στάσεις» ή μέσα από συγκεκριμένα πρόσωπα. Το παιχνίδι, κυρίως το ομαδικό, αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης, αφού το παιδί μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες και τους συμπαίκτες του, αναπτύσσει το χαρακτήρα του, την κοινωνική συνείδηση, εκλεπτύνει την κοινωνική συμπεριφορά του και γενικά χειραφετείται κοινωνικά. Το παιδί όταν παίζει εκδηλώνει όλο του το είναι και όλη την προσωπικότητά του. «Μπορείς να μάθεις περισσότερα για κάποιον σε μια ώρα παιχνιδιού παρά σε ένα χρόνο συζήτησης», όπως έλεγε και ο Πλάτων. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα στο παιχνίδι, ο παίκτης θα εκδηλώσει το θάρρος ή τη δειλία του και πολλά άλλα θετικά ή αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα του, που δείχνουν το βαθμό της κοινωνικότητάς του.

8 www.experiencecorps.org

9 Winston, L. (2001). Grandparents, Intergenerational Learning and Civic Renewal, Portsmouth, NH: Heinemann. Gonzalez et al. (2008), On new media for intergenerational communication: The case of Geriatric1927

Στη σημερινή εποχή, όπου η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες παιχνιδιών. Τα ηλεκτρονικά-ψηφιακά και τα παραδοσιακά. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όλα εκείνα τα παιχνίδια στα οποία η δράση εξελίσσεται σε μία οθόνη. Οι κονσόλες παιχνιδιού ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία και τα παιχνίδια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε αυτά είναι διαδικτυακά είτε όχι. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα παραδοσιακά παιχνίδια, όπου εντάσσονται όλα τα υπόλοιπα παιχνίδια. Η πρώτη κατηγορία παιχνιδιών εξαπλώνεται όλο και πιο πολύ τα τελευταία χρόνια και η χρήση αυτής είναι διαδεδομένη τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους. Αυτού του είδους τα παιχνίδια προσφέρουν ένα νέο μέσο εκτόνωσης των συναισθημάτων των παικτών καθώς και μια διέξοδο από την καθημερινότητα.¹⁰

4. Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης επιλέχθηκε η μέθοδος project λόγω των βασικών της χαρακτηριστικών με τα οποία διαφοροποιείται από τις άλλες μεθόδους και είναι: α) η ελευθερία των μελών να προτείνουν ένα θέμα, β) η από κοινού διαμόρφωση του προγράμματος και γ) η από κοινού διεξαγωγή του προγράμματος.¹¹ Η εκπαιδευτική παρέμβαση, που πραγματοποιήθηκε στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Σπάτων, συγκέντρωσε τη γενιά των παιδιών και τη γενιά των ηλικιωμένων, με απώτερο σκοπό να ανταλλάξουν ανάλογες εμπειρίες και γνώσεις για τα παιχνίδια. Η νέα γενιά μετέφερε τις εμπειρίες της για τα τωρινά παιχνίδια, ενώ αντίστοιχα η γενιά των ηλικιωμένων εξιστόρησε και αυτή με τη σειρά της τις δικές της εμπειρίες για τα παιχνίδια που έπαιζε στην αντίστοιχη ηλικία. Η κορύφωση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε, όταν οι δύο γενιές έπαιζαν από κοινού τόσο ηλεκτρονικά παιχνίδια στον υπολογιστή όσο και επιτραπέζια. Πριν την υλοποίηση της εν λόγω εκπαιδευτικής παρέμβασης δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθούν:

- α) οι λόγοι που εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παλιά παιχνίδια,
- β) οι πληροφορίες, που θα ήθελαν να μάθουν μέσα από αυθεντικές πηγές αφήγησης,
- γ) τα παιχνίδια που προτιμούν να παίζουν σήμερα, ομαδικά ή ατομικά και τους λόγους στους οποίους στηρίζεται η επιλογή τους και
- δ) οι διαθέσεις τους και οι στάσεις τους στο να δείξουν και να παίξουν μαζί με τους ηλικιωμένους ένα παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές εκδήλωσαν επιθυμία να γνωρίσουν τα παραδοσιακά παιχνίδια για τρεις βασικούς λόγους:

- α) Για να μάθουν πως παίζονταν, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να τα παίξουν και οι ίδιοι.
- β) Μέσα από τα παραδοσιακά παιχνίδια πιστεύουν πως θα γνωρίσουν στοιχεία για την παιδική ηλικία των μεγάλων που μέχρι τώρα δεν τα ήξεραν.
- γ) Εξαιτίας των χαρακτηριστικών που αυτά πιστεύουν ότι διέθεταν. Θεωρούν ότι τα παραδοσιακά είναι παιχνίδια διασκεδαστικά με φαντασία και πρωτοτυπία.

Επίσης, θα ήθελαν να παίξουν μαζί με τους ηλικιωμένους παιχνίδια στον υπολογιστή για να τους δείξουν πως παίζονται μιας και ξέρουν ότι δεν έχουν ξαναπαίξει τέτοια παιχνίδια. Με αυτόν τον τρόπο θα μάθουν πως παίζουν τα παιδιά σήμερα.

¹⁰ Ντάβου, Μ. (2005). Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

¹¹ Χρυσοφίδης, Κ. (1994). Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Επίσης, σε κάθε μαθητή δόθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια για να συμπληρωθούν από τα αντίστοιχα ζευγάρια των παππούδων και των γιαγιάδων του. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους ηλικιωμένους για να διερευνηθούν κατά κύριο λόγο:

- α) κατά πόσο γνωρίζουν τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά σήμερα και
- β) η στάση τους στην περίπτωση που θα έπαιζαν ένα παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μαζί με τα εγγόνια τους. Από την πλευρά τους οι παππούδες και οι γιαγιάδες απάντησαν ότι έχουν δει τα παιχνίδια που παίζουν σήμερα τα εγγόνια τους και εξέφρασαν την επιθυμία να παίζουν μαζί τους τόσο τα παραδοσιακά παιχνίδια όσο και τα παιχνίδια στον υπολογιστή.

5. Αφόρμηση και σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Είναι γεγονός ότι η πραγματοποίηση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης με βασικό άξονα την ανταλλαγή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και στους ηλικιωμένους είναι ένα εγχείρημα πρωτότυπο αλλά και πολυσύνθετο. Για αυτό κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός των κεντρικών στόχων για την καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα ο γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι **η δημιουργία συνθηκών αυθεντικής επικοινωνίας και η ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα στις δύο γενιές με κεντρικό άξονα το παιχνίδι**. Επιπρόσθετα, ο γενικός σκοπός της παρέμβασης εμπλουτίζεται και με επιμέρους στόχους, οι οποίοι καλύπτουν όλες τις πτυχές της καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης.

- Οι μαθητές να γνωρίσουν τα παραδοσιακά παιχνίδια μέσα από αυθεντικές πηγές γνώσης αντλώντας πληροφορίες χρήσιμες για την παιδική ζωή των ηλικιωμένων.
- Οι ηλικιωμένοι να γνωρίσουν μέσα από τους μαθητές τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά σήμερα.
- Οι μαθητές να παρουσιάσουν σε όλους τους ηλικιωμένους τα ψηφιακά παιχνίδια και να εξηγήσουν τις οδηγίες τους, χρησιμοποιώντας laptop συνδεδεμένο με προτζέκτορα.
- Οι ομάδες των μαθητών να καθοδηγήσουν και να εξηγήσουν αναλυτικά στον ηλικιωμένο της ομάδας τους πώς να παίζουν τα τέσσερα παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Οι ομάδες των μαθητών να εξηγήσουν στους ηλικιωμένους πώς παίζονται τα επιτραπέζια παιχνίδια και να παίζουν μαζί τους λειτουργώντας υποστηρικτικά και συμβουλευτικά, όπου χρειάζεται.

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι το μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης περιελάμβανε δύο βασικές φάσεις, τη φάση της προετοιμασίας και τη φάση της υλοποίησης. Η πρώτη φάση της προεργασίας και της προετοιμασίας ήταν απαραίτητη τόσο για τη συγκέντρωση του κατάλληλου υλικού όσο και για τη σχεδίαση και οργάνωση των μετέπειτα δραστηριοτήτων. Το απαιτούμενο χρονικό διάστημα για την πραγματοποίησή της ήταν μια εβδομάδα. Οι δυο βασικοί άξονες που θα κινείται η όλη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι η διαγενεακή επικοινωνία και μάθηση από τη μια πλευρά και η μέθοδος project που θα ακολουθείται από την άλλη ως προς τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της. Θέλοντας να γίνει ένας γόνιμος συγκερασμός των δύο παραπάνω κριτηρίων κρίθηκε σκόπιμο η επιλογή του θέματος να γίνει από τους ίδιους τους μαθητές.

6. Υλοποίηση και καταγραφή της παρέμβασης

1^ο στάδιο: Καταιγισμός ιδεών με βάση λέξεις-κλειδιά και δραματοποίηση – Δημιουργία αφίσας και προσκλήσεων (8 διδακτικές ώρες)

- α) Καταιγισμός ιδεών με βάση τη φράση παραδοσιακά παιχνίδια και ομαδικές δημιουργίες
- β) Καταιγισμός ιδεών με βάση τη φράση ψηφιακά παιχνίδια και ομαδικές δημιουργίες
- γ) Καταιγισμός ιδεών με βάση τη φράση επιτραπέζια παιχνίδια και ομαδικές δημιουργίες. Στη συνέχεια οι μαθητές δουλεύοντας ομαδικά δημιούργησαν τρία θεατρικά δρώμενα. Στο τελευταίο δίωρο αυτής της φάσης οι μαθητές της τάξης δημιούργησαν αφίσες για την «**Ημέρα Διαγενεακών Παιχνιδισμάτων**» καθώς επίσης και προσκλήσεις για να δοθούν στις γιαγιάδες και στους παππούδες

2^ο στάδιο: Ημέρα Διαγενεακών Παιχνιδισμάτων (6 διδακτικές ώρες)

Η «**Ημέρα Διαγενεακών Παιχνιδισμάτων**» ήταν και το πιο σημαντικό μέρος της παρέμβασης. Πραγματοποιήθηκε στις **13 Ιανουαρίου 2012** στην Πέμπτη τάξη του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σπάτων, τελικώς με τη συμμετοχή 14 μαθητών της τάξης και 5 γιαγιάδων. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο δίωρο έγινε καλωσόρισμα των γιαγιάδων και γνωριμία τους με όλους τους μαθητές της τάξης. Οι καρέκλες είχαν ήδη τοποθετηθεί σε σχήμα κύκλου για να διευκολύνονται τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Αφού πήραμε όλοι τις θέσεις μας, ενθαρρύνσαμε τις γιαγιάδες να ξεκινήσουν να μας αφηγούνται τα παιχνίδια των παιδικών τους χρόνων και προέκυψε αβίαστα και αυθόρμητα μια όμορφη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών τόσο ανάμεσα στις γιαγιάδες, τους μαθητές και τις συντονίστριες.

Οι γιαγιάδες μας αφηγήθηκαν πως έπαιζαν τις κουμπάρες, την τσιλίκα ή ξυλίκι, τα πεντόβολα και άλλα ομαδικά παιχνίδια. Επίσης, μας περιέγραψαν αναλυτικά πως οι ίδιες έφτιαχναν τις κούκλες τους και τα αυτοσχέδια πατίνια. Κατ' επέκταση, η συζήτηση ανάμεσα στις γιαγιάδες και στους μαθητές οδηγήθηκε στη σύγκριση του χθες με το σήμερα. Για παράδειγμα, οι γιαγιάδες στην αντίστοιχη παιδική ηλικία δημιούργησαν τα παιχνίδια τους αυτοσχεδιάζοντας με απλά υλικά, ήταν δηλ. ένα προσωπικό δημιούργημα, ενώ τα παιδιά σήμερα έχουν απεριόριστη πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία έτοιμων παιχνιδιών. Επιπλέον, μέσα από την προφορική αφήγηση των γιαγιάδων διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιχνίδια τα έπαιζαν στους δρόμους, στις αλάνες και στις πλατείες, πράγμα που δεν είναι εφικτό για τα παιδιά του 21^{ου} αιώνα. Ένα στοιχείο που ενθουσίασε και εντυπωσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές ήταν η φαντασία και η επινοητικότητα που διαπίστωσαν ότι διέθεταν τα παλιά παιχνίδια και πως με απλά υλικά μπορούσαν να δημιουργήσουν πρωτότυπα και όμορφα παιχνίδια. Βέβαια, η σύγκριση του χθες και του σήμερα δεν περιορίστηκε μόνο στα παιχνίδια. Μέσα από τη συζήτηση, οι μαθητές έμαθαν και στοιχεία για τη σχολική ζωή των γιαγιάδων, τα μαθήματα που παρακολουθούσαν πρωί και απόγευμα αλλά και το Σάββατο καθώς και για τις ποδιές που φορούσαν τότε. Το θετικό συγκινησιακό και επικοινωνιακό κλίμα που δημιουργήθηκε ιδίως από την αφήγηση των γιαγιάδων δεν είναι δυνατόν να περιγράψει με λόγια.

Το πρώτο δίωρο ολοκληρώθηκε με τα τραγούδια και τα θεατρικά σκετς που είχαν

ετοιμάσει οι μαθητές από το προηγούμενο στάδιο. Οι γιαγιάδες ενθουσιάστηκαν με τις δημιουργίες και τα τραγούδια των μαθητών καθώς και για την προνοητικότητα τους να έχουν φροντίσει να έχουν μαζί τους όλα τα απαραίτητα υλικά για να πλαισιώσουν τα τραγούδια και τα θεατρικά δρώμενα. Στο επόμενο δίωρο πραγματοποιήθηκαν οι δύο επόμενες προγραμματισμένες δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας οι μαθητές της τάξης παρουσίασαν στις γιαγιάδες και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους τα τέσσερα παιχνίδια που θα έπαιζαν καθώς και τις αντίστοιχες οδηγίες τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα παιχνίδια που παρουσιάστηκαν και θα παιζόταν εν συνεχεία ήταν τα Splatman mini, Tetris, Square Assembler και Weddy Tobogan. Για την παρουσίαση των παιχνιδιών χρησιμοποιήθηκε μια παρουσίαση Power Point και ο φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής που ήταν συνδεδεμένος με προτζέκτορα. Η αμέσως επόμενη δραστηριότητα επικεντρώθηκε στην ενεργή και ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο γενιές. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης αυτής της δραστηριότητας δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες, μία για κάθε γιαγιά. Τρεις γιαγιάδες κάθισαν μπροστά στους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές και οι άλλες δύο στα θρανία που θα παιζόταν τα επιτραπέζια παιχνίδια. Κατά τον αρχικό μας σχεδιασμό φροντίσαμε οι ομάδες που θα συγκροτηθούν να διέπονται από δύο βασικά χαρακτηριστικά. Στον πρώτο γύρο όπου οι γιαγιάδες θα έπαιζαν τα δύο πρώτα παιχνίδια μεριμνήσαμε δίπλα τους ως καθοδηγητές να είναι τα βιολογικά τους εγγόνια και στα επόμενα δύο παιχνίδια οι καθοδηγητές δεν θα ήταν τα βιολογικά τους εγγόνια. Ο ίδιος σχεδιασμός είχε γίνει και για τις ομάδες των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Με αυτή την έννοια η κάθε γιαγιά ήταν στην ίδια ομάδα με το βιολογικό της εγγόνι αλλά ταυτόχρονα και με άλλους μαθητές της τάξης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το βιολογικό εγγόνι αποχωρούσε και τη θέση του έπαιρνε ένας άλλος μαθητής.

Οι μαθητές ξεκίνησαν να εξηγούν ξεχωριστά σε κάθε γιαγιά τους κανόνες κάθε παιχνιδιού. Για τη διευκόλυνση τους είχαμε ετοιμάσει και πλαστικοποιήσει τους κανόνες και των τεσσάρων παιχνιδιών και υπήρχαν δίπλα σε κάθε υπολογιστή για να χρησιμοποιηθούν, αν κρινόταν απαραίτητο. Οι μαθητές με υπομονή και μεθοδικότητα ξεκίνησαν να δείχνουν στις γιαγιάδες πως χρειάζεται να χειρίζονται το ποντίκι και το πληκτρολόγιο για να παίξουν το κάθε παιχνίδι. Σε κάθε γιαγιά είχαμε σχεδιάσει να βρίσκεται δίπλα της ένα αγόρι και ένα κορίτσι της τάξης. Οι μαθητές από την πλευρά τους εμπύχωναν τις γιαγιάδες και τις προέτρεπαν να παίξουν ξανά το παιχνίδι. Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές που ήταν σε δύο ομάδες έπαιζαν μαζί με τις γιαγιάδες τα επιτραπέζια «Μάντεψε ποιος» και «Ταμπού». Όταν οι γιαγιάδες που βρισκόταν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έπαιζαν και τα τέσσερα παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τη θέση τους πήραν οι δύο άλλες γιαγιάδες που ως εκείνη τη χρονική στιγμή έπαιζαν επιτραπέζια παιχνίδια. Και στην περίπτωση των δύο γιαγιάδων ακολουθήθηκε η ίδια τακτική, δηλ. τα δύο πρώτα παιχνίδια τα έδειξε το ζευγάρι των μαθητών αγόρι-κορίτσι, όπου είχαμε φροντίσει ο ένας μαθητής από τους δύο να συνδέεται βιολογικά με τη γιαγιά και στα δύο επόμενα παιχνίδια να μην υπάρχει βιολογική σύνδεση ανάμεσα στη γιαγιά και στους καθοδηγητές της. Παράλληλα οι τρεις γιαγιάδες που είχαν ήδη παίξει παιχνίδια στον υπολογιστή πήραν τις θέσεις τους στις ομάδες των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Επειδή οι ομάδες των επιτραπέζιων παιχνιδιών που είχαν σχηματιστεί ήταν μόνο δύο σε μια από αυτές ήταν μαζί δύο γιαγιάδες. Και σε αυτή την περίπτωση είχαμε μεριμνήσει ώστε σε ένα μέρος των παιχνιδιών οι γιαγιάδες να είναι με τα εγγόνια τους και σε ένα άλλο αυτά να αποχωρούν και να αντικαθίστανται με άλλους μαθητές. Οι μαθητές που έκαναν τις

αλλαγές δεν αποχωρούσαν από τη διαδικασία των παιχνιδιών αλλά έπαιρναν τις θέσεις των συμμαθητών τους στον υπολογιστή.

Το τελευταίο δίωρο υπήρχαν δύο ακόμη δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας επιλέξαμε να παρουσιάσουμε στις γιαγιάδες και στους μαθητές ένα βίντεο με το αγγλικό τραγούδι «A song for Grandma and Grandpa» του συνθέτη και τραγουδιστή Johnny Prill το οποίο αποτελεί από το 2004 το επίσημο τραγούδι της Ημέρας του Παππού και της Γιαγιάς στις Η.Π.Α.¹² Θεωρήσαμε ότι οι στίχοι του συγκεκριμένου τραγουδιού περιγράφουν με απλά αλλά ουσιαστικά λόγια τις αμέτρητες μικρές αλλά τόσο σημαντικές στιγμές που μοιράζονται οι παππούδες και οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους. Επιπλέον, δεδομένου ότι το τραγούδι ήταν σε μια ξένη γλώσσα άγνωστη μεν για τις γιαγιάδες μας αλλά με την οποία τα σύγχρονα παιδιά είναι εξοικειωμένα από πολύ μικρή ηλικία ευελπιστούσαμε ότι μπορούσε να αποτελέσει μια ακόμα αφορμή για διαγενεακή επικοινωνία και μάθηση όπως και έγινε. Οι γιαγιάδες εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν τη σημασία του τραγουδιού και οι μαθητές προθυμοποιήθηκαν να το μεταφράσουν στίχο προς στίχο με πολύ μεγάλη ευχέρεια. Το προαναφερθέν τραγούδι αποτέλεσε και την αφορμή για την τελευταία δραστηριότητα της «Ημέρας των Διαγενεακών Παιχνιδισμάτων». Ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε ένα χαρτί τι αποκόμισαν σε συναισθήματα, εμπειρίες ή και δεξιότητες από την ημέρα των διαγενεακών παιχνιδισμάτων. Ο καθένας κατέγραφε την απάντησή του και άφηνε το χαρτάκι στο πάτωμα. Στη συνέχεια, πέρασαν και είδαν όλες τις καταγεγραμμένες ιδέες και σχηματίστηκαν και πάλι αυθόρμητα ομάδες. Ακολουθώντας τη γνωστή διαδικασία, προσπάθησαν να αποτυπώσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους μέσα από τραγούδια. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ζητήσαμε τόσο από τις γιαγιάδες όσο και από τους μαθητές να μας αφηγηθούν την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στις παραπάνω δραστηριότητες που στηριζόταν στη διαγενεακή ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών.

7. Αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Τα κυριότερα σημεία που προέκυψαν από την ομαδοποίηση και αλληλοσυμπλήρωση των σημειώσεων πεδίου μας είναι τα ακόλουθα:

- Στην πρώτη δραστηριότητα αναπτύχθηκε ιδιαίτερα έντονη αλληλεπίδραση και επικοινωνία:
 - α) ανάμεσα στις γιαγιάδες και στα παιδιά. Συγκεκριμένα, παρακολουθούσαν με ειλικρινές ενδιαφέρον τις ιστορίες των γιαγιάδων, ζητούσαν το λόγο για να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή έκαναν παραλληλισμούς ανάμεσα στην παλιά και τη σύγχρονη εποχή. Επίσης, τα εγγόνια έδειχναν ιδιαίτερη προσοχή αλλά και υπερηφάνεια όταν μιλούσε η γιαγιά τους.
 - β) μεταξύ των γιαγιάδων, οι οποίες αν και δεν γνωρίζονταν προηγουμένως, μετά από λίγα λεπτά, συμπλήρωναν η μία τα λεγόμενα της άλλης, έκαναν αστεία και αναπολούσαν στιγμές από τα παιδικά τους χρόνια, επιβεβαιώνοντας την εύστοχη ρήση του θεατρικού συγγραφέα Ζάρκο Πετάν ότι «**ένας γέρος είναι ένα παιδί με παρελθόν**».
- Στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήσαμε ότι στα παιδιά άρεσε ιδιαίτερα η

¹² <http://www.nationalgrandparentsday.com>

παρουσίαση των προσωπικών τους δημιουργιών αλλά και οι γιαγιάδες έδειξαν να διασκεδάζουν με τα δρώμενα και τα τραγούδια που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές. Αντίστοιχα με την προηγούμενη παρατήρηση φάνηκε να «καμαρώνουν» ιδιαίτερα τις δημιουργίες των εγγονιών τους. Μάλιστα, μία γιαγιά δήλωσε στο ερωτηματολόγιο ότι αυτή ήταν η αγαπημένη της δραστηριότητα.

- Όσον αφορά τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά με τις γιαγιάδες στον Η/Υ, παρατηρήσαμε ότι οι γιαγιάδες ήταν αρχικά επιφυλακτικές απέναντι τους, γεγονός αναμενόμενο αφού για τις 4 από τις 5 ήταν η πρώτη φορά που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν Η/Υ. Ωστόσο, με τη βοήθεια των παιδιών, μπόρεσαν να παίξουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Παρατηρήσαμε ότι η αμφίδρομη επικοινωνία γιαγιάδων και μαθητών ήταν πολύ καλή είτε έπαιζαν με τα βιολογικά τους εγγόνια είτε με άλλους μαθητές.
- Όσον αφορά τα επιτραπέζια παιχνίδια, οι γιαγιάδες φάνηκε να νιώθουν λιγότερο άγχος απέναντί τους πιθανόν γιατί τους φαίνονταν πιο οικεία. Τα παιδιά από την άλλη φάνηκε να απολαμβάνουν το ίδιο τόσο τα επιτραπέζια όσο και τα παιχνίδια στον Η/Υ. Ωστόσο, δεδομένου ότι όλες οι μικρές ομάδες έπαιζαν ταυτόχρονα είτε στον Η/Υ είτε επιτραπέζια, δημιουργήθηκαν υψηλά επίπεδα θορύβου, τα οποία φάνηκε να καταβάλλουν τις περισσότερες γιαγιάδες μετά από κάποια ώρα.

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν προς συμπλήρωση στους μαθητές και στις γιαγιάδες σχεδιάστηκαν ανάλογα με το προφίλ της κάθε ομάδας. Έγινε προσπάθεια ώστε όλες οι ερωτήσεις να έχουν σαφή και κατανοητή διατύπωση ενώ προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προκειμένου να είναι εύκολη η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ώστε να απαντηθεί από όλους τους συμμετέχοντες. Μερικές από τις φράσεις που σταχυολογήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες: «Ήταν τέλεια, έμαθα πολλά πράγματα για την παλιά ζωή. Αυτά που έμαθα θα τα χρησιμοποιήσω στο μέλλον μου και θα το πω και στα παιδιά μου και στα εγγόνια μου αν ζω για να μάθουν πόσο τυχεροί είναι που θα έχουν ανεπτυγμένη την τεχνολογία», «...Εντύπωση μου έκανε που ενώ οι γιαγιάδες δεν ξέρανε πως παίζουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπόρεσαν να ακολουθήσουν τις συμβουλές μας για τον Η/Υ... από τα λόγια που έλεγαν οι γιαγιάδες ένιωσα μια φιλική αγάπη», «Χάρηκα που οι γιαγιάδες παρευρέθηκαν στην τάξη μας και γενικότερα μου άρεσαν όλα ... Ήταν μια αξέχαστη εμπειρία που δεν θα ξεχάσω ποτέ στη ζωή μου και θα το θυμάμαι για πάντα». Μερικές από τις φράσεις που σταχυολογήσαμε από κάθε γιαγιά μας: «...μας πλημμύρισε με συγκινήσεις που σπάνια μας δίνεται η ευκαιρία να αισθανθούμε. Ένιωσα ότι τα σημερινά παιδιά γνωρίζουν πολύ περισσότερα πράγματα από όσα εμείς στην αντίστοιχη εποχή και πραγματικά γέμισα μέσα μου με υπερηφάνεια και ελπίδα για το μέλλον των παιδιών μας και της χώρας μας», «Αισθάνθηκα πολύ ωραία γιατί μου ξυπνήσατε αναμνήσεις από τα παιδικά μου χρόνια».

8. Συμπέρασμα

Σε γενικές γραμμές, θεωρούμε ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση «**Διαγενεακά Παιχνιδίσματα**» πέτυχε τόσο τον κεντρικό στόχο όσο και τους επιμέρους στόχους υπερβαίνοντας τις αρχικές προσδοκίες μας. Στο οικείο περιβάλλον της τάξης και με τη συμβολή των διαφόρων δραστηριοτήτων δημιουργήθηκαν συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας ανάμεσα στις γιαγιάδες και τους μαθητές που αντάλλαξαν γνώσεις γύρω

από το διαχρονικό θέμα του παιχνιδιού. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί έγινε φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων με σκοπό να συγκεντρωθεί ένα αξιολογικό ψηφιακό υλικό. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα dvd και δόθηκε στους μαθητές και στις γιαγιάδες που συμμετείχαν στην «Ημέρα Διαγενεακών Παιχνιδισμάτων» ως αναμνηστικό ενθύμιο και περιελάμβανε: α) ένα εικοσόλεπτο βιντεάκι, β) ένα ψηφιακό φωτογραφικό άλμπουμ και γ) ένα αναμνηστικό ημερολόγιο. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει βραβευτεί από το θεσμό Αριστεία και Καινοτομία για το 2012.¹³

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α', Γενικό μέρος, Αθήνα
- Ντάβου, Μ. (2005). Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Χρυσάφιδης, Κ. (1994). Βιωματική–Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Frey, K. (1980). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσση

- Gonzalez et al. (2008). On new media for intergenerational communication: The case of Geriatric1927
- Ramon, A. C. & Turrini, M. (April 2008). Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience, No 8, eLearning Papers
- Winston, L. (2001). Grandparents, Intergenerational Learning and Civic Renewal, Portsmouth, NH: Heinemann6.Gonzalez et al. (2008), On new media for intergenerational communication: The case of Geriatric1927

Ιστοσελίδες

- <http://27europe.blogspot.com>- ημερομηνία προσπέλασης 15/11/2011
- <http://www.emil-network.eu/about/what-is-intergenerational-learning-> ημερομηνία προσπέλασης 17/11/2011
- www.gengee.eu ημερομηνία προσπέλασης 5/12/2011
- www.experiencecorps.org- ημερομηνία προσπέλασης 19/10/2011
- <http://www.nationalgrandparentsday.com> - ημερομηνία προσπέλασης 9/11/2011
- http://excellence.sch.gr/index.php?option=com_chronocontact&Itemid=85- ημερομηνία προσπέλασης 30/10/2011

¹³ http://excellence.sch.gr/index.php?option=com_chronocontact&Itemid=85

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Γεωργαντά Βίκυ** είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση». Έχει 12 χρόνια εργασία σε δημοτικά σχολεία. Συμμετέχει στη δράση της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Teachers 4 Europe και στη Δράση KA1 του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Jean Monnet «Learning EU at Schools»: «Europe at Schools through Art and Simulation» (EuropeStARTS) που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Η καινοτομία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην προαγωγή της ενεργητικής μάθησης

Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος

Περίληψη

Η εισήγηση περιγράφει τη χρησιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων που ισχύουν προαιρετικά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990. Ειδικότερα τα προγράμματα Αγωγής Υγείας προάγουν την ενεργητική μάθηση μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές που ακολουθούν. Από τη στιγμή που η φιλοσοφία, η θεματολογία και οι μέθοδοι διδασκαλίας των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ταιριάζουν με τη φιλοσοφία και τις αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Γυμνασίου και Λυκείου γίνεται η πρόταση να ενταχτούν στο υποχρεωτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα όσον αφορά στο Λύκειο, τα προγράμματα εντασσόμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βιωματική προσέγγιση του περιεχομένου άλλων μαθημάτων (Λογοτεχνία, Ερευνητική Εργασία) που ακολουθούν παρόμοιους τρόπους διδασκαλίας. Τα παραπάνω υποστηρίζονται μέσα από την περιγραφή παραδείγματος υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα την πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών σε Λύκειο της Πάτρας.

Abstract

This paper describes the use of innovative educational programs that apply optional activities in primary and secondary education from the 1990s. Specifically health education programs promote active learning through methods and techniques that follow. Since philosophy, subjects and teaching methods of school activity programs fit with the philosophy and principles of the new curriculum and high school is the proposal to join the compulsory program in Secondary Education. Specifically with regard to high school, programs formed part of the school curriculum could help to approach experiential content of other subjects (Literature, Project) that follow similar methods of teaching. These supported through the description of an example of implementation of health education program on the prevention of drug use in Lyceum of Patras.

1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 έχουν ενταχτεί προαιρετικά στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στην προσπάθεια τα σχολεία να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικό - οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και στις συνακόλουθες σύγχρονες παιδαγωγικό – διδακτικές απαιτήσεις. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων έχουν ως στόχο την ανανέωση της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης¹.

¹ Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008) «Καινοτόμα

Τρεις δεκαετίες μετά την εφαρμογή τους, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων εξακολουθούν να είναι επίκαιρα και σημαντικά καθώς οι μέθοδοι ενεργητικής μάθησης που ακολουθούν ταιριάζουν με τις καινοτόμες αρχές που προσπαθούν να εισάγουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα Γυμνασίου και Λυκείου. Το Νέο Γυμνάσιο και το Νέο Λύκειο στηρίζονται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, της διαφοροποίησης του περιεχομένου της, της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών και της ομαδικής Συνεργασίας των μαθητών².

Στις ίδιες αρχές στηρίζεται και το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που θα παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία, σε μια προσπάθεια να τεκμηριωθεί μια πρόταση εισαγωγής τους στο υποχρεωτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ενεργητική διαδικασία μάθησης που εφαρμόστηκε σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και η σύνδεσή του με το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας σε Λύκειο της Πάτρας οδήγησαν τους μαθητές της Β τάξης στη βιωματική υλοποίηση και σύνδεση υποχρεωτικού προγράμματος και εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων.

2. Αποσαφήνιση όρων

Η εκπαιδευτική καινοτομία όσον αφορά στα σχολικά προγράμματα δραστηριοτήτων εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων³. Στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιούνται προαιρετικά προγράμματα: Αγωγής Σταδιοδρομίας (ΑΣ), Αγωγής Υγείας (ΑΥ), Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), Πολιτιστικών Θεμάτων (ΠΘ), εγκεκριμένων ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Leonardo Da Vinci και eTwinning⁴.

Η εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας έχει ως στόχο την αλλαγή της στάσης και συμπεριφοράς με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της προσωπικότητας και της ικανότητάς τους να υιοθετούν θετικούς τρόπους και στάσεις ζωής. Η θεματολογία των προγραμμάτων αφορά όλες τις παραμέτρους της υγείας όπως: διαπροσωπικές σχέσεις – υγεία, σεξουαλική αγωγή – διαφυλικές σχέσεις, περιβάλλον – υγεία, πρόληψη εξαρτησιογόνων ουσιών, εθελοντισμός κ.α. Παράλληλα χρησιμοποιείται αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που στηρίζεται στον κύκλο της ενεργητικής μάθησης που περιλαμβάνει πέντε στάδια: α) ενεργώ / βιώνω, β) ανταλλάσσω εμπειρίες, γ) κατανοώ και ερμηνεύω, δ) γενικεύω και ε) εφαρμόζω⁵.

Τα προγράμματα μεγιστοποιούν την εμπλοκή των μαθητών, δίνοντάς τους τη

Προγράμματα στην Εκπαίδευση». Στο Βλάχος, Δ. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 197 – 240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.σ. 198.

2 Ματσαγγούρας, Η. (2011) «*Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*», Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα σ.σ.17.

3 Σπυροπούλου, Δ. & Αναστασάκη, Α. & Δεληγιάννη, Δ. & Κούτρα, Χ. & Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008), *Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση*. Στο Βλάχος, Δ. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 197.

4 ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013), *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Μαρούσι: ΑΠ. 163790/31/10/2013.

5 Κοκκέβη, Α. (επιμ.) (1996), *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας*. Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Ε.Ψ.Ι.Π.Ε – Ο.ΚΑ.ΝΑ., σ.σ. 28.

δυνατότητα να συμμετέχουν χρησιμοποιώντας το δικό τους τρόπο μάθησης. Στις ίδιες αρχές στηρίζεται και το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας που έχει ενταχτεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νέου Λυκείου από το σχολικό έτος 2011 - 12. Ως επιλογή εκπαιδευτικής πρακτικής, οι Ερευνητικές Εργασίες εντάσσονται οργανικά στην όλη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές», που συνεργάζονται στενά σε πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις⁶.

Τόσο στα προγράμματα όσο και στις Ερευνητικές Εργασίες ο μαθητής α) ανακαλύπτει-εφευρίσκει γνώση. Το αποτέλεσμα δεν προσφέρεται έτοιμο, αλλά οικοδομείται από το μαθητή, β) έρχεται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για ικανό χρονικό διάστημα, γ) καλλιεργεί και ασκεί ποικιλία γνωστικών δεξιοτήτων, δ) ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις δεξιότητες που θεμελιώνουν την ενεργητική μάθηση, ε) εστιάζει τις προσπάθειές του σ' ένα συγκεκριμένο σκοπό δραστηριοποίησης (π.χ. κατατάσσει, ταξινομεί, αξιολογεί κτλ.) και στ) χρησιμοποιεί ενσυνείδητα μια διαδικασία ή μέθοδο που θα τον οδηγήσει στο σκοπό⁷.

3. Υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

3.1 Σχεδιασμός – έγκριση – χρονική διάρκεια

Η διαδικασία ανάπτυξης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας όπως και των υπόλοιπων Σχολικών Δραστηριοτήτων έχει ως εξής: Με την έναρξη του σχολικού έτους οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι υπεύθυνοι ΚΕΣΥΠ ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων, για τις δυνατότητες ανάπτυξης και τη μεθοδολογία εφαρμογής προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν την υλοποίηση προγράμματος συγκροτούν εθελοντική μαθητική ομάδα, η οποία μπορεί να αποτελείται: α) από το σύνολο των μαθητών ενός σχολικού τμήματος, β) από ομάδα μαθητών /τριών διαφορετικών τμημάτων ή τάξεων, γ) από μαθητές του σχολείου σε συνεργασία με μαθητές άλλου σχολείου⁸.

Όταν συγκροτηθεί η ομάδα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες το θέμα του προγράμματος. Σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των θεμάτων, υπενθυμίζουμε τις βασικές αρχές που εφαρμόζονται στα προγράμματα των Σχολικών Δραστηριοτήτων: η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Μετά την επιλογή του θέματος, ακολουθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλαμβάνει τον τίτλο, τα υποθέματα, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα

6 Καλλίνωμος, Κ. (2014), Το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο Νέο Λύκειο: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2014), *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, τόμ. Ι, Πρακτικά 17^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 27 – 29 Ιουνίου 2014), σ.σ. 72.

7 Ματσαγγούρας, Η. (2000) «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση». Αθήνα: Γρηγόρης.

8 ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013) «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων». Μαρούσι: ΑΠ. 163790/31/10/2013.

πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων και για τη δευτεροβάθμια τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών και τα ονοματεπώνυμα των μαθητών που θα συμμετέχουν. Τα συμπληρωμένα σχέδια εγκρίνονται από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας ή των σχολικών μονάδων, σε περίπτωση συνεργασίας σχολείων, και στη συνέχεια υποβάλλονται στους Υπευθύνους των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, προκειμένου οι τελευταίοι να εισηγηθούν την έγκρισή τους στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Η διάρκεια ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, μπορεί να είναι τουλάχιστον 5 μήνες για τη Δ/θμια και υλοποιείται εκτός ωρών διδασκαλίας για δύο ώρες εβδομαδιαία σε τόπο και χρόνο που ορίζεται υποχρεωτικά στο πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων⁹.

Για κάθε πρόγραμμα δικαιολογούνται μέχρι δυο ώρες συμπλήρωσης ωραρίου. Η συμπλήρωση αφορά τον/την εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει πρόγραμμα ή εναλλακτικά δύο εκπαιδευτικούς του προγράμματος, εφόσον το επιτρέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το δυναμικό του σχολείου. Για κάθε εκπαιδευτικό το ανώτατο όριο συμπλήρωσης ωραρίου από υλοποίηση προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων ορίζεται σε δύο ώρες. Κάθε εκπαιδευτικός της Δ/θμιας Εκπ/σης μπορεί να υλοποιεί έως δύο προγράμματα, εκ των οποίων το ένα ως αναλαμβάνων. Κάθε πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίζεται από ομάδα 1-4 εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου του αναλαμβάνοντος. Κάθε μαθητής μπορεί να συμμετέχει μέχρι και σε δύο προγράμματα.

Τα προγράμματα παρακολουθούνται και στηρίζονται από τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας και στο τέλος της χρονιάς κατατίθεται από τον αναλαμβάνων καθηγητή μια έκθεση ολοκλήρωσης του προγράμματος καθώς και παραδοτέο υλικό για να χρησιμοποιηθεί ως καλή πρακτική για μελλοντικά προγράμματα. Δίνεται επίσης έμφαση στη συνεργασία των προγραμμάτων με την ευρύτερη κοινωνία καθώς και την παρουσίασή τους είτε σε επίπεδο σχολείου, είτε στην ευρύτερη κοινότητα. Πολλές φορές δημιουργούνται δίκτυα σχολείων που συνεργάζονται στην υλοποίηση των προγραμμάτων τους με ένα κοινό θέμα «ομπρέλα». Σε αυτές τις περιπτώσεις τα σχολεία σχεδιάζουν κοινές δράσεις και παρουσιάσεις.

3.2 Κανόνες και μέθοδοι στα προγράμματα Αγωγής Υγείας

Πολλές έρευνες αξιολόγησης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας αναδεικνύουν τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή. Αυτή η σχέση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, κατανόηση και ειλικρίνεια. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και εμπνέει. Ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν την άποψή τους, μοιράζεται ορισμένες πληροφορίες για τον εαυτό του, παραδέχεται τα λάθη του και είναι πρόθυμος να συμμετέχει στην άσκηση που αναθέτει στους μαθητές. Βρίσκει μαζί με τους μαθητές το θέμα του προγράμματος και σχεδιάζει την υλοποίησή του. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία άνεσης και εμπιστοσύνης μπορεί να δημιουργήσει μια σύγχυση ρόλων που μπορεί να δυσκολέψει περισσότερο τον καθηγητή από ό,τι τους μαθητές. Για αυτό το λόγο πρέπει στην αρχή κάθε προγράμματος να δημιουργείται ένα «συμβόλαιο συμπεριφοράς» ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές όπου θα ορίζονται ξεκάθαρα οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και θα υπογράφεται από όλους. Το συμβόλαιο θα ήταν επιθυμητό να γραφτεί σε ένα

9 ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013), *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Μαρούσι: ΑΠ. 163790/31/10/2013.

μεγάλο χαρτόνι που θα βρίσκεται σε ευδιάκριτο σημείο σε κάθε συνάντηση ώστε η ομάδα να μπορεί να ανατρέχει σε αυτό όταν υπάρχουν διαφωνίες ή συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας στην τάξη που διευκολύνει την μάθηση και είναι ένας από τους κυριότερους στόχους του εκπαιδευτικού.

Ένας άλλος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει την τάξη ώστε η ομάδα να λειτουργεί αποδοτικά. Η ομάδα που δημιουργείται στο πλαίσιο του προγράμματος για να συντονιστεί καλύτερα δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 20 άτομα. Εναλλακτικά αν θέλουν να συμμετέχουν περισσότεροι μαθητές μπορεί να δημιουργηθεί από άλλον εκπαιδευτικό, δεύτερο πρόγραμμα με παραπλήσιο θέμα ώστε να υπάρχει συνεργασία και κοινές συναντήσεις ή δράσεις. Πριν γίνει η κατανομή των εργασιών και των ρόλων στην ομάδα μια καλή πρακτική είναι να χωρίζονται οι μαθητές σε μικρές υπό – ομάδες των 4 έως 6 μαθητών. Έτσι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να κατανοήσουν τις πληροφορίες που θα βρουν και να τις αξιοποιήσουν στη διαμόρφωση στάσεων και επιλογών. Για να μη δημιουργηθεί σύγχυση στην τάξη ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο χωρισμού των μαθητών σε υπό – ομάδες. Στα μέλη της υπό – ομάδας ανατίθενται συγκεκριμένοι ρόλοι που μπορούν να εναλλάσσονται ώστε οι μαθητές να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και να μην πλήττουν. Υπάρχουν τρεις βασικές επιλογές: ο εκπαιδευτικός αποφασίζει μόνος του ή οι μαθητές επιλέγουν ομάδα ή οι ομάδες δημιουργούνται τυχαία. Ο ιδανικός χώρος για να γίνουν οι συναντήσεις είναι μια ήσυχη σχολική αίθουσα χωρίς θρανία και κατά προτίμηση να υπάρχει ένας υπολογιστής και ένας βιντεοπροβολέας. Επειδή ο τρόπος διάταξης των θέσεων των μελών της ομάδας επηρεάζει τη ροή της συζήτησης και τους ρόλους των μελών είναι προφανές ότι η διάταξη των θέσεων σε κύκλο είναι η πιο κατάλληλη γιατί το κάθε άτομο έχει απέναντι του το μέγιστο αριθμό ατόμων και δεν ξεχωρίζει κανένας.

Λόγω της φύσης της Αγωγής Υγείας ενδείκνυται η εφαρμογή μη παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη και συντελούν στο να γίνει η μάθηση μια ενδιαφέρουσα εμπειρία. Οι μέθοδοι αυτές είναι επίκαιρες και προτείνονται σε μαθήματα του Νέου Σχολείου όπως είναι οι Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο, η Λογοτεχνία και οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο. Οι πιο συχνές μέθοδοι ενεργητικής μάθησης είναι: οι ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, το παιχνίδι ρόλων (δραματοποίηση), η καλλιτεχνική δημιουργία, τα παιδαγωγικά παιχνίδια, οι ομαδικές εργασίες κ.α.¹⁰.

Η άσκηση ελεύθερου συνειρμού στοχεύει στην έκφραση διαφορετικών ιδεών και χρησιμοποιείται για διάφορους λόγους όπως να δώσει ιδέες για μια εργασία ή δραστηριότητα ή να προτείνει εναλλακτικές λύσεις όταν παίρνονται αποφάσεις. Η διαδικασία πρέπει να έχει κανόνες, οι απόψεις όλων των μαθητών να καταγράφονται στον πίνακα χωρίς πολλή σκέψη και είναι αναγκαίο να γίνει επεξεργασία και ταξινόμηση των ιδεών από τον εκπαιδευτικό για να βγουν συμπεράσματα ή να ξεκινήσει η δράση. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν κάποιες υποθετικές καταστάσεις σε πλαίσιο ελεγχόμενο. Στο παιχνίδι ρόλων οι μαθητές παίζουν ένα ρόλο βασισμένο σε καταστάσεις της ζωής και έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους. Το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική μέθοδος προσφέρει μεταξύ των άλλων άμεση μάθηση και

10 Κοκκέβη, Α. (επιμ.) (1996), *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας*. Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Ε.Ψ.Ι.Π.Ε – Ο.Κ.Α.Ν.Α., σ.σ. 64.

ο μαθητής καλείται να αντιδράσει άμεσα σε καταστάσεις που εκτυλίσσονται εκείνη τη στιγμή. Μετά το τέλος της «παράστασης» είναι επιθυμητό ο εκπαιδευτικός να επισημάνει τα σημεία – κλειδιά και να οργανώσει μια συζήτηση στην τάξη.

Η καλλιτεχνική δημιουργία (ζωγραφική, σχέδιο, κολάζ) βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην γραπτή ή προφορική έκφραση. Δεν προϋποθέτει κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο ή ειδικές δεξιότητες γιατί η καλλιτεχνική εργασία έχει νόημα για τους ίδιους τους μαθητές και δεν προορίζεται για έκθεση ή βαθμολόγηση. Σημαντικά πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι η δυνατότητα έκφρασης αφηρημένων εννοιών, διερεύνηση καταστάσεων και συναισθημάτων των ίδιων των μαθητών χωρίς να εκθέτονται και αντιμετώπιση δυσκολιών έκφρασης. Σημαντικά διδακτικά πλεονεκτήματα προσφέρουν και τα παιδαγωγικά παιχνίδια κυρίως στην διαμόρφωση του επιθυμητού σχολικού κλίματος. Με την έννοια παιδαγωγικά παιχνίδια εννοούμε δραστηριότητες γνωριμίας ενεργοποίησης, δεσίματος και χαλάρωσης της ομάδας. Χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση ενηλίκων και στα προγράμματα πρόληψης εξαρτησιογόνων ουσιών και έχουν ως στόχο να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια για να μάθουν τα άτομα να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιχνίδια πρέπει να ακολουθούνται από εκπαιδευτικούς που μπορούν να τα υποστηρίξουν και να ξεκαθαρίζουν τα όρια ανάμεσα στο παιδαγωγικό παιχνίδι και στη διασκέδαση.

Η ομαδική εργασία αποτελεί σημαντική μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποκτούν δεξιότητες συνεργασίας αλλά και διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο της ομάδας. Βασικός κανόνας στις ομαδικές εργασίες είναι η σταθερότητα στη σύνθεσή τους, οι ξεκάθαροι ρόλοι των μελών που είναι καλό να εναλλάσσονται. Η ομαδική εργασία είναι μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό καθώς θα πρέπει να διαχειριστεί δυσκολίες που θα προκύπτουν συχνά αλλά όσο αυξάνεται η εμπειρία και η σιγουριά των μαθητών σε αυτό που κάνουν τόσο μειώνονται και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού¹¹.

4. Παράδειγμα υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας σε Λύκειο της Πάτρας

4.1 Πρόγραμμα για την πρόληψη εξαρτησιογόνων ουσιών

Το 13ο λύκειο Πατρών είναι ένα κεντρικό σχολείο με 9 τμήματα και 180 μαθητές. Στο σχολείο υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια αρκετά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με επιτυχία υπό την έννοια ότι ακολουθούνται οι προβλεπόμενοι κανόνες και οι μεθοδολογίες υλοποίησής τους. Το παράδειγμα που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία είναι ένα πρόγραμμα αγωγής Υγείας που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011 – 12 με θέμα: «Εξαρτησιογόνες ουσίες και πρόληψη: Μύθοι και πραγματικότητα».

Εργάζομαι 12 χρόνια ως μόνιμος εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την ειδικότητα του Κοινωνιολόγου. Η περιθωριοποίηση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας (μάθημα γενικής παιδείας στην Γ' Λυκείου) με οδήγησε να ασχοληθώ με καινοτόμες δραστηριότητες όπως αυτές της υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

11 Κοκκέβη, Α. (επιμ.) (1996), *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας*. Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Ε.Ψ.Ι.Π.Ε – Ο.Κ.Α.Ν.Α., σ.σ. 67.

όπου μπορούσα να δουλέψω με αυτό που λόγω ειδικότητας γνώριζα καλά, την ομάδα.

Η ομάδα με την οποία υλοποίησα το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούνταν από 16 μαθητές της Α΄ Λυκείου, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα παραπλήσιο θεματικά project στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» και πρότειναν το θέμα του προγράμματος μέσα από την ανάγκη που είχαν για ανατροφοδότηση.

Το θέμα της πρόληψης από τις εξαρτησιογόνες ουσίες προσεγγίστηκε από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας ως ενός σημαντικού κοινωνικού προβλήματος. Με τη συμβολή των Κέντρων πρόληψης Ν. Αχαΐας και Ν. Ηλείας δόθηκε έμφαση στην ψυχολογία του ατόμου και συγκεκριμένα στην ανάγκη καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης και της καλής αυτοεικόνας που πρέπει να έχουμε. Τέλος, μια τρίτη επιστημονική οπτική εμφανίστηκε από τη βιολογία και τις επιπτώσεις των ουσιών στον ανθρώπινο οργανισμό. Οι τρόποι και οι τεχνικές διδασκαλίες περιγράφηκαν παραπάνω (ομαδική εργασία, εκπαιδευτική επίσκεψη, νοητικός καταγισμός, προβολή εκπομπής – με τη σύμφωνη γνώμη της υπεύθυνης Αγωγής Υγείας-, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια ενδυνάμωσης της ομάδας). Θα ήθελα να κάνω ιδιαίτερη αναφορά στις δραστηριότητες που κάναμε σε κάθε συνάντηση και διαρκούσε από 15 έως 30 λεπτά και αφορούσαν βιωματικά μαθήματα από το εκπαιδευτικό υλικό «Στηρίζομαι στα Πόδια μου». Πρόκειται για υλικό που περιέχει κείμενα με ανάλυση περιεχομένου, ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές, οπτικό υλικό και κάρτες ρόλων που έχει στόχο να αναδειχτούν τα αίτια καθώς και οι τρόποι πρόληψης των εξαρτήσεων.

4.2 Από τη θεωρία στην πράξη

Τα δύο προηγούμενα χρόνια είχα παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια υλοποίησης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας, τα οποία έγιναν σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης Εξαρτησιογόνων Ουσιών Ν. Αχαΐας. Διατηρώντας την επαφή με το προσωπικό των δύο παραπάνω φορέων υλοποίησα και το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η διαμόρφωση του θέματος έγινε με την ομάδα μαθητών της Α΄ Λυκείου που συμμετείχε στο μάθημα της Ερευνητικής εργασίας με θέμα τις νόμιμες εξαρτησιογόνες ουσίες. Σε συνάντηση που είχα με τους μαθητές στα τέλη Οκτωβρίου συμφωνήσαμε στον τίτλο του προγράμματος Αγωγής Υγείας το οποίο εγκρίθηκε στις 30 Νοεμβρίου από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας.

Η εφαρμογή του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας καθιέρωσε στην πράξη σημαντικές διδακτικές αλλαγές καθώς για πρώτη φορά εφαρμόζεται ως κύριο μοντέλο διδασκαλίας το ομαδοσυνεργατικό. Το μάθημα προάγει τη δεξιότητα της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Αν δεν κάνει η ομάδα καλή δουλειά, δεν υπάρχει ικανοποιητική επίδοση για τον μαθητή.

Στην πρώτη συνάντηση για το πρόγραμμα δόθηκε έμφαση στη γνωριμία των μελών της ομάδας καθώς και στη δημιουργία ενός συμβολαίου για το τι περιμένει ο καθένας από το πρόγραμμα και τι είναι διατεθειμένος να δώσει.

Σχηματίσαμε ένα κύκλο όπου ο κάθε μαθητής με τη σειρά έμπαινε τον κύκλο, έλεγε το όνομά του και παρουσιάζονταν κάνοντας μια κίνηση με το σώμα του. Οι υπόλοιποι στην συνέχεια επαναλάμβαναν πολλές φορές την κίνηση του μαθητή λέγοντας το όνομά του. Αρχισα πρώτος για να βοηθήσω την έναρξη. Στη συνέχεια οι μαθητές σε

ένα μεγάλο κομμάτι χαρτονιού έγραψαν το συμβόλαιο της ομάδας με μαρκαδόρους.

Στη δεύτερη συνάντηση, αφού οι μαθητές τοποθετήθηκαν σε μια σειρά ανάλογα με την ημερομηνία γέννησής τους, πήραν τυχαία μια καραμέλα από ένα σακουλάκι που περιείχε 16 καραμέλες, τέσσερις κόκκινες, τέσσερις κίτρινες, τέσσερις πορτοκαλί και τέσσερις μοβ. Έτσι, δημιουργήθηκαν τέσσερις υπό – ομάδες με τυχαίο τρόπο. Στην αρχή υπήρχαν κάποιες επιφυλάξεις και τους ζήτησα την επόμενη φορά να κάνουν προτάσεις για αλλαγές. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με ένα νοητικό καταιγισμό για τα ερωτήματα που έχει η ομάδα ως προς το θέμα και τους τρόπους απάντησής τους.

Στην τρίτη συνάντηση, οι μαθητές ζήτησαν να παραμείνουν ως έχουν οι υπό – ομάδες γιατί δεν μπορούσαν να συμφωνήσουν σε μια νέα σύνθεση. Στην συνέχεια έγινε η κατανομή των υποθεμάτων που θα απασχολούσαν τις ομάδες. Μία ανέλαβε τις παράνομες εξαρτησιογόνες ουσίες, η δεύτερη το αλκοόλ, η τρίτη το τσιγάρο και η τέταρτη τους φορείς πρόληψης των εξαρτησιογόνων ουσιών. Δόθηκε χρόνος στις ομάδες ώστε να κάνουν μια εσωτερική κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων του κάθε μαθητή, ενώ συμφωνήθηκε να υπάρχει ένα ημερολόγιο της κάθε ομάδας για την καταγραφή των αρμοδιοτήτων. Επίσης, κάναμε ένα χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων που θα είχαμε μέχρι το Μάιο και ποιοι θα ήταν οι στόχοι του κάθε μήνα. Στο τελευταίο Σάββατο του μήνα συμφωνήσαμε η κάθε ομάδα να παρουσιάζει τα στοιχεία που είχε συλλέξει και τα πιθανά προβλήματα που προέκυπταν. Η αίθουσα του σχολείου όπου πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις είχε ένα υπολογιστή με ίντερνετ, οπότε οι ομάδες τον χρησιμοποιούσαν για να βρουν πληροφορίες. Μετά τον Ιανουάριο κάποιοι μαθητές έφεραν τους φορητούς υπολογιστές και έτσι, η κάθε υπό – ομάδα είχε από ένα υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο.

Έγιναν 20 συναντήσεις. Στην αρχή των περισσότερων κάναμε κάποια «παιχνίδια» ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης της ομάδας. Τα παιχνίδια προέρχονταν από υλικό που μου έδωσε το Κέντρο Πρόληψης Εξαρτησιογόνων Ουσιών. Τα παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν και για εκτονωθούν κάποιες διαφωνίες που προέκυπταν ή όταν οι ομάδες δεν ασχολούνταν με τις εργασίες του προγράμματος. Οι τελικοί στόχοι που διατυπώθηκαν στο τέλος της τέταρτης συνάντησης ήταν διττός: α) η κάθε ομάδα να ετοιμάσει ένα αρχείο σε power point και να γίνει μια παρουσίαση σε όλους τους μαθητές της Α' Λυκείου και β) να πραγματοποιηθεί μια μονοήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη των μαθητών για να ολοκληρώσουν με έναν ευχάριστο τρόπο το πρόγραμμα.

Στη σχολική αργία των Τριών Ιεραρχών η ομάδα αντί για εκκλησιασμό πήγε στην βιβλιοθήκη του Ανοικτού Πανεπιστημίου για να κάνει την βιβλιογραφική έρευνα για το θέμα. Στην ένατη συνάντηση φιλοξενήσαμε τον βιολόγο του σχολείου, ο οποίος μίλησε για τις επιπτώσεις που έχει στον οργανισμό μας η χρήση των εξαρτησιογόνων ουσιών. Επίσης, στη δέκατη συνάντηση προβλήθηκε ένα απόσπασμα από την εκπομπή «Πρωταγωνιστές» για τον αλκοολισμό. Τον Απρίλιο πραγματοποιήθηκε η μονοήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη που είχε προγραμματιστεί στην Αμαλιάδα, όπου η ομάδα διασκέδασε, συζήτησε για την εμπειρία του προγράμματος και επισκέφτηκε το Κέντρο Πρόληψης του Νομού Ηλείας και ενημερώθηκε για τις δράσεις του.

Η παρουσίαση έγινε στις 12 Μαΐου στους μαθητές της Α' Λυκείου και στη συνέχεια η ομάδα συμπλήρωσε ένα φύλλο αξιολόγησης όπου περιλάμβανε ερωτήσεις για τις γνώσεις των μαθητών πριν και μετά το πρόγραμμα, τα συναισθήματα που είχαν, τι τους άρεσε ποιο πολύ και τι θα άλλαζαν. Η εμπειρία της συμμετοχής στο πρόγραμμα βοήθησε από τη μια τους μαθητές να ολοκληρώσουν ευκολότερα την εργασία τους

στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας και από την άλλη βελτίωσε την σχέση μου μαζί τους αλλά και την μεταξύ τους σχέσεις.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αλλάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη και τον οδηγούν σε αυτό του συντονιστή και του εμπνευστή. Παράλληλα, η υλοποίησή τους και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται βελτιώνουν το κλίμα της τάξης άρα και της σχολικής καθημερινότητας

Τα προγράμματα προάγουν την ενεργητική μάθηση καθώς οι μαθητές ενεργούν και επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο μάθησης που τους ταιριάζει, μαθαίνοντάς τους έτσι πως να μαθαίνουν. Το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας τους βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες και να διαχειρίζονται εντάσεις στις σχέσεις με τους άλλους. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς το «φόβο» της έκθεσης ή της βαθμολόγησης. Παράλληλα, αναδεικνύει δεξιότητες και τονώνει την αυτοπεποίθηση μαθητών που είναι μέτριοι ή κακοί στη βαθμολογία του σχολείου. Τα προγράμματα οδηγούν μέσα από την βιωματική απόκτηση γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων στην ευαισθητοποίηση και στην αλλαγή στάσεων απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών.

Ένα σημαντικό παιδαγωγικό όφελος από την υλοποίηση προγραμμάτων είναι το άνοιγμα του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα μέσα από τις συνεργασίες με φορείς, την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων αλλά και των δημόσιων παρουσιάσεων των σχολικών δραστηριοτήτων.

Από τη στιγμή που η φιλοσοφία, η θεματολογία και οι μέθοδοι διδασκαλίας των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ταιριάζουν με τη φιλοσοφία και τις αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Γυμνασίου και Λυκείου θα μπορούσαν να ενταχτούν στο υποχρεωτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα όσον αφορά στο Λύκειο, τα προγράμματα εντασσόμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βιωματική προσέγγιση του περιεχομένου άλλων μαθημάτων (Λογοτεχνία, Ερευνητικές Εργασίες) που ακολουθούν παρόμοιους τρόπους διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο θα εμπλέκονται στα προγράμματα το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε ένα πεδίο βιωματικής ανακαλυπτικής μάθησης και δημιουργίας. Οι επιβλέποντες καθηγητές θα μπορούσαν να είναι δύο για κάθε πρόγραμμα, κατά προτίμηση διαφορετικών ειδικοτήτων ώστε να επιτευχθεί η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα. Γίνεται κατανοητό ότι οποιαδήποτε αλλαγή, προς την κατεύθυνση της ενεργητικής μάθησης, θα πρέπει να συνοδεύεται και από την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς η απόκτηση δεξιοτήτων στο συντονισμό ομαδικών εργασιών, παιδαγωγικών παιχνιδιών, παίξιμο ρόλων είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Καλλίγνωμος, Κ. (2014), Το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο Νέο Λύκειο: από

- τη θεωρία στην πράξη. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2014), *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, τόμ. Ι, Πρακτικά 17^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 27 – 29 Ιουνίου 2014), σ.σ. 70 – 79.
- Κοκκέβη, Α. (επιμ.) (1996), *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό Υλικό Αγωγής Υγείας*. Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Ε.Ψ.Ι.Π.Ε – Ο.ΚΑ.ΝΑ..
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008), *Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση*. Στο Βλάχος, Δ. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 197 – 240.
- ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013), *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Μαρούσι: ΑΠ. 163790/31/10/2013.

Βιογραφικά στοιχεία

Ο **Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος** είναι Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, απόφοιτος της σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου (1993) και διδάκτορας του τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2003). Από το 2002 είναι μόνιμος εκπαιδευτικός στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την ειδικότητα του Κοινωνιολόγου.

Η αναγκαιότητα της αγωγής υγείας στην γενική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή

Κατσαρού Δήμητρα Β. - Τζαμπάζη Άννα - Μπέντσου Πετρούλα

Περίληψη

Η Αγωγή Υγείας αποτελεί την ενδεδειγμένη προληπτική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αντικοινωνική συμπεριφορά, στην παραβατικότητα, στο κάπνισμα, στο αλκοόλ, στα ναρκωτικά, στα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, στην παχυσαρκία, στην οδική ασφάλεια καθώς και στο ρατσισμό. Προγράμματα αγωγής υγείας εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά όχι στην ειδική αγωγή. Σκοπός της παρουσίασης είναι να αναδείξει την ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα της αγωγής υγείας στην Ελλάδα και να τονίσει την αναγκαιότητα εισαγωγής της και στην ειδική εκπαίδευση.

Abstract

Health education is the most important approach in the area of education referring to dealing with problems concerning antisocial behavior, delinquency, smoking assessing, drugs, sexually transmitted diseases, obesity, road safety and racism. Health education programs are applied in both preliminary school education and high education but not in special education. The aim of this presentation is to highlight the research activity in the health education field of studies in Greece and to emphasize the paucity of health education programs in special education and their need for accession.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η κοινή εκπαίδευση των ατόμων με μειονεκτήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει την υποστήριξη της κοινής γνώμης και αποτελεί μια από τις προτεραιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πολλές χώρες. Η φροντίδα που παρέχει το κράτος σε παιδιά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελεί το καλύτερο κριτήριο ωριμότητας στις σύγχρονες κοινωνίες. Δεν αρκεί η απλή αναγνώριση του προβλήματος, χρειάζεται βαθιά γνώση των ψυχολογικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων που δημιουργούνται και καθορίζουν την ποιότητα ζωής των μειονεκτικών ατόμων. Το παιδί με ειδικές ανάγκες καθώς μεγαλώνει έχει τις ίδιες ανάγκες με τα φυσιολογικά παιδιά, έχει δικαίωμα στη μόρφωση, στην άσκηση, στην οικογένεια, στην κοινωνικοποίηση, στην γνώση των θεμάτων υγείας του και στην εφαρμογή αυτών στην καθημερινή του ζωή¹. Για το λόγο αυτό είναι επιβεβλημένη η εφαρμογή κοινών προγραμμάτων διδασκαλίας τόσο στη γενική αγωγή όσο και στην ειδική εκπαίδευση.

1 Crickmay, J. (1982), Handicapped children in residential care. A study for policy Failure. *Medicine Ethics*, 212.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Αγωγή υγείας

Σκοπός των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση, και η προαγωγή της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών, αφενός μεν με την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους, αφετέρου δε με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους. Η Αγωγή Υγείας αποτελεί την ενδεδειγμένη προληπτική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αντικοινωνική συμπεριφορά, στην παραβατικότητα, στο κάπνισμα, στο αλκοόλ, στα ναρκωτικά, στα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, στην παχυσαρκία, στην οδική ασφάλεια καθώς και στο ρατσισμό².

2.2. Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας³.

2.3. Ειδική Αγωγή

Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους με την χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού⁴.

3. Αγωγή υγείας και εκπαίδευση

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υποφέρει από τη μάστιγα του καπνίσματος και τις δραματικές συνέπειές της στην οικονομία και στην αύξηση των δαπανών των φορέων υγειονομικής περίθαλψης. Οι Vardavas και Kafatos (2006)⁵ θεωρούν ότι η κουλτούρα, η αύξηση του αριθμού των εφήβων καπνιστών και η χαμηλή τιμή των τσιγάρων κατέστησαν τους Έλληνες πρώτους στην κατανάλωση καπνού ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες. Καταλήγουν στην αναγκαιότητα εφαρμογής αντικαπνιστικών πολιτικών για την καταπολέμηση της διάδοσης του καπνίσματος.

Τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στην Ελλάδα γίνονται σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ και χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Αφορούν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά απευθύνονται και στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ, ακόμα και σε φορείς Δημόσιας Υγείας. Στόχος της Αγωγής Υγείας στα σχολεία είναι η πρόληψη φαινομένων κοινωνικής

2 Σώκου, Κ. (1999), Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 164

3 Χατζηδύμος, Δ. (2005), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη, 15

4 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 213

5 Vardavas, C.I., & Kafatos, A. (2006), Smoking policy and prevalence in Greece: An overview. *European Journal of Public Health* Advance Access published online on October 25, 2006

παθογένειας, ήδη από την προεφηβική και εφηβική ηλικία των μαθητών, μέσω της πληροφόρησης περί φαινομένων και των συνεπειών τους και της παραγωγής προτύπων συμπεριφοράς, ικανών να ενισχύσουν τις αντιστάσεις των μαθητών σε τέτοιου είδους προκλήσεις και να προβάλλουν τη φυσική και υγιεινή ζωή.

Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα με δικό του γνωστικό αντικείμενο, δικές του μεθόδους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Είναι ουσιαστικά μια εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία η διάρκεια, ο χρόνος και τα όρια δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, ενώ τα σχετικά προγράμματα εφαρμόζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με την προϋπόθεση ότι θα τους παρέχεται η σωστή, έγκυρη και υπεύθυνη ενημέρωση. Περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες, δε δεσμεύεται από προγράμματα σπουδών, απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, σχεδιάζεται ατομικά και συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον προσανατολίζεται στην έρευνα για τον εντοπισμό και τη λύση ενός προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σχετικές εμπειρίες και γνώσεις αλλά και τις δραστηριότητες που προσφέρονται για έρευνα μέσα και έξω από το σχολείο⁶. Η εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος επαφίεται ουσιαστικά στην καλή διάθεση και κρίση των εκπαιδευτικών.

Το Πρόγραμμα Πρόληψης Καπνίσματος στην Εφηβεία – Δράση στο Χώρο του Σχολείου (1998-1999) μέσα στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ με επιχορήγηση του ΥΠΕΠΘ – Γραφείο Αγωγής Υγείας εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 1998-1999. στόχοι του προγράμματος ήταν: 1)η υλοποίηση παρέμβασης στο χώρο του σχολείου για την πρόληψη του καπνίσματος μέσω της ευαισθητοποίησης μαθητών και της εργασίας των ιδίων για προσέλκυση του ενδιαφέροντος των συμμαθητών τους. Η παρέμβαση στόχευε κυρίως στην αλλαγή της στάσης έναντι του καπνίσματος, της πρόθεσης για κάπνισμα στο μέλλον και αργότερα στη συμπεριφορά καπνίσματος. Κατά δεύτερο λόγο, το πρόγραμμα επεδίωξε την προσφορά γνώσης αναφορικά με τους κινδύνους του καπνίσματος και την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης μέσω των συζητήσεων και των προβολών αντικαπνιστικών μηνυμάτων. 2) Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ποσοτικά και ποιοτικά 3) Η συστηματική συνεργασία των εκπαιδευτικών και ειδικών ψυχικής υγείας για την επίτευξη των παραπάνω.

Γενικά πάντως παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα και αξιολογήθηκαν είναι ελάχιστα. Οι Lionis, Kafatos, Vlachonikolis, Vakaki, Tzortzi και Petraki (1991)⁷ εφάρμοσαν ένα εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα πρόληψης καρδιοαναπνευστικών ασθενειών σε 171 σχολεία της Κρήτης σε μαθητές ηλικίας 13-14 χρονών. Το πρόγραμμα βασιζόταν στην κοινωνικογνωστική θεωρία και περιελάμβανε 10 περιόδους μαθημάτων. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς το ποσοστό των μαθητών που άρχισαν το κάπνισμα στην παρεμβατική ομάδα ήταν 6% ενώ για την ομάδα ελέγχου ήταν 20%.

Οι Koumi και Tsiantis (2001)⁸ εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα πρόληψης καπνίσματος με την προσέγγιση της κοινωνική επιρροής σε 657 μαθητές ηλικίας 13-14 χρονών. Σκοπός του προγράμματος ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του μετρώντας αλλαγές στις μεταβλητές συμπεριφορά καπνίσματος, αντικαπνιστικές στάσεις,

6 ΥΠΕΠΘ, 2006. Αγωγή Υγείας – Εφαρμογή Προγραμμάτων στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία

7 Lionis, C., Kafatos, A., Vlachonikolis, J., Vakaki, M., Tzortzi, M., & Petraki, A. (1991), The effects of a health education intervention program among Cretan adolescents. *Preventive Medicine*, 20, 685-699

8 Koumi, I., & Tsiantis, J. (2001) Smoking trends in adolescence: Report on a Greek school based, peer led intervention aimed at prevention. *Health Promotion International*, 16, 65-72.

γνώσεις, αυτοσεβασμός. Με το τέλος της παρέμβασης η παρεμβατική ομάδα παρουσίασε μείωση στη συμπεριφορά καπνίσματος και στην πρόθεση, δεν διατηρήθηκε όμως μετά από τρεις μήνες. Οι διαφορές διατηρήθηκαν στις γνώσεις και στις αντικαπνιστικές στάσεις

Στα πλαίσια των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας με στόχο τον έλεγχο του καπνίσματος στο σχολικό πληθυσμό, το εργαστήριο Ψυχολογίας του ΤΕΦΑΑ ΠΘ έχει δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό και έχει εφαρμόσει τέτοια προγράμματα στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο με στόχο τη μείωση του καπνίσματος και την ενίσχυση της άσκησης με τίτλο «Δεν καπνίζω, γυμνάζομαι». Τα τελευταία χρόνια στο εργαστήριο γίνεται μια σοβαρή εργασία πάνω στα προγράμματα αγωγής υγείας με στόχο την ευαισθητοποίηση στο θέμα του καπνίσματος αλλά και τη διακοπή του καπνίσματος και την ενίσχυση της άσκησης. Ένα σύνολο ερευνητικών μελετών και προγραμμάτων έχει εκπονηθεί και συνεχίζεται^{9 10 11 12 13 14}.

Στην ειδική αγωγή το έλλειμμα είναι τεράστιο καθώς κανένα απολύτως πρόγραμμα αγωγής υγείας δεν έχει εφαρμοστεί στον ειδικό πληθυσμό, ενώ έχει αποδειχτεί η αναγκαιότητα εφαρμογής των θεμάτων της αγωγής υγείας σε άτομα με αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση και αυτισμό. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Katsarou (2010)¹⁵, όπου εξετάστηκε η επίδραση της αυτό-ομιλίας (ψυχολογική τεχνική) στην αναγνωστική πρόσληψη ενός κειμένου αγωγής υγείας σε άτομα με ήπια νοητική καθυστέρηση.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε ότι σύμφωνα με έρευνες σε ελληνικό αλλά και ξένο πληθυσμό τα παιδιά, όσο μεγαλώνουν, υιοθετούν πιο ανθυγιεινούς τρόπους ζωής^{16 17 18 19}. Τα παρεμβατικά προγράμματα που γίνονται για

9 Βρακά, Γ. (2006), Αξιολόγηση εφαρμογής του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Άσκηση και Κάπνισμα» σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα, 2006.

10 Δεσλή, Ε. (2007), Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας «Δεν Καπνίζω Γυμνάζομαι» με Βάση τη Θεωρία της Πειθούς σε μαθητές δημοτικού. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

11 Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., & Κοσμίδου, Ε. (2005), «Δεν καπνίζω, Γυμνάζομαι» Τετράδιο του μαθητή για το Γυμνάσιο. ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

12 Θεοδωράκης, Γ., & Παπαιωάννου, Α. (2002), Το προφίλ μαθητών με βάση υγιεινές και ανθυγιεινές συμπεριφορές: Σχέσεις με τον αθλητισμό. *Ψυχολογία*, 9, 547-562

13 Theodorakis, Y., Papaioannou, A., Hatzigeorgiadis, A., & Papadimitriou, E. (2005), Patterns of health related behaviors among Hellenic students. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 225-242.

14 Θεοδωράκης, Γ., & Χασάνδρα, Μ. (2005), Κάπνισμα και άσκηση, Μέρος 2^ο: διαφορές μεταξύ ασκουμένων και μη ασκουμένων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 239-248.

15 Katsarou, D. (2010), The effect of self talk on the improvement of reading comprehension skills and health education of students with intellectual disabilities. International Conference of Sport Psychology. Trikala, 4-7 November.

16 Θεοδωράκης, Γ., Κοσμίδου, Ε., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2008), Ανασκόπηση των εφαρμογών του προγράμματος «δεν καπνίζω, γυμνάζομαι» σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λύκειου. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*, 6, 181-194

17 Θεοδωράκης, Γ., & Χασάνδρα, Μ. (2005), Κάπνισμα και άσκηση, Μέρος 2^ο: διαφορές μεταξύ ασκουμένων και μη ασκουμένων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 239-248.

18 Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2003), Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.

19 Theodorakis, Y., Papaioannou, A., & Karastogianidou, K. (2004), Relations Between Family Structure and

να προωθήσουν τις υγιεινές συμπεριφορές στα ελληνικά σχολεία έχουν θετικά, αλλά πρόσκαιρα αποτελέσματα²⁰.

Τέλος υπάρχουν στον ελληνικό πληθυσμό έρευνες αγωγής υγείας που ερευνούν συμπεριφορές υγείας προάγοντας τη φυσική άσκηση, τη διατροφή, τη διακοπή του καπνίσματος και του αλκοόλ^{21 22 23 24 25 26 27}).

5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση απέδειξε ότι η αγωγή υγείας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και το βοηθάει να αναπτυχθεί υιοθετώντας υγιεινές συνήθειες σε βάθος χρόνου. Παράλληλα η μη εφαρμογή της στα ειδικά σχολεία αποτελεί σημαντικό έλλειμμα στην ελληνικό παιδαγωγικό προγραμματισμό. Έτσι αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη προκειμένου να βελτιώσει την γενικότερη ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, που χαρακτηρίζεται από τους ερευνητές ως χαμηλή και απογοητευτική²⁸.

Παράλληλα με τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι η αγωγή υγείας σε ειδικούς πληθυσμούς πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω λαμβάνοντας υπόψη τις νοητικές ιδιαιτερότητες του ευπαθών ομάδων. Επειδή η αποχή από το κάπνισμα και η πρόληψή του λαμβάνει τη μερίδα του λέοντος στα προγράμματα αγωγής υγείας προκειμένου να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι στόχοι που προαναφέρθηκαν χρειάζεται να εξεταστούν και δραστηριότητες πέραν του καπνίσματος. Τέτοιοι μπορεί να είναι οι παράμετροι της διατροφής, της άσκησης αλλά και της καθημερινής προσωπικής υγιεινής.

Επιπλέον, μια μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί υπόψη και να βελτιωθεί, είναι το χρονικό φάσμα της εξοικείωσης με τις μεθόδους αγωγής υγείας. Δεδομένου ότι τα άτομα που αντιμετωπίζουν γνωστικές δυσχέρειες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να

Students' Healthy-Related Attitudes and Behaviors. *Psychological Reports*, 95, 851-858.

20 Mahoney, J., Bauer, J., Tumiel, L., McMullen, S., Schieder, J., & Pikuzinski, D., (2002), Longitudinal impact of a youth tobacco education program. *BNC Family Practice*, 3, 3.

21 Διγγελίδης, Ν., Κάμτσιος, Σ., & Θεοδωράκης, Ι. (2007), Σωματική Δραστηριότητα, Στάσεις προς την Άσκηση, Αντίληψη Εαυτού, Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 27-40.

22 Θεοδωράκης, Γ., Γιώτη, Γ., & Ζουρμπάνος, Ν. (2005), Κάπνισμα και άσκηση, Μέρος 1ο: Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(3), 225-238.

23 Κουλουμέντα, Ι., Ζέτου, Ε., Κοσμίδου, Ε., & Θεοδωράκης, Γ. (2009), Κάπνισμα και Άσκηση κατά τον Ελεύθερο Χρόνο Παιδιών 1ης Τάξης Γυμνασίου: Διερεύνηση μέσα από Κοινωνικο-Γνωστικές Θεωρίες και Επίδραση των Γονέων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(1), 1-9.

24 Μπενέτου, Α., Κωφού, Γ., Ζήση, Β., & Θεοδωράκης, Γ. (2008), Η Σχέση του Σωματικού Βάρους, του Βαθμού Ενασχόλησης με την Άσκηση και της Σωματικής Κάθεξης, με την Εικόνα του Σώματος σε Κορίτσια Ηλικίας 15-25 Ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(1), 47-55.

25 Papaioannou, A., Karastogiannidou, C., & Theodorakis, Y. (2004), Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents. *The European Journal of Public Health*, 14(2), 168-172.

26 Τσαμίτα, Ι., & Καρτερολιώτης, Κ. (2008), Συμπεριφορές που Σχετίζονται με την Υγεία, Κοινωνικοί Παράγοντες και Διατροφικές Συνήθειες Εφήβων σε μια Ελληνική Επαρχιακή Πόλη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(1), 25-26.

27 Τζέτζης, Γ., Κακαμούκας, Β., Γούδας, Μ., & Τσορπατζούδης, Χ. (2005), Σύγκριση της Φυσικής Δραστηριότητας και της Σωματικής Αυτοαντίληψης Παχύσαρκων και μη Παχύσαρκων Παιδιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), 29-39.

28 Wehmeyer, M.L., & Metzler, C. (1995), How self determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 31, 111-119.

αντιληφθούν και να μάθουν καινούρια ερεθίσματα, το χρονικό διάστημα πρέπει να είναι ανάλογο. Είναι πιθανή η καλύτερη γνωστική παγίωση και διατήρηση των αποκτηθεισών γνώσεων με μεγαλύτερη διάρκεια διδασκαλίας προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βρακά, Γ. (2006). Αξιολόγηση εφαρμογής του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Άσκηση και Κάπνισμα» σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δεσλή, Ε. (2007). *Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας «Δεν Καπνίζω Γυμνάζομαι» με Βάση τη Θεωρία της Πειθούς σε μαθητές δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Διγγελίδης, Ν., Κάμτσιος, Σ., & Θεοδωράκης, Ι. (2007). Σωματική Δραστηριότητα, Στάσεις προς την Άσκηση, Αντίληψη Εαυτού, Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 27-40.
- Θεοδωράκης, Γ., Γιώτη, Γ., & Ζουρμπάνος, Ν. (2005). Κάπνισμα και άσκηση, Μέρος 1ο: Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(3), 225-238.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., & Κοσμίδου, Ε. (2005). «Δεν καπνίζω, Γυμνάζομαι» Τετράδιο του μαθητή για το Γυμνάσιο. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θεοδωράκης, Γ., Κοσμίδου, Ε., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2008). Ανασκόπηση των εφαρμογών του προγράμματος «Δεν καπνίζω, γυμνάζομαι» σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*, 6, 181-194.
- Θεοδωράκης, Γ., & Παπαιωάννου, Α. (2002). Το προφίλ μαθητών με βάση υγιεινές και ανθυγιεινές συμπεριφορές: Σχέσεις με τον αθλητισμό. *Ψυχολογία*, 9, 547-562.
- Θεοδωράκης, Γ., & Χασάνδρα, Μ. (2005). Κάπνισμα και άσκηση, Μέρος 2ο: διαφορές μεταξύ ασκούμενων και μη ασκούμενων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 239-248.
- Κουλουμέντα, Ι., Ζέτου, Ε., Κοσμίδου, Ε., & Θεοδωράκης, Γ. (2009). Κάπνισμα και Άσκηση κατά τον Ελεύθερο Χρόνο Παιδιών 1ης Τάξης Γυμνασίου: Διερεύνηση μέσα από Κοινωνικο-Γνωστικές Θεωρίες και Επίδραση των Γονέων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(1), 1-9.
- Μπενέτου, Α., Κωφού, Γ., Ζήση, Β., & Θεοδωράκης, Γ. (2008). Η Σχέση του Σωματικού Βάρους, του Βαθμού Ενασχόλησης με την Άσκηση και της Σωματικής Κάθεξης, με την Εικόνα του Σώματος σε Κορίτσια Ηλικίας 15-25 Ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(1), 47-55.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 213.
- Τζέτζης, Γ., Κακαμιούκας, Β., Γούδας, Μ., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2005). Σύγκριση της

- Φυσικής Δραστηριότητας και της Σωματικής Αυτοαντίληψης Παχύσαρκων και μη Παχύσαρκων Παιδιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), 29-39.
- Τσαμίτα, Ι., & Καρτερολιώτης, Κ. (2008). Συμπεριφορές που Σχετίζονται με την Υγεία, Κοινωνικοί Παράγοντες και Διατροφικές Συνήθειες Εφήβων σε μια Ελληνική Επαρχιακή Πόλη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(1), 25-26.
- Χατζηδής, Δ. (2005). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη, 15 ΥΠΕΠΘ, 2006. Αγωγή Υγείας – Εφαρμογή Προγραμμάτων στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία.

Ξενογλώσση

- Crickmay, J. (1982), Handicapped children in residential care. A study for policy Failure. *Medicine Ethics*, 212.
- Katsarou, D. (2010). The effect of self talk on the improvement of reading comprehension skills and health education of students with intellectual disabilities. *International Conference of Sport Psychology*, Trikala, 4-7 November.
- Koumi, I. & Tsiantis, J. (2001) Smoking trends in adolescence: Report on a Greek school based, peer led intervention aimed at prevention. *Health Promotion International*, 16, 65-72.
- Lionis, C., Kafatos, A., Vlachonikolis, J., Vakaki, M., Tzortzi, M. & Petraki, A. (1991). The effects of a health education intervention program among Cretan adolescents. *Preventive Medicine*, 20, 685-699
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2003). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., Hatzigeorgiadis, A. & Papadimitriou, E. (2005). Patterns of health related behaviors among Hellenic students. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 225-242.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., & Karastogiannidou, K. (2004). Relations Between Family Structure and Students' Healthy-Related Attitudes and Behaviors. *Psychological Reports*, 95, 851-858.
- Mahoney, J., Bauer, J., Tumieli, L., McMullen, S., Schieder, J., & Pikuzinski, D., (2002). Longitudinal impact of a youth tobacco education program. *BNC Family Practice*, 3, 3.
- Papaioannou, A., Karastogiannidou, C., & Theodorakis, Y. (2004). Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents. *The European Journal of Public Health*, 14(2), 168-172.
- Vardavas, C.I. & Kafatos, A. (2006). Smoking policy and prevalence in Greece: An overview. *European Journal of Public Health* Advance Access published online on October 25, 2006
- Wehmeyer, M.L., & Metzler, C. (1995). How self determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 31, 111-119.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Δήμητρα Β. Κατσαρού** είναι φιλόλογος, κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων στη Ψυχολογία στην Άσκηση (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και Διδακτορικού Διπλώματος με τίτλο «Ανάπτυξη του λόγου και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Down» (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Αυτή τη στιγμή ετοιμάζει το μεταδιδακτορικό της δίπλωμα και το τρίτο μεταπτυχιακό της στην Ειδική Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην νευρογλωσσολογία, στο σύνδρομο Down, στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην αγωγή υγείας και στις ικανότητες μάθησης παιδιών και ενηλίκων. Έρευνες και άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή περιοδικά και συνέδρια. Εργάζεται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ως ερευνήτρια.

Η **Άννα Τζαμπάζη** είναι φυσικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Φιλοσοφία της Επιστήμης (Α.Π.Θ) και υποψήφια διδάκτωρ Α.Π.Θ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εντοπίζονται στην διδακτική των επιστημών, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στις φυσικές θεωρίες. Εργάζεται ως εκπαιδεύτρια ενηλίκων.

Η **Πετρούλα Μπέντσου** είναι φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Ασχολείται ερευνητικά με τις ειδικές ανάγκες και ικανότητες των παιδιών με τύφλωση και νοητική καθυστέρηση και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ειδική εκπαίδευση.

**Διαδικτυακές εφαρμογές και χορηγίες στο μάθημα της Ιστορίας: Ένα πανέρι γεμάτο
ιντερνετικά, διδακτικά ευεργετήματα**

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ιστορίας στηριζόταν, μέχρι πρότινος, σε παλιές, συμβατικές, συμπεριφοριστικές μεθόδους και τεχνικές. Τελευταία ωστόσο, η χρήση των ΤΠΕ και του Διαδικτύου έχει μετασχηματίσει θετικά το κλασικό, στατικό, διδακτικό μοτίβο στις σχολικές αίθουσες. Η παρούσα εργασία παραθέτει τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη θετική, μαθησιακή αύρα που προκαλεί το Διαδίκτυο, ως μέσο διδασκαλίας, αν βέβαια τηρηθούν και εξασφαλιστούν κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Τέλος, αναφέρονται πολλές, σχετικές ιστοσελίδες με πλούσιο ιστορικό περιεχόμενο, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν αμέσως, στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Abstract

Until recently, teaching history was based on traditional old school methods and behavioral techniques. However nowadays, the use of ICTs and Internet has contributed positively to the classic, static, teaching pattern in classrooms. This paper presents the advantages of the use of ICTs in the educational process and the positive aura that Internet develops, as a teaching tool, if some basic conditions are ensured. Finally, many related websites are listed with a rich historical content, which can be used promptly in daily teaching practice.

1. Η Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο και η διδακτική της

Η λέξη «ιστορία» έχει τις ετυμολογικές ρίζες της στο αρχαίο ελληνικό ρήμα «οίδα» (γνωρίζω). Η λέξη «ίστωρ», μεταπτωτική βαθμίδα του οίδα, σήμαινε τον γνώστη, τον κριτή, τον πολυμαθή, ενώ το παράγωγο του ρήμα «ιστορώ» εξηγείται-ερμηνεύεται ως «επιδιώκω τη γνώση, ερευνώ, αναζητώ πληροφορίες», και η λέξη «ιστορία» ως «γνώση που αποκτιέται μέσα από έρευνα»¹. Ωστόσο, η σημασία της λέξης «ιστορία», που, σημειωτέον, δόθηκε και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, άλλαξε σταδιακά και απέκτησε περισσότερο επιστημονική χροιά και κατατομή, αφού σήμερα προσιδιάζει και αποδίδεται καλύτερα και ευστοχότερα ως «επιστημονική και συστηματική παρατήρηση και αναζήτηση της γνώσης»^{2,3,4}.

Γενικά, ο προσδιορισμός της έννοιας της Ιστορίας είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Παρόλη όμως αυτή την εννοιολογική πολλαπλότητα, κοινό σημείο αναφοράς και ενοποιητική δικλείδα, για τον καθορισμό, οριοθέτηση και αποσαφήνιση της έννοιας της Ιστορίας αποτελούν οι παρελθοντικές ανθρώπινες δράσεις, σχέσεις,

1 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας

2 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας

3 Ανδριώτης Ν. (1983), *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Ελληνικής*. Τρίτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

4 Κίτσος, Κ. (1982), *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

δημιουργίες, ιδέες και σκέψεις⁵. Το επιστημονικό πλαίσιο της Ιστορίας κινείται στα μονοπάτια των ανθρωπιστικών ή των κοινωνικών επιστημών, καθώς ενδιαφέρεται και μελετά το παρελθόν του ανθρώπου, όχι μέσω όλων των εκδηλώσεών του στο πέρασμα του χρόνου ούτε μέσω της παρουσίας θεωρητικών και αποκομμένων γεγονότων. Το επιστημονικό αντικείμενο της Ιστορίας εστιάζει στις πράξεις και εκδηλώσεις του ανθρώπου σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, οι οποίες αποτελούν εκφάνσεις της κοινωνικότητάς του και δομικά στοιχεία του πολιτισμού του^{6,7}.

Ο Ηρόδοτος, ο αρχαίος Έλληνας ιστορικός και γεωγράφος του 5ου π.Χ. αιώνα, θεωρείται ο «πατέρας της Ιστορίας». Στο κυρίως έργο του περιέγραψε συγκρούσεις και γεγονότα των Περσικών Πολέμων, αν και οι πηγές του περιελάμβαναν, κατά το πλείστον, λαογραφικές και προφορικές παραδόσεις, δοξασίες, φήμες αλλά και μυθολογικές αναφορές⁸. Εξαιτίας αυτού του επιστημονικού ελλείμματος στο έργο του Ηρόδοτου, ως «πατέρας της επιστημονικής Ιστορίας» αναφέρεται ο Θουκυδίδης (460 - 395 π.Χ.), ο ιστορικός που κατέγραψε τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, χρησιμοποιώντας γραπτά ντοκουμέντα και αυστηρά πρότυπα για τη συλλογή και ανάλυση των αποδεικτικών στοιχείων και δεδομένων του, δίχως να κάνει καμία αναφορά και μνεία σε θεϊκές παρεμβάσεις⁹.

Το μάθημα της Ιστορίας, στις χώρες της Ευρώπης, διδάσκεται με διάφορους τρόπους, είτε ως αυτοδύναμο γνωστικό αντικείμενο, είτε σε συνδυασμό, πλαισιωμένο δηλαδή, σε άλλο μάθημα (π.χ Γεωγραφία), είτε, τέλος, ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος σπουδών όπως είναι οι κοινωνικο-πολιτικές σπουδές αλλά και ως τμήμα μιας σειράς μαθημάτων με ονόματα, όπως «Προσανατολισμός στον κόσμο» (στο Βέλγιο) ή «Μελέτη της πατρίδας» (στην Τσεχία)¹⁰.

Στην ελληνική εκπαίδευση, και όσον αφορά στο Δημοτικό Σχολείο, το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται στις 4 τελευταίες τάξεις ως ξεχωριστό αντικείμενο για 2 ώρες την εβδομάδα, ενώ στην Α΄ και Β΄ τάξη, η Ιστορία εντάσσεται ως μια διεπιστημονική συνιστώσα στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Σε κάποιες χώρες της Ευρώπης (Αυστρία, Βουλγαρία και Εσθονία) η Ιστορία δε διδάσκεται καθόλου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε άλλες (Φινλανδία, Γαλλία, Βρετανία, Ελλάδα, Ιταλία και Ρουμανία) διδάσκεται από τον πρώτο χρόνο του Δημοτικού από 1 έως 3 ώρες την εβδομάδα, ενώ σε κάποια αλλά εθνικά σχολικά συστήματα η Ιστορία διδάσκεται ως μέρος ενός ευρύτερου αντικειμένου όπως οι Κοινωνικές Σπουδές ή σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα, όπως η Εθνική Ιστορία, η Γεωγραφία ή η Μελέτη Περιβάλλοντος¹¹.

5 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011α), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

6 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011β), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

7 Χαράλαμπος, Β. (2000), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ειδικά και κατά μάθημα*. Αθήνα: Gutenberg

8 Morris, J. (2003), *Inimitable Charlatan or the "Father of History"? A Re-examination Of Herodotus*. Yale University. Στο: www.yale.edu/heyzeus/winter2002/herodotus.pdf (προσπελάστηκε στις 3/9/2014)

9 Brandon, M. D. (2007), *The Father of History and the Great Historian*. Στο: www.brandonmdennis.com/pdfs/Non%20Fiction%20-%20The%20Father%20of%20History%20and%20the%20Great%20Historian.pdf (προσπελάστηκε στις 10/9/2014)

10 Initial Training for History Teachers in Europe (Itt-history) (2006), *History as a subject. History teaching in primary and secondary education. Final Report 2006*. Στο: www.itt-history.eu/uploads/media/History_as_a_School_Subject.pdf (προσπελάστηκε στις 5/9/2014)

11 Initial Training for History Teachers in Europe (Itt-history) (2006), *History as a subject. History teaching*

Σύμφωνα με το Itt-history¹², η Ελλάδα αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εξαίρεση, καθώς σε όλους τους τύπους σχολείων, καλύπτεται ολόκληρο το ιστορικό φάσμα από την αρχαιότητα έως σήμερα, μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας, της βυζαντινής, της μεσαιωνικής Ιστορίας αλλά και της μυθολογίας. Αυτές οι ιστορικές περιόδους επαναλαμβάνονται, κάθε φορά πλουσιότερες και αναλυτικότερες, κατά τη διαδρομή από το Δημοτικό έως το Λύκειο.

Η διδακτική της Ιστορίας με αφετηρία την απάντηση στα ερωτήματα «τι - πού - πότε - πώς - γιατί», μέσω ενεργητικών και ομαδοσυνεργατικών τεχνικών και μεθόδων στοχεύει στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης, η οποία αποτελεί σύνθεση και συνισταμένη τριών γνωστικών παραμέτρων:¹³

- της δηλωτικής γνώσης, που σχετίζεται με το ακραιφνές γνωστικό περιεχόμενο
- της εννοιολογικής κατάρτησης και κατανόησης ιστορικών εννοιών και
- της μεθοδολογικής προσέγγισης μέσω ιστορικών πηγών

Η δηλωτική γνώση και η χρήση ιστορικών πηγών θα αποτελέσουν στη συνέχεια πεδία καλλιέργειας και αξιοποίησης των ψηφιακών καταφυγών, οι οποίες θα προταθούν και θα καταγραφούν στην τέταρτη ενότητα της παρούσας εργασίας.

Η διδασκαλία της Ιστορίας ως αντικείμενο της ιστοριογραφίας άρχισε από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα να αποκτά ισχυρό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έρεισμα στην ανάπτυξη ιστορικής νοοτροπίας, στη διαμόρφωση πολιτών ως εθνικών υποκειμένων αλλά και στην ανάδειξη μιας διανοητικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ευαισθησίας¹⁴. Η διδακτική της Ιστορίας, ήδη εδώ και 50 χρόνια, από τη δεκαετία του 60, άρχισε να πρωτοκολλεί τα διαπιστευτήριά της στον Δυτικό Κόσμο, ως εξέχον διεπιστημονικός κλάδος και ως απαύγασμα προβληματισμών, ζυμώσεων και αναθεωρήσεων που γείρονταν και συζητιούνταν από το τέλος του 19ου αιώνα¹⁵. Σε κάθε περίπτωση, τα τελευταία χρόνια η διδακτική της Ιστορίας μετεξελίχθηκε, θέτοντας ως άμεση και ύψιστη παιδαγωγική προτεραιότητα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, απαλλαγμένης από εθνικιστικές, φρονηματικές και ρατσιστικές εμμονές¹⁶.

Σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη και βελτίωση της ιστορικής σκέψης αλλά και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Η αντίληψη των ιστορικών γεγονότων μέσα από το επεξηγηματικό δίπολο «αίτιου και αποτελέσματος» και η κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων του παρελθόντος, με σκοπό τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων, για την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών στο παρόν και το μέλλον είναι οι

in primary and secondary education. Final Report 2006. Στο: www.itt-history.eu/uploads/media/History_as_a_School_Subject.pdf (προσπελάστηκε στις 5/9/2014)

12 Initial Training for History Teachers in Europe (Itt-history) (2006). *History as a subject. History teaching in primary and secondary education. Final Report 2006.* Στο: www.itt-history.eu/uploads/media/History_as_a_School_Subject.pdf (προσπελάστηκε στις 5/9/2014)

13 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011α), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

14 Ρεπούση, Μ. (2000), Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά*, τ. 33, σ. 319-378

15 Ρεπούση, Μ. (2000), Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά*, τ. 33, σ. 319-378

16 Γκίκα, Ε. (2010). Το διαδίκτυο ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχολικής ιστορικής κουλτούρας. *Νέα παιδεία*, τ. 136, σελ. 96-107

πρωταρχικές αξίες και στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο^{17, 18}.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα που θα επιλεγούν, στο μάθημα της Ιστορίας, πρέπει να ευνοούν τις συμμετοχικές διαδικασίες, την κριτική σκέψη, την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση αλλά και τη δημιουργία πλούσιου, βιωματικού, αναστοχαστικού και αυτενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος¹⁹. Φυσικά, μια τέτοια αβανταδόρική διδακτική προοπτική, ένα κρίσιμο και θεμελιακό παιδαγωγικό ενδιαίτημα αποτελούν οι μαθησιακά πλουραλιστικές Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε). Οι Τ.Π.Ε, τα τελευταία χρόνια, αποτελούν το δελεαστικότερο και αποτελεσματικότερο, ίσως κατά μια έννοια, μέσο καταφυγής κατά τη διδασκαλία, για την τόνωση του μαθητικού ενδιαφέροντος και τη δημιουργία της απαραίτητης γνωστικής μέθεξης και μετάληψης. Μια αδρή μελέτη της κρισιμότητας και της σπουδαιότητας των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας αμέσως θα ακολουθήσει.

2. ΤΠΕ και Ιστορία

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 καλλιεργήθηκε μια ατμόσφαιρα έντονων και πολλαπλών προσδοκιών ως προς τις εκπαιδευτικές παροχές και δυνατότητες του υπολογιστή. Ενδεικτική είναι η σχετική (αποτυχημένη) προφητεία του Seymour Papert, το 1984, ο οποίος στο άρθρο του «Trying to predict the future»²⁰ είχε αναγάγει τον υπολογιστή σε μελλοντικό πυροδότη όλων των εκπαιδευτικών και διδακτικών δρώμενων και εξελίξεων. Ωστόσο, μια δεκαετία αργότερα, αυτό το ψηφιακά ευφρόσυνο κλίμα υποχώρησε, καθώς οι ελπίδες για εκπαιδευτική ανάταξη, μέσω της ψηφιακής υποβοήθησης, αποδείχθηκαν φρούδες²¹. Η αρχική βεβαιότητα και υπέρμετρη αισιοδοξία για τις επιπτώσεις των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρέμεινε μέχρι τις αρχές του τωρινού 21ου αιώνα μια χιμαιρική επιδίωξη. Οι ΤΠΕ εξακολουθούσαν, δηλαδή, να αποτελούν, μια δεκαπενταετία πριν, ένα περιθωριακό εκπαιδευτικό μέσο, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν τις είχαν αγκαλιάσει και δεν τις είχαν εντάξει στον πυρήνα της διδακτικής πρακτικής τους²².

Στις αρχές του τρέχοντος αιώνα, όμως, το περιορισμένο και φτωχό, ψηφιακό εκπαιδευτικό τοπίο άρχισε να διευρύνεται. Το ενδιαφέρον για αξιοποίηση του υπολογιστή στην καθημερινή, διδακτική διαδικασία αναζωπυρώθηκε. Πολλές χώρες, με ενθουσιασμό και αξιώσεις, επένδυσαν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, παρέχοντας, ασφαλώς, και τις απαραίτητες οικονομικές πιστώσεις. Η μετασχηματιστική δυνατότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία άρχισε, πειστικά, να διαφαίνεται²³.

17 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011α), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

18 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα

19 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011α), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

20 Βοσνιάδου, Σ. (2006), *Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg

21 Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ... στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 3, σελ. 71-86

22 Robertson, J. (2002), The ambiguous embrace: twenty years of IT (ICT) in UK primary schools. *British Journal of Educational Technology*, Vol 33 No 4, pp. 403-409

23 Haydn, T. (2002), Subject discipline dimensions of ICT and learning: history, a case study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), pp. 17-36

Όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας είναι, μάλλον παραδεκτό ότι η διδασκαλία του στηριζόταν, μέχρι πρότινος, σε παλιές, στατικές μεθόδους και τεχνικές, μέσω διαλέξεων και παρουσιάσεων²⁴. Εδώ και μια δεκαετία ωστόσο, η χρήση των ΤΠΕ έχει πριμοδοτήσει τις διδακτικές παρεμβάσεις και έχει βελτιώσει το αντικείμενο της Ιστορίας σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, αν και με διαφορετικούς βαθμούς επιτυχίας για κάθε περιοχή²⁵.

Γενικά στα διδακτικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορούν να συγκαταλεχθούν και τα εξής²⁶:

- Πληθώρα ιστορικών πηγών μέσω ηλεκτρονικών μέσων
- Προσομοιώσεις γεγονότων και πολλαπλές αναπαραστάσεις της ιστορικής πληροφορίας
- Ανάπτυξη κριτικής και ιστορικής σκέψης
- Αφηγήσεις
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας
- Παροχή εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων πρακτικών
- Επικοινωνία με μουσεία, αρχεία, Τοπική Αυτοδιοίκηση

Με βεβαιότητα μπορεί να επιχειρηματολογήσει κανείς πως ο κύριος λόγος αυτής της ψηφιακής αναθέρμανσης πρέπει να αποδοθεί και στις συναρπαστικές δυνατότητες, τις ευκολίες και τις ανέσεις, τις οποίες, τα τελευταία χρόνια παρέχει ο παγκόσμιος, διαδικτυακός ιστός^{27, 28}. Το διαδίκτυο, έχοντας εδραιωθεί στις πλατφόρμες της συνεργασίας, της συμμετοχικότητας, της κοινωνικότητας και της αλληλεπίδρασης (γνωστές ως WEB 2.0), έχει εισέλθει, σήμερα, σε μια νέα εποχή, κατά την οποία κύρια επιδίωξη αποτελούν οι εξατομικευμένες πρακτικές, οι οποίες απόλυτα προσαρμόζονται και προσανατολιζονται στις προσωπικές επιθυμίες και προαιρέσεις του υψηλού της ψηφιοχώρας²⁹. Ο περί ου ο λόγος, σημασιολογικός Ιστός, Web 3.0, όρος που εμφανίστηκε το 2006, έχει αρχίσει, ήδη, να εξυπηρετεί εξατομικευμένες και προσωποποιημένες εφαρμογές, αλλά και να συναρπάζει μέσω των λεγόμενων ευφυών αναζητήσεων.

3. Το Διαδίκτυο στην εκπαίδευση

Σήμερα, στον καιρό του Διαδικτύου, σχεδόν όλα είναι διαθέσιμα στην άκρη των δακτύλων, που ζωντανεύουν και πραγματοποιούνται, σαν μαγικό τζίνι μετά την επαφή με το πληκτρολόγιο. Ειδικότερα για τους νέους, το Internet αποτελεί ένα σημαντικό μα και

24 Μαστρογιάννης, Α. & Κατσιώπη, Π. (2014), Λογισμικά αισθητικής έκφρασης ως διαχρονικοί, ιστορικοί περιηγητές. Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) με τίτλο: «*Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014

25 Hillis, P. & Munro, B. (2005), ICT in History Education- Scotland and Europe. *Social Science Computer Review*, Vol. 23 No. 2, pp. 190-205

26 Μαστρογιάννης, Α. & Κατσιώπη, Π. (2014), Λογισμικά αισθητικής έκφρασης ως διαχρονικοί, ιστορικοί περιηγητές. Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) με τίτλο: «*Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014

27 Βοσνιάδου, Σ. (2006), *Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg

28 Pelgrum, J. (2001), Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, pp. 163-178

29 Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 3, σελ. 71-86

φυσικό κομμάτι της ζωής τους. Η εφεύρεση του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web), το 1991, από τον Άγγλο Tim Berners-Lee³⁰ και η κατοπινή, σημερινή κυριαρχία του Διαδικτύου (40% και πλέον του παγκόσμιου πληθυσμού το χρησιμοποιεί) μετάλλαξαν σημαντικά και τον χώρο της εκπαίδευσης.

Η εύρεση και η διαμοίραση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, στα πλαίσια ημιδομημένων μαθημάτων, τονώνουν την ανεξαρτησία των μαθητών και βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη³¹. Επίσης, ο Παγκόσμιος Ιστός δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν online μαθήματα, να διαχέουν τους μαθησιακούς στόχους αλλά και τις δραστηριότητες και τις διδακτικές παρεμβάσεις, που χρησιμοποιούν στα μαθήματά τους³². Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το Διαδίκτυο είναι μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών και ένα σημαντικό, συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας³³. Βέβαια, οι δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται οι μαθητές ή το υλικό με το οποίο έρχονται σε επαφή στο διαδίκτυο, πρέπει να είναι ελκυστικό και παρωθητικό, ώστε να συνδεθούν οι νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες, αλλά και ενεργοποιηθούν και να αξιοποιηθούν οι παιδικές, μεταγνωστικές δυνατότητες³⁴.

Γενικά, τα πλεονεκτήματα του Διαδικτύου, ως μιας δυναμικής πλατφόρμας διδασκαλίας, μεταξύ άλλων είναι και τα εξής^{35, 36, 37, 38}:

- Είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης
- Είναι σημαντικό παρωθητικό μέσο διδασκαλίας
- Προσθέτει ποικιλία στη διδασκαλία
- Εξοικονομεί διδακτικό χρόνο
- Κάνει τη διδασκαλία περισσότερο διασκεδαστική
- Παρέχει πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Moodle, e-class)
- Είναι ένα αναντικατάστατο μέσο συγχρονικής και ασύγχρονης επικοινωνίας, ιδιαίτερα χρήσιμο και στην εκπαίδευση
- Είναι χρήσιμο για αυτοδιδασκαλία
- Είναι ένα ισχυρό εργαλείο αναζήτησης και έρευνας

30 Cerussi, P. (2006), *Ιστορία της Υπολογιστικής Τεχνολογίας*. Αθήνα: Κάτοπτρο

31 Cradler, J. & McNabb, M. & Freeman, M. & Burchett, R. (2002), How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology*, 29(8), pp. 46-49, 56

32 Rajiv & Manohar Lal (2011), Web 3.0 in Education & Research. *BIJIT - BVICAM's International Journal of Information Technology*, Bharati Vidyapeeth's Institute of Computer Applications and Management (BVICAM), New Delhi, Vol. 3 No. 2, pp. 335-340

33 Brøndstrøm, C. (2011), *Using the Internet in Education – Strengths and Weaknesses. A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction*. Στο <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438827/FULLTEXT01.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/09/2014)

34 Ally, M. (2004), Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.) *Theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Athabasca, AB.: Athabasca University

35 Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά... στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 3, σελ. 71-86

36 Deore, K.V. (2012), The Educational Advantages of Using Internet. *International Educational E-Journal*, Volume-I, Issue-II, pp. 111-112

37 Μαστρογιάννης, Α. (2011), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αργίριο: Αυτοέκδοση,

38 Brøndstrøm, C. (2011), *Using the Internet in Education – Strengths and Weaknesses. A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction*. Στο <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438827/FULLTEXT01.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/09/2014)

- Παρέχει πληθώρα εκπαιδευτικών πληροφοριών, επιστημονικών δεδομένων και σχετικών δραστηριοτήτων, ανά γνωστικό αντικείμενο
- Χρησιμοποιείται για αναθέσεις εργασιών και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών
- Παρέχει e-Learning μαθήματα
- Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις υπολογιστικές δεξιότητες
- Αναπτύσσει την κριτική σκέψη (π.χ ξεσκαρτάρισμα των πληροφοριών)
- Βοηθά τους μαθητές σε λειτουργίες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης
- Ευνοεί την ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων (π.χ Wiki)
- Σχολεία, εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να καρπωθούν μαθησιακά και εκπαιδευτικά οφέλη από την αξιοποίηση προσωπικών blogs και ιστοσελίδων
- Εκπαιδευτικές πύλες και ιστοσελίδες με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό

Ασφαλώς βέβαια, κατά την εκπαιδευτική χρήση του Διαδικτύου, υπάρχουν αρκετά μειονεκτήματα και κίνδυνοι. Πέραν των κοινώς γνωστών, που αφορούν σε όλη την διαδικτυακή κοινότητα (ιοί, δούρειοι ίπποι, worms, ηλεκτρονικό ψάρεμα, spam, hoax κ.ά), το Internet μπορεί να προκαλέσει και αρκετά εκπαιδευτικά προσκόμματα. Συγκεκριμένα, το διαδίκτυο ενδεχομένως να^{39, 40}:

- κάνει δυσδιάκριτη τη διαφορά μεταξύ γνωστικού εργαλείου και παιχνιδιού ελεύθερου χρόνου, που αποσπά και περισπά τους μαθητές από τη μάθηση και τον σκοπό της εκπαίδευσης
- παρέχει αναξιόπιστες πληροφορίες και άσεμνο υλικό
- είναι μέσο ηλεκτρονικού εκφοβισμού
- δημιουργεί οδυνηρό εθισμό
- παρέχει δραστηριότητες φτωχές αλλά και εκτός διδακτέας ύλης
- χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να κλέβουν λύσεις για τα προβλήματα αλλά και να ανταλλάσσουν ανόητα και χυδαία μηνύματα, σε ώρα μαθήματος.
- καλλιεργεί τη λογική της ήσσονος προσπάθειας

Σε κάθε περίπτωση και αδιαμφισβήτητα, το Διαδίκτυο μπορεί να αξιοποιηθεί πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως στην εκπαίδευση. Πάντοτε όμως, όλες οι πληροφορίες που αντλούνται επιβάλλεται να θεωρούνται, αξιωματικά και εκ προοιμίου, μη αξιόπιστες και θα πρέπει απαραίτητως να διασταυρώνονται.

Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι ουδέποτε οι μαθητές πλοηγούνται στο διαδίκτυο δίχως την φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού δίπλα τους εξαιτίας των κινδύνων, κατά λάθος ή και τυχαίας επίσκεψης κακόβουλων και άσεμνων ιστοσελίδων αλλά και «ακάλεστων» παραθύρων pop ups με παραπλανητικό, άσεμνο ή «στοιχηματικό» (τζόγου) υλικό και περιεχόμενο.

4. Παραδείγματα «διαδικτυακών ερεισμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας

Τελικά, πέραν των όποιων λογικών ενστάσεων και ανασφαλειών αλλά και του σκεπτικισμού

39 Μαστρογιάννης, Α. (2011), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αργίριο: Αυτοέκδοση

40 Bröndström, C. (2011), *Using the Internet in Education – Strengths and Weaknesses. A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction*. Στο <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438827/FULLTEXT01.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/09/2014)

ως προς την (εκπαιδευτική) χρήση του Διαδικτύου, θα παρουσιαστούν κάποιες επιλεγμένες ιστοσελίδες, των οποίων η αξιοποίηση και η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, μπορεί να οδηγήσει στον προσπορισμό σημαντικών και πλούσιων μαθησιακών, παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικοποιητικών οφελών. Κάποιες ιστοσελίδες με πλούσιο ιστορικό και πολιτισμικό περιεχόμενο, οι οποίες μπορούν αμέσως να αξιοποιηθούν διδακτικά στο Δημοτικό σχολείο, θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Αρχικά από την ιστοσελίδα <http://eranistis.net/wordpress/2013/08/24/>, μπορούν να καταβιβαστούν δωρεάν 25 βιβλία, σε μορφή pdf για την Επανάσταση του 1821, όπως για παράδειγμα η «Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασεως» του Τρικούπη, τα «Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη» ή τα «Απομνημονεύματα του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη».

Στο youtube, επίσης, μπορεί να βρεθεί άφθονο, ιστορικό υλικό, πληκτρολογώντας σχετικές λέξεις κλειδιά. Έτσι, στη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=VNWnPcl7iS8>, υπάρχει το ντοκιμαντέρ του National Geographic, το οποίο αναφέρεται στην Άλωση της Πόλης, ενώ ένα άλλο ντοκιμαντέρ της πάλαι ποτέ ET1 στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=Zg_dsPreszU, αναφέρεται στη Γαλλική Επανάσταση. Ακόμη στον ιστότοπο <http://geacron.com/> υπάρχει παγκόσμιος ιστορικός άτλαντας αλλά και πλούσια ιστοριογραφική που καλύπτει μια περίοδο 5000 χρόνων, από το 3000 π. Χ.

Χάρτες του ελληνικού πολιτισμού αλλά και ιστορικών μαχών βρίσκονται στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

- <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm>
- <http://www.explorethemed.com/MapsEl.asp>

Στην ιστοσελίδα δε, <http://www.euratlas.net/history/europe/index.html> παρουσιάζονται τα κράτη στην Ευρώπη κάθε 100 χρόνια, από το 1 μ. Χ. ως το 2000 μ. Χ.

Ακολουθώντας, στην ιστοσελίδα <https://www.google.com/culturalinstitute/home>, στο πολιτισμικό ινστιτούτο της Google, υπάρχουν εκθέματα και συλλογές από μουσεία και αρχαία από όλο τον κόσμο. Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τους πολιτιστικούς θησαυρούς με κάθε λεπτομέρεια, να δημιουργήσουν τη δική τους γκαλερί και να μοιράσουν τα αγαπημένα τους ευρήματα με φίλους.

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν εντυπωσιακές ιστοσελίδες, πέραν βέβαια του γνωστού Google Chrome και Street View, οι οποίες ξεναγούν τον e-επισκέπτη στον ιστορικό χρόνο και χώρο.

Στη διεύθυνση http://www.360tr.com/kudus/kiyamet_eng/index.html παρέχεται ένα εκπληκτικό πρόγραμμα περιήγησης στον Πανάγιο Τάφο, ενώ στη <http://www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html> προσφέρεται μια 3D περιήγηση της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη.

Ο ρωσικός ιστότοπος http://www.airpano.com/?set_language=2 χαρίζει εξαιρετικές πανοραμικές παγκόσμιες περιηγήσεις 360 μοιρών και ο <http://www.stoa.org/metis/cgi-bin/cat> μάς ξεναγεί στους αρχαιολογικούς χώρους της Ελλάδας. Στην αρχαία Αθήνα του Περικλή και στο χώρο της Ακρόπολης μας μεταφέρει το site http://greecevirtual.gr/panoramic/attiki/athens/tour.html#/acropolis_1/, ενώ το αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Ακρόπολη «υποστηρίζει με δυναμικό τρόπο την αναπαράσταση και ερμηνεία του παρελθόντος». Έτσι, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και οποιοσδήποτε ενδιαφερόμενος, στη διεύθυνση http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/, βρίσκουν πλούσιο υλικό, ώστε να εμπλουτίσουν και το μάθημα στο σχολείο

αλλά και τις επισκέψεις τους στον αρχαιολογικό χώρο και στο μουσείο της Ακρόπολης. Επιπλέον παρόμοια ψηφιακά παράθυρα στο παρελθόν, μάς προσφέρουν και τα sites:

- <http://www.eie.gr/archaeologia/gr/argείο.aspx> (Όλα τα αξιόλογα κτίρια της Αθήνας)
- <http://www.parthenonfrieze.gr/#/home> (Η Ζωφόρος του Παρθενώνα)
- <http://acropolis-virtualtour.gr> (Η Ακρόπολη από το σπίτι μας)

Ακόμη, μια προσπάθεια απεικόνισης και αναβίωσης της αρχαίας Ελλάδας μπορεί να αναζητηθεί στην ιστοσελίδα http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/ του BBC.

Παρακάτω στον ιστότοπο <http://www.latsis-foundation.org/default.asp?pid=92&la=1&libID=1>, υπάρχουν για ηλεκτρονικό ξεφύλλισμα, στα Ελληνικά και Αγγλικά, 15 οδηγοί αρχαιολογικών μουσείων της Ελλάδας. Τα λευκώματα αυτά, παρέχονται στο ηλεκτρονικό κοινό, δωρεάν. Σύμφωνα δε, με το ίδρυμα που τα προσφέρει, μέσω της επιστημονικής εγκυρότητας και της αισθητικής τους προσέγγισης, συμβάλλουν στη βαθύτερη γνώση και κατανόηση των επιμέρους σελίδων της ιστορίας του ελληνικού πολιτισμού. Κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις, ηλεκτρονικών βιβλίων, αποτελούν:

- Το Μουσείο Ακροπόλεως
- Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ολυμπίας
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πέλλας
- Ο Μαραθών και το Αρχαιολογικό Μουσείο
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιώς
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Δελφών
- Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης
- Ο Αρχαιολογικός Χώρος και το Μουσείο της Ελευσίνας

Οι μεγαλύτεροι Έλληνες φιλόσοφοι και στοιχεία της ζωής και του έργου τους αλλά και κάποια χαρακτηριστικά αποφθέγματά τους, μπορούν να αντληθούν από την πλούσια ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.mousa.gr/html/initial.html>.

Τέλος, μια πολύ αξιόλογη δουλειά, απόσταγμα από το μεράκι μάχιμων Ελλήνων εκπαιδευτικών, παρέχει τις αφηγήσεις όλων των μαθημάτων της Ιστορίας «Άκουσε την Ιστορία σου» για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ του Δημοτικού Σχολείου (www.17o.gr)

Σημειωτέον, ότι στον ιστότοπο του Ψηφιακού Σχολείου (<http://dschool.edu.gr>) αναμένονται και τα νέα διαδραστικά βιβλία μαθητή, εμπλουτισμένα html, στο μάθημα της Ιστορίας για όλες τις τάξεις.

5. Συζήτηση, συμπεράσματα προτάσεις

Η νέα δυναμική του Διαδικτύου, την τελευταία δεκαετία, έχει μετασηματίσει, σημαντικά, και τον χώρο της εκπαίδευσης. Πολλά applets, προγράμματα και ψηφιακά επιβόητα, τα οποία διατίθενται δωρεάν στο διαδίκτυο, αποτελούν άμεσα παιδαγωγικά δεκανίκια, κατά την πραγματοποίηση των καθημερινών διδακτικών παρεμβάσεων, σε όλες τις τάξεις του Σχολείου. Ομολογουμένως, το σημερινό, ευρυζωνικό περιβάλλον καθιστά την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Διαδικτύου ευκολότερη από ποτέ. Μάλιστα, σε οποιαδήποτε αξιολογική ζυγαριά αναμετρηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του Διαδικτύου, η ζυγαριά αυτή, σίγουρα θα κλείνει το μάτι σε έναν

πολλαπλά επιμορφωμένο και προσεκτικό στη χρήση του Internet εκπαιδευτικό.

Η παρούσα εργασία παρουσίασε αρχικά μια εισαγωγή στην Ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική της και έπειτα προσπάθησε να αναδείξει την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της, αν και ακόμα οι παραδοσιακές-συμβατικές τεχνικές εξακολουθούν να αποτελούν κοινό, παρελκυστικό τόπο σε πολλά σχολεία. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του Διαδικτύου ως γνωστικού, διαμεσολαβητικού εργαλείου στην εκπαίδευση, συνυπολογιζόμενων και παρατιθέμενων, βέβαια, και κάποιων ενστάσεων. Ακολούθως, αναφέρθηκαν κάποιες ενδεικτικές ιστοσελίδες με πλούσιο και εντυπωσιακό ιστορικό υλικό, οι οποίες πάραυτα, μπορούν να προσδώσουν μαγευτική, σαγηνευτική και δελεαστική χροιά στο καθημερινό μάθημα.

Σήμερα στην εποχή του σημασιολογικού ιστού (Web 3.0), το Διαδίκτυο με την πληθώρα των διδακτικών ερεισμάτων του προκαλεί κάθε σχολική τάξη να ταξιδέψει μαζί του και να περιηγηθεί σε όλα τα φωτεινά, λιπασμένα μονοπάτια του, αν και πολλές ελληνικές αίθουσες είναι παραδομένες ακόμα σε τραχύ, διαδικτυακό έρεβος.

Φυσικά δεν απομένει παρά μόνο η ευχή, για μια καθ' ολοκληρία δικτύωση και του ελληνικού σχολείου στους θελκτικούς, διδακτικούς σιδηροδρόμους του Internet, ώστε το σφύριγμα της γνώσης και της μάθησης να ακούγεται μάλλον γλυκύτερα και συχνότερα και στις ελληνικές αίθουσες!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδριώτης Ν. (1983), *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Ελληνικής*. Τρίτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Βοσνιάδου, Σ. (2006), *Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg
- Cerussi, P. (2006), *Ιστορία της Υπολογιστικής Τεχνολογίας*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Γκίκα, Ε. (2010), Το διαδίκτυο ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχολικής ιστορικής κουλτούρας. *Νέα παιδεία*, τ. 136, σ. 96-107
- Κίτσος, Κ. (1982), *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Μαστρογιάννης, Α. & Κατσιώπη, Π. (2014), Λογισμικά αισθητικής έκφρασης ως διαχρονικοί, ιστορικοί περιηγητές. Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) με τίτλο: «*Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014
- Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013, σελ. 71-86
- Μαστρογιάννης, Α. (2011), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αγρίνιο: Αυτοέκδοση
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011β), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011α), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Β' Έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας
- Ρεπούση, Μ. (2000), Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά*, τ. 33, σ. 319-378
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα
- Χαραλαμπίδης, Β. (2000), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ειδικά και κατά μάθημα*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

- Ally, M. (2004), Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.) *Theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Athabasca, AB.: Athabasca University
- Brandon, M. D. (2007), *The Father of History and the Great Historian*. Στο: <http://www.brandondennis.com/pdfs/Non%20Fiction%20-%20The%20Father%20of%20History%20and%20the%20Great%20Historian.pdf> (προσπελάστηκε στις 10/9/2014)
- Brøndstrøm, C. (2011), *Using the Internet in Education – Strengths and Weaknesses. A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction*. Στο: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438827/FULLTEXT01.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/09/2014)
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M. & Burchett, R. (2002), How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology*, 29(8), pp. 46–49, 56
- Deore, K. V. (2012), The Educational Advantages of Using Internet. *International Educational E-Journal*, Volume-I, Issue-II, pp. 111-112
- Haydn, T. (2002), Subject discipline dimensions of ICT and learning: history, a case study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), pp. 17–36
- Hillis, P. & Munro, B. (2005), ICT in History Education - Scotland and Europe. *Social Science Computer Review*, Vol. 23 No. 2, pp. 190-205
- Initial Training for History Teachers in Europe (Itt-history) (2006), *History as a subject. History teaching in primary and secondary education. Final Report 2006*. Στο: www.itt-history.eu/uploads/media/History_as_a_School_Subject.pdf (προσπελάστηκε στις 5/09/2014)
- Morris, J. (2003), *Inimitable Charlatan Or The "Father Of History"? A Re-examination Of Herodotus*. Yale University. Στο: www.yale.edu/heyzeus/winter2002/herodotus.pdf (προσπελάστηκε στις 3/9/2014)
- Pelgrum, J. (2001), Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, pp. 163–178
- Rajiv & Manohar Lal (2011), Web 3.0 in Education & Research. *BIJIT - BVICAM's International Journal of Information Technology*, Bharati Vidyapeeth's Institute

of Computer Applications and Management (BVICAM), New Delhi, Vol. 3
No. 2, pp. 335-340

Robertson, J. (2002), The ambiguous embrace: twenty years of IT (ICT) in UK primary
schools. *British Journal of Educational Technology*, Vol 33 No 4, pp. 403–409

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Μαστρογιάννης Αλέξιος**, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Παν/μίου Πατρών, είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλ/νίας. Σπούδασε, επίσης, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο Υπολογιστικά Μαθηματικά, Πληροφορική, Παιδαγωγικά, Διδακτική των Θετικών Επιστημών και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων και Αιγαίου. Έχει συγγράψει αρκετά βιβλία, μαθηματικού, τεχνολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου. Πολλά άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά Περιοδικά και Συνέδρια. Είναι επιμορφωτής (ΠΕ 60/70) «Β' Επιπέδου» στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Στοιχεία Επικοινωνίας: alexmastr@sch.gr

Η πιλοτική εφαρμογή «VRLerna»: Νέες προοπτικές σε ένα ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μπαρμπάτσης Κωνσταντίνος - Παπαμαγκανά Ιωάννα

Περίληψη

Η σύνδεση της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση με τις νέες τεχνολογίες αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος μελέτης το οποίο μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά στην ενίσχυση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η εφαρμογή VRLerna, ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι που αναπαριστά την Οικία των Κεράμων της 3^{ης} χιλιετίας π.Χ., δοκιμάστηκε και αξιολογήθηκε στο παρελθόν με θετικά αποτελέσματα, αλλά και κάποιες αδυναμίες. Η δημιουργία ενός αναθεωρημένου θεωρητικού υποβάθρου μας δίνει τα εφόδια για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση με νέους μαθησιακούς στόχους. Ως εργαλεία προτείνονται ένα πιο βιωματικό σενάριο στηριγμένα στις συνθήκες του παρελθόντος, καθώς και η σύνδεση με την ίδια τη διαδικασία της ανασκαφής.

Abstract

Linking archaeology in education with new technologies is a fertile ground for study, which can help decisively in reinforcing students' historical consciousness. The VRLerna project, an educational video game which is based on the reconstruction of the House of Tiles (3rd millennium B.C), was evaluated in the past with positive results, but also some weaknesses. The introduction of a revised theoretical background gives us the tools for a more comprehensive approach with new learning goals. We propose a more experiential scenario based on past conditions, along with the connection with the actual process of excavations.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση αξιολογεί συνοπτικά την εφαρμογή VRLerna, ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι εκπαιδευτικού χαρακτήρα, το οποίο στηρίζεται στην αναπαράσταση της Οικίας των Κεράμων (3^η χιλ. π.Χ.). Στη συνέχεια προτείνεται η αναθεώρηση του θεωρητικού υποβάθρου της με διαφορετικούς αυτή τη φορά στόχους, οι οποίοι επικεντρώνονται στη διαμόρφωση μαθητών με ιστορικές συνειδήσεις και ουσιαστικές ικανότητες. Τέλος, παρουσιάζονται τα εργαλεία που στοχεύουμε να χρησιμοποιήσουμε στην αναθεωρημένη μορφή της εφαρμογής μας.

2. Η πιλοτική εφαρμογή “VRLerna”

2.1. Περιγραφή της εφαρμογής

Η εφαρμογή «VRLerna» αφορά σε ένα αλληλεπιδραστικό τρισδιάστατο εκπαιδευτικό εικονικό περιβάλλον με χαρακτηριστικά ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Ο **βασικός εκπαιδευτικός σκοπός** της εφαρμογής αφορά στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τρόπο εύληπτο από το σύνολο των μαθητών.

Προκειμένου να επιτευχθεί βασικός σκοπός, η εφαρμογή «VRLerna» σχεδιάστηκε στη βάση ενός θεωρητικού πλαισίου το οποίο έχει ως κύρια επιδίωξη την **ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων** μέσω της διαδικασίας της **υποκίνησης**. Η υποκίνηση είναι μια από τις βασικότερες αρχές στις περισσότερες θεωρίες μάθησης. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη την πρόκληση προσοχής, την ενίσχυση και την ανατροφοδότηση. Η κατάλληλη υποκίνηση προς τον εκπαιδευόμενο είναι δυνατόν να προκαλέσει την εστίαση και την διατήρηση της προσοχής του καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έως ότου επιτευχθούν οι προβλεπόμενοι μαθησιακοί στόχοι ¹. Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από το τμήμα του **εκπαιδευτικού πλαισίου** και από το τμήμα των **εκπαιδευτικών εργαλείων**. Το **εκπαιδευτικό πλαίσιο** αποτελεί το παιδαγωγικό υπόβαθρο του θεωρητικού πλαισίου, περιλαμβάνοντας θεωρίες μάθησης (εποικοδομητική θεωρία μάθησης) και εκπαιδευτικές μεθόδους (βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση) οι οποίες προάγουν τη δέσμευση, την υποκίνηση και συνάδουν με τον χαρακτήρα των επιλεγόμενων εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα **εκπαιδευτικά εργαλεία** περιλαμβάνουν τα **τριδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα** και τα **ηλεκτρονικά παιχνίδια**. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο εκπαιδευτικό εργαλείο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ειδικότερα στην επιλογή των κατάλληλων χαρακτηριστικών. Μελετώντας την αντίστοιχη βιβλιογραφία καταλήξαμε σε εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι δυνατόν να προκαλέσουν υποκίνηση και συνάμα ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα (**φαντασία, περιέργεια, μυστήριο, κανόνες και στόχοι, έλεγχος, αλληλεπίδραση, ρεαλισμός**).

2.2. Η υλοποίηση της εφαρμογής

Η **υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής** περιελάμβανε την τριδιάστατη αναπαράσταση της «Οικίας των Κεράμων» ², τη συγγραφή του κώδικα για την ενσωμάτωση αλληλεπίδρασης και τέλος την ενοποίηση όλων των δομικών συστατικών σε ένα κοινό περιβάλλον διεπαφής. Η τριδιάστατη αναπαράσταση αποτέλεσε μια δύσκολη, χρονοβόρα και επαναληπτική διαδικασία μιας και προηγήθηκε ενδελεχής μελέτη σχετικών αναφορών (επιστημονικά συγγράμματα και άρθρα, απεικονίσεις προηγούμενων αναπαραστάσεων, φωτογραφίες του αρχαιολογικού χώρου και των αρχαιολογικών ευρημάτων κ.ά.).

Η βασική δομή του **εκπαιδευτικού σεναρίου** της εφαρμογής βασίστηκε στην αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του κτηρίου. Ο χρήστης συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία. Καλείται να περιηγηθεί στους χώρους της οικίας, εξερευνώντας τα αρχαιολογικά ευρήματα και αποκομίζοντας νέα γνώση. Ειδικότερα, καλείται να εξερευνήσει και να προσπελάσει όλα τα επίπεδα του παιχνιδιού (ένα στο προαύλιο, έξι στο ισόγειο και ένα ενιαίο στον όροφο). Σε κάθε ένα από αυτά βρίσκονται διάσπαρτα αντικείμενα, τα οποία αποτελούν τριδιάστατα αντίγραφα αρχαιολογικών ευρημάτων από τις ανασκαφές στην «Οικία των Κεράμων». Ο εκπαιδευόμενος παροτρύνεται (μέσω της βοήθειας και των οδηγιών του παιχνιδιού) να τα εντοπίσει. Επιλέγοντας κάθε αντικείμενο μια τριδιάστατη αναπαράσταση του εμφανίζεται σε ξεχωριστό πλαίσιο αριστερά της οθόνης, όπου παρέχεται η δυνατότητα περιστροφής και προσεκτικής παρατήρησης

1 Ahdell, R., Andresen, G., (2001), Games and simulations in workplace e-Learning, Norwegian University of Science and Technology Department of Industrial Economics and Technology Management.

2 Caskey, J.L., (1968), Lerna in the Early Bronze Age, *AJA* 72, σ.σ. 313–316. Wiencke, M.H., (2000), *Lerna. A Preclassical site in the Argolid IV. The architecture, stratification, and pottery of Lerna III*, Princeton.

του. Η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση μιας γνωστικής δοκιμασίας και ειδικότερα την απάντηση σε μια σειρά από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών κλιμακούμενης δυσκολίας.

3. Αξιολόγηση πιλοτικής εφαρμογής

3.1. Διαδικασία αξιολόγησης

Η πιλοτική εφαρμογή «VRLerna» αξιολογήθηκε με σκοπό: α) την αποτίμηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και β) τη διερεύνηση της υποκινητικής δυναμικής της πιλοτικής εφαρμογής και κατ' επέκταση του προτεινόμενου θεωρητικού πλαισίου.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε **μαθητές/τριες της Γ' τάξης του γυμνασίου** σε μικρή κωμόπολη της Κεντρικής Ελλάδας. Η **μέθοδος** που επιλέχθηκε για την αποτίμηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας της παρεμβατικής μεθόδου (αλληλεπίδραση με την πιλοτική εφαρμογή) είναι αυτή του **προ και μετά-ελέγχου (pre-test και post-test)** σύμφωνα με την οποία μελετήθηκαν δεδομένα σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η διαδικασία αξιολόγησης διενεργήθηκε σε **δύο φάσεις**. Η **πρώτη φάση** έλαβε χώρα στη σχολική τάξη όπου πραγματοποιήθηκε **διάλεξη** είκοσι πέντε λεπτών σχετική με το ιστορικό θέμα που πραγματεύεται η πιλοτική εφαρμογή και σχετική **συζήτηση** και η **δεύτερη φάση** στο **εργαστήριο** όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν με την πιλοτική εφαρμογή. Μετά το πέρας της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε ερωτήσεις (κλειστές και ανοιχτές) μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο οι προδιαγραφές που τέθηκαν μέσα από την παράθεση των δομικών στοιχείων του θεωρητικού πλαισίου, προκάλεσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (υποκίνηση, μαθησιακή ενίσχυση) στους εκπαιδευόμενους.

3.2. Αποτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα τα οποία εξάγονται από την μελέτη των απαντήσεων καταδεικνύουν ότι το εικονικό περιβάλλον της εφαρμογής προσέλυσε κατ' αρχάς ως ένα βαθμό τη φαντασία και το μυστήριο, τα οποία έμμεσα επηρεάζουν το κίνητρο του μαθητευόμενου να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (διάγραμμα 6). Αξιόλογα κρίνονται τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν την παροχή κινήτρων, όπως για παράδειγμα η στόχευση του ενδιαφέροντος των μαθητευομένων και η διασκέδαση, μιας και το 53% των μαθητών θεωρούν ότι η εμπειρία της αλληλεπίδρασης με το εικονικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολύ έως και εξαιρετικά διασκεδαστική. Σημαντικές είναι οι πληροφορίες σχετικά με το ρεαλισμό και την αλληλεπίδραση, παράγοντες που σχετίζονται με το τεχνικό κομμάτι της υλοποίησης της εφαρμογής. Ειδικότερα, όσον αφορά την ποιότητα των τρισδιάστατων γραφικών ένα ποσοστό της τάξης του 59% τα θεωρεί από μέτρια έως κακά. Επίσης, το 53% του δείγματος θεωρεί ότι το τρισδιάστατο εικονικό περιβάλλον προσεγγίζει λίγο έως καθόλου αντίστοιχα περιβάλλοντα του πραγματικού κόσμου. Όσον αφορά τα ηχητικά εφέ, το 20% του δείγματος τα χαρακτηρίζει από μέτρια έως και κακά. Στον τομέα της αλληλεπίδρασης, το 47% του δείγματος θεωρεί ότι η πλοήγηση στο εικονικό περιβάλλον παρουσιάζει μια σχετική δυσκολία ενώ το 24% απάντησε ότι δυσκολεύθηκε ως προς τη χρήση του ποντικιού ως μέσο τόσο για την πλοήγηση στο

εικονικό περιβάλλον όσο και για την αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα – στόχους.

Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι σπουδαιότερο ίσως προτέρημα της πιλοτικής μας εφαρμογής αναδείχθηκε η σημαντική μεταβολή στο γνωστικό επίπεδο των υποκειμένων της αξιολόγησης³. Εδώ θα πρέπει να επιστημάνουμε τη σημασία της γνωστικής μεταβολής, καθώς οι μαθητές δε διδάσκονται ουσιαστικά αυτή την περίοδο και η εφαρμογή μπορεί να είναι η μοναδική πηγή γνώσης για μια σημαντικότερη ιστορική περίοδο.

Ειδικότερα, οι μαθητές συνειδητοποίησαν σε μεγάλο βαθμό ότι η κοινωνική πολυπλοκότητα δεν προέκυψε απότομα στη Μινωική Κρήτη, αλλά αποτελεί τη συνέχεια μιας εξέλιξης χιλιετιών. Συνεπώς, τα ιστορικά φαινόμενα δεν αντιμετωπίζονται ως ασύνδετα στοιχεία, αλλά μπαίνουν στο πρίσμα της ερμηνείας και της κατανόησης της ιστορικής εξέλιξης. Ακόμη, οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό την πολυπλοκότητα της περιόδου σε κοινωνικό, αλλά και οικονομικό επίπεδο (ερώτηση 5) και να εξοικειώνονται με τα τεχνολογικά επιτεύγματα μιας εποχής (ερώτηση 6) η οποία τίθεται από τη διδακτέα ύλη εκτός της σημαντικής πολιτιστικής πορείας της Ελλάδας. Τέλος, οι μαθητές εξοικειώνονται με την επιστημονική ορολογία (ερώτηση 3), ενώ ταυτόχρονα συνδέουν την περίοδο με τον υλικό της πολιτισμό κατανοώντας ότι αυτός προκύπτει από τις συνθήκες και τις ανάγκες κάθε εποχής. Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων ήταν άκρως ικανοποιητική, καθώς εξάλλου ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων από 7,57 στον προ-έλεγχο αυξάνεται σε 13,43 στο μετα-έλεγχο. Η επιτυχία της εφαρμογής στον τομέα αυτό αποδεικνύεται και από τις θετικές απαντήσεις των μαθητών του δείγματος το οποίο θεωρεί ότι η πιλοτική εφαρμογή συνέβαλε αρκετά έως πάρα πολύ στην κατανόηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και ειδικότερα στην κατανόηση της προϊστορικής περιόδου στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα θετικό στοιχείο αποτελεί η συνολική σχεδόν επιτυχία των μαθητών σε κάποιες ερωτήσεις ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εφαρμογής, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τις μαθησιακές τους ικανότητες ή άλλες παραμέτρους. Φαίνεται λοιπόν ότι η εφαρμογή απευθύνεται με επιτυχία στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και οδηγεί στην άρση των όποιων δυσκολιών προκύπτουν συνήθως από τις διαφοροποιήσεις του.

Η σημασία της επίτευξης των μαθησιακών στόχων ενισχύεται από το γεγονός ότι η Πρώιμη Εποχή του Χαλκού στην Ηπειρωτική Ελλάδα είναι, όπως προαναφέραμε, εξοβελισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της ιστορίας, παρ' ότι είναι μια σημαντικότερη περίοδος η οποία αποτελεί έναν ιδιαίτερο κρίκο στην ιστορική εξέλιξη του ελλαδικού χώρου και συντελεί στην κατανόηση των υπόλοιπων πολιτισμών της Εποχής του Χαλκού, δηλαδή του Μινωικού και του Μυκηναϊκού⁴. Εξάλλου η ιδιαιτερότητα της περιόδου αποτελεί και βασικό κριτήριο επιλογής του θέματος της πιλοτικής εφαρμογής.

Παρά την επιτυχία στο μαθησιακό επίπεδο μας δημιουργούνται και εκεί προβληματισμοί οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με την ανάγκη για αναθεώρηση των δικών μας στόχων σχετικά με την εφαρμογή, οι οποίοι θα μπορούσαν να είναι υψηλότεροι. Το εκπαιδευτικό σενάριο ήταν σχετικά απλό και στις δοκιμασίες περιλάμβανε την απάντηση

3 Μπαρμπάτσης Κ., Οικονόμου Δ., Παπαμαγκανά Ι., Ζώζας Ι. (2010α), Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού τρισδιάστατου εικονικού περιβάλλοντος με χαρακτηριστικά ηλεκτρονικού παιχνιδιού. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ Κόρινθος Σεπτέμβριος 2010, σ.σ. 79-86.

4 Rutter, J.B. (2001), 'The Prepalatial Bronze Age of the southern and central Greek mainland', in T. Cullen (ed.), *Aegean prehistory: a review* (AJA, Suppl., 1), Boston, σ.σ. 95-147 (first published in *AJA* 97, 1993, σ.σ. 745-797).

σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Σε μια δεύτερη φάση μπορούν να επιτευχθούν σαφώς ουσιαστικότεροι μαθησιακοί στόχοι, οι οποίοι θα αποσκοπούν στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την περίοδο που μας αφορά. Επίσης, διαπιστώσαμε αδυναμίες στο επίπεδο της βιωματικότητας, καθώς ο μαθητής-παίκτης βίωνε το τοπίο, αλλά όχι και ένα ρόλο πιο ουσιαστικό στην κοινωνία της προϊστορικής εποχής στην οποία αναφερόμαστε.

4. Η ανάγκη για ένα αναθεωρημένο θεωρητικό πλαίσιο

Για να προχωρήσουμε στην αναθεώρηση και τη βελτίωση της πιλοτικής εφαρμογής κινηθούμε και το οποίο θα μας βοηθήσει να ορίσουμε νέους μαθησιακούς στόχους και να εξειδικεύσουμε τις μεθόδους με τις οποίες θα τους επιτύχουμε. Συχνά οι στόχοι που θέτουμε σε κάθε είδους εφαρμογές και προγράμματα αγνοούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και λειτουργούν χωρίς ένα ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να λειτουργούν συχνά επιφανειακά. Έτσι συνήθως μένουν αδιευκρίνιστα βασικά ερωτήματα. Ποιοι είναι αυτοί στους οποίους επιθυμούμε να απευθυνθούμε και σε ποιους απευθυνόμαστε ουσιαστικά; Ποια γνώση επιχειρούμε να τους μεταδώσουμε και με ποιους βασικούς στόχους;

Ας εξετάσουμε συνδυαστικά τα δύο αυτά ερωτήματα, διευκρινίζοντας αρχικά τη σημασία του αντικειμένου που αποτελεί το περιεχόμενο της εφαρμογής μας. Η αρχαιολογία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μνήμης και ταυτόχρονα παράγει σύμβολα, γνώση και πολιτιστική κληρονομιά, δίνει έρεισμα στην ανάπτυξη και στη συνειδητοποίηση πολλών κοινωνικών ταυτοτήτων και στη δημιουργία «κοινωνικού υποκειμένου»⁵. Σε γενικές γραμμές σήμερα είναι αποδεκτό ότι καθώς οι αρχαιότητες έχουν έντονη συμβολική ισχύ, αποτελούν δηλαδή, μία μορφή του *συμβολικού κεφαλαίου*⁶, γίνονται κλειδί στη διαπραγμάτευση κοινωνικών ρόλων, ταυτοτήτων και κοινωνικοπολιτικών δυναμικών. Ακόμη, οι νεότερες αρχαιολογικές τάσεις αποδέχονται ότι η αρχαιολογία ενεπλάκη και εμπλέκεται διαρκώς και αναπόφευκτα με βάση τα παραπάνω, στη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων, εθνικών και μη, από τη στιγμή που έχει διαστάσεις πολιτικές και κοινωνικές⁷.

Η αρχαιολογική γνώση είναι ένα πεδίο το οποίο απευθύνεται συνήθως στις κατεξοχήν πολιτισμικά προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Η διαπίστωση αυτή δεν είναι φυσικά δική μας και δεν είναι αυθαίρετη, αλλά αποτέλεσμα σοβαρότατων ερευνών και έχει απασχολήσει σοβαρά την αρχαιολογική κοινότητα και όχι μόνο⁸. Για την πλειονότητα των ανθρώπων η γνώση προκύπτει κυρίως μέσα από λαϊκές πηγές, τα μμε και προσφάτως το διαδίκτυο⁹. Η ποιότητα και η σοβαρότητα των πληροφοριών αυτών είναι πάντοτε

5 McGuire, R. H. & Walker, M. (1999). Class Confrontations in Archaeology. *Historical Archaeology*, 33(1), σ.σ. 159-183.

6 Bourdieu, P., (1977), *Outline of a theory of practice*. Cambridge and New York : Cambridge University Press. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977), *Reproduction in Education and Society*.

7 Meskell, L., (2006), Η αρχαιολογία έχει σημασία. Στο Meskell, L., *Η αρχαιολογία στο στόχαστρο- Εθνικισμός, πολιτική και πολιτιστική κληρονομιά στην Ανατολική Μεσόγειο και τη Μέση Ανατολή*, Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 21-36.

8 Bourdieu, P., Darbel A. & Schnapper D., (1991), *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

9 Παπαμαγκανά Ι., (2012), «Η Διαπολιτισμική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσ/κη. Emmot, K. (1989), A child's perspective of the past: influences of home, media and school. In Layton, R. (eds) *Who Needs the Past? Indigenous Values and Archaeology*, London: Routledge, σ.σ. 21-44.

αντικείμενο προς έλεγχο. Ο ρόλος του σχολείου, στην Ελλάδα τουλάχιστον, είναι επίσης αμφιλεγόμενος¹⁰. Αυτή λοιπόν η αποσπασματική γνώση η οποία και πάλι είναι κτήμα των πολιτισμικά προνομιούχων κοινωνικών τάξεων δε μπορεί να μας ικανοποιήσει.

Από την άλλη, η λειτουργία της εφαρμογής μας στηρίζεται σε αυτό που συχνά αποκαλούμε νέες τεχνολογίες. Η τεχνολογία η οποία απευθύνεται συνήθως σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού και κυρίως στους νέους θα μπορούσε ενδεχομένως να συνδράμει στην οικοδόμηση μιας γνώσης ουσιαστικής και μαζικής. Ποια γνώση λοιπόν επιχειρούμε να χτίσουμε με το συνδυασμό αρχαιολογίας και τεχνολογίας; Αν ακολουθήσουμε απλά την πεπατημένη θα οδηγηθούμε στο ίδιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ημιμάθειας και αποκλεισμού, απλά από ένα πιο προηγμένο τεχνολογικά μονοπάτι¹¹. Είναι προφανές ότι το λεγόμενο Banking System¹² έχει καταρρεύσει αφήνοντας πίσω του μαθητές αποκλεισμένους από τη γνώση και την κριτική σκέψη. Οι καινούριες προσεγγίσεις υποστηρίζουν σε γενικές γραμμές ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη πολλαπλών δυνατοτήτων από τους μαθητές, οι οποίες δεν αφορούν μόνο το επίπεδο των απλών δεξιοτήτων, αλλά ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στις αυξημένες πολιτιστικές και τεχνολογικές ανάγκες της εποχής μας και τους ενδυναμώνουν στην προσπάθεια τους να αναγνωρίσουν και να κρίνουν ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα δημοκρατίας¹³. Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια ειδικότερα φαίνεται ότι υπό προϋποθέσεις όχι μόνο προσφέρουν γνώσεις, αλλά και αντιστέκονται στην άποψη «ένα εκπαιδευτικό πρότυπο για όλους» και επικεντρώνονται στην οικειοθελή επέκταση της εμπειρίας και της γνώσης που τα ίδια προσφέρουν¹⁴ δημιουργώντας έτσι εκείνο το περιβάλλον που ενισχύει τη διάθεση των μαθητών για περαιτέρω μάθηση. Είναι λοιπόν στην ουσία ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι με αρχαιολογικό περιεχόμενο στείρο κοινωνικού περιεχομένου; Όχι. Σε κάθε περίπτωση έχει στόχους, περιεχόμενο και μεθοδολογία προσανατολισμένη κάπου και λειτουργούσα εντός πλαισίου¹⁵. Για να απαντήσουμε στα αρχικά ερωτήματα της εργασίας θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους εκπαίδευση επιθυμούμε και συνεπώς ποιο περιεχόμενο και ποια μεθοδολογία θα επιλέξουμε για την εφαρμογή μας. Αν δηλαδή επιθυμούμε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη δημιουργία πολιτών και δρώντων υποκειμένων στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, ή μια εκπαίδευση- πάροχο μεμονωμένων δεξιοτήτων διαφόρων κατηγοριών, προορισμένων

10 Κασβίκης, Κ., (2004), *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Hamilakis, Y., (2003), "Learn history!" Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks. In K. S. Brown & Y. Hamilakis (Ed.) *The usable past: Greek metahistories*, Oxford: Lexington Books, σ.σ. 39-67.

11 Henderson, J., (2013), Linking Critical Pedagogy and Education Technology, in EdTechnology Ideas, issue 1. <http://edtechnologyideas.com/issue1-article2-linking-critical-pedagogy-education-technology-written-by-jonathon-henderson-university-of-oregon/> (ανασύρθηκε στις 23/07/2014 (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

12 Freire, P., (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, σ.72.

13 Kellner, D., (1998), Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory* Volume 48, Issue 1, March 1998, σ.σ. 103-122, <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy.pdf> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

14 Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson R. and Gee J. P., (2005), Video Games and the Future of Learning, *Phi Delta Kappan* 87 no2 October 2005, σ.σ. 104-111.

15 Garcva-Raso, D., (2011), Watching video games, playing with Archaeology and Prehistory. Retrospectives and perspectives into the image that videogames spread about a scientific discipline and the humankind past. *AP Journal* Vol. 1, σ.σ. 73-92 <http://www.arqueologiapublica.es/descargas/1300786325.pdf>(προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

όμως αποκλειστικά για μια φθηνή αγορά εργασίας¹⁶. Επιλέγουμε το πρώτο.

Συνεπώς, για να δημιουργηθούν τέτοιες προσωπικότητες ικανές να κρίνουν το παρόν και το δικό τους πολιτιστικό κεφάλαιο θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην κατανόηση του παρελθόντος ως δημιούργημα των ίδιων των ανθρώπων. Η κατανόηση των τρόπων δημιουργίας του υλικού πολιτισμού ενταγμένου στο ιστορικό πλαίσιο κάθε περιόδου, η προσέγγιση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του, αλλά και η σημασία του δημιουργικού ρόλου του ανθρώπου, ενισχύουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της κατανόησης του παρόντος και της απαλλαγής από στείρες και τελεολογικές αναπαραστάσεις της ιστορίας. Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας με το μαζικό τους χαρακτήρα και ειδικότερα ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι με την υποκίνηση και το ενδιαφέρον που δημιουργεί στον εμπλεκόμενο¹⁷, αποτελούν ένα προκλητικά ενδιαφέρον μέσο για να επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε ένα εκπαιδευτικό project με τους παραπάνω αισιόδοξους στόχους. Θα πρέπει να αντισταθούμε σε εκείνο το μοντέλο ηλεκτρονικών παιχνιδιών που παρουσιάζει την αρχαιολογία και την ιστορία με τον ίδιο επιφανειακό τρόπο όπως και τα υπόλοιπα ηλεκτρονικά μέσα¹⁸, χωρίς να παραγνωρίσουμε τη σημασία της υποκίνησης ενδιαφέροντος.

5. Νέες προοπτικές

5.1. Βασικοί Στόχοι

Για να προχωρήσουμε στη βελτίωση της εφαρμογής μας θα πρέπει να διευκρινίσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε τους στόχους μας.

1. Η ενεργός εμπλοκή του συνόλου των μαθητών.
2. Η ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης.
3. Η βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας.
4. Η μάθηση με ευχάριστο τρόπο.

5.2. Μέθοδοι και εργαλεία επίτευξης των στόχων

Αρχικά, βασική μας μέριμνα είναι να μπορέσουμε να προκαλέσουμε ενδιαφέρον στη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, εμπλέκοντάς τους όλους ενεργά στη διαδικασία. Συνεπώς, τόσο το περιεχόμενο όσο και η μεθοδολογία θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον, αλλά ταυτόχρονα να μην είναι τόσο απαιτητικά ώστε να οδηγούν ένα τμήμα των μαθητών σε παραίτηση. Για να συμπεριλάβουμε όλους τους μαθητές θα πρέπει να

16 Κικίλιας, Η., (2006), Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της «επιτυχίας» στην αγορά εργασίας: Μια κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 119*⁴, σ.σ. 63- 96.

17 Μπαρμπάτσης Κ., Οικονόμου Δ., Παπαμαγκανά Ι., Ζώζας Ι., (2010β), «Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία» 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, <http://www.ekped.gr/praktika10/gen/115.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/07/2014).

18 Garcva-Raso, D., (2011), Watching video games, playing with Archaeology and Prehistory. Retrospectives and perspectives into the image that videogames spread about a scientific discipline and the humankind past. AP Journal Vol. 1, σ.σ. 73-92 <http://www.arqueologiapublica.es/descargas/1300786325.pdf> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

λάβουμε υπ' όψιν τις επιμέρους κοινωνικές και πολιτιστικές ταυτότητές τους και, ει δυνατόν, να «εκμεταλλευτούμε» κάποια στοιχεία στο νέο μας σχεδιασμό. Από τον αρχικό του σχεδιασμό το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Είναι ανοιχτό σε όλους και δεν αποσκοπεί στην εμπορική εκμετάλλευση. Δεν προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις από πριν, αξιοποιεί όμως όσες υπάρχουν. Δεν προϋποθέτει εξειδικευμένη γλωσσική ικανότητα, βοηθάει όμως στην ανάπτυξή της, εξειδικεύοντας και διευκρινίζοντας στην πορεία όρους και κάνοντας το μαθητή κοινώνό της επιστημονικής γνώσης. Επίσης, η εφαρμογή διαθέτει βασικά εγγενή χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια προσέγγιση χωρίς πολιτισμικά ή ταξικά σύνορα. Η διαπολιτισμική της γνωστική προοπτική συνδέεται με το γεγονός ότι αναλύει ένα πολιτισμό της εποχής του χαλκού στα βασικά χαρακτηριστικά του και συνεπώς βοηθά στην κατανόηση οποιουδήποτε πολιτισμού με παρόμοια βασικά χαρακτηριστικά, σύγχρονο ή μη, στην Ελλάδα ή αλλού. Ακόμη, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από όποιον πολιτισμό κι αν προέρχονται γιατί το θέμα δεν είναι αυτό που συνήθως λέμε ελληνοκεντρικό, αλλά δεν έχει και φραγμούς ταξικούς ή κοινωνικούς καθώς η κοινωνία στην οποία αναφερόμαστε μπορεί να προσεγγιστεί από μαθητές κάθε κοινωνικής προέλευσης.

Ο σημαντικότερος από τους στόχους μας είναι η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, η οποία συντελεί στην ουσιαστική χειραφέτηση της σκέψης των μαθητών στην οποία αναφερθήκαμε στο θεωρητικό τμήμα. Η επιλογή του θέματος συμβάλλει όπως προαναφέραμε σε αυτό, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της περιόδου. Οι δύο βασικές μέθοδοι μέσα από τις οποίες θα επιχειρήσουμε να επιτύχουμε το δεύτερο βασικό μας στόχο είναι η ανάπτυξη ενός πιο πολύπλοκου και βιωματικού σεναρίου και η σύνδεση της αφαρμογής μας με μια ανασκαφική διαδικασία. Ας διευκρινίσουμε.

Το αρχικό μας σενάριο ήταν, όπως προαναφέραμε, σχετικά απλό και υστερούσε στη βιωματικότητα, καθώς ο μαθητής- παίκτης μπορούσε να περιηγηθεί στο χώρο, δεν αποτελούσε όμως ένα ενεργό υποκείμενο της εποχής στην οποία αναφερόμαστε. Ο σχεδιασμός ενός διαφορετικού σεναρίου στο οποίο ο μαθητής θα παίρνει την ταυτότητα ενός μέλους της τοπικής κοινωνίας της Πρώιμης Εποχής του Χαλκού και θα προχωρεί σε δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία του κτιρίου μπορεί τόσο να αναδείξει με εύληπτο τρόπο τις διαδικασίες και τις δομές της περιόδου, όσο και να κινησει το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι θα εμπλέκονται έτσι ουσιαστικότερα και εντονότερα με το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η προοπτική αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να συνδέσουμε τους χώρους του κτιρίου της Οικίας των Κεράμων με τις δραστηριότητες οι οποίες λάμβαναν κατά πάσα πιθανότητα χώρα εκεί, καθώς ο μαθητής- παίκτης θα έχει τη δυνατότητα να τις αναπαραστήσει σε συνθήκες κατά το δυνατόν ρεαλιστικές και να αλληλεπιδράσει με άλλα μέλη της κοινωνίας της εποχής. Επίσης, θα μπορούσε να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της περιόδου ώστε να γίνει εμφανής η σύνδεσή της με τις επόμενες έντονα ιεραρχικές κοινωνίες της Εποχής του Χαλκού στο Αιγαίο. Ακόμη, ο μαθητής θα κατανοεί πως ο υλικός πολιτισμός του παρελθόντος δημιουργείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας με ιδιαίτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και γίνεται αντικείμενο διαρκούς διαπραγμάτευσης από τους ίδιους τους ανθρώπους της εποχής οι οποίοι λειτουργούν ως δρώντα υποκείμενα. Σημαντικότερος μπορεί να είναι και ο ορισμός επάθλου, το οποίο θα κερδίζεται με επιτυχείς δοκιμασίες σχετιζόμενες πάντοτε με την ταυτότητα του μαθητή-παίκτη και τη λειτουργία της Οικίας των Κεράμων και των επιμέρους χώρων της.

Για την καλύτερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα πρέπει οι μαθητές να

μπορέσουν να κατανοήσουν και τον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται η εφαρμογή μας, δηλαδή την ανασκαφική διαδικασία. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν αξιοποιηθεί και στο παρελθόν για την ανάδειξη αυτής της εκπαιδευτικής προοπτικής¹⁹. Η συνδρομή τους στην κατανόηση μιας τόσο μακρινής και ανοίκειας στα παιδιά εποχής μπορεί να είναι καθοριστική, όπως και στη δημιουργία μιας πρώτης επαφής των μαθητών με την επιστημονική γνώση.

Η βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών σε ζητήματα τεχνολογίας σχετίζεται κατ' αρχάς με τη βελτίωση της εφαρμογής μας σε τεχνικό επίπεδο. Έτσι, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω δεδομένα, θεωρήσαμε αναγκαία τη βελτίωση του τρισδιάστατου περιβάλλοντος της πιλοτικής εφαρμογής. Συγκεκριμένα, αποφασίσαμε να βελτιώσουμε τα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού παιχνιδιού τα οποία, σύμφωνα με την έρευνα, είναι δυνατόν να προκαλέσουν ακόμη μεγαλύτερη εσωτερική υποκίνηση και συγκεκριμένα το ρεαλισμό (γραφικά, ήχος, φωτισμός, σπέσιαλ εφέ, υλικά, περιβάλλον, physics και AI) καθώς και την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το εικονικό περιβάλλον.

Αφετηρία για τις μελλοντικές τεχνικές βελτιώσεις της πιλοτικής εφαρμογής, αποτελούν τα σύγχρονα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία γοητεύουν και καθηλώνουν παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας ανά τον κόσμο^{20 21}. Η βιομηχανία ανάπτυξης ηλεκτρονικών παιχνιδιών τα τελευταία χρόνια γνωρίζει μεγάλη εξέλιξη. Έχει καταφέρει να αναπτύξει ψυχαγωγικές εφαρμογές οι οποίες αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα του υλικού (hardware) των ηλεκτρονικών υπολογιστών (και όχι μόνο), προσφέροντας στο χρήστη αυξημένης αλληλεπίδρασης και ρεαλισμού περιβάλλοντα.

Η πλειονότητα των εταιριών ανάπτυξης ηλεκτρονικών παιχνιδιών χρησιμοποιεί συστήματα λογισμικού που ονομάζονται μηχανές παιχνιδιών (game engines). Πρόκειται για ένα σύνολο λογισμικών τα οποία παρέχουν τεχνολογίες οι οποίες παράγουν υψηλής ποιότητας αποτελέσματα. Μια συμβατική μηχανή παιχνιδιών περιλαμβάνει μια μηχανή φωτοαπόδοσης (rendering) για δισδιάστατα ή τρισδιάστατα γραφικά, μια μηχανή φυσικής (physics engine) ή εντοπισμού συγκρούσεων (collision detection, καθώς και collision response), μηχανή αναπαραγωγής υψηλής ποιότητας ήχο, τμήμα συγγραφής κώδικα προγραμματισμού (scripting), τμήμα σχεδιοκίνησης (animation), δυνατότητες τεχνητής νοημοσύνης (artificial intelligence), δυνατότητα δικτύωσης (networking), streaming, διαχείριση μνήμης, νήματα (threading), υποστήριξη τοπικοποίησης, και ένα γράφο σκηνής (scene graph)²². Πέρα από το υψηλής ποιότητας παραγόμενο αποτέλεσμα, καταλήξαμε στη συγκεκριμένη λύση μιας και μια μηχανή παιχνιδιών απλοποιεί τη διαδικασία ανάπτυξης ενός παιχνιδιού (μέσω της δυνατότητας επαναχρησιμοποίησης τμημάτων λογισμικού), διασφαλίζει τη συμβατότητα του παραγόμενου αποτελέσματος μεταξύ διαφορετικών πλατφορμών όπως οι κοινόλες ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή τα διαφορετικά λειτουργικά συστήματα. Επίσης προσφέρει στον ίδιο το χρήστη ένα εξατομικευμένο περιβάλλον που μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του και, σε μεγάλο

19 Meyers, K., (2011), Meaningful Play in Archaeology <http://www.playthepast.org/?p=1657> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014), ή το παιχνίδι Roman Town από το Dig It! Games.

20 Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C., (1999), The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321.

21 Kirriemuir, J., (2002), Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*, 8(2).

22 Κυριακίδου Ε., (2007), Ανάπτυξη τρισδιάστατου διαδραστικού παιχνιδιού περιήγησης. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Υπολογιστών Τ.Ε.Ι. Κρήτης.

βαθμό, στις συσκευές του, δεδομένου ότι τα περισσότερα από τα τρισδιάστατα παιχνίδια υποστηρίζουν μια ποικιλία από περιφερειακές μονάδες, γραφικές κάρτες και αναλύσεις οθόνης. Αυτά τα παιχνίδια προσφέρουν ένα γερό, καλά-δοκιμασμένο περιβάλλον που εφαρμόζει μια αποδοτική μηχανή γραφικής αναπαράστασης.

Η έμφαση στον τέταρτο στόχο θα δοθεί με τη βελτίωση του σεναρίου το οποίο θα αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές αφού θα τους βοηθά να βιώσουν μια εικονική, αλλά άκρως ενδιαφέρουσα εμπειρία, λαμβάνοντας την ταυτότητα ενός ατόμου της 3^{ης} χιλιετίας π.Χ. και παίρνοντας εικονικά μέρη στην ανασκαφική διαδικασία η οποία έφερε στο φως τα σημαντικά αυτά ευρήματα.

6. Συμπεράσματα

Η σύνδεση των νέων τεχνολογιών και της εκπαίδευσης ανοίγει νέα και ενδιαφέροντα μονοπάτια, δίνοντάς μας την ευκαιρία να προσεγγίσουμε και περιοχές της γνώσης απροσπέλαστες ως τώρα για το ευρύ κοινό, όπως είναι κάποιες συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, ή και «κλειστά» επιστημονικά πεδία όπως η αρχαιολογία. Η σύνδεση αυτή θα φέρει αποτελέσματα ανάλογα με τους στόχους και την προσέγγισή μας. Στη δεύτερη φάση της ανάπτυξης της εφαρμογής VRLetna αποσκοπούμε στη βελτίωση του αρχικού μας σχεδιασμού, με νέο πιο ολοκληρωμένο αυτή τη φορά σκεπτικό και *βελτιωμένο λογισμικό*.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κυριακίδου, Ε., (2007), Ανάπτυξη τρισδιάστατου διαδραστικού παιχνιδιού περιήγησης. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Υπολογιστών Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Μπαρμπάτσας, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι., Ζώζας, Ι. (2010α), [Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού τρισδιάστατου εικονικού περιβάλλοντος με χαρακτηριστικά ηλεκτρονικού παιχνιδιού](#). 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ Κόρινθος Σεπτέμβριος 2010, σ.σ. 79-86.
- Μπαρμπάτσας, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι., Ζώζας, Ι., (2010β), «Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία» 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, <http://www.ekped.gr/praktika10/gen/115.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/07/2014).
- Παπαμαγκανά, Ι., (2012), «*Η Διαπολιτισμική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής*». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσ/κη.
- Κασβίκης, Κ., (2004), *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κικίλιας, Η., (2006), Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της «επιτυχίας» στην αγορά εργασίας: Μια κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 119⁴*, σ.σ. 63- 96.
- Meskill, L., (2006), Η αρχαιολογία έχει σημασία. Στο Meskill, L., *Η αρχαιολογία στο στόχαστρο- Εθνικισμός, πολιτική και πολιτιστική κληρονομιά στην Ανατολική Μεσόγειο και τη Μέση Ανατολή*, Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 21-36.

Ξενόγλωσση

- Ahdell, R., Andresen, G., (2001), Games and simulations in workplace e-Learning, Norwegian University of Science and Technology Department of Industrial Economics and Technology Management
- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C., (1999), The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321.
- Bourdieu, P., (1977), *Outline of a theory of practice*. Cambridge and New York : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C., (1977), *Reproduction in Education and Society*.
- Bourdieu, P., Darbel A. & Schnapper D., (1991), *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.
- Caskey, J.L., (1968), Lerna in the Early Bronze Age, *AJA* 72, σ.σ. 313–316.
- Emmot, K., (1989), A child's perspective of the past: influences of home, media and school. In Layton, R. (eds) *Who Needs the Past? Indigenous Values and Archaeology*, London: Routledge, σ.σ. 21-44.
- Freire, P., (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hamilakis, Y., (2003), "Learn history!" Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks. In K. S. Brown & Y. Hamilakis (eds.) *The usable past: Greek metahistories*, Oxford: Lexington Books, σ.σ. 39-67.
- Hooper- Greenhill, E., (1994), *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*. In Hooper- Greenhill E. (Ed.), *The Educational Role of the Museum*, London and New York: Routledge, σ.σ. 3-27.
- Kirriemuir, J., (2002), Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*, 8(2).
- McGuire, R. H. & Walker, M., (1999), Class Confrontations in Archaeology. *Historical Archaeology*, 33(1), σ.σ. 159-183.
- Rutter, J.B., (2001), 'The Prepalatial Bronze Age of the southern and central Greek mainland', in T. Cullen (ed.), *Aegean prehistory: a review* (AJA, Suppl., 1), Boston, σ.σ. 95–147 (first published in *AJA* 97, 1993, σ.σ. 745–797).
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., and Gee J. P., (2005), Video Games and the Future of Learning, *Phi Delta Kappan* 87 no2 October 2005, σ.σ. 104-111.
- Wiencke, M.H., (2000), *Lerna. A Preclassical site in the Argolid IV. The architecture, stratification, and pottery of Lerna III*, Princeton.

Ιστοσελίδες

- Garcva-Raso, D., (2011), Watching video games, playing with Archaeology and Prehistory. Retrospectives and perspectives into the image that videogames spread about a scientific discipline and the humankind past. *AP Journal* Vol. 1, σ.σ. 73-92 <http://www.arqueologiapublica.es/descargas/1300786325.pdf> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).
- Henderson, J., (2013), Linking Critical Pedagogy and Education Technology, in *EdTechnology Ideas*, issue 1. <http://edtechnologyideas.com/issue1-article2-link->

[ing-critical-pedagogy-education-technology-written-by-jonathon-henderson-university-of-oregon/](http://www.critical-pedagogy-education-technology-written-by-jonathon-henderson-university-of-oregon/) (ανασύρθηκε στις 23/07/2014 (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

Kellner, D. (1998), Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. Educational Theory *Volume 48, Issue 1*, March 1998, σ.σ. 103–122, <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy.pdf> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

Meyers, K. (2011), Meaningful Play in Archaeology <http://www.playthepast.org/?p=1657> (προσπελάστηκε στις 23/07/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο **Μπαρμπάτσης Κωνσταντίνος** αποφοίτησε από το τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στο ίδιο τμήμα εκπόνησε και τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «Ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση, με αξιοποίηση της Τεχνολογίας των Πολυμέσων και της Εικονικής Πραγματικότητας» η οποία ολοκληρώθηκε το 2002 με βαθμό «Άριστα». Το 2009 απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης από το τμήμα «Γραφικές Τέχνες – Πολυμέσα» της σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Ανέλαβε τη διδασκαλία πανεπιστημιακών μαθημάτων στο τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Υπήρξε επιμορφωτής σε προγράμματα εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και σε επιμορφωτικά σεμινάρια του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε πρακτικά συνεδρίων καθώς και σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Από το 2005 εργάζεται ως μόνιμος εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στοιχεία Επικοινωνίας: barbatsis@gmail.com.

Η **Ιωάννα Παπαμαγκανά** αποφοίτησε από το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΕΚΠΑ με κατεύθυνση αρχαιολογίας και συνέχισε τις μεταπτυχιακές σπουδές της στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΑΠΘ. Στο ίδιο τμήμα εκπόνησε και τη διδακτορική της διατριβή με τίτλο *Η Διαπολιτισμική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής*, η οποία ολοκληρώθηκε το 2012 και αξιολογήθηκε με άριστα. Συμμετείχε σε πλήθος πανεπιστημιακών ανασκαφών και εργάστηκε ως αρχαιολόγος στο Υπουργείο Πολιτισμού, ενώ από το 2005 εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπήρξε επιμορφώτρια του ΟΕΠΕΚ και έχει συμμετάσχει σε συνέδρια ως εισηγήτρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: ioapapa@hotmail.com

Διαμόρφωση πλαισίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με προοπτική την εργασιακή ένταξη ατόμων με αναπηρία

Πιερρή Ευγενία - Παππά Μαρία - Φραγκάκης Σταύρος

Περίληψη

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας μέσω του Κέντρου Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού Πάτρας (ΚΕΣΥΠ Πάτρας), διερεύνησε την αναγκαιότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικού πλαισίου με προοπτική την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Πραγματοποιήθηκε έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων του ΕΕΕΕΚ Πάτρας και του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Αχαΐας, όπου καταδείχθηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων με διττό στόχο. Την παροχή βοήθειας στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία, - με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και την ενεργοποίηση των γονέων ώστε να προβούν στη δημιουργία κοινωνικής επιχείρησης – και την περιφρούρηση της φυσιογνωμίας των Σχολείων Ειδικής Αγωγής, ως μονάδων εκπαίδευσης και όχι ως ασύλων.

Summary

The administration of Secondary Grade of Education of Achaia Prefecture inquired through the office of KESYP of Patras into the necessity of shaping an educational framework that would include the potential of incorporating handicapped people into working posts. A research was conducted by canvassing teachers, students and parents of the EEEEK of Patras and those respectively of TEE of Special Educational Treatment of Achaia. It demonstrated the need of forming Premature Vocational Workshops, which should actually serve two roles: The former would be to provide assistance for the integration process through the development of students' skills and the motivation of the parents, so that they would form a social business. The latter would be to safeguard the identity of the "Special Treatment Schools" and their preservation as Educational Units and not as Asylums.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας λήφθηκαν σημαντικές αποφάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των ΑμεΑ και προπάντων παρατηρήθηκε μια ουσιαστική στροφή από το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης των ΑμεΑ στο κοινωνικό μοντέλο ενσωμάτωσης.

Βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης πέραν της εκπαίδευσης είναι η απασχόληση, στοιχείο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στην κατάρτιση προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία.

Παράλληλα η σύνδεση με την αγορά εργασίας αποτελεί αναγκαιότητα για την εργασιακή τους ένταξη, η οποία καθίσταται δυσχερής, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια καταρχήν διερεύνηση των προστατευμένων μορφών απασχόλησης, δεδομένου ότι η ένταξη στην ανοιχτή αγορά εργασίας δεν είναι τις περισσότερες φορές εφικτή.

Ο μικρός αριθμός όμως προστατευμένων δομών απασχόλησης δημιουργεί πρόβλημα στα ίδια τα ΑμεΑ που κινδυνεύουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό, μετά την αποφοίτησή τους από την εκπαίδευση, όσο και στο Σχολείο που επωμίζεται το βάρος των επανεγγραφών των μαθητών, με μόνο σκοπό την παράταση της παραμονής τους στο Σχολείο.

Για το λόγο αυτό, η Δ.Δ.Ε. Αχαΐας θεώρησε σκόπιμο, μέσω του ΚΕΣΥΠ Πάτρας, να ερευνήσει την αναγκαιότητα δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου εκπαίδευσης αλλά και σύνδεσης με την αγορά εργασίας, με τη μορφή Πρώτων Επαγγελματικών Εργαστηρίων..

Η αναγκαιότητα δημιουργίας ΠΕΕ καταγράφεται από όλους τους ενδιαφερόμενους, εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής της Αχαΐας, μαθητές που φοιτούν σ'αυτές και τους γονείς τους Τα συμπεράσματα της έρευνας οδηγούν στην πρόταση πιλοτικής εφαρμογής ΠΕΕ στο χώρο της ΔΔΕ με την παράλληλη διεύρυνση του υπάρχοντος Νομικού πλαισίου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1α «Αναπηρία (disability) είναι κάθε σωματική, διανοητική ή λειτουργική ανικανότητα που περιορίζει μια βασική δραστηριότητα»¹. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ατομικό / ιατρικό, σύμφωνα με το οποίο κύρια αιτία της αναπηρίας είναι το βιολογικό σώμα και επομένως το άτομο με αναπηρία θεωρείτο ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από τους ειδικούς². (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 223).

Η ομόφωνη απόφαση της 54^{ης} Διάσκεψης των Κρατών Μελών της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας , (22/5/2001) άλλαξε τα μέχρι τότε δεδομένα και τις απόψεις της επιστημονικής κοινότητας, ορίζοντας την Αναπηρία ως «...ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο αυτό ζει.....»³. Εστιάζοντας στο κοινωνικό δικαιοματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας από την βλάβη οδηγηθήκαμε στην ένταξη, στην ισότητα πρόσβασης και στον προσεταιρισμό σε όλα τα επίπεδα μέσα από νομοθετικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις.

2.1.β Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1980 παρέχονταν εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία στο πλαίσιο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και φιλανθρωπίας. Με το Ν. 1566 / 1985, άρθρο 32, ορίζεται ότι η Ειδική αγωγή παρέχεται από το κράτος δωρεάν στα άτομα με «ειδικές ανάγκες» Με το Ν.3699/2008, Άρθρο 1, επεκτείνει τον όρο Ειδική

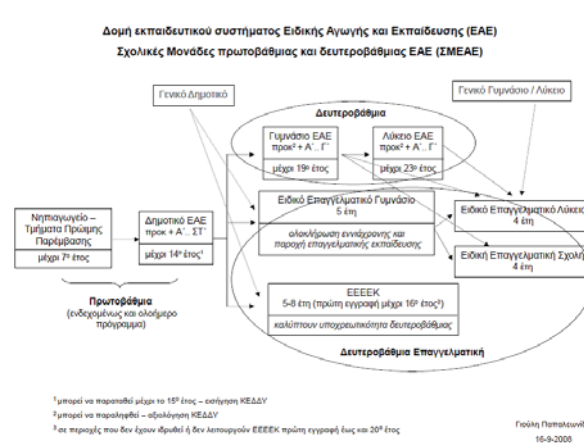
1 Ιατρικό λεξικό – Αναπηρία, ανικανότητα . Στο <http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/anapiria-anikanotita.html>. προσπελάστηκε στις 10/1/2015

2 Παναγιώτου Μαρία & Τσιανίκα Βασιλική, η αναπηρία στην κοινωνία και το σχολείο στο 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Λευκωσία 8-9 Ιουνίου 2012)

3 Αγγλο – ελληνικό Λεξικό της Αναπηρίας . Στο <http://esamea.gr/did-you-know/194-english-greek-dictionary?tmpl=component> προσπελάστηκε στις 10/1/2015

Αγωγή (Ν. 1566/1985) σε Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση και ορίζει ότι : «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική autárkeia και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη...»⁴

Δομές Εκπαιδευτικού Συστήματος ΕΑΕ⁵



2.1.β.1. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με το Ν 3699/2008 η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, παρέχεται στα άτομα με αναπηρία σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, όταν η φοίτηση στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους. [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004)]. Στην κατηγορία των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής υπάγονται και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) και το ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής. Στα ΕΕΕΕΚ εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα

4 ΦΕΚ 199.Α. 2/10/2008. Στο http://dipe-a.thess.sch.gr/nomo/FEK-199_2-10-2008.pdf προσπελάστηκε στις 10/1/2015

5 Χιουρέα Ράνια Δομές Εκπαιδευτικού Συστήματος ΕΑΕ. Στο, (http://www.chiourea.gr/2014/01/blog-post_4419.html) προσπελάστηκε στις 10/11/2014

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) Ειδικής Αγωγής Α' Βαθμίδας περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α' κύκλου σπουδών για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Η φοίτηση στην Β' Βαθμίδα είναι 4ετής και χωρίζεται σε δύο κύκλους σπουδών. Στο τέλος της Δ' τάξης, οι μαθητές παίρνουν πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 3.

2.1.β.2 Η Μαθητεία

Για τη ομαλή μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας θεσμοθετείται με το Ν. 4186/2013 η πρακτική άσκηση-μαθητεία.

Σε σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας η μαθητεία ήταν ο αναπόφευκτα βέλτιστος τρόπος εκπαίδευσης. «..Η αποκατάσταση της μαθητείας στους αστερισμούς των αποδεκτών επιστημονικά εκπαιδευτικών μεθόδων, μπορεί να θεωρηθεί προϊόν τόσο της δυσκολίας των παραδοσιακών τρόπων να επιλύσουν προβλήματα που αναπαράγει η σχολειοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης όσο και από την συμβολή άλλων επιστημών όπως η Ψυχολογία ή η Κοινωνική Ανθρωπολογία στον χώρο της παιδαγωγικής...»⁶

Ο Steiner Kvale, προτείνοντας στην Ετήσια Συνάντηση της Αμερικανικής Ένωσης για την Εκπαιδευτική Έρευνα την «Εκπαιδευτική αποκατάσταση της μαθητείας» (Kvale, S., 1995),⁷ περιέγραφε την μαθητεία ως:

- Μια κοινωνία της παραγωγής, που συντελείται μέσα σε έναν οργανισμό, σε μια ομάδα με κοινούς στόχους και αξίες, συνήθως προσανατολισμένη στην παραγωγή αντικειμένων
- Προαγωγή της μάθησης μέσω της πρακτικής. Στις περισσότερες μορφές μαθητείας υπάρχει πολύ λίγη άμεσα παρατηρήσιμη διδασκαλία. Αντίθετα εμπλέκει μια ποικιλία μορφών μάθησης όπως παρατήρηση, μίμηση και ταυτοποίηση, μάθηση μέσω της κατασκευής, εποπτεία, συμβουλές, μάθηση μέσω του τρόπου που οργανώνεται το εργασιακό περιβάλλον και η συμμετοχή του ατόμου σ' αυτό, μάθηση από την δουλειά σε ζευγάρια, μάθηση τέλος από τις αφηγήσεις που αφορούν το επάγγελμα.
- Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας. Η μαθητεία εστιάζεται ταυτόχρονα στην οικειοποίηση των προτύπων και των αξιών που συνθέτουν την επαγγελματική συμπεριφορά και στάση

2.1.β.3 Οι σχολικές επιχειρήσεις- Μαθητικοί Συνεταιρισμοί

H M. Singh, (1998, σελ. 31-34)⁸, μελετώντας για λογαριασμό της UNEVOC την εμπειρία επιχειρήσεων που έχουν ιδρυθεί από εκπαιδευτικούς οργανισμούς με στόχο την

6 Τζιούμπας Θανάσης, Η μαθητεία μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον. Στο , <http://www.istomediahost.gr/egerf/tzioumpasThesis.pdf> προσπελάστηκε στις 10/11/2014

7 Kvale, S., (1995) An Educational Rehabilitation of Apprenticeship Learning?, paper, Annual Meeting OF THE American Educational Research Association, San Francisco, CA., , www.eric.edu.gov 04/10/04
Annual Meeting OF THE American Educational Research Association, San Francisco, CA., , www.eric.edu.gov 04/10/04

8 Τζιούμπας Θανάσης, Η μαθητεία μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον., σελ.43. Στο , <http://www.istomediahost.gr/egerf/tzioumpasThesis.pdf> προσπελάστηκε στις 10/11/2015

προώθηση της πρακτικής μάθησης σε 9 επιλεγμένες χώρες, επισημαίνει ότι η μέθοδος της κατάρτισης σε οργανωμένα εργαστήρια, σε σύγκριση με τις κοινές επιχειρήσεις παρουσιάζει καθαρά πλεονεκτήματα από εκπαιδευτική άποψη, καθώς η διαδικασία δεν καταδυναστεύεται από τις επιταγές του ανταγωνισμού της αγοράς καθώς μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Στην ίδια μελέτη καταγράφονται οι γενικές δεξιότητες που αποτελούν τα δυνατά σημεία της μαθητείας σε εργαστήρια οργανωμένα με την μορφή μικρής επιχείρησης:

- Επικοινωνιακές δεξιότητες,
- Γνωστικές δεξιότητες,
- Κοινωνικές δεξιότητες,
- Οργανωτικές ικανότητες,
- Ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με την υπ' αριθμό πρωτ.. Φ3/1085/Γ1/1456/02-12-1997 (ΦΕΚ τ.Β/1107/1997) Υ.Α. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι Μαθητικοί συνεταιρισμοί αποσκοπούν «να εθίζονται οι μαθητές στο πνεύμα της αυτοδιαχείρισης με την οικονομική τους δραστηριότητα, της κοινωνικοποιημένης σχολικής ζωής με τις ποικίλες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, οι οποίες επεκτείνονται στην έρευνα, στις πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, στον καλλωπισμό του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου, στις εκδρομές, στις βιβλιοθήκες, σε κοινωφελή έργα και γενικότερα στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και στον εθισμό στη συνεργασία και στη συλλογικότητα».

Με την υπ' αριθμό πρωτ: 56601/Γ7/Εσωτ. Πρωτ: 5004/10-05-2013 απόφαση περί επέκτασης του θεσμού του σχολικού συνεταιρισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προβλέπεται ότι μπορούν τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας να ιδρύουν σχολικούς συνεταιρισμούς μετά τη σύσταση του συντονιστικού συμβουλίου ίδρυσης του συνεταιρισμού, του οποίου τα μέλη είναι:

- ένα μέλος από το σύλλογο διδασκόντων,
- ένα μέλος από το Δ.Σ. του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και
- ένας εκπρόσωπος των μαθητών κάθε τάξης. Τακτικά μέλη του συνεταιρισμού μπορεί να είναι μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης. Στόχος είναι η ανάπτυξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

2.2. Μορφές Απασχόλησης ΑμεΑ

Βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ είναι η εργασιακή ένταξη. Μέσα από αυτή το άτομο με αναπηρία ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και παράλληλα δημιουργεί μέσα από το εργασιακό του περιβάλλον ένα πλέγμα σχέσεων. Στόχος είναι η ένταξη των ΑμεΑ στην ανοιχτή αγορά εργασίας.

Εξαιτίας όμως του ανομοιογενούς χαρακτήρα της πληθυσμιακής ομάδας των ατόμων με αναπηρία - γεγονός το οποίο σημαίνει ότι μεταξύ των ατόμων με αναπηρία υπάρχουν άτομα που λόγω του είδους και του βαθμού της αναπηρίας τους δεν μπορούν να ενταχθούν στην ανοιχτή αγορά εργασίας με συνθήκες πλήρους απασχόλησης - απαραίτητη είναι η δημιουργία ενός ευρέως φάσματος εναλλακτικών μορφών απασχόλησης.⁹

Σύμφωνα με το Χ. Ασλανίδη οι πρώτες προσπάθειες για την ανάπτυξη

9 NATIONAL CONFEDERATION OF DISABLED PEOPLE "N.C.D.P." – GREECE MEMBER OF THE EUROPEAN DISABILITY FORUM , Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα Αναπηρίας,2008,ΕΣΑμεΑ., Αθήνα

προστατευμένης επαγγελματικής απασχόλησης για ΑμεΑ ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '60. Η πρώτη μορφή απασχόλησης που εφαρμόστηκε οργανωμένα ήταν τα προστατευμένα παραγωγικά εργαστήρια. Λίγο αργότερα ξεκίνησαν οι κοινωνικές επιχειρήσεις και τέλος η υποστηριζόμενη εργασία. Άλλες μορφές απασχόλησης που δοκιμάστηκαν και δοκιμάζονται ακόμη και σήμερα είναι η αυτοαπασχόληση, η επιδοτούμενη εργασία, η τηλεεργασία κ.α.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν μεγάλα κενά στη σχέση της απασχόλησης σε προστατευμένες παραγωγικές δομές με την εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που διευκολύνουν την μετάβαση στην μη προστατευμένη εργασία. Η έλλειψη αυτή γίνεται ακόμη πιο οφθαλμοφανής στην ελληνική βιβλιογραφία.

2.2.α.Υποστηριζόμενη Εργασία (Supported Employment)

«...Σαν Υποστηριζόμενη Εργασία ορίζουμε την πραγματική εργασία με κανονικό μισθό για ΑμεΑ που προϋποθέτει ατομική υποστήριξη στη φάση της προσαρμογής στον εργασιακό χώρο, εκμάθηση της συγκεκριμένης εργασίας, επανεκπαίδευση αν και όποτε χρειαστεί και επίλυση προβλημάτων του ίδιου ατόμου, των εργοδοτών ή των συναδέλφων του...». ¹⁰

2.2.β. Τα Προστατευμένα Παραγωγικά Εργαστήρια

Με την έννοια Προστατευμένο εργαστήριο εννοούμε δομές που λειτουργούν ως κέντρα καθημερινής στήριξης, εκπαίδευσης και βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία. (Ασλανίδης 2003) Παράγονται σ' αυτά προϊόντα από τα ΑμεΑ, τα οποία και πωλούνται συνήθως στο πλαίσιο εκθέσεων που πραγματοποιούν. Παράλληλα δημιουργούνται σ' αυτά προϋποθέσεις για δημιουργία προϋποθέσεων αυτόνομης ή ημιαυτόνομης διαβίωσης.

Οι Seyfried & Lambert, περιγράφουν την μεγάλη ανάπτυξη τέτοιων δομών, αλλά και την αλλαγή που συντελέστηκε από την δεκαετία του '70 και μετά, μέσα σε ένα πλαίσιο που η ανάπτυξη του «κοινωνικού κράτους» έγινε η θεμελιώδης πολιτική επιλογή για πολλές από τις ευρωπαϊκές χώρες (Τσαμπάς Θ.1989, σελ. 15 -22)¹¹

Στην Ελλάδα τα ΠΠΕ που δημιουργήθηκαν ως ΝΠΙΔ -κυρίως μετά τη δεκαετία του 80- επιδοτήθηκαν από τα Ευρωπαϊκά Ταμεία και εποπτεύονται από τη Διεύθυνση Πρόνοιας του Υπουργείου Εργασίας. Ουσιαστικά οι Σύλλογοι γονέων των ατόμων αποτελούν την δυναμική για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία που συμμετέχουν στα ΠΠΕ.

Η μετατόπιση όμως των πολιτικών και οικονομικών επιλογών των Ευρωπαϊκών χωρών, η απουσία επαρκών επιχορηγήσεων και τα διαχειριστικά προβλήματα διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο στο οποίο προκύπτει ως αναγκαιότητα η παραγωγικότητα των εργαστηρίων στη βάση μικρών επιχειρήσεων κοινωνικών ή συνεταιριστικών.

10 Ασλανίδης Χρήστος, (2003), Μορφές επαγγελματικής ένταξης ατόμων με νοητική στέρωση, σελ. 3, Αθήνα
11 Τζιούμπας Θανάσης, Η μαθητεία μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον., σελ 15-22. Στο , <http://www.istomediahost.gr/egcrf/tzioumpasThesis.pdf> προσπελάστηκε στις 10/1/2015

2.2.γ Κοινωνικές επιχειρήσεις

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τέλος οι τάσεις που εκφράζονται στο ευρωπαϊκό επίπεδο με τις συνεταιριστικές επιχειρήσεις που ιδρύθηκαν από άτομα προερχόμενα από τις λεγόμενες μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Οι επιχειρήσεις αυτές εντάσσονται στο δίκτυο των «κοινωνικών επιχειρήσεων», τον λεγόμενο «τρίτο τομέα» της οικονομίας (πέραν του Δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα) **“Social Economy”**. Έχουν μεικτή σύνθεση ώστε να αποφεύγουν την αναπαραγωγή των γκέτο, διευθύνονται από τα μέλη τους και στόχο έχουν να δώσουν μια δυνατότητα για αξιοπρεπή εργασία. Διεκδίκησαν και σε αρκετές περιπτώσεις πέτυχαν τόσο την άμεση επιχορήγηση του πάγιου κεφαλαίου τους, όσο και την δυνατότητα ανάληψης προμηθειών του Δημοσίου με απ’ ευθείας αναθέσεις μέχρι ένα ποσό, κερδίζοντας έτσι την δυνατότητα οικονομικής τους επιβίωσης. Με τον τρόπο αυτό μια λογική επιδότησης της ιδιότητας του αποκλεισμένου που κινδυνεύει να αναπαράξει την διάκριση και τον αποκλεισμό, μετατρέπεται σε επιδότηση του προϊόντος της δημιουργικής προσπάθειας και δημιουργεί θετικά κίνητρα επιβραβεύοντας την (Prescioti, 2005). Στην Ελλάδα οι κοινωνικές επιχειρήσεις θεσπίστηκαν με το ν. 4019/2011.

2.3. Κριτική θεώρηση

Το κοινωνικό-δικαιωματικό μοντέλο ένταξης των ΑμεΑ δημιουργεί την υποχρέωση στην Πολιτεία να πάρει υποστηρικτικά μέτρα για την εκπαίδευση και για την απασχόληση τους. Για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έχουν προβλεφτεί οι δομές που καλούνται να υποστηρίξουν μαθητές με σύνθετα προβλήματα (ΕΕΕΕΚ-ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής) αλλά και οι βοηθητικοί θεσμοί για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, όπως η Μαθητεία και οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί. Το ανταγωνιστικό σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον ,η μεγάλη ανεργία αλλά και τα προβλήματα που δημιουργεί η ίδια η αναπηρία περιορίζει αισθητά την δυνατότητα εξεύρεσης θέσεων μαθητείας στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Και ενώ νομικά η δυνατότητα υφίσταται, πρακτικά καθίσταται ανενεργός αν δεν υποστηριχτούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες με δέσμη κινήτρων για να προσλάβουν μαθητευόμενους με αναπηρία. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει και έναυσμα για την υποστηριζόμενη εργασία ΑμεΑ μετά την αποφοίτησή τους από το Σχολείο. Ο νομοθέτης γνωρίζοντας τις δυσκολίες, δίνει τη δυνατότητα η μαθητεία να γίνεται με εποπτεία από τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου στα πλαίσια Μαθητικού Συνεταιρισμού στον οποίο συμμετέχει και ένας γονέας. Ωστόσο και οι δύο αυτοί θεσμοί είναι ανενεργοί. Η παρουσία ενός γονέα στους μαθητικούς συνεταιρισμούς μόνο τυπική μπορεί να θεωρηθεί και φυσικά απολύτως ανεπαρκής.

Επειδή οι συνθήκες της αγοράς εργασίας δεν είναι ευνοϊκές στην χώρα μας και τα ΠΠΕ που υπάρχουν στον τόπο μας είναι ανεπαρκή, η αναγκαιότητα αναζήτησης προστατευμένων χώρων απασχόλησης είναι επιτακτική.

Λύση στο ζήτημα της μελλοντικής απασχόλησης των ΑμεΑ θα μπορούσε να είναι η κοινωνική επιχείρηση, για την οποία όμως θα πρέπει να υπάρξει προετοιμασία, τόσο των μαθητών όσο και των γονέων τους.

Επομένως η αναγκαιότητα μιας ενδιάμεσης δομής προστατευμένης εργασίας με τη συνεργασία του Σχολείου αλλά και των γονέων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για μελλοντικά βήματα στην αποκατάσταση των ΑμεΑ

2.4. Γενική και επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω

1. Το υπάρχον πλαίσιο της Δ/θμιας Εκπ/σης (Μαθητεία- Μαθητικοί Συνεταιρισμοί) υπηρετεί επαρκώς το στόχο της ένταξης των μαθητών ΑμεΑ στην αγορά εργασίας ;
2. Υπάρχει αναγκαιότητα δημιουργίας Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων στο πλαίσιο της Δ/θμιας Εκπ/σης, ως συνδυαστικού κρίκου μεταξύ της μαθητείας και της μετάβασης των αποφοίτων Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής σε άλλες μορφές απασχόλησης (Κοινωνικές επιχειρήσεις- προστατευμένα εργαστήρια);
3. Υπάρχει ενδιαφέρον εκ μέρους των γονέων για δημιουργία Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων;
4. Η Δ.Δ.Ε. και το Σχολείο έχει τις δυνατότητες να στηρίξει ένα τέτοιο εγχείρημα;
5. Η συνεργασία Σχολείου και Γονέων είναι αναγκαία και εφικτή για την υποστήριξη Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων;

3.1. Δείγμα.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής (Β΄ βαθμίδα) Αχαΐας και στο ΕΕΕΚ Πάτρας, στους Διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων , σε μαθητές και σε γονείς μαθητών των παραπάνω Σχολικών μονάδων . Ο συνολικός αριθμός των ερωτηθέντων ανέρχεται στους ογδόντα (80).

3.2. Η έρευνα

Η έρευνα είναι ποιοτική και έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Οι Διευθυντές των Σχολικών μονάδων ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Πάτρας και ΕΕΕΚ Αχαΐας απάντησαν ότι οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν, πρωτίστως θα πρέπει να περιφρουρούν το ρόλο τους ως Σχολεία γιατί αισθάνονται ότι κινδυνεύουν να μετατραπούν σε άσυλα, δεδομένου ότι οι μαθητές παρατείνουν την παραμονή τους στο Σχολείο με την επανεγγραφή τους στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής ή με την παράταση της παραμονής τους στο ΕΕΕΚ , χωρίς καμία ενταξιακή προοπτική. Ελάχιστα παιδιά είναι αυτά που μπόρεσαν να συνεχίσουν σε κάποιο άλλο κέντρο. Τα περισσότερα παραμένουν στο σπίτι ή ξαναεγγράφονται στο Σχολείο σε άλλο τομέα.

Το μαθητικό δυναμικό των Σχολείων Επαγγελματικής Ειδικής Αγωγής είναι: Στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Πάτρας, στην Α΄ Βαθμίδα φοιτούν 98 μαθητές/τριες και στη Β΄ Βαθμίδα 48 μαθητές/τριες. Στο ΕΕΕΚ Αχαΐας φοιτούν 91 μαθητές/τριες

Το ποσοστό μαθητών που έχουν ξαναεγγραφεί σε άλλο τομέα μετά την αποφοίτησή τους από τη Β΄ Βαθμίδα του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής ανέρχεται στο 50% των αποφοιτησάντων.

Με δεδομένο ότι μπορεί κάποιος να φοιτήσει σε 4 τομείς δύναται να παραμείνει στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής για 19 χρόνια χωρίς κανένα ενταξιακό στόχο.

Ως προς το ΕΕΕΕΚ η παράταση της παραμονής των μαθητών αποτέλεσε σημείο προβληματισμού για τον ν. 4186/2013, όπου περιορίζεται ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο Σχολείο.

Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω Σχολικών μονάδων κατέθεσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με ένα πολύ σοβαρό ηθικό δίλημμα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Αν αρνηθούν την επανεγγραφή των αποφοίτων η απομόνωση στο σπίτι απειλεί τις με τόσο κόπο κατακτηθείσες δεξιότητες κοινωνικής ένταξης και ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί την μεγαλύτερη απειλή γι'αυτούς. Από την άλλη η συνέχεια της παραμονής των αποφοίτων στο σχολείο, χωρίς ενταξιακή προοπτική στην αγορά εργασίας, δεν λύνει το πρόβλημα και απειλεί τη φυσιογνωμία του Σχολείου ως Σχολείου. Η λύση επομένως θα πρέπει να αναζητηθεί σε άλλο χώρο για τον οποίο το Σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει εφιαλτήριο και χώρο προετοιμασίας των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα το Σχολείο θα πρέπει να βοηθήσει στην ενεργοποίηση των γονέων αλλά και στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας.

4.2 Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές των παραπάνω Σχολικών μονάδων θεωρούν ότι το Σχολείο οφείλει να παίξει έναν επιπλέον ρόλο στην ενταξιακή πορεία των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 86,6 και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 95,5% απαντούν ότι το Σχολείο οφείλει να παίξει έναν επιπλέον ρόλο στην ενταξιακή πορεία των μαθητών με την υποστηριζόμενη εργασία στο πλαίσιο της ανοιχτής αγοράς εργασίας.

Το ίδιο ποσοστό καταγράφεται και στην ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας και των μαθητικών συνεταιρισμών.

Ως προς τη δημιουργία των Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων η έρευνα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς κατέδειξε την ανάγκη δημιουργίας τους σε ποσοστό 100% ενώ στους άντρες σε ποσοστό 95,5%. Ωστόσο εκφράζουν το δισταγμό τους σε ποσοστό 25% οι γυναίκες και σε ποσοστό 40% οι άντρες για το αν το Σχολείο μπορεί να υποστηρίξει ένα τέτοιο ρόλο.

Θεωρούν ότι διαθέτουν την επιστημονική κατάρτιση και το Παιδαγωγικό πλαίσιο, διαθέτουν την τεχνογνωσία, εκφράζουν όμως τις επιφυλάξεις τους ως προς τα διαθέσιμα μέσα και τις υποστηρικτικές δομές, οι γυναίκες σε ποσοστό 25% και οι άντρες σε ποσοστό 36%.

Προτείνουν την εισαγωγή και άλλων ειδικοτήτων που θα σχετίζονται με ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και παραγωγή κάποιων προϊόντων που θα μπορούσαν οι μαθητές να τα εμπορευτούν, με σκοπό τη στήριξη των Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων, οι γυναίκες σε ποσοστό 80% και οι άντρες σε ποσοστό 79%. (Προτεινόμενες ειδικότητες είναι η Γεωπονία-κηποτεχνική, η μαγειρική-ζαχαροπλαστική κ.α. Παράλληλα υπάρχουν προτάσεις για πιο ευέλικτο πρόγραμμα και για συμμετοχή ειδικοτήτων που θα προκύπτουν από την καταγραφή των αναγκών της τοπικής κοινωνίας).

Θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς κρίνεται επιβεβλημένη παρά τις όποιες υπάρχουσες δυσκολίες. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες εντάσεων για τις οποίες δεν ευθύνονται. Πολλές φορές δεν βρίσκουν στα πρόσωπα των γονέων τους συνεργάτες που θα ήθελαν και οι οποίοι θα βοηθούσαν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών. Αυτό αποτυπώνεται και στην έρευνά μας.

Οι άντρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι αδύνατη σε ποσοστό 21% ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 35%. Επιφύλαξη για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου εκφράζουν οι άντρες σε ποσοστό 16.6%. Ωστόσο η μερίδα των γονέων που στέκεται δίπλα στο Σχολείο και προσπαθούν εναγώνια να βρουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα που διαρκώς ανακύπτουν ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, είναι τελικά αυτή που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να πουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως η συνεργασία με τους γονείς είναι εφικτή και απαραίτητη για να γίνουν ουσιαστικά βήματα στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68% και οι άντρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65% πιστεύουν ότι το Σχολείο μπορεί να υποστηρίξει τους γονείς μέσα από την συμμετοχή τους στα Πρώιμα Επαγγελματικά Εργαστήρια. Σκοπός είναι να ενεργοποιηθούν ώστε να κάνουν βήματα για την παραπέρα ένταξη των παιδιών τους. Η συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα, ώστε να κινητοποιηθούν και να δημιουργήσουν οι ίδιοι συνθήκες εργασιακής ένταξης των παιδιών τους.

Απαραίτητη θεωρούν επίσης άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί τη συνεργασία με το Δήμο σε ποσοστό 100%. Τη συνεργασία με εθελοντικές ομάδες τη θεωρούν απαραίτητη το 80% των εκπαιδευτικών και με αναπηρικές οργανώσεις 100% οι γυναίκες και 80% οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

4.3 Οι μαθητές που απάντησαν στα ερωτήματά μας είναι κυρίως μαθητές της Β΄ Βαθμίδας του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Αχαΐας. Κάποιοι από αυτούς έχουν εγγραφεί για δεύτερη φορά στο ΤΕΕ σε άλλον τομέα. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ξαναεγγράφηκαν στο Σχολείο μετά την αποφοίτησή τους επειδή αναζήτησαν εργασία και δεν μπόρεσαν να βρουν σε ποσοστό 100%. Στο ίδιο ποσοστό απαντούν ότι δεν τους άρεσε κάποιος άλλος τομέας καλύτερα αλλά επέλεξαν να τον ακολουθήσουν μιας και δεν αισθάνονται ότι έχουν άλλες επιλογές. Δεν είναι επιθυμία τους να επιστρέφουν συνεχώς στο Σχολείο και σε ποσοστό 50% απαντούν ότι επέστρεψαν στο Σχολείο για να φεύγουν από το σπίτι. Θα ήθελαν να βρουν δουλειά ή να συνεχίσουν σε κάποιο άλλο κέντρο. Η δουλειά που θα επιθυμούσαν να βρουν σε ποσοστό 50% θα ήταν μια δουλειά στην οποία θα κατασκεύαζαν και θα πουλούσαν διάφορα πράγματα κυρίως καλλιτεχνικές δημιουργίες εποχικού τύπου. Νομίζουν ότι αυτό μπορούν να το υποστηρίξουν μιας και τους είναι γνωστές τέτοιες δραστηριότητες μέσα από δράσεις που υλοποίησαν στο Σχολείο τους κατά καιρούς, στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος ή προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων. Υπάρχουν μεταξύ τους μαθητές που έμμεσα απαντούν πως με υποστηριζόμενη εργασία ίσως θα μπορούσαν να τα καταφέρουν στον τομέα που εκπαιδεύτηκαν (κυρίως στον οικονομικό τομέα ή τον ηλεκτρολογικό-μηχανολογικό σε ίσο ποσοστό αγόρια και κορίτσια)

Οι μαθητές που έχουν εγγραφεί για πρώτη φορά στην Β΄ Βαθμίδα του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής απαντούν σε ποσοστό 23% τα αγόρια ότι σκέφτονται μόλις τελειώσουν τον ένα τομέα να ακολουθήσουν κάποιο άλλο, ενώ τα κορίτσια απαντούν σε ποσοστό 6,6% ότι θα ξαναεγγραφούν σε άλλο τομέα. Τα αγόρια σε ποσοστό 26,6% αφήνουν ανοιχτή αυτή την απάντηση ενώ το ποσοστό των κοριτσιών που αφήνουν ανοιχτή την απάντηση αυτή ανέρχεται σε ποσοστό 41,6%.

Καθολική επιθυμία είναι η εύρεση εργασίας σε τομέα αντίστοιχο με αυτόν που ακολουθούν (Ηλεκτρολογία-Μηχανολογία-Οικονομία-Διοίκηση)

Στο ερώτημα αν στο Σχολείο έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργία –κατασκευή αντικειμένων απαντούν θετικά τα αγόρια σε ποσοστό 60% ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό 42%. Τομείς στους οποίους ασχολήθηκαν με τις κατασκευές είναι η ηλεκτρολογία και η μηχανολογία αλλά και τα εικαστικά. Στο ίδιο ποσοστό απαντούν ότι θα τους ενδιέφερε η κατασκευή αντικειμένων και εστιάζουν σε κάποια. Πιστεύουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ότι θα μπορούσαν να πουλήσουν ό,τι κατασκευάζουν σε ποσοστό 67% σε κάποια έκθεση.

4.4 Οι γονείς από την πλευρά τους με μορφωτικό επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης , ποσοστό 28% , (απόφοιτοι Δημοτικού-Γυμνασίου-Τεχνικών Σχολών) απαντούν ότι δεν γνωρίζουν καλές πρακτικές ένταξης ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας και δεν μπορούν να σκεφτούν τρόπους ένταξης των παιδιών τους σ' αυτή. Δεν γνωρίζουν τι σημαίνουν οι όροι Μαθητικός Συνεταιρισμός, Προστατευμένα Παραγωγικά Εργαστήρια και Κοινωνική Επιχείρηση.

Πιστεύουν ότι η επιδοματική κρατική πολιτική είναι η μόνη λύση και φοβούνται γι' αυτή. Δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να βρουν διέξοδο στην αγορά εργασίας που να τους επιτρέπει να επιβιώσουν από αυτή. Ένας βασικός φόβος τους είναι μήπως η εργασία των αποφοίτων γίνει η αιτία ώστε το κράτος να σταματήσει την παροχή επιδόματος και βλέπουν με πολύ σκεπτικισμό αυτό το ενδεχόμενο. Αισθάνονται ότι είναι μόνοι και αδύναμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και σε ένα μεγάλο βαθμό παραιτημένοι.

Σε ποσοστό 85% δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Πιστεύουν ότι τα παιδιά τους σε καθολικό ποσοστό θα μπορούσαν να κάνουν κάποια πράγματα όπως κατασκευές κλπ αλλά εστιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες και παραιτούνται. Στο ερώτημα για το τι θα μπορούσαν να παράγουν οι μαθητές του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής απαντούν ότι θα μπορούσαν να επισκευάζουν συσκευές, κάτι που ήδη κάνουν στον τομέα της Μηχανολογίας, να βοηθούν στην κατασκευή πινακίδων φωτισμού, να κατασκευάζουν εποχικές κατασκευές, (κεριά, συνθέσεις, ψηφιδωτά, κοσμήματα κλπ) να ασχολούνται με την παρασκευή γλυκισμάτων , να περιποιούνται κήπο πάντα βέβαια με την επίβλεψη και το συντονισμό κάποιου υπεύθυνου. Για το ΕΕΕΚ απαντούν ότι θα μπορούσαν να κάνουν κεριά, σαπούνια, συνθέσεις, κοσμήματα, γλυκίσματα με την επίβλεψη και το συντονισμό κάποιου υπεύθυνου.

Στο ερώτημα με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να διαθέσουν τα προϊόντα που παράγουν απαντούν σε παζάρια κυρίως και θεωρούν ότι η διαχείριση των χρημάτων θα πρέπει να γίνεται από το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σε ποσοστό 82% .Το υπόλοιπο ποσοστό (κυρίως γονείς μαθητών του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής) πιστεύει ότι θα πρέπει να συμμετέχουν σ' αυτό και οι μαθητές.

Γονείς με καλύτερο μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι Λυκείου –ΤΕΙ- ΑΕΙ) ποσοστό 72% γνωρίζουν τους όρους αυτούς, γνωρίζουν τις υπάρχουσες δομές ΠΠΕ και τα προβλήματα λειτουργίας τους και έχουν καταλάβει την αναγκαιότητα της ενεργοποίησης των γονέων για την διασφάλιση των παιδιών τους. Εκφράζουν αισθήματα απογοήτευσης για την Ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με χώρες της ΕΕ σε θέματα αντιμετώπισης των ΑμεΑ και φοβούνται για το μέλλον των παιδιών τους. Εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στο Σχολείο σε ποσοστό 61% και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά. Πιστεύουν ότι ο καλύτερος τρόπος ένταξης των παιδιών

τους είναι τα ΠΠΕ ή η Κοινωνική Επιχείρηση αλλά οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές και χρειάζονται στήριξη. Αισθάνονται ότι παλεύουν μόνοι τους και θα ήθελαν να νιώσουν το σχολείο συμπαραστάτη ως προς την εργασιακή ένταξη των παιδιών τους. Πιστεύουν ότι οι μαθητές μόνοι τους δεν μπορούν μετά την αποφοίτησή τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μπορούν όμως με υποστήριξη σε προστατευμένο περιβάλλον να προσφέρουν, να αισθάνονται χρήσιμοι και να κοινωνικοποιούνται. Θεωρούν ότι τα υπάρχοντα Προστατευμένα Παραγωγικά Εργαστήρια της πόλης μας δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της περιοχής. Δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν Πρώιμα Επαγγελματικά Εργαστήρια στα οποία οι μαθητές θα ανέπτυσαν δεξιότητες και παράλληλα θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν περισσότεροι γονείς ώστε να διεκδικήσουν καλύτερα τη ένταξη για τα παιδιά τους. Αισθάνονται ότι υπάρχει το στίγμα για την ύπαρξη παιδιού με πρόβλημα στην οικογένεια και η κοινωνία δεν είναι τόσο ευαισθητοποιημένη όσο άλλες Ευρωπαϊκές κοινωνίες, γεγονός που τους πληγώνει και τους οδηγεί στο να απομονώνονται και οι ίδιοι σε ποσοστό 48%.

Ένα μικρό ποσοστό από τους γονείς με αναπτυγμένο μορφωτικό επίπεδο, 12% κυρίως με παιδιά που φοιτούν στο ΕΕΕΕΚ Πάτρας, αισθάνονται επίσης ότι παλεύουν μόνοι τους με όλες τις δυσκολίες που δημιουργεί αυτή καθαυτή η αναπηρία αλλά και με την μη επαρκή κρατική φροντίδα. Γνωρίζουν και συνεχώς προσπαθούν να μαθαίνουν καλές πρακτικές για να τις εφαρμόσουν σε δικό τους πιθανό εγχείρημα, μιας και οι υπάρχουσες δομές δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της περιοχής. Προσπαθούν να κατανοήσουν ένα πολύ σύνθετο νομικό πλαίσιο και είναι θετικοί στην συλλογική συμμετοχή των γονέων σε ένα Πρώιμο Επαγγελματικό Εργαστήριο

Θεωρούν δεδομένο ότι οι γονείς θα πρέπει να ενεργοποιηθούν- και αυτοί το έχουν κάνει μέσα από το Σύλλογο Μαθητές- αλλά θα ήθελαν συμπαραστάτη το Σχολείο για να κινηθεί σε δύο κατευθύνσεις. Πρώτον να δώσει μια προοπτική στους μαθητές και τους αποφοίτους και δεύτερον να ενεργοποιήσει τη μεγάλη μερίδα των γονέων ώστε να μπορέσουν να κινητοποιηθούν και να συντονίσουν τα παραπέρα βήματα που πρέπει να κάνουν για τα παιδιά τους. Είναι βέβαιοι ότι χωρίς την ενεργό συμμετοχή των γονέων δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Είναι πολλές οι φορές που αισθάνονται ότι έχουν απέναντί τους τοίχος και γι' αυτό θα πρέπει να βρουν τη δύναμη να παλέψουν συλλογικά.

Για το λόγο αυτό θεωρούν ότι οι γονείς χρειάζονται και αυτοί χρόνο και υποστήριξη για τη μετέπειτα ανάπτυξη συλλογικών πρωτοβουλιών ένταξης των παιδιών τους. Στο ερώτημα για το τι θα μπορούσαν να παράγουν οι μαθητές του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής και του ΕΕΕΕΚ ταυτίζονται όλοι. Σε ποσοστό 12% όμως τονίζουν ότι τα παιδιά τους θα πρέπει όχι μόνο να παράγουν αλλά και να είναι και ανταγωνιστικοί στην αγορά για να επιβιώσουν και να έχουν συνέχεια. Με τον τρόπο αυτό δεν θα κουράσουν το κοινωνικό σύνολο και με όρους αξιοπρέπειας θα μπορούν να εντάσσονται στην παραγωγική διαδικασία, πάντα φυσικά με τη βοήθεια ατόμων που δεν είναι ανάπηρα. Ο καλύτερος τρόπος διάθεσης των προϊόντων τους είναι τα παζάρια, οι μόνιμες εκθέσεις και η κάλυψη παραγγελιών. Χρειάζεται επομένως ένα πλατύ δίκτυο υποστήριξης και γι' αυτό πιστεύουν ότι η συμμετοχή περισσότερων ανθρώπων θα είναι για αυτούς ιδιαίτερα ενισχυτικός παράγοντας. Θεωρούν ότι η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας είναι μια υπόθεση πολύ σημαντική για την υποστήριξη του όποιου εγχειρήματος σχετίζεται με τα άτομα με αναπηρία.

Πιστεύουν ότι ο Δήμος θα πρέπει να συμβάλλει στο όποιο εγχείρημα καθώς και

οι εθελοντές και οι αναπηρικές οργανώσεις μιας και τα πρακτικά καθημερινά προβλήματα δεν είναι ασήμαντα.

5. Συμπεράσματα –Προτάσεις.

Από την επεξεργασία – ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι :

1. Το υπάρχον πλαίσιο της Δ/θμιας Εκπ/σης (Μαθητεία- Μαθητικοί Συνεταιρισμοί) όπως προβλέπονται από το Νόμο 4186/2013 (Άρθρο 28) για την αναδιάρθρωση της Δ/θμιας Εκπ/σης δεν έχει ενεργοποιηθεί ακόμα. Ο Θεσμός της Μαθητείας κρίνεται πολύ σημαντικός στην υποστηρικτική προσπάθεια ένταξης των μαθητών στην αγορά εργασίας. Η μαθητεία στα εργαστήρια των Σχολείων Ειδικής Αγωγής είναι μια λύση-απάντηση στον αποκλεισμό από τη μαθητεία στην ελεύθερη αγορά. Οι Μαθητικοί συνεταιρισμοί είναι μια πολύ καλή πρόταση για εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της επιχειρηματικότητας. Δίνουν επίσης την ευκαιρία της ενεργητικής συμμετοχής ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την παραγωγή και τη διάθεση παραγόμενων προϊόντων. Η συμμετοχή ενός γονέα που προβλέπεται είναι στοιχείο θετικό αλλά καθόλου επαρκές μιας και η εκπροσώπηση των γονέων σ' αυτούς είναι απλά τυπική. Η προοπτική επίσης των ξαναεγγεγραμμένων αποφοίτων δεν βελτιώνεται μιας και δεν αποτελεί κίνητρο να στηριχτεί κανείς στην επιλογή του και να προσπαθήσει να αναπτύξει τις δικές του δεξιότητες αλλά και τις δυνατότητες της αγοράς.
2. Υπάρχει αναγκαιότητα δημιουργίας Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων στο πλαίσιο της Δ/θμιας Εκπ/σης, ως συνδεδετικού κρίκου μεταξύ της μαθητείας και της μετάβασης των αποφοίτων Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής σε άλλες μορφές προστατευμένης απασχόλησης. Τα Πρώιμα Επαγγελματικά εργαστήρια μπορούν να καλύψουν τους αποφοίτους των παραπάνω σχολικών μονάδων ώστε να μην αναγκάζονται να περνούν από τομέα σε τομέα απλά και μόνο για να βγαίνουν από τα σπύτια τους χωρίς καμία ενταξιακή προοπτική. Μπορούν να λειτουργήσουν ως κέντρα καθημερινής στήριξης, εκπαίδευσης και βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Οι απόφοιτοι με αναπηρία μπορούν με την καθοδήγηση εκπαιδευτών, εθελοντών και γονέων να παράγουν προϊόντα τα οποία και θα πωλούν διαχειριζόμενοι τα χρήματα για κοινό όφελος
Ο λόγος της παραπέρα παραμονής τους στο χώρο της Δ/θμιας Εκπ/σης δεν έχει την έννοια της ασυλοποίησης του Σχολείου αλλά της κινητοποίησης των γονέων και των ατόμων με αναπηρία να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την μετέπειτα πορεία τους με τη δημιουργία Κοινωνικών Επιχειρήσεων.
3. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαθέτει το παιδαγωγικό πλαίσιο και την τεχνογνωσία καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα μπορούσε να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Το ωράριο λειτουργίας δύναται να είναι διευρυνόμενο ξεκινώντας αρχικά με τις υπάρχουσες ειδικότητες και τα υπάρχοντα εργαστήρια. Άλλωστε χρειάζονται απλά εργαστήρια κατασκευών αρχικά που με καλή δικτύωση μπορούν να πωλούνται στην ευαισθητοποιημένη τοπική κοινωνία είτε με παραγγελίες είτε σε κάποια έκθεση. Στη διαχείριση των χρημάτων κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων. Υπαρκτό πρόβλημα αποτελεί η μετακίνηση των μαθητών και των αποφοίτων γεγονός που ούτως ή άλλως γίνεται και σήμερα μεταφέροντας μαθητές που ξαναεγγράφονται. Απαραίτητη θεωρείται η συμμετοχή εθελοντικών

ομάδων της πόλης με το συντονισμό των σχολικών μονάδων. Η ΔΔΕ Αχαΐας διαθέτει υποστηρικτικές δομές όπως το ΚΕΣΥΠ Πάτρας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν με την προβολή των δράσεων των Πρώιμων Εργαστηρίων, με την αναζήτηση υποστήριξης από εθελοντικές ομάδες και σύνδεσης με φορείς.

4. Υπάρχει ενδιαφέρον εκ μέρους των γονέων για δημιουργία Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων, στοιχείο έκδηλο σε όλες τις απαντήσεις τους. Οι γονείς θέλουν υποστήριξη εκ μέρους της σχολικής κοινότητας ώστε να είναι σε θέση να κάνουν δικά τους αυτόνομα βήματα. Η συλλογική συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα θα τους επιτρέψει να συνεργαστούν, να διεκδικήσουν, να διαχειριστούν χρήματα, να αναζητήσουν λύσεις σε ζητήματα καθημερινά ή και πιο σύνθετα
5. Η συνεργασία Σχολείου και Γονέων για ένα τέτοιο εγχείρημα είναι αναγκαία. Παράλληλα είναι και εφικτή παρά τις όποιες δυσκολίες. Η κουλτούρα συνεργασίας θα πρέπει να εμπεδωθεί στην Ελληνική κοινωνία και η αναγκαιότητα να την επιχειρήσει το Σχολείο, ιδιαίτερα το Σχολείο Ειδικής Αγωγής, είναι προϋπόθεση ώστε να γίνουν βήματα στην ουσιαστική ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Εν κατακλείδι πρόταση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας είναι η δημιουργία Πρώιμων Επαγγελματικών Εργαστηρίων με τη συμμετοχή της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Αχαΐας και ΕΕΕΕΚ Πάτρας), και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των παραπάνω σχολικών μονάδων. Ένα τέτοιο εγχείρημα ξεπερνά τα στενά εκπαιδευτικά όρια και προσπαθεί να ανοίξει βηματισμό για τη μετάβαση των αποφοίτων με αναπηρία προς την αγορά εργασίας και παράλληλα να περιφρουρήσει το ρόλο του Σχολείου παρέχοντας όραμα ενταξιακής προοπτικής για τους μαθητές και αποφοίτους με αναπηρία.

Η επέκταση των χρονικών ορίων παραμονής στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καθαρά εκπαιδευτικούς σκοπούς μετάβασης συνιστά παιδαγωγική πράξη ισότιμης μεταχείρισης. Γιατί ισότιμη μεταχείριση στο χώρο της Εκπαίδευσης σημαίνει δημιουργία επί πλέον εκπαιδευτικών ευκαιριών για άτομα με αναπηρία από το καθ' ύλη αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Τα προτεινόμενα βήματα για την υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι η διεύρυνση του Νομικού πλαισίου προς αυτή την κατεύθυνση και αρχικά η πιλοτική του εφαρμογή. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί η δυνατότητα επίλυσης πρακτικών καθημερινών ζητημάτων και θα δοκιμαστούν παιδαγωγικοί βοηθητικοί τρόποι μετάβασης των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ Σ. (2012) Κοινωνική Οικονομία και Ενεργητικές Πολιτικές ένταξης. Αθήνα Ι. Ε. Γ. ΓΣΕΕ -Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων
- Ασλανίδης Χ. (2003) *Μορφές επαγγελματικής ένταξης ατόμων με Νοητική Υστέρηση* Αθήνα Έργο: “Στέρξις” Ανάδοχος φορέας: Εστία Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής
- Γιαβρίμης, Π. (1998). “Η Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες”, εργασία στο μάθημα Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός του

- μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Φ.Π.Ψ. Σχολικής Ψυχολογίας.
- Δημητρόπουλος, Ε., Γ. (1989). Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική, 3η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1987). Το Άτομο με Ειδικές Ανάγκες στην Κοινωνία. Εισήγηση στο Α΄ Παγκύπριο Συνέδριο για την Κοινωνική Αποκατάσταση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, 17- 18/5/1986. Λεμεσός: εκδόσεις Νεφέλη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1991). Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Βιβλιωγώνια.
- Κυπριωτάκης, Α. (1995). Επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες, Φιλανθρωπικού σωματίου, Εταιρεία Στήριξης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες Περιφέρειας Κρήτης-ΑΓΙΟΣ ΤΙΤΟΣ, Ενημερωτικό φυλλάδιο αριθμ. 4, Ηράκλειο.
- Λαμπροπούλου, Π. (1991). Γραφείο Επαγγελματικής Αποκατάστασης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες Πάτρας. Παρουσίαση στο συνέδριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με θέμα "Στρατηγική Ανάπτυξης της Απασχόλησης σε Τοπικό Επίπεδο". Ο. Α. Ε. Δ. /Τοπικό Πρόγραμμα HELIOS ν.Αχαΐας/Δήμος Πάτρας, Ρίο, 25-27/11/1991.
- Ματινοπούλου, Υ. (1988). Η Σημερινή Κατάσταση της Απασχόλησης των Νοητικά Υστερούντων Ατόμων. Εκλογή, τεύχ. 78, Αθήνα, σελ. 103-126
- Νικοδήμου, Στ. (1986). "Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, σημερινή κατάσταση-προοπτικές", άρθρο στο "Δελτίο Πληροφοριών της Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1988). Σκεπτικό για την Επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των Ατόμων με Ειδικές Αναγκες, ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). Συμβουλευτική και Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Ιδιαίτερα προβλήματα συγκεκριμένων υπο-ομάδων, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 50-51, σελ. 271-282.

Ξενόγλωσση

- Baynes, A. (1989). Progression from Education to Employment for Intellectually Disadvantaged People. Newcastle upon Tyne: The University upon Tyne.
- Baynes, A., Dyson, A., & the Project Team (1994). Employability Skills for People with Learning Difficulties: A Resource Pack. North Tyneside: North Tyneside College.
- Bellamy, T. (1984). Enhancing Transition from School to the Workplace for Handicapped Youth. Ανακοίνωση στο: Conference "Transition from School to Employment". Denver
- Brill, J., & Hartman, R., C. (1986). Career Planning and Placement Strategies for post secondary Students with Disabilities. Revised. Washington, DC: American Council on Education. HEATH Resource Center.
- Cain, J., E., & Taber, M., F. (1987). Educating Disabled People for the century 21st. A College Hill Publication, Little Brown and Company, Boston Toronto, San Diego.
- Council of Europe (1992). People with Disabilities. Newsletter, τεύχ. 5, σελ. 16-22. Evans κ.ά. (1997). Providing Potential for Progress: Learning Support for Students with Special Educational Needs

- Goldman, L.(1992) Qualitative assessment: An approach for counselors. Journal of Counseling and development 70, 616-621
- Hackett G,& Watkins C.E. Jr (1995). Research in career assessment:Abilities, interests, decision – making and career development. Στο W.B.Walsh & S.H.Osipow, Handbook of vocational psychology:Theory, research and practice (σελ. 181-215). Mahwah, Nj Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- Hicks, L., C. κ.ά. (1981). Empowering Diversity: Resources for Developing Career Counseling and Placement Programs for College Students with Physical Disabilities. Florida: United Cerebral Palsy of Florida.
- Lombana, J., H. (1982). Success for Learning Disabled Students. Sources to Upgrade Career counseling and Employment of special Students. Florida: Florida State Dept. of Education, Tallahassee. Div. Of Vocational Education.
- Okocha, A.A. (1998). Using qualitative appraisal strategies in career counseling, Journal of Employment Counseling 35,151-159
- Sarkees, M., West, L., & Wircenski, J. (1988). Vocational Education Program for the Disadvantaged. Edited by the National Center for the Research in Vocational Education, Columbus, Ohio.
- Savickas, M.L. (1992). New direction in career assessment. Στο D.H.Montross & C.J Shinkman Career development;Theory and practice (σελ. 91-208), Palo alto, CA. Davis – Black
- Stodden κ.ά. (1981). Career/vocational assessment of the special needs individual: A conceptual model. Exceptional-Children, τόμ. 47, τεύχ. 8, σελ. 600-608, Boston Coll, Special Needs Graduate Training Program
- Wehman, P., κ.ά. (1985). “From School to Work. A Vocational Transition Model for Handicapped Students”. Exceptional Children, τεύχ.52, σελ. 25-37
- Weiss κ.ά. (1997). Support Services for Students with Disabilities. Community, College, Journal of Research and Practice, τόμ.21, τεύχ. 8, σελ. 709-720

Ιστοσελίδες

- Χιουρέα, Ρ.Ειδική Αγωγή. Δομή εκπαιδευτικού συστήματος ΕΑΕ.Στο, (http://www.chiourea.gr/2014/01/blog-post_4419.html) (προσπελάστηκε στις 10/1/2015)
- Αγγλο – ελληνικό Λεξικό της Αναπηρίας . Στο <http://esamea.gr/did-you-know/194-english-greek-dictionary?tmpl=component> προσπελάστηκε στις 10/1/2015
- ΦΕΚ 199.Α. 2/10/2008. Στο http://dipe-a.thess.sch.gr/nomo/FEK-199_2-10-2008.pdf προσπελάστηκε στις 10/1/2015
- Τζιούμπας Θανάσης, Η μαθητεία μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον., σελ 15-22. Στο , <http://www.istomediahost.gr/egcrf/tzioumpasThesis.pdf> προσπελάστηκε στις 10/1/2015

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η Δρ. Πιερρή Ευγενία είναι Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας από τις 12-08-2010. Γεννήθηκε στην Πάτρα και πήρε πτυχίο Χημικού από τη από τη Φυσικομαθηματική Σχολή του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι κάτοχος Διδακτορικού

διπλώματος του Τμήματος Χημικών Μηχανικών της Πολυτεχνικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών στο τομέα της Φυσικοχημείας μακρομορίων και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο Τμήμα Φαρμακευτικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Υπήρξε Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου των Φυσικών Επιστημών. Είναι Καθηγήτρια –Σύμβουλος (ΣΕΠ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στο πρόγραμμα σπουδών ΦΥΕ «Σπουδές στις Φυσικές Επιστήμες». Έχει δημοσιεύσει πλήθος ερευνητικών εργασιών σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και σε Ελληνικά και διεθνή επιστημονικά πρακτικά συνεδρίων.

Η κ. **Παπά Μαρία**, καθηγήτρια κλάδου ΠΕ 01 (Θεολόγων). Γεννήθηκε στον Εμπεσό Βάλτου Αιτ/νίας και αποφοίτησε από το Θεολογικό τμήμα της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Εργάστηκε στο Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παίδων Ν. Λιοσίων από το 1988 μέχρι το 1995. Ασχολήθηκε με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό υπηρετώντας σε ΓΡΑΣΕΠ από το 2005 μέχρι το 2011. Από το 2012 υπηρετεί ως Υπεύθυνη Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Πάτρας.

Ο κ. **Φραγκάκης Σταύρος**, καθηγητής κλάδου ΠΕ 04.01 (Φυσικών). Γεννήθηκε στην Αθήνα και αποφοίτησε από το τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Ασχολήθηκε με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό υπηρετώντας σε ΓΡΑΣΕΠ από το 2001 μέχρι το 2011. Από το 2012 υπηρετεί ως Υπεύθυνος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Πάτρας.

Τα δικαιώματα του παιδιού: Μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση στην Έκτη δημοτικού

Ρεσβάνη Βασιλική

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση στην οποία δεκαπέντε (15) μαθητές της έκτης τάξης εμπλέκονται ενεργά στην διερεύνηση του πληροφοριακού υλικού για τα δικαιώματα του παιδιού, στη διαμόρφωση του πλαισίου δραστηριοτήτων καθώς και στη τελική δραστηριότητα ευαισθητοποίησης των υπολοίπων μαθητών. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση αποτελεί επέκταση του μαθήματος για τα δικαιώματα του ανθρώπου που υπάρχει στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

Abstract

The present paper presents an original teaching approach in which fifteen (15) students attending 6th grade of elementary school were involved in the investigation of information material on children's rights, the formation of their activities framework, as well as their final activity of making other students aware of their rights. This specific teaching approach is an extension of the particular lesson on human rights, which can be found in the course of social and citizenship education.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή ενός διαφορετικού μαθήματος κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Αυτή η διαφορετική διδακτική προσέγγιση αποσκοπούσε στην ενεργό εμπλοκή των ίδιων των μαθητών και στόχευε στο να κατανοήσουν οι μαθητές ορισμένα από τα δικαιώματά τους, να τα αναλύσουν και τέλος να τα παρουσιάσουν στη σχολική κοινότητα μέσα από ομάδες εργασίας που κάλυψαν με graffiti τους κοινόχρηστους χώρους της σχολικής μονάδας. Αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ικανότητες κάποιων μαθητών στη ζωγραφική, άλλων στην οργάνωση του υλικού και των ομάδων και άλλων στα graffiti η τελική μας προσπάθεια στέφθηκε με επιτυχία και κοσμήει τον προαύλιο χώρο του σχολείου μας ενώ παράλληλα ενημερώνει και ευαισθητοποιεί.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα σε μία εποχή διαφοροποιήσεων, διακρίσεων και διαρκών πολιτισμικών ανακατανομών θεωρούνται ένα ζήτημα το οποίο αποτελεί καθημερινή πρόκληση για τις κυβερνήσεις των χωρών. Πιο συγκεκριμένα τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν μέλημα περισσότερο των εκπαιδευτικών διότι ένα από αυτά το υπηρετούν οι τελευταίοι ενώ φροντίζουν στο να διασφαλίζονται και άλλα εξίσου σημαντικά από τα δικαιώματα. Το δημοτικό σχολείο αποτελεί ίσως τον πρώτο σταθμό της μαθητικής διαδρομής των μαθητών και είναι αυτός ο σταθμός που μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση συμπεριφορών, αξιών και στάσεων για τη ζωή τους. Ο μαθητής στο δημοτικό σχολείο παράλληλα με τη μάθηση, κοινωνικοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί την «αφομοίωση

από το άτομο αξιών, κανόνων, ρόλων, απόψεων, τρόπων συμπεριφοράς από την ομάδα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον»¹.

Ένα από τα μαθήματα που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι αυτό της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής το οποίο μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει τη βάση στο να τεθούν και να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας στην τάξη. Είναι το μάθημα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται τι μέχρι τότε κάνουν στις κοινωνικές τους δραστηριότητες. Ειδικά στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που είναι και το θέμα της παρούσας εισήγησης το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει ένα εφελκυστικό για περισσότερη διερεύνηση του ζητήματος.

Οι μαθητές στην τελευταία τάξη του δημοτικού έχουν την κριτική σκέψη πιο αναπτυγμένη σε σχέση με τους μικρότερους συμμαθητές τους. Την επόμενη χρονιά θα είναι στο γυμνάσιο και ήδη από το δημοτικό ανατρέχουν στο διαδίκτυο, ψάχνουν σε εγκυκλοπαίδειες και διαμορφώνουν κριτική στάση απέναντι στο πληροφοριακό υλικό που τους δίνεται. Η συγκεκριμένη τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η διδακτική προσέγγιση συμμετείχε σε ένα ενδοσχολικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού και ήταν εξοικειωμένη στην κριτική στάση απέναντι στο προς μελέτη πληροφοριακό κείμενο.

Στους στόχους εξάλλου του μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στο κεφάλαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα τονίζεται ότι οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας και ότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση². Διαπιστώνουμε ότι προκειμένου να υπάρξει αναγνώριση και σεβασμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει να τα μελετήσουν οι μαθητές να τα μάθουν και μετά να αντιληφθούν την σημαντικότητά τους για τη ζωή τους αλλά και να νιώσουν ότι τα δικαιώματα είναι η προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωσή τους με τους άλλους ανθρώπους. Για να γίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει μέσα από βιωματικά παιχνίδια ρόλων αλλά και διαλογική συζήτηση οι μαθητές να επεξεργαστούν τα δικαιώματα και να δουν τι σημαίνει για παράδειγμα το δικαίωμα για εκπαίδευση και πως διαφοροποιείται ανά χώρα.

Η διδακτική παρέμβαση έγινε στην ΣΤ' τάξη του σχολείου η οποία αποτελείται από μαθητές από διαφορετικές χώρες (πολυπολιτισμική τάξη) ενώ υπάρχει και ένα παιδί που μένει στο ίδρυμα. Με στόχο την περαιτέρω εμπάθυνση σε θέματα όπως τα δικαιώματα των παιδιών με την ΣΤ' τάξη προσπαθήσαμε να μάθουμε τα δικαιώματα και παράλληλα να γνωστοποιήσουμε στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου μας τα δικαιώματα τους. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση, στην στέγη, στην τροφή.

Αντίστοιχη διδακτική προσέγγιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο με τη δημιουργία αφίσας κάνοντας χρήση έργων τέχνης και λογισμικών από τους Μουταφίδου, Μέλλιου & Μπρατίτση η οποία παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο ΤΠΕ στην εκπαίδευση (2013). Και εκεί σημειώθηκε ότι οι μαθητές εκτός των άλλων ανέπτυξαν εναλλακτικούς τρόπους συνεργασίας³.

1 Γεωργιογιάννης, Π. (1995), *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* τ. 1. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 57

2 http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf

3 Μουταφίδου, Α., Μέλλιου, Κ., & Μπρατίτση, Θ. (2013). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Δημιουργία αφίσας στο νηπιαγωγείο με τη χρήση έργων τέχνης και λογισμικών*. Στα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία», Πειραιάς.

Σύντομη διερεύνηση του θέματος

Διεθνείς συμβάσεις αλλά και οργανισμοί διασφαλίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ενδεικτικά αναφέρονται η **Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου**, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση το 1948 και καθορίζει τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις ελευθερίες, για όλες τις γυναίκες και όλους τους άντρες. Μεταξύ αυτών, είναι το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιθαγένεια, στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στην εργασία, στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην τροφή και την κατοικία και το δικαίωμα συμμετοχής στη διακυβέρνηση. Η Διακήρυξη έθεσε τις βάσεις για περισσότερες από 80 συνθήκες και διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει την εργασία του για τον καθορισμό των βασικών αρχών, ο ΟΗΕ εστιάζει πλέον τις προσπάθειές του στην εφαρμογή των νόμων για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο Ύπατος Αρμοστής για τα Ανθρώπινα [Δικαιώματα](#), που συντονίζει τη δράση του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα, συνεργάζεται με τις κυβερνήσεις και τους μηχανισμούς ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, για τη βελτίωση της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.⁴

Να σημειωθούν ενδεικτικά κάποιοι μη κυβερνητικοί οργανισμοί:

1. **Διεθνής Αμνηστία**, <http://www.amnesty.org>
2. **Το Ταμείο Υπεράσπισης Παιδιών (CDF)**, οργανισμός που προασπίζεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στο παιχνίδι, <http://www.childrensdefense.org>
3. **Κέντρο Δράσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**. Το Κέντρο Δράσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα χρησιμοποιεί τις τέχνες και τις τεχνολογίες για να καινοτομήσει, να δημιουργήσει και να αναπτύξει νέες στρατηγικές για να σταματήσει τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, <http://www.humanrightsactioncenter.org>
4. **Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**, <http://www.hrw.org>
5. **Ανθρώπινα Δικαιώματα Χωρίς Σύνορα (HRWF)**, <http://www.hrwf.net>

Επιπλέον, παρατίθενται τα ονόματα και οι δικτυακοί τόποι ορισμένων Διεθνών Οργανισμών για τα ανθρώπινα δικαιώματα:

1. **Γραφείο του Ύπατου Αρμοστή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα** (<http://www.ohchr.org>). Σκοπός του Γραφείου είναι να βοηθήσει τον κόσμο στη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων του και την προάσπισή τους.
2. **Το Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**. Πρόκειται για ένα διακυβερνητικό σώμα με μέλη από 47 κράτη που έχει σκοπό να προωθή και να προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλο τον κόσμο.
3. **Ο Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών, UNESCO** (<http://www.unesco.org>).
4. **Γραφείο του Ύπατου Αρμοστή του Οργανισμού Ήνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες**, (<http://www.unhcr.org>).

Διδακτικές προσεγγίσεις για τα δικαιώματα του παιδιού αναπτύσσονται από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και μάλιστα η διεθνής αμνηστία έχει αναρτήσει μια προσέγγιση 7 βημάτων για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος⁵ για τα ανθρώπινα

4 http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=33 αντλήθηκε 25/9/2014

5 <http://www.amnesty.org.gr/how-to-start-a-training-program-for-human-rights-in-my-class> Αντλήθηκε 25/09/2014

δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα τα βήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Οργάνωση της τάξης,
2. Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού,
3. Η εμπειρία της ανθρώπινης ζεστασιάς,
4. Η κοινωνική δικαιοσύνη στην τάξη,
5. Οι επιθετικοί προσδιορισμοί,
6. Αξιοποίηση των καθημερινών προβλημάτων της τάξης,
7. Αποφασιστική αντιμετώπιση συμπεριφορών διάκρισης.

Η Διεθνής Αμνηστία συγκεκριμενοποιεί τους στόχους ανά βαθμίδα που πρέπει να θέσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός προκειμένου να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και σημειώνει ότι ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό αυτό που προέχει είναι να αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές μια κουλτούρα σεβασμού των δικαιωμάτων. Και επισημαίνει ότι στόχος για το δημοτικό είναι η υιοθέτηση στάσεων και δεξιοτήτων, ενώ η κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων πάνω στα δικαιώματα μπορεί να γίνει σε μεγαλύτερες τάξεις (Διεθνής Αμνηστία, χ.χ.)

2. Στόχοι της διδακτικής προσέγγισης

Κύριος στόχος της διδακτικής προσέγγισης είναι να υιοθετήσουν οι μαθητές μια κουλτούρα σεβασμού στο συνάνθρωπο. Μια στάση αποδοχής του άλλου δομείται μέσα από διάφορες τεχνικές όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η μελέτη πληροφοριακών κειμένων για τα δικαιώματα του ανθρώπου αλλά και περιπτώσεις όπου αυτά καταπατώνται και με ποιο τρόπο. Γνωστικοί στόχοι της προσέγγισης είναι να μάθουν οι μαθητές τα δικαιώματά τους, να μάθουν να διακρίνουν από την πληθώρα των πληροφοριών εκείνα που είναι σχετιζόμενα με το θέμα αλλά και από αυτά να κρίνουν ποια είναι καλό να τα συμπεριλάβουν στην αφίσα που θα ετοιμάσουν. Συναισθηματικοί στόχοι της προσέγγισης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές μια στάση αμοιβαιότητας και δεκτικότητας στη διαφορετικότητα. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου αλλά και η διασφάλιση του διαλόγου και της αποδοχής του άλλου είναι και ο μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος.

3. Πρακτική εφαρμογή

Η διδακτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014 τους μήνες Απρίλιο και Μάιο στην Έκτη τάξη. Αφορμή ήταν το μάθημα για τα δικαιώματα του παιδιού που υπάρχει στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Μετά τη διδασκαλία του μαθήματος οι ομάδες έκριναν να επεξεργαστούν κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού και ένα παιδί έγραψε το εκάστοτε μήνυμα-δικαίωμα, άλλο ζωγράφησε, άλλο αιτιολόγησε - παρουσίασε την επιλογή του μηνύματος αλλά και τι είναι ζωγραφισμένο και παρουσιάζει το συγκεκριμένο δικαίωμα.

Στη συνέχεια έγινε ερευνητική μελέτη του θέματος των δικαιωμάτων του παιδιού από το διαδίκτυο και την τοπική βιβλιοθήκη. Οι μαθητές συνδιαλέχθηκαν και επέλεξαν τα δικαιώματα που τα παιδιά θεωρούν πιο σημαντικά αλλά και πιο ζωτικής σημασίας για τα ίδια. Πριν την τελική δραστηριότητα δημιουργήθηκε μια αφίσα γνωστοποίησης των δικαιωμάτων του παιδιού με ζωγραφιές από τους ίδιους τους μαθητές. Αναρτήθηκε

νωρίτερα και τα παιδιά ένιωσαν ότι συνέβαλαν στην ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τους. Τέλος μια Παρασκευή του Μαΐου έγινε το γκράφιτι από τους μαθητές με τα δικαιώματα του παιδιού με επιδίωξη να δημιουργήσουν στο σχολείο που αφήνουν κάτι όμορφο αλλά και με ένα ουσιαστικής σημασίας νόημα. Η τελική αυτή προσπάθεια είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα του βου Δημοτικού σχολείου Πατρών.⁶

4. Συμπεράσματα-Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Η εμπλοκή των μαθητών με αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν, τα απασχολούν τα ενεργοποιεί, τα κινητοποιεί και τα βοηθά να αναλαμβάνουν δράσεις. Η διερεύνηση του πληροφοριακού υλικού αλλά και η ορθή άντλησή του με σημείωση της πηγής άντλησης είναι σημαντικό βήμα. Είναι ουσιαστικό να μαθαίνουμε στους μαθητές τον τρόπο να μαθαίνουν. Από την αξιολόγηση της δράσης στο σύνολό της διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έμαθαν για τα δικαιώματά τους, προβληματίστηκαν για το αν διασφαλίζονται ή καταπατώνται μερικά από αυτά σε κάποιες περιπτώσεις και σκέφτηκαν τρόπους αντιμετώπισης των φαινομένων.

Ακόμη και μαθητές που σε άλλα μαθήματα – αντικείμενα δεν έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση που τα κινητοποίησε και ήθελαν να συμμετέχουν στην τελική δραστηριότητα συνεργάστηκαν και μπορώ να πω ότι η συμβολή τους ήταν σημαντική. Παιδιά τα οποία ήταν στο περιθώριο λόγω κάποιων αδυναμιών που παρουσίαζαν μαθησιακά στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση συνεργάστηκαν με ζήλο (ζωγράρισαν, είπαν τη γνώμη τους). Οι ομάδες δέθηκαν περισσότερο και δραστηριοποιήθηκαν. Μάλιστα δημιουργήθηκε μια άτυπη ομάδα εθελοντισμού και φροντίδας για τους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου τους οποίους η ΣΤ' αλλά και μαθητές της Ε' τάξης συνεργάστηκαν στα διαλείμματα και με τις ζωγραφιές τους έκαναν το χώρο του σχολείου (που καλύπτει το δικαίωμα για εκπαίδευση όπως έλεγαν) πιο οικείο και όμορφο. Αυτή η πρωτοβουλία των μαθητών μας έχει οδηγήσει αυτή τη χρονιά και υλοποιούμε ένα ενδοσχολικό δίκτυο εικαστικής αναμόρφωσης των κοινόχρηστων χώρων της σχολικής μονάδας με έξι συνεργαζόμενες τάξεις.

Η τελευταία δραστηριότητα όπου φιλοτέχνησαν ένα μεγάλο μέρος του τοίχου στο προαύλιο του σχολείου ήταν σαν ένα μικρό εικαστικό φεστιβάλ. Οι μαθητές ήταν συντονιστές της προσπάθειας, έβαψαν, καθάρισαν το χώρο, τον φρόντισαν, όρισαν αρχηγούς και ζωγράφους. Μέσα από την προσέγγιση δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση των ομάδων, των συνεργασιών. Αναδύθηκαν οι αρχηγοί των ομάδων, οργανώθηκαν οι ομάδες με σχεδιασμό των δραστηριοτήτων κυρίως από τους ίδιους τους μαθητές ακολουθώντας πρότυπα συμβατά με την ηλικία τους και το επίπεδο γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Cole & Cole, 2001).

Με το τέλος της διδακτικής προσέγγισης μαθητές οι οποίοι λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν σε μαθησιακό επίπεδο και ήταν στο περιθώριο κέρδισαν τον σεβασμό των υπολοίπων διότι ήταν πιο ικανοί στα graffiti ή στη ζωγραφική απεικόνιση των δικαιωμάτων που άλλοι είχαν διερευνήσει. Να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε σύγκρουση ή διαφωνία για κάτι. Όλα λύνονταν από την ομάδα. Ο δικός μου ρόλος ήταν μη κατευθυντικός. Γνωρίζοντας ότι όσο μεγαλώνουν οι μαθητές και τείνουν προς το γυμνάσιο η ομάδα

6 <http://blogs.sch.gr/6dimpat/2014/05/>

αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη ζωή τους⁷ επέμεινα ιδιαίτερα στη δημιουργία των ομάδων και αυτό τελικά απέδωσε καρπούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης Π. (1995). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* (τόμος 1). Αθήνα: Gutenberg, σ. 57.

Μουταφίδου, Α., Μέλλιου, Κ., & Μπράτισης, Θ. (2013). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Δημιουργία αφίσας στο νηπιαγωγείο με τη χρήση έργων τέχνης και λογισμικών. Στα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία», Πειραιάς.*

Ξενόγλωσση

Cole, M., & Cole, Sh. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σ. 253.

Fontana D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας, σ. 24.

Ιστοσελίδες

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf

<http://blogs.sch.gr/6dimpat/2014/05/>

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=33 Αντλήθηκε 25/9/2014

<http://www.amnesty.org.gr/how-to-start-a-training-program-for-human-rights-in-my-class> Αντλήθηκε 25/09/2014

Ιστοσελίδες Διεθνών Οργανισμών

Διεθνής Αμνηστία: www.amnesty.org,

Το Ταμείο Υπεράσπισης Παιδιών (CDF): www.childrensdefense.org

Κέντρο Δράσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: www.humanrightsactioncenter.org

Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων www.hrw.org

Ανθρώπινα Δικαιώματα Χωρίς Σύνορα (HRWF) www.hrwf.net

Γραφείο του Υπατου Αρμοστή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα www.ohchr.org

Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) www.unesco.org

Γραφείο του Υπατου Αρμοστή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες: www.unhcr.org

7 Fontana D. (1996) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας, σ. 24

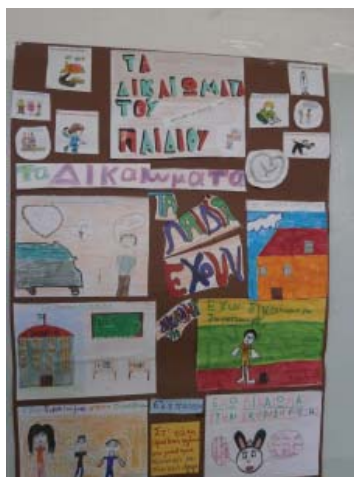
Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Βασιλική Ρεσβάνη** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής (κατεύθυνση: Μαθησιακές Δυσκολίες). Απόφοιτος και του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Εργάζεται για πολλά χρόνια σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας και έχει συμμετάσχει σε αριθμό ερευνητικών και αναπτυξιακών προγραμμάτων. Στοιχεία Επικοινωνίας: **basw.res@gmail.com**.

Παράρτημα Εκπαιδευτικού Υλικού

Στη συνέχεια παρατίθενται συγκεκριμένο φωτογραφικό υλικό από τις δραστηριότητες των μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος

Εικόνα 1: Η αφίσα του προγράμματος



Εικόνα 2: Φιλοτεχνώντας τον προαύλιο χώρο του σχολείου



Εικόνα 3: Το δικαίωμα στην εκπαίδευση



Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν βιωματικές δράσεις στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου

Τζωρτζάκης Ιωάννης Α. - Παπαγιαννάκης Ευάγγελος Ι.

1. Εισαγωγή

Τη σχολική χρονιά 2013-2014, ακολουθώντας τον καινοτόμο θεσμό της εισαγωγής του αυτόνομου μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών (project) στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, εισάγεται και στην Α΄ Τάξη του Γυμνασίου το αντίστοιχο project για το Γυμνάσιο κάτω από το όνομα Βιωματικές Δράσεις¹.

Η εργασία διερευνά, μέσω ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου, τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση του «μαθήματος» των Βιωματικών Δράσεων (project) στο Γυμνάσιο.

Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εργαζομένων από την εργασία τους αποτελούν σημαντικό ζητούμενο και σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σύμφωνα με το Locke οι πιο σημαντικοί λόγοι για την πληθώρα των ερευνών της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ότι: α) η ικανοποίηση αυτή καθεαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου και β) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής².

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, δικαιολογημένα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς³

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Αν και δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός⁴, σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται «ως στάση απέναντι

1 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013), Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014, έγγραφο με αρ. πρωτ. 139609/Γ2 01-10-2013, σ.1

2 Locke, E. (1976), The nature and causes of job satisfaction, In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally, p. 1297-1349

3 Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998), Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, 82, p.131-136, and Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001), Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 1, σ.30-39.

4 Πυργιωτάκης, Ε. (1992), *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης,

Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Γρηγόρης, και

Μπρούζος, Α. (2004), Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους, Στο Χατζηδημού Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π., Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

στη συγκεκριμένη εργασία»⁵. Άλλοι ερευνητές (Herzberg et al, 1959) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο⁶.

Ο πιο πολυχρησιμοποιημένος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke⁷ ο οποίος την χαρακτηρίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου⁸.

Στην εκπαίδευση, το συγκεκριμένο οργανωσιακό φαινόμενο προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις⁹ καθώς συνδέεται όχι μόνο με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο αλλά και με την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική δέσμευση και την οργανωτική απόδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακόλουθες σολικές περιοχές: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά μαθητών, ικανοποίηση μαθητών, αλλαγή εκπαιδευτικών και διοικητική απόδοση. Ερευνητικά δεδομένα, ενισχύοντας την κοινωνική σημασία του συγκεκριμένου συνδρόμου, χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων¹⁰.

Οι Hoy και Miskel (1996), ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία σε εκπαιδευτικά πλαίσια ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, και που προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση, αξιολογεί την εργασία του¹¹. Παρομοίως, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι το πεδίο ικανοποίησης από την εργασία προκύπτει από το πόσο η πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το άτομο, συμπίπτει με τους στόχους του ή από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία¹².

Μόνο ένα μικρό ποσό εμπειρικής έρευνας έχει διεξαχθεί όσον αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας¹³ παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους στη χώρα μας, όπως και σε κάθε άλλη χώρα, βρίσκονται πολύ συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων στην κοινωνική ζωή, καθώς η εκπαίδευση, αποτελεί κεντρική διάσταση της κοινωνικής μας ζωής και οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση των

5 Κάντας, Α. (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

6 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μαρσαγγούρας, Η. (2003), Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης Ζουρντζή, Ε. Τσιγγίλης, Ν. Κουστέλιος, Αθ. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006), *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Στο: http://www.elleda.gr/sites/default/files/ms_04-06.pdf (προσπελάστηκε στις 17/08/2014)ς εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος

7 Παπαγεωργίου, Μ. & Παπατζήκα, Λ., *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης*, <http://goo.gl/Zb0gpA> (προσπελάστηκε 17/08/2014)

8 Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, p. 309-334.

9 Ζουρντζή, Ε. Τσιγγίλης, Ν. Κουστέλιος, Αθ. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006), *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Στο: http://www.elleda.gr/sites/default/files/ms_04-06.pdf (προσπελάστηκε στις 17/08/2014)

10 Zigarreli, M. A. (1996), An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, 90(2), p.103-109.

11 Γραμματικού, Κ. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Στο: <http://openarchives.gr/view/486197>, (προσπελάστηκε στις 17/08/2014)

12 Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω

13 Saiti, A. (2007), Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality, *Management in Education*, 21(2), p.23-27

εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική διάσταση στην εκπαιδευτική τους ζωή, αλλά και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος¹⁴.

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο οξύ, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών, το μέλλον της κάθε χώρας, τη συνέχεια της κοινωνίας. Επομένως, με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο¹⁵.

2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από ατομικούς, κοινωνικούς, διαπροσωπικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες¹⁶. Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση/δυσανεμία που αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης»¹⁷, σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία.

Ο Herzberg αποδίδει τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο «κίνητρα». Οι πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. (Herzberg, 1968) είναι ¹⁸ :

- η επίτευξη,
- η αναγνώριση του έργου,
- η ίδια η εργασία,
- η υπευθυνότητα και
- η δυνατότητα ανέλιξης (προαγωγή).

Οι εξωγενείς παράγοντες, ονομάζονται παράγοντες συντήρησης και είναι για παράδειγμα ένας καλός μισθός, μία υψηλή θέση και καλές διαπροσωπικές σχέσεις¹⁹. Τα άτομα θεωρούνται ότι έχουν εξωγενή κίνητρα όταν ικανοποιούν τις ανάγκες τους έμμεσα, κυρίως μέσω οικονομικής ανταμοιβής²⁰.

Η θεωρία προσδιόρισε ότι αυτοί οι παράγοντες δεν οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα κινήτρου, αλλά χωρίς αυτούς υπάρχει δυσανεμία. Οι εξωγενείς παράγοντες δεν

14 Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Γρηγόρη

15 Saiti, A. (2007), Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality, *Management in Education*, 21(2), p.23-27

16 Γραμματικού, Κ. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Στο: <http://openarchives.gr/view/486197>, (προσπελάστηκε στις 17/08/2014)

17 Evans, L. (1999), *Managing to motivate. A guide for school leaders*. Management and Leadership in Education, London: Cassell

18 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος

19 Andriessen, J.H.E. (2006), To share or not to share, that is the question. Conditions for the willingness to share knowledge, Delft Innovation System Paper, IS-2006-02, Journal 2006, v.31, Στο: <http://goo.gl/Tj18HV> (προσπελάστηκε στις 4/11/2014).

20 Husted, K., Michailova, S., & Minbaeva, D. (2005, June), Knowledge sharing and organizational performance: the role of extrinsic and intrinsic motives, *In 8th International Human Resource Management Conference*, Cairns, Australia, Copenhagen Business School

εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου²¹, αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες.

Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι:

- οι αποδοχές,
- οι διαπροσωπικές σχέσεις,
- η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης,
- η εποπτεία και
- οι συνθήκες εργασίας.

Όπως αναφέρεται και απεικονίζεται χαρακτηριστικά και στην Εικόνα 1, «Τα κίνητρα δεν προέρχονται από προνόμια, μεγάλα γραφεία, ή ακόμα και προαγωγές ή αμοιβές. Αυτά τα εξωγενή κίνητρα μπορεί να τονώσουν τους ανθρώπους να δώσουν το κάτι παραπάνω, αλλά πιθανόν θα λειτουργήσουν μόνο για όσο χρόνο χρειάζεται μέχρι την επόμενη αύξηση ή προαγωγή. Η αλήθεια είναι ότι ο εργοδότης και η υπηρεσία/οργανισμός έχουν περιορισμένη εξουσία για να παρακινήσουν τους υπαλλήλους. Είναι αλήθεια ότι μισθοί που δεν είναι δίκαιοι μπορεί να βλάψουν το ηθικό, αλλά όταν προσφέρεις μεγάλες αμοιβές και άλλα εξωγενή κίνητρα, οι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητο ότι θα εργαστούν σκληρότερα και εξυπνότερα. Γιατί; Οι περισσότεροι από εμάς υποκινούνται από τις εγγενείς ανταμοιβές, όπως η ενδιαφέρουσα, προκλητική εργασία, και η ευκαιρία να επιτύχουν και να αναπτυχθούν σε θέσεις μεγαλύτερης ευθύνης» και «Φυσικά, θα πρέπει να παρέχονται και κάποια εξωγενή κίνητρα, καθώς λίγοι έχουν την πολυτέλεια να εργάζονται χωρίς μισθό. Αλλά το πραγματικό κλειδί για την παρακίνηση των εργαζομένων είναι να εμπλακούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιήσουν τις δικές τους εσωτερικές γεννήτριες. Διαφορετικά, θα πρέπει κάποιος να τους φορτίζει τις μπαταρίες, ξανά και ξανά»²².

Ατομα τα οποία αναλαμβάνουν μια δραστηριότητα επειδή ικανοποιεί τις άμεσες ανάγκες τους έχουν ενδογενή κίνητρα. Αυτά τα πρόσωπα έχουν κίνητρα εργαζόμενα με αυτοκαθορισθέντες στόχους και φέροντας εις πέρας εργασίες. Έτσι η αναγνώριση και η παροχή κινήτρων θα είναι αποτελεσματικές για όσο χρονικό διάστημα ταιριάζει με ό,τι εκτιμά, συμπαθεί και χρειάζεται ένας εργαζόμενος²³.

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, η Ασφάλεια (Ασφαλές εργασιακό περιβάλλον) κατατάσσεται σαν ο παράγοντας ο λιγότερο σημαντικός σε ότι αφορά στην Επαγγελματική Ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα όμως στη σημασία της ασφάλειας είναι αντιφατικά. Εξαρτώνται από τη χώρα και την ιστορική περίοδο στις οποίες πραγματοποιούνται οι μελέτες²⁴. Εκείνες που έγιναν στη Μεγάλη Βρετανία ή στις ΗΠΑ, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930, έδειξαν ότι η ασφάλεια ήταν το σημαντικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας εργασίας²⁵.

21 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003), Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος

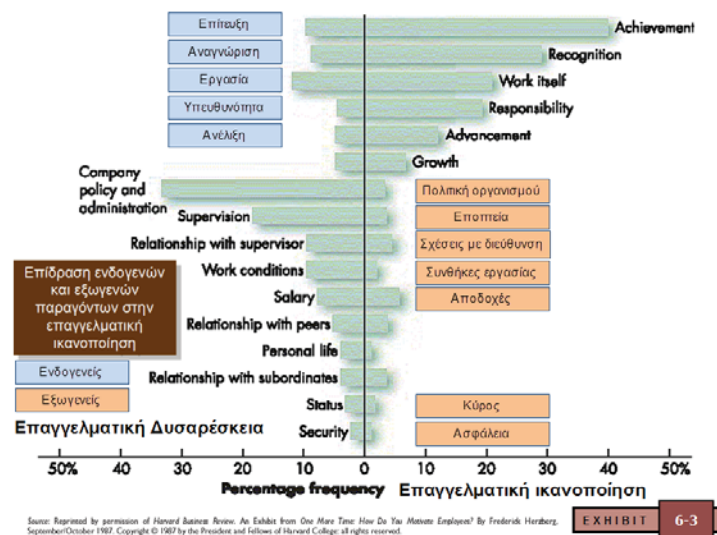
22 Herzberg, F. (2003), One More Time: How Do You Motivate Employees?, *Harvard Business Review*

23 Husted, K., Michailova, S., & Minbaeva, D. (2005, June), Knowledge sharing and organizational performance: the role of extrinsic and intrinsic motives, *In 8th International Human Resource Management Conference*, Cairns, Australia, Copenhagen Business School.

24 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002-2006), Προσαρμογή στις αλλαγές της εργασίας και της κοινωνίας: μια νέα κοινωνική στρατηγική υγείας και ασφάλειας, Ανακοίνωση της Επιτροπής

25 Viteles, M. (1954), *Motivation and Morale in Industry*, London: Staples Press Ltd Norton

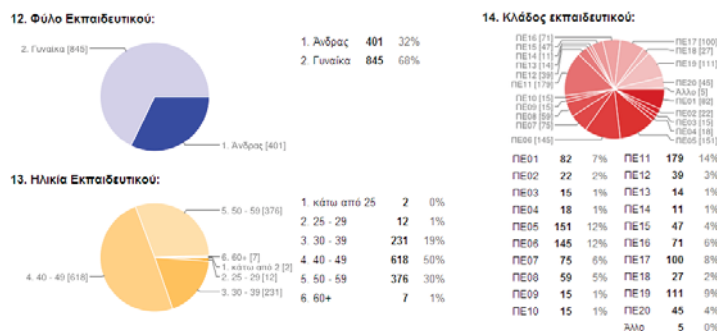
Εικόνα 1: Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση όπως αναφέρονται σε 12 σχετικές έρευνες



3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Ακολουθείται η περιγραφική μέθοδος με συλλογή στοιχείων από απαντήσεις σε ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε κεντρικά σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας μετά από σχετική γνωμοδότηση του ΙΕΠ και έγκριση του ΥΠΑΙΘ.

Εικόνα 2: Στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα



Η Έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που δίδαξαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14 το αντικείμενο των Βιωματικών Δράσεων στην Α' Τάξη των Γυμνασίων της χώρας.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική και δεν υπήρχε κανένας περιορισμός ως προς το φύλο, τον κλάδο, ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό τους.

Συνολικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 1239 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα.

Οι περισσότερες απαντήσεις έχουν δοθεί από γυναίκες εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 68%), η ηλικία των περισσότερων συμμετεχόντων βρίσκεται μεταξύ των 40-49 ετών, ενώ οι κλάδοι των εκπαιδευτικών με τη μεγαλύτερη συμμετοχή είναι αυτοί των ξένων γλωσσών, της φυσικής αγωγής καθώς και οι τεχνικοί κλάδοι.

Λόγω του ότι η έρευνα ήταν προαιρετική και τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά, δεν υπήρχαν περιπτώσεις άρνησης συμμετοχής. Υπήρξαν κάποιες αναπάντητες ερωτήσεις, αυτές όμως ήταν ελάχιστες και δεν επηρεάζουν καθόλου τα γενικά αποτελέσματα.

3.1. Σύνταξη ερωτηματολογίου: κριτήρια και μεταβλητές

Το ερωτηματολόγιο, αντίγραφο του οποίου βρίσκεται στη διεύθυνση <http://goo.gl/w8uxlN>, υλοποιήθηκε με το εργαλείο Google Forms και περιλαμβάνει 38 συνολικά ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου (πολλαπλή επιλογή, κλίμακα, πλέγμα ελέγχου). Είναι δομημένο σε επτά διαφορετικές σελίδες που εξετάζουν τους παρακάτω τομείς

- Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού
- Επαγγελματική ανάπτυξη/προγράμματα/εμπειρία
- Κίνητρα και Ικανοποίηση
- Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις/ προγράμματα/ βιωματικές δράσεις
- Στοιχεία Βιωματικών Δράσεων
- Επισήμανση προβλημάτων και ανατροφοδότηση
- Προσδοκώμενα αποτελέσματα και εκτιμήσεις

Η απάντηση σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν υποχρεωτική με εξαίρεση κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες η απάντηση ήταν προαιρετική.

Το εργαλείο Google Forms επιλέχθηκε λόγω του ότι είναι εύχρηστο, η χρήση του είναι δωρεάν, δεν απαιτεί άλλο ειδικό λογισμικό, καθώς η λειτουργία του είναι αποκλειστικά διαδικτυακή, δημιουργεί αυτόματα λογιστικό φύλο αποτελεσμάτων, δημιουργεί γραφήματα των αποτελεσμάτων και τέλος υπάρχει σημαντική εξοικείωση με τη χρήση του σε έρευνες στο σχολείο²⁶.

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις σε τρεις από τις τριανταοκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που με τη σειρά τους διερευνούν τρεις μεταβλητές. Σκοπός ήταν να γίνει κατανοητός ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τη διδασκαλία αυτού του νέου αντικειμένου, τι πιστεύουν ότι θα έπρεπε να «κερδίσει», ένας εκπαιδευτικός που ασχολείται με αυτό και τέλος πού και πόσο πιστεύει ότι θα βελτιωθεί ο ίδιος ο εμπλεκόμενος ως προς τη διδακτική του πρακτική.

3.1.1. Εξεταζόμενες Μεταβλητές

Οι μεταβλητές και τα εξεταζόμενα επίπεδά τους είναι οι παρακάτω:

26 Τζωρτζιάκης, Ι, & Κωστάκη, Κ & Βλαχοκυριάκου, Φ. (2009), Τεχνολογίες Web 2.0 για τη διαθεματική διδασκαλία στο Λύκειο, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πειραιάς

1. Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων

- α. Συμπλήρωση ωραρίου
- β. Περιέργεια για το νέο αντικείμενο
- γ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς
- δ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα
- ε. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα
- στ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.α)
- ζ. Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης

2. Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

- α. Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή
- β. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.)
- γ. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης
- δ. Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους
- ε. Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου
- στ. Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project
- ζ. Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια)

3. Προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

- α. Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης
- β. Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου
- γ. Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών
- δ. Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ε. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- ζ. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς
- η. Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου

3.1.2.Υποθέσεις της έρευνας

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα (υποθέσεις) των τριών υπό εξέταση μεταβλητών ήταν τα παρακάτω:

Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων.

Αν και η «συμπλήρωση ωραρίου» είναι εξωγενής παράγοντας και η θεωρία

υποστηρίζει ότι οι επιλογές της εργασίας γίνονται με ενδογενή κυρίως κίνητρα, αυτός ήταν ο λόγος που κυρίως επικαλούνταν προφορικά οι εκπαιδευτικοί, και αναφερόταν σε σχετικά δημοσιεύματα στον τύπο.

Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων.

Σε αντίθεση με τη θεωρία, λόγω της αυξημένης την παρούσα περίοδο εργασιακής ανασφάλειας των εκπαιδευτικών και την οικονομική τους δυσχέρεια, θα αναμενόταν προσδοκία για εργασιακή ασφάλεια και αυξημένες οικονομικές απολαβές παρά τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία στην οποία η εργασιακή ασφάλεια αποτελεί δευτερεύοντα μόνο παράγοντα Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Προσδοκώμενες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων.

Δεδομένου ότι οι απαντήσεις δόθηκαν αφού η περίοδος των μαθημάτων είχε ολοκληρωθεί, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα απάντησαν στο που πραγματικά βελτιώθηκαν και όχι στο τι ήλπιζαν να κερδίσουν, οπότε η υπόθεση ήταν ότι δεν θα απαντούσαν με υπερβολικό ενθουσιασμό σε καμία επιλογή. Η βελτίωση στην ικανότητα αντιμετώπισης «δύσκολων» καταστάσεων θα μπορούσε να αποτελέσει μία προτεραιότητα, χωρίς όμως να υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση.

3.1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, παρά το μεγάλο αριθμό τους, δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, οπότε δεν εξασφαλίζεται αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς το γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών των Βιωματικών Δράσεων. Για να εξασφαλιζόταν η αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη γεωγραφική κατανομή και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, θα έπρεπε η έρευνα να εξετάζε καθορισμένο δείγμα, ακόμα όμως και σε αυτή την περίπτωση, λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα της έρευνας, δεν θα εξασφαλιζόταν η αντιπροσώπευση όλων των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο υπό μελέτη αντικείμενο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι αυτοί οι οποίοι επέλεξαν να αφιερώσουν σκέψη και αρκετό χρόνο προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν όμως πλήρως αυτούς που δίδαξαν και επιθυμούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το μάθημα. Δεδομένης της ανωνυμίας, του μεγάλου πλήθους των συμμετεχόντων και της κατανομής των απαντήσεων φαίνεται ότι οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς και αξιόπιστες.

4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που αφορούν σε τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δίνονται τα γραφήματα και οι πίνακες αποτελεσμάτων των επιπέδων της κάθε μεταβλητής που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον

4.1. Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα που φαίνονται παρακάτω σε μορφή γραφημάτων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (από Διαφωνώ εντελώς έως Συμφωνώ εντελώς) επτά λόγους για τους οποίους ανέλαβαν να εμπλακούν με το μάθημα των Βιωματικών Δράσεων. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνιση «Επιλέξτε πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τους παρακάτω λόγους για τους οποίους αναλάβατε να συμμετάσχετε σε Βιωματικές Δράσεις»

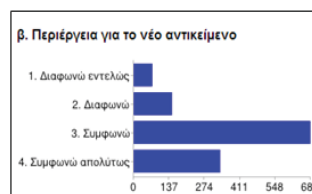
Πίνακας 1: Επίπεδα και μέσοι όροι επιπέδων μεταβλητής 44. Λόγοι ανάληψης Βιωματικών Δράσεων

	N		Mean
	Valid	Missing	
α. Συμπλήρωση ωραρίου	1246	0	3,02
β. Περιέργεια για το νέο αντικείμενο	1246	0	3,04
γ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	1246	0	3,05
δ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα	1246	0	3,35
ε. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα	1246	0	3,15
στ. Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους	1246	0	3,41
ζ. Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης	1246	0	2,48

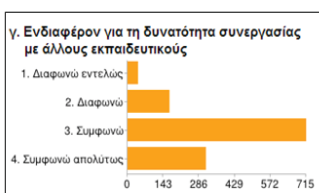
Από την οπτική σύγκριση των αποτελεσμάτων είναι φανερό ότι αν και οι περισσότερες οι απαντήσεις είναι θετικές, η περίπτωση δ. (Ενδιαφέρον για δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά αντικείμενα) με 91% και στ. (Ενδιαφέρον για δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους) με 93% συγκεντρώνουν τις περισσότερες θετικές επιλογές. Επιπλέον, η περίπτωση στ. επιτυγχάνει και το μέγιστο των απολύτως θετικών απαντήσεων (50%).



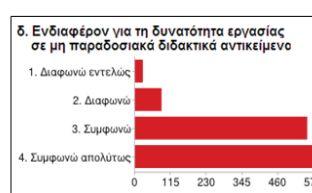
Γράφημα 1: Συμπλήρωση ωραρίου



Γράφημα 2: Περιέργεια για το νέο αντικείμενο



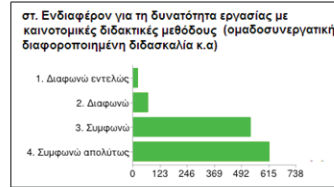
Γράφημα 3: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς



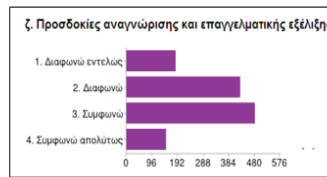
Γράφημα 4: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας σε μη παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα



Γράφημα 5: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε διδακτικά αντικείμενα.

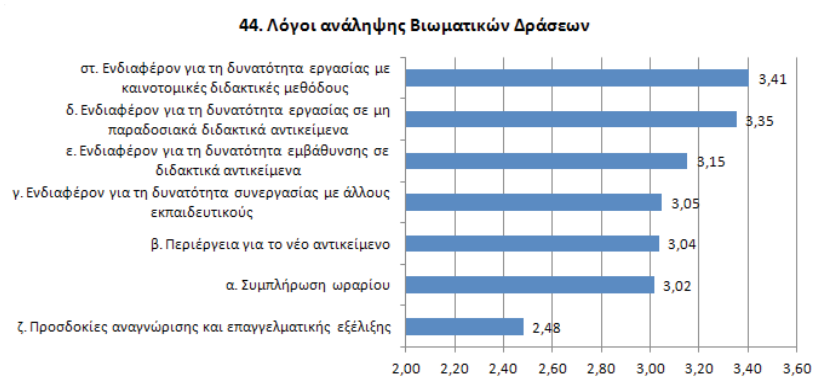


Γράφημα 6: Ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εργασίας με καινοτομικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.α)



Γράφημα 7: Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης

Πίνακας 2: Ταξινόμηση των Λόγων ανάληψης Βιωματικών Δράσεων σύμφωνα με τον μέσο όρο των απαντήσεων



Είναι ενδιαφέρον ότι από τις επτά διαφορετικές επιλογές, αυτή που συγκεντρώνει τις λιγότερες θετικές απαντήσεις είναι η ζ. (Προσδοκίες αναγνώρισης και επαγγελματικής εξέλιξης), ακολουθούμενη από την α. (Συμπλήρωση ωραρίου).

4.2. Προσδοκίες από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

Με την ερώτηση εξετάζονται οι εξωγενείς κυρίως προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν στην ερώτηση «Προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης από την ενασχόληση με τις Βιωματικές Δράσεις» που τους ζητά να βαθμολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (από Διαφωνώ απολύτως έως Συμφωνώ απολύτως) επτά «ανταμοιβές» τις οποίες πιστεύουν ότι θα έπρεπε να λαμβάνουν όσοι αναλαμβάνουν να εμπλακούν με

το μάθημα των Βιοματικών Δράσεων. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνιση «Εκτός από την τυχόν επιβεβαίωση, τι από τα παρακάτω θα θέλατε να υπάρχει για εσάς και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε Βιοματικές Δράσεις».

Πίνακας 3: Επίπεδα και μέσοι όροι επιπέδων μεταβλητής 71 Προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης από την ενασχόληση με τις Βιοματικές Δράσεις

	N		Mean
	Valid	Missing	
α. Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή	1246	0	2,19
β. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.)	1246	0	3,32
γ. Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης	1246	0	2,61
δ. Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους	1246	0	2,67
ε. Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου	1246	0	2,37
στ. Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project	1246	0	2,99
ζ. Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια)	1246	0	3,24

Η μεταβλητή έχει επτά επίπεδα που φαίνονται παρακάτω σε μορφή γραφημάτων.



Γράφημα 8: Θα έπρεπε να υπάρχει μια άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή



Γράφημα 9: Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη (προγράμματα, σεμινάρια κ.α.)



Γράφημα 10: Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για καριέρα σε θέσεις της εκπαίδευσης



Γράφημα 11: Θα έπρεπε να υπάρχει δημόσια αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους



Γράφημα 12: Θα έπρεπε να υπάρχει προώθηση σε ελκυστικότερες θέσεις ευθύνης εντός του σχολείου



Γράφημα 13: Θα έπρεπε να υπάρχει κατοχύρωση της θέσης του εκπαιδευτικού (εργασιακή ασφάλεια)



Γράφημα 14. Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλάβουν project

Πίνακας 4: Ταξινόμηση των Προτάσεων σχετικά με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης από την ενασχόληση με τις Βιωματικές Δράσεις σύμφωνα με τον μέσο όρο των απαντήσεων

71. Προτάσεις σχετικά με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης από την ενασχόληση με τις Βιωματικές Δράσεις



Η επιλογή που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις είναι η επιλογή β. (Θα έπρεπε να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη) που έχει απαντηθεί θετικά από το 98% των εκπαιδευτικών.

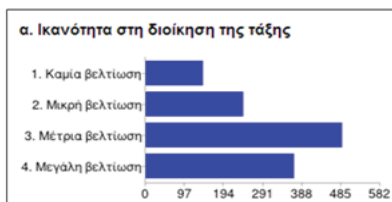
Ενδιαφέρον είναι ότι η επιλογή α. (Θα έπρεπε να υπάρχει μία άμεση ή έμμεση οικονομική απολαβή) συγκεντρώνει σημαντικά λιγότερες θετικές απαντήσεις από όλες τις υπόλοιπες, μόλις 33%

4.3. Προσδοκώμενες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιωματικών Δράσεων

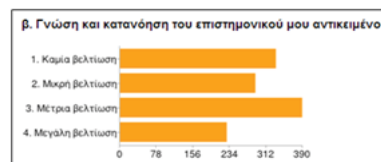
Με την ερώτηση εξετάζονται οι προσδοκίες στη διδακτική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (Καμία βελτίωση έως Μεγάλη βελτίωση) σε επτά τομείς της διδακτικής τους πρακτικής, στις οποίες αναμένουν βελτίωση λόγω της εμπλοκής τους με τις Βιωματικές Δράσεις. Κάτω από τον τίτλο της ερώτησης αναγράφεται η διευκρίνιση «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς που σχετίζονται με τη διδασκαλία σας πιστεύετε ότι θα υπάρχει βελτίωση λόγω της ενασχόλησής σας με τις Βιωματικές Δράσεις; Η επιλογή που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις (80%) είναι η επιλογή γ. (Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών) και τις λιγότερες η β. (Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου)

Πίνακας 5: Επίπεδα και μέσοι όροι επιπέδων μεταβλητής 72. Προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα από την υλοποίηση Βιωματικών Δράσεων

	N		Mean
	Valid	Missing	
α. Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης	1246	0	2,87
β. Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου	1246	0	2,41
γ. Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών	1246	0	3,19
δ. Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	1246	0	2,93
ε. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	1246	0	2,87
ζ. Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς	1246	0	3,04
η. Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου	1246	0	3,34



Γράφημα 15: Ικανότητα στη διοίκηση της τάξης



Γράφημα 16: Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου



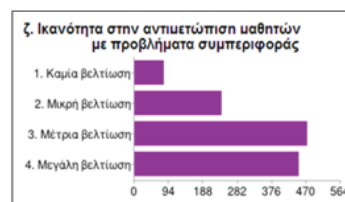
Γράφημα 17: Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών



Γράφημα 18: Ικανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία



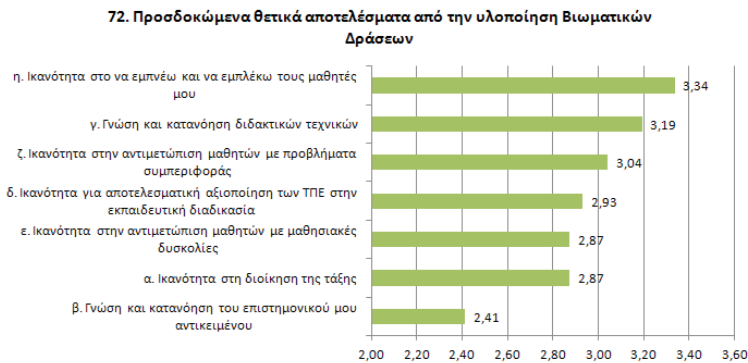
Γράφημα 19: Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες



Γράφημα 20: Ικανότητα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς



Γράφημα 21: Ικανότητα στο να εμπνέω και να εμπλέκω τους μαθητές μου

Πίνακας 6: Ταξινόμηση των Προσδοκώμενων θετικών αποτελεσμάτων από την υλοποίηση Βιωματικών Δράσεων σύμφωνα με τον μέσο όρο των απαντήσεων

5. Συνολικά Συμπεράσματα

Σε ότι αφορά στους Λόγους Ανάλυσης Βιωματικών Δράσεων, η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τη διδασκαλία του μαθήματος πρωτίστως για «συμπλήρωση ωραρίου» καθώς και οι σχετικές συζητήσεις αποδείχθηκαν εσφαλμένα. Αν και πράγματι πολλοί εκπαιδευτικοί ανέλαβαν το μάθημα, λόγω ανάγκης και όχι λόγω επιλογής, ερμηνεύεται ότι η επαγγελματική περιέργεια και η πρόκληση της ενασχόλησης με ένα νέο αντικείμενο ήταν πολύ σημαντικότερα. Άλλωστε δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου έχουν ήδη ασχοληθεί με σχετικά παρεμφερή καινοτόμα αντικείμενα και ήταν θετικοί στις καινοτομίες. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών που δίνουν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις σε ενδογενείς παράγοντες επιλογής, συμφωνούν με τη βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι «οι εξωγενείς παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες...».

Σε ότι αφορά στις Προσδοκίες από την ανάλυση Βιωματικών Δράσεων, η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν απέβλεπαν σε μελλοντικές άμεσες ή έμμεσες ανταμοιβές (εξωγενής παράγων), σε συνδυασμό με την αυξημένη την τρέχουσα χρονική περίοδο εργασιακή ανασφάλεια και την οικονομική τους δυσχέρεια, αποδείχθηκε λανθασμένη, αφού αυτό που περισσότερο ζητούν, με συντριπτική διαφορά, είναι το να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη, να επιμορφωθούν δηλαδή περισσότερο (ενδογενής παράγων). Η επιδίωξη άμεσης ή έμμεσης οικονομικής απολαβής συγκέντρωσε τις απολύτως λιγότερες θετικές απαντήσεις, ίσως γιατί, όπως κάποιος απάντησε κατά τη διάρκεια συζητήσεων, «δεν είναι κάτι που αρμόζει σε εκπαιδευτικούς», είναι δηλαδή πιθανόν να εγείρει ηθικά ζητήματα. Όμως, είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι στη δεύτερη θέση στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών βρίσκεται το θέμα της εργασιακής ασφάλειας (εξωγενής παράγων). Χρήζει περαιτέρω διερεύνησης το γεγονός ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δεν αποσκοπούν σε αυξημένη αμοιβή για το (καινοτόμο) έργο που παρέχουν, ζητούν όμως κατοχύρωση της θέσης τους (αυξημένη εργασιακή ασφάλεια) που στη σημερινή πραγματικότητα μεταφράζεται σαν «εξασφάλιση της μονιμότητας». Η τρίτη κατά σειρά επιλογή «Θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί και να υπάρχει η ευκαιρία

απόκτησης και δεύτερης σχετικής ειδικότητας, αυτών που μπορούν να αναλαμβάνουν project» ερμηνεύεται ότι βρίσκεται σε υψηλή θέση προτίμησης διότι μία νέα επιπλέον ειδικότητα του εκπαιδευτικού θα αύξανε την αίσθηση της εργασιακής του ασφάλειας.

Είναι φανερό ότι σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία οι εξωγενείς αποκλειστικά παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου, αλλά χωρίς αυτούς υπάρχει δυσαρέσκεια

Σε ότι αφορά στις Προσδοκώμενες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική από την ανάληψη Βιοματικών Δράσεων, η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των προσδοκιών για βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική δεν θα απαντούσαν με υπερβολικό ενθουσιασμό σε καμία επιλογή, επαληθεύτηκε σε σημαντικό βαθμό. Καθώς οι απαντήσεις δόθηκαν αφού η περίοδος των μαθημάτων είχε ολοκληρωθεί, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα απάντησαν στο τι πραγματικά κέρδισαν και όχι στο τι ήλπιζαν να κερδίσουν. Ερμηνεύεται ότι η επικρατούσα επιλογή «Γνώση και κατανόηση διδακτικών τεχνικών» αναφέρεται στην ίδια την κατανόηση του τρόπου εφαρμογής των Βιοματικών Δράσεων ενώ η επιλογή με τις λιγότερες θετικές απαντήσεις «Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου αντικειμένου» ήταν η αναμενόμενη, αφού οι Βιοματικές Δράσεις αφορούν διδακτικό πλαίσιο και όχι συγκεκριμένο επιστημονικό περιεχόμενο. Σημαντικό αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί (3% -11%) δήλωσαν ότι δεν βελτίωσαν, ή δεν αναμένουν να βελτιώσουν καθόλου τις διδακτικές τους ικανότητες, οπότε οι περισσότεροι θεωρούν ότι η ενασχόληση με το μάθημα των Βιοματικών Δράσεων τους βοηθά να βελτιωθούν επαγγελματικά.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι επιλογές και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βασίζονται στην εκπλήρωση εσωτερικών κυρίως κινήτρων και προσδοκιών που οι ίδιοι θέτουν, σε πείσμα των εξωτερικών αντιξοοτήτων καθώς προτείνουν κίνητρα περισσότερης επαγγελματικής επιμόρφωσης και βελτίωσης έναντι χρηματικών ή άλλων εργασιακών απολαβών. Ανέλαβαν και έφεραν ικανοποιητικά σε πέρας ένα δύσκολο και καινοτόμο αντικείμενο, χωρίς να τους έχει προσφερθεί η απαιτούμενη κατάλληλη επιμόρφωση, επιστρατεύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα, την επαγγελματική τους περιέργεια και ικανότητα. Η ενασχόλησή τους με το αντικείμενο βελτίωσε, ή αναμένεται να βελτιώσει, σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές τους πρακτικές, άρα και τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002-2006), Προσαρμογή στις αλλαγές της εργασίας και της κοινωνίας: μια νέα κοινοτική στρατηγική υγείας και ασφάλειας, Ανακοίνωση της Επιτροπής
- Κάντας, Α. (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιος, Ι. (2001), Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία, 1*, σ.30-39.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003), Δομή της επαγγελματικής

- αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος
- Μπρούζος, Α. (2004), Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους, Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π., Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992), *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Τζωρτζάκης Ι., & Παπαγιαννάκης Ε. (2014), Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο – Κίνητρα, Προσδοκίες και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εμπλεκόμενων Εκπαιδευτικών, 5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική, ΕΕΜΑΠΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ, Αθήνα
- Τζωρτζάκης, Ι. & Κωστάκη, Κ. & Βλαχοκυριάκου, Φ. (2009), Τεχνολογίες Web 2.0 για τη διαθεματική διδασκαλία στο Λύκειο, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πειραιάς
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013), *Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α' τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014*, έγγραφο με αρ. πρωτ. 139609/Γ2 01-10-2013.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014), *Έγκριση διεξαγωγής έρευνας*, έγγραφο με αρ. πρωτ. 78507/Γ2 20-5-2014.

Ξενόγλωσση

- Evans, L. (1999), *Managing to motivate. A guide for school leaders. Management and Leadership in Education*, London: Cassell
- Koustelios, A. & Koustelios, I. (1998), Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, 82, p.131-136
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, p. 309-334.
- Locke, E. (1976), The nature and causes of job satisfaction, In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally, p. 1297-1349
- Saiti, A. (2007), Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality, *Management in Education*, 21(2), p.23-27.
- Zigarreli, M. A. (1996), An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, 90(2), p.103-109.
- Herzberg, F. (2003), One More Time: How Do You Motivate Employees?, *Harvard Business Review*
- Viteles, M. (1954), *Motivation and Morale in Industry*, London: Staples Press Ltd Norton
- Husted, K., Michailova, S., & Minbaeva, D. (2005, June), Knowledge sharing and or-

ganizational performance: the role of extrinsic and intrinsic motives, *In 8th International Human Resource Management Conference*, Cairns, Australia, Copenhagen Business School.

Ιστοσελίδες

- Γραμματικού, Κ. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Στο: <http://openarchives.gr/view/486197>, (προσπελάστηκε στις 17/08/2014).
- Ζουρνατζή, Ε. Τσιγγίλης, Ν. Κουστέλιος, Αθ. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006), *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: http://www.elleda.gr/sites/default/files/ms_04-06.pdf (προσπελάστηκε στις 17/08/2014).
- Παπαγεωργίου, Μ. & Παπατζήκα, Λ., *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης*. Στο: <http://goo.gl/Zb0gpA> (προσπελάστηκε 17/08/2014).
- Andriessen, J.H.E. (2006), To share or not to share, that is the question. Conditions for the willingness to share knowledge, Delft Innovation System Paper, IS-2006-02, Journal 2006, v.31, Στο: <http://goo.gl/Tj18HV> (προσπελάστηκε στις 4/11/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης είναι Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12, ΠΔΕ Κρήτης, Ρολέν 4, στο Ηράκλειο Κρήτης. Στοιχεία Επικοινωνίας: johntzortzakis@gmail.com.

Ο Ευάγγελος Ι. Παπαγιαννάκης είναι Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ09, ΠΔΕ Πελοποννήσου στα Καμίνια Σπάρτης στη Λακωνία. Στοιχεία Επικοινωνίας: erappag@yahoo.gr.

Προσαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας

Χρήστου Μελπομένη

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί, προέκυψε από την καταγραφή της προσπάθειας πρακτικής εφαρμογής της *μετασχηματίζουσας μάθησης* στο μάθημα της Ιστορίας. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, το επίκεντρο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο μετασχηματισμός της ευρύτερης νοηματικής οπτικής (perspective transformation), δηλαδή η αλλαγή του πλαισίου αναφοράς ή της συνολικής θεώρησης που έχουμε για τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό μας. Σε κάθε περίπτωση, οι δάσκαλοι χρειάζεται να εμπλέκουν τους συμμετέχοντες στη διεργασία της επιλογής με βάση το πλαίσιο αναφοράς (Frame of reference), μέσω του οποίου συγκροτούμε το νόημα των πραγμάτων και τις νοητικές συνήθειες. Μιλώντας για νοητικές συνήθειες εννοούνται τρόποι σκέψης και συναίσθησης των ανθρώπων και των γεγονότων. Η προσωπικότητα δομείται με βάση τα συναισθήματα, τις πράξεις και τις σκέψεις. Η θεωρία που ανέπτυξε ο J. Mezirow, αποτελεί μία σύνθετη πρακτική που θεωρείται ενδεικτική για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας, κατά την άποψή μου.

Abstract

The following text, resulted from the recording of an effort of using transformative learning practice in the teaching of history. According to this definition, the focal point of transformative learning is the transformation of the broader perspective (perspective transformation), which involves changing our frame of reference or the overall perspective that we have of the world, others and ourselves. In any case, teachers need to involve the participants in the process of selection on the basis of the reference frame (Frame of reference), through which we acquire an understanding of things and build our standard cognitive patterns. Speaking of cognitive patterns, one refers to the ways of thinking and the ability of awareness of people and events. The personality is structured on the basis of the feelings, acts and thoughts. In my opinion, the theory developed by J. Mezirow, constitutes a complex practice that is considered indicative of the teaching of the subject of history.

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της διαδικασίας της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης* των εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση για την πρόθεσή μας, που είναι η κατάθεση μιας εφαρμόσιμης πρότασης για διδασκαλία σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα αξιοποιεί την ιστορία.

Ο Mezirow διαπιστώνει ότι κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές με βιωματικό τρόπο χωρίς να αναλύει κριτικά τις σκέψεις του και χωρίς τη συμμετοχή γνωστικών και κοινωνικοπολιτικών παραδοχών. Ο Taylor, (1998) αναφέρει ότι οι απόψεις του ατόμου ανάλογα με τον ψυχισμό του δημιουργεί ένα

σύστημα που έχει βαθιές ρίζες σε ιδέες, αξίες και στάσεις. Αυτά τα νοητικά σχήματα επηρεάζουν την οπτική του ατόμου και καλό θα ήταν να υπάρχει μια αρμονία μεταξύ της πραγματικότητας και αυτού που βιώνει το άτομο, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη, που είναι απαραίτητη για την εξέταση του εαυτού μας και των σχέσεων με τους άλλους (Κόκκος, 2007).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση σύμφωνα με το Mezirow (2007), έγκειται:

- α) στην αυτοαξιολόγηση των συναισθημάτων (φόβος, χαρά, λύπη),
- β) στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών του ατόμου,
- γ) στη διεργασία μετασχηματισμού αναγνώρισης της δυσaréσκειας,
- δ) στο σχεδιασμό προγραμμάτων δράσης,
- ε) δοκιμή νέων ρόλων,
- στ) οικοδόμηση νέων ρόλων/σχέσεων,
- ζ) στη διαμόρφωση νέων προοπτικών.

Πίνακας 1: Φάσεις της διεργασίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Ακολουθία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	
1.	Αποπροσανατολιστικό Δίλημμα (αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία)
2.	Αυτοεξέταση των συναισθημάτων (φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής)
3.	Κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών
4.	Αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα
5.	Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6.	Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων (ενός προγράμματος δράσεων)
7.	Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων
8.	Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων
9.	Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους και στις σχέσεις
10.	Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

[πηγή: Jack Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 60-61]

Ο Perkins (1994: 17) επισημαίνει τέσσερις φάσεις παρατήρησης:

- 1η φάση: Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεχτικά, χωρίς την προσπάθεια ερμηνείας ή κρίσης. Στη συνέχεια ανακοινώνονται τα συναισθήματά τους, οι πρώτες σκέψεις και αντιδράσεις.
- 2η φάση: Οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν το μήνυμα και τους συμβολισμούς του έργου.
- 3η φάση: Με βάση τις εμπειρίες τους και τις παραδοχές τους επεξεργάζονται το θέμα
- 4η φάση: Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές τους σκέψεις και παραδοχές .

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά του κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενου ανθρώπου

Ο κριτικά σκεπτόμενος	Ο δημιουργικά σκεπτόμενος
<ul style="list-style-type: none"> • Αναζητά τα ζητούμενα ενός προβλήματος • Αναζητά τις αιτίες • Προσπαθεί να είναι καλά πληροφορημένος • Χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές και κάνει αναφορά σε αυτές • Λαμβάνει υπόψη ένα θέμα ολιστικά • Μένει μέσα στο θέμα • Αναζητά εναλλακτικές λύσεις • Αλλάζει την άποψή του, αν νέα στοιχεία τεκμηριώνουν αυτή την αλλαγή • Αναζητά την ακριβολογία • Επεξεργάζεται οργανωμένα τα επιμέρους στοιχεία ενός συνόλου • Είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων, στο γνωστικό τους επίπεδο και στην άποψή τους για τη ζωή • Ενεργοποιεί όλα τα προηγούμενα (Norris & Ennis, 1989:12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρεται για ένα αυθεντικό αποτέλεσμα • Εξερευνά εναλλακτικούς τρόπους και προσεγγίσεις στην πολύ αρχική φάση της επίλυσης του προβλήματος • Αξιολογεί κριτικά αυτές τις προσεγγίσεις • Αντιλαμβάνεται τη φύση του προβλήματος και τις σταθερές που το διέπουν • Έχει ετοιμότητα ως προς την αλλαγή της δράσης του • Μπορεί να επαναπροσδιορίσει από την αρχή ένα πρόβλημα, αν χρειαστεί • Κοιτά το πρόβλημα μέσα από διαφορετικές οπτικές και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης • Χρησιμοποιεί αναλογίες (αν κάτι συμβαίνει εδώ, τότε μπορεί να συμβαίνει και εκεί) • Έχει μεγάλες προσδοκίες • Αποδέχεται τη σύγχυση • Αποδέχεται την αβεβαιότητα • Θεωρεί το ρίσκο της αποτυχίας ως μέρος της διεργασίας • Μπαίνει στη θέση του άλλου, αξιολογεί με αντικειμενικότητα τη δική του δουλειά και εξετάζει, αν οι ιδέες του είναι εφαρμόσιμες • Νοιώθει ανεξάρτητος (Perkins, στο Borich & Ong, 2006: 58-59)

[πηγή: Αλέξης Κόκκος (και συνεργάτες), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ. 30]

1α. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μια διδακτική όμως προσέγγιση που έχει στόχο την προώθηση του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού είναι αποτελεσματική μόνο αν ο διδάσκων λειτουργεί ως εμψυχωτής και συντονιστής της μαθησιακής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: Αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα και στοχάζεται κριτικά πρωτίστως πάνω στις προσωπικές του παραδοχές και μετά πάνω στις παραδοχές των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά με τους διδασκόμενους και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος, όπου κυριαρχεί η ελεύθερη έκφραση, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα και η συνεργασία. Μεθοδεύει την μαθησιακή διεργασία, αφήνοντας χώρο για πρωτοβουλία των εκπαιδευόμενων.

	Εφαρμογή της ΜΜ	Πώς εφαρμόζεται η ΜΜ
1.	Αφόρμηση : θέμα που υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις σκέψεις και τους περιορισμούς τους	προκαλείται ο αναστοχασμός μέσω αντιτιθέμενων απόψεων και λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι παραδοχές των εκπαιδευόμενων (διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών) αποτελείται από τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα θέμα.

2.	<p>Παραδοχές και αντιλήψεις :</p> <p>Επανεξέταση παραδοχών και αντιλήψεων σε ζητήματα που θεωρούσαν ορθά</p>	<p>οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα.</p> <p>με την υποβολή κριτικών ερωτήσεων, η συλλογιστική τους πορεία σηματοδοτεί διαφορετικές οπτικές που αμφισβητούν τις δεδομένες παραδοχές τους.</p> <p>επιδιώκεται η ελεύθερη εξωτερίκευση των απόψεων των εκπαιδευόμενων</p>
3.	<p>Κριτικός στοχασμός</p> <p>ο κριτικός στοχασμός οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε αναστοχασμό των πεπραγμένων</p> <p>πραγματώνεται μέσω του διαλόγου και μέσω της διάδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτή</p>	<p>εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.</p> <p>προκαλείται διαλογική αντιπαράθεση</p> <p>για να προκύψει μετασχηματιστική διεργασία, πρέπει να ειπωθούν οι απόψεις και να μάθουν ότι υπάρχουν διαφορετικές οπτικές, διαφορετικές προσεγγίσεις σε ένα ζήτημα</p> <p>Αρωγός στην ενίσχυση του διαλόγου και στην ανταλλαγή ιδεών, είναι και η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που αποσκοπεί στη συνεχιζόμενη διάδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων.</p>
4.	<p>Εφαρμογή</p> <p>η εμπέδωση του μετασχηματισμού απαιτεί τη μεταφορά της μετασχηματισμένης γνώσης σε συγκεκριμένες πράξεις</p> <p>Γίνεται σύνθεση και αντλούνται συμπεράσματα.</p> <p>Κάθε έργο αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά (υπο)θέματα.</p> <p>Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.</p>	<p>προκαλείται η πρακτική διαπίστωση της επαναξιολόγησης με μελέτες περίπτωσης επανεξετάζοντας τα νέα δεδομένα με διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποιώντας τις νέες γνώσεις των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν – μέσα από επεξεργασία κριτικών ερωτήσεων – τα διάφορα (υπο)θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές.</p>

Νοιάζεται, αποδέχεται και υποστηρίζει κάθε μέλος της μαθησιακής ομάδας και τέλος εφαρμόζει μεθόδους που προωθούν την αξιοποίηση των βιωμάτων και τον κριτικό στοχασμό (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 68).

Παράδειγμα εφαρμογής της προτεινομένης μεθοδολογίας στην πράξη

Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών φωτογραφιών

Περιγραφή

1ο Στάδιο επεξεργασίας

1. Παρατηρήστε προσεκτικά τη φωτογραφία. Στη συνέχεια ανακοινώστε στο σύνολο της ομάδας τα συναισθήματα που σας προκαλεί το έργο (πχ. θυμός, ντροπή, αγανάκτηση

κλπ.)

2. Απλή περιγραφή αυτών που βλέπετε
3. Δεν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε ή να μαντέψουμε τι βλέπουμε

Περιγράψτε τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα

Εντοπίστε πράγματα σε πρώτο πλάνο, σε δεύτερο πλάνο, αριστερά ή δεξιά στη φωτογραφία

Ερμηνεία

2ο Στάδιο επεξεργασίας

Αναζητείστε το μήνυμα και τους συμβολισμούς που υπάρχουν στη φωτογραφία

Τι θεωρείτε ότι γίνεται στη φωτογραφία;

Πότε πιστεύετε ότι τραβήχτηκε η φωτογραφία; (έτος-γεγονός)

Είναι φυσική φωτογραφία ή είναι στημένη;

3ο Στάδιο επεξεργασίας

Χωριστείτε σε ομάδες και προσπαθήστε να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα:

Η επεξεργασία της εικόνας, οι μικρές αλλαγές επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και ερμηνείας;

Τα κίνητρα του φωτογράφου και τους λόγους που τραβήχτηκε η συγκεκριμένη φωτογραφία.

Αυτή η φωτογραφία προκάλεσε ερωτήσεις για τις οποίες θα θέλατε να πάρετε απαντήσεις;

4ο Στάδιο επεξεργασίας

Συζήτηση με αναφορά σε οποιεσδήποτε άλλες ιστορικές πηγές για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

5ο Στάδιο επεξεργασίας

Καταγράψτε και ανακοινώστε τα συμπεράσματά σας

Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι *δεν ισχυρίζομαι* τον πλήρη μετασχηματισμό των απόψεων και παραδοχών.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια πορεία στην αναζήτηση νέων διαδρομών για την ερμηνεία της πραγματικότητας από διαφορετικές οπτικές. Πρέπει να αναζητείται και να επιδιώκεται η διαδικασία διαφορετικής προσέγγισης από αυτή των δεδομένων προτύπων. Αυτό αποτελεί μια εγγυημένη αρχή για τη μετασχηματιστική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Βαϊκούση, Δ. (1987), *Μαθήματα Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων*. Αθήνα. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Brookfield, St. (2007), Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 157-179. (Πρώτη δημοσίευση 2000),
- Freire, P. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας. (Πρώτη δημοσίευση 1970),
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο. (Πρώτη δημοσίευση 1998).
- Fromm, E. (1973), *Η Υγιής Κοινωνία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης. (Πρώτη δημοσίευση 1956)
- Jarvis, P. (Επιμ.), (2007), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο. (Πρώτη αναθεωρημένη δημοσίευση 2001).
- Mezirow, J. (2007α), Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 41-71. (Πρώτη δημοσίευση 2000),
- Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (1986), *Για μια Λαϊκή Παιδεία*. Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2007), Εισαγωγικό Σημείωμα στο βιβλίο: Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σ. 9-14. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2008α), *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2008β), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*.
- Λιντζέρης, Π. (2007), *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Χρήστου Μελλομένη γεννήθηκε στο Βόλο Ν. Μαγνησίας και ολοκλήρωσε τις Γυμνασιακές της σπουδές στο 3ο Λύκειο Βόλου με Άριστα. Σπούδασε Παιδαγωγικά στα τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν. Πατρών και στο τμήμα Φιλολογίας με ειδικευση στη Βυζαντινή και Νεοελληνική Φιλολογία. Μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν. Πατρών όπου αποφοίτησε με Άριστα. Ολοκλήρωσε τις Μεταπτυχιακές της σπουδές στην κατεύθυνση *Σπουδές στην Εκπαίδευση* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει συνεργαστεί ως επόπτρια πρακτικών ασκήσεων φοιτητών, εργαστηριακός συνεργάτης στην ΑΣΠΑΙΤΕ και ως επιμορφώτρια σε ΠΕΚ, ΙΕΚ. Είναι συγγραφέας βιβλίων, έλαβε μέρος ως εισηγήτρια σε διάφορα συνέδρια ενώ δημοσίευσε άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: mxristou9@gmail.com.

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε ενήλικες

Αγγελοπούλου Ευθυμία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία βασίζεται στη Διδακτορική Διατριβή, που διεξήχθη στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο κατά τα έτη 2009-2012, με θέμα «Βελτίωση Συναισθηματικής Νοημοσύνης φοιτητών μέσα από ένα Πρόγραμμα διαχείρισης θυμού». Η Παρέμβαση αποτελείται από τον προσδιορισμό του θυμού, ως αρνητικού συναισθήματος, τις αιτίες που τον προκαλούν και τις ενδείξεις μέσω των οποίων εκφράζεται. Στη συνέχεια, εφαρμόζεται το πρόγραμμα αντι-θυμού που περιλαμβάνει νοητική αναπλαισίωση, ασκήσεις μυϊκής χαλάρωσης με αναπνοές, καθώς και στρατηγικές παύσεων. Επίσης, περιλαμβάνει την τέχνη της επικοινωνίας, το «εκφραστικό γράψιμο», ασκήσεις διεκδικητικής συμπεριφοράς και τη συγχώρηση.

Abstract

The present dissertation seeks to examine whether an Intervention Program related to Anger Management may improve the Emotional Intelligence of young people. The Intervention Program took place in Harokopio University during the years 2009-2012. The program which was used in this study is an adaptation to Greek reality of the cognitive-behavioral Anger Management Program and a relaxation therapy by deep breathing. Also, it concludes communication secrets, “ the expressive writing”, practices of vindication behavior and the theory of forgiveness.

Βασικοί άξονες Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι (Salovey, Mayer, Caruso, 2002):

- η αναγνώριση και αντίληψη των συναισθημάτων,
- η αφομοίωση και επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών,
- η κατανόηση των συναισθημάτων κυρίως των σύνθετων και αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων
- και η διαχείριση των συναισθημάτων
- ευτυχία - ικανοποίηση από τη ζωή
- αισιοδοξία –αυτοπεποίθηση και εστίαση στην αισιόδοξη πλευρά της ζωής

Θυμός

Ο θυμός, ως αρνητικό συναίσθημα, υπονομεύει την επάρκεια Συναισθηματικής Νοημοσύνης ατόμων, γιατί:

- είναι το πιο συχνό από τα αρνητικά εκφραζόμενα συναισθήματα (10%), ενώ τα αμέσως επόμενα είναι το άγχος (5%) και η λύπη (5%) (DiGiuseppe & Tarfate, 2007; Deffenbacher, 2002; Scherer & Wallbott, 1994).
- είναι το πλέον κυρίαρχο και δύσκολο συναίσθημα που μπορεί να ελεγχθεί (Scherer &

Wallbott, 1994)

- ως δευτερογενές εγχειρόμενο συναίσθημα, συχνά εμπερικλείει και άλλα αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευση, φόβο, ανησυχία, απελπισία, αμηχανία, απαισιοδοξία, ανασφάλεια, ζήλια, απόρριψη, θλίψη) (Wilhelm, Schoebi, Perrez, 2004).
- δεν εφαρμόζεται στον πολιτισμό μας η «ευτυχιολογία» (hapology), και το συναίσθημα της ευγνωμοσύνης ως αντίδοτο είναι σε χαμηλά ποσοστά (0,8%) (Lazarus, 2003, Morris, 2005)

Ετυμολογικά ο όρος Θυμός < θυώ (= θυσιάζω, σπεύδω ορμητικώς), σημαίνει πνοή, πνεύμα, ψυχή, ζωή, καρδιά, διάθεση, θέληση, φρόνημα, θάρρος. Κατά τους αρχαίους Έλληνες «θυμός και *θυμικόν*» ήταν η έδρα των συναισθημάτων, το ψυχικό κέντρο και ανάλογα το πρόσφυμα που υπήρχε εμπρός –ευ ή -δυσ, λαμβανόταν η αντίστοιχη έννοια. Επομένως, ο Πλούταρχος θεωρούσε την ευθυμία ως την άριστη κατάσταση του θυμικού, ενώ αντίθετα σήμερα θυμός είναι η δυσθυμία ο (Λεξικό Δορμπαράκη, 1972).

Ο θυμός είναι συναίσθημα, ενώ η **επιθετικότητα** είναι συμπεριφορά (Spielberger, 1985).

Άλλες εκφάνσεις του θυμού είναι:

- **οργή** (οργώ= είμαι πλήρης υγρών):είναι ο θυμός την ώρα που γεννιέται
- **μίσος**: είναι οργή συσσωρευμένη από καιρό
- **εχθρότητα**: είναι οργή που ψάχνει ευκαιρία να εκδικηθεί
- και **χόλος**: είναι πικρή οργή, που έχει τις ρίζες της στα βάθη της ψυχής (Potter-Efron, 2003)

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει κλινικός πρακτικός οδηγός ούτε διαγνωστικές κατηγορίες για το θυμό (όπως υπάρχει για το φόβο, την ανησυχία, τη λύπη και την κατάθλιψη). Έτσι, με τη λέξη «θυμός» προσδιορίζεται ο θυμός ως κατάσταση, αλλά και ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (DiGiuseppe & Tafrate, 2007).

Αίτια θυμού

Δυσάρεστα εξωτερικά γεγονότα ή εσωτερικά ερεθίσματα, όπως: παρεμπόδιση- ματαίωση στόχων, διάψευση προσδοκιών, προκλήσεις, δυσμενής αντιμετώπιση, δυνατοί θόρυβοι και ακραίες θερμοκρασίες συναισθηματική ταύτιση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ντροπή, «ιδεολογική ακαμψία», μειωμένη δεκτικότητα, υπερένταση, άγχος έλεγχος καταστάσεων, συνήθεια (Novaco, 1995).

Τύποι θυμού

- **Ο Ωφέλιμος- Εποικοδομητικός θυμός**: υγιής αντίδραση σε φυσικές απειλές, που στην εποχή μας οι απειλές αυτές έχουν αντικατασταθεί από προσβολές και αδικίες
- Ο θυμός γίνεται δυσλειτουργικός όταν είναι έντονος, διαρκής και επαναλαμβανόμενος
- **Ο Επιθετικός θυμός** εκδηλώνεται με απειλές, βλάβη, καταστροφή, κατηγορία, μεγαλομανία, εγωισμό, εκδίκηση (Hawkins, 2002)
- **Ο Παθητικός θυμός** εκδηλώνεται ως μυστικοπάθεια, χειρισμό, εκβιασμό, αυτοενοχές, αναποτελεσματικότητα, απάθεια, ψυχαναγκασμό, σαρκασμό, χαιρέκακη ειρωνεία, δηκτικότητα, γλευασμό (Hagiliassis et al., 2005).

Φυσιολογία θυμού

Τα συναισθήματα του θυμού συνδέονται άμεσα με την **αμυγδαλή**, διπλή

εγκεφαλική δομή σε σχήμα αμυγδάλου, που ανήκει στο μεταιχμιακό σύστημα (όπως και τα συναισθήματα ανησυχίας, φόβου και λύπης). Πραγματοποιείται έντονη ορμονική δραστηριότητα με τελική έκκριση στα επινεφρίδια *αδρεναλίνης και κορτιζόλης*, οι οποίες με τη σειρά τους διεγείρουν το αυτόνομο νευρικό σύστημα και ετοιμάζουν το σώμα για άμεση δράση, προτού να ενεργοποιηθεί ο νεοφλοιός. (Adolphs, Sears & Piven, 2001).

Επιπτώσεις θυμού στον ανθρώπινο οργανισμό

Ο ανεξέλεγκτος θυμός μπορεί να προκαλέσει:

- *Φυσικά αποτελέσματα* όπως πονοκέφαλο, προβλήματα πέψης, αϋπνία, υψηλή πίεση αίματος, έκζεμα και αλλά δερματικά προβλήματα, καρδιακή προσβολή, αρθρικά, χαμηλό ανοσοποιητικό σύστημα, ευαισθησία στον πόνο και στις μολύνσεις
- *Συναισθηματικά αποτελέσματα* όπως κατάθλιψη, αυξανόμενη ανησυχία, εθισμούς, προδιαθέσεις (υπερβολικό φαγητό, εργασιομανία, ακαταστασία), τυραννική συμπεριφορά (ρατσισμός, σεξισμός), ασθενείς πολιτικές δραστηριότητες (τρομοκρατία), κακές κοινωνικές σχέσεις, μειωμένη αυτο-αντίληψη, αυτο-εκτίμηση, έντονη προκατάληψη, ιδεοληψία, μανιακή δραστηριότητα

Γενικά ο επιθετικός θυμός προκαλεί καρδιαγγειακές παθήσεις ενώ ο παθητικός θυμός όγκους, κύστες (Monnier, Stone, Hobfol & Johnson, 1998).

Τρόποι έκφρασης θυμού

- **Εκρήξεις θυμού:** (anger out) ο θυμός ως μέσο χειρισμού και επιβολής των άλλων ή ως αποκατάσταση προσβολής
- **Απόθηση θυμού:** (anger in) ο καταπιγμένος θυμός καταλήγει σε κατάθλιψη και ανησυχία (Kassinove, 1997)
Συμπεριφορές μίσους που εμπεριέχουν θυμό, όπως:
- *μίσος προς την εξουσία:* μπορεί να εκφραστεί μέσα από ποινική δραστηριότητα, πολιτική διαμαρτυρία, τρομοκρατία, έκτρωση, κλοπή, ταχύτητα και αργοπορία στις συναντήσεις, διαβίωση σε βρωμιά και αταξία
- *μίσος για τον εαυτό:* χρόνια αναβλητικότητα, αδυναμία επίτευξης εργασίας, υπερ-εξάρτηση από τους άλλους, χρήση ουσιών, παχυσαρκία και αδυναμία. (Patterson, 1999; Loeber & Farrington, 2000; Smith & Furlong, 1998; Dwyer, 1998).

Στις δεκαετίες του 60 και 70, οι θεωρίες που διαπραγματεύονταν το θυμό, ήταν η «θεραπεία ουρλιαχτών» (scream therapy). Οι ερευνητές όμως παρατήρησαν ότι, ενώ υποχωρούσαν οι εντάσεις, οι ασθενείς έπασχαν από αυξημένα προβλήματα θυμού και υγείας (κυρίως καρδιαγγειακά προβλήματα) (Hightower, 2002).

Οι σύγχρονες θεραπείες αναφέρονται στην αναδόμηση των σκέψεων και πεποιθήσεων, στην αλλαγή του περιβάλλοντος, στη μείωση των απαιτήσεων, στην αύξηση των προσωπικών εφοδίων, σε ασκήσεις χαλάρωσης και σε κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης (Hobfol, Dunahoo, Ben-Porath & Monnier, 1994).

Τα προγράμματα εφαρμόζονται σε διαφορετικούς τομείς, όπως στην ενδο-οικογενειακή βία (Anderson, 2008), στη διαχείριση θυμού στα σχολεία (Gansle, 2005; Fiore & Novick, 2011), σε νοητικά καθυστερημένους ενήλικες (Benson, 1986), σε

τοξικομανείς (Petry, 2001), σε εσω-συζυγικές σχέσεις (Gerry, 2008) ή στον εργασιακό χώρο (Clark, 2011).

Το Πρόγραμμα Παρέμβασης που σχεδιάστηκε για το σκοπό της παρούσας μελέτης βασίζεται στο γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο θεραπείας της συμπεριφοράς (cognitive behavioral therapy- CBT), αποτελεί προσαρμογή στην Ελληνική πραγματικότητα του προγράμματος διαχείρισης του θυμού των Reilly & Shopshire (2002). Η CBT θεραπεία (cognitive behaviour therapy) βοηθά το άτομο να διορθώσει τις εσφαλμένες αντιλήψεις του, να βελτιώσει το αίσθημα αυτοπεποίθησης και να λογικοποιήσει τα γεγονότα, αποδίδοντάς τα σε αιτίες (Graham, 1998; Blissett, 2004; Kendall, 2000). Τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε με επιπρόσθετες ασκήσεις και είναι δυνατόν να επιφέρει ευεργετικές επιδράσεις σε διαφορετικές εκφάνσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ατόμων.

Για την εκτίμηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- 1) Το ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong & Law -Emotional Intelligence Scale-WLEIS (Wong & Law, 2002; Kafetsios & Zampetakis, 2008)
- 2) Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Petrides & Furnham -Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQue-SF (Petridis & Furnham, 2003, 2001)
- 3) Το Ερωτηματολόγιο άγχους-αυτοεκτίμησης του Spielberger -State-Trait Anxiety Inventory, STAI (Spielberger et al. 1983)
- 4) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ποιότητας ζωής των Diener et al. (Καραδήμας, 2007)
- 5) Η κλίμακα αξιολόγησης βιωμάτων σε κοντινές σχέσεις των Fraley & Waller, 2000 ή δεσμού ενηλίκων (Καφέτσιος, Τσαγκαράκης και Σταλίκας, 2000, 2005)

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η παρέμβαση περιλαμβάνει 12 συνεδρίες (μία ανά εβδομάδα).

Σε κάθε συνεδρία δίνεται αρχικά ο σκοπός, ακολουθούν διευκρινίσεις, ορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο και τέλος δίνονται οι εργασίες.

ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς:

- να μην είναι βίαιοι και απειλητικοί προς τους άλλους
- να εξασκηθούν στον έλεγχο του θυμού τους
- να ελέγχουν τις σκέψεις και πράξεις τους μέσα από το «μέτρο θυμού»
- να δέχονται υποστήριξη και ανταπόκριση από τους άλλους

Επειδή ο θυμός, ως συνήθης αντίδραση, είναι βαθιά ριζωμένος στον υποσυνείδητο νου, δίνονται πληροφορίες για τον υποσυνείδητο νου, που θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες στις παρατηρήσεις για το θυμό τους (Pickles, 2007).

ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς:

- να αναγνωρίζουν τα διάφορα *γεγονότα* που πυροδοτούν το θυμό τους
- να αναγνωρίζουν τα *σημεία-ενδείξεις*, τα οποία οδηγούν στην κλιμάκωση του θυμού -φυσικές, συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές ενδείξεις (με τη μορφή σκέψεων εσωτερικού – εχθρικού μονόλογου, self-talk)

ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς να παρατηρήσουν τις τρεις φάσεις του επιθετικού κύκλου, οι οποίες καταδεικνύουν την κλιμάκωση του θυμού των συμμετεχόντων.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ - Σχέδιο «Αντι-Θυμού»

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς να χρησιμοποιούν:

- στρατηγικές κατά τη διάρκεια κλιμάκωσης του θυμού τους και πριν τη φάση της έκρηξης
- βαθιές κοιλιακές αναπνοές, που είναι η βασική προϋπόθεση πριν από κάθε προσπάθεια ελέγχου (Verischagin, 1998).

ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να καταστήσει ικανούς τους συμμετέχοντες να επιτελούν την προοδευτική μυϊκή χαλάρωση, με τη βοήθεια επίσης της βαθιάς κοιλιακής αναπνοής, για να μειωθούν τα επίπεδα αδρεναλίνης και κορτιζόλης, που παράγονται στα επινεφρίδια και διοχετεύονται μέσω του αίματος σε όλο το σώμα (Bilodeau, 2009)

ΕΚΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει τους συμμετέχοντες ικανούς να αναγνωρίζουν τα ψυχολογικά τους προβλήματα που οφείλονται σε παράλογες ή λανθασμένες πεποιθήσεις και να τα αλλάξουν με τον έλεγχο της λογικής σκέψης- νοητική αναπλαισίωση (Ellis, 1975).

ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει τους συμμετέχοντες ικανούς να παρατηρήσουν:

- τη συσχέτιση της συνήθειας του θυμού τους σε αλληλεπίδραση με το οικογενειακό τους περιβάλλον και
- τη διαμόρφωση των σχέσεών τους ως ενήλικες, σύμφωνα με τα γονεϊκά πρότυπα (Harter, 1999; Gerhardt, 2004; Sunderland, 2006).

ΟΓΔΟΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει τους συμμετέχοντες ικανούς να απαλλαγούν από βασανιστικές σκέψεις ή αρνητικά συναισθήματα του παρελθόντος μέσα από την άσκηση του «εκφραστικού γραψίματος» (Pennebaker & Beall 1986).

ΕΝΑΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει ικανούς τους συμμετέχοντες στη διεκδικητική ή αυτο-υποστηρικτική συμπεριφορά, σε αντιδιαστολή με την επιθετική και παθητική συμπεριφορά (Reilly, 2002).

ΔΕΚΑΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς να εκτελούν:

- την άσκηση «πλασματικής διαμάχης» (Grodnitzky, Tafrate, 2000)
- την άσκηση του «αγκίστρου» μια αισθητηριακή εμπειρία, που προκαλείται από ένα ερέθισμα εσωτερικό ή εξωτερικό. Οτιδήποτε αποτελεί το εναρκτήριο ερέθισμα για κάποια οργανική κατάσταση, αποκαλείται άγκιστρο ή άγκυρα (Wycza, 2001).

ΕΝΔΕΚΑΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς να κλείσουν τον κύκλο ενός γεγονότος αντιδικίας με την πράξη της συγχώρησης- η πιο υγιής και λυτρωτική απάντηση στα συναισθήματα πόνου και προσβολής. Αν συμφωνήσουν και τα

δύο μέρη επέρχεται η συμφιλίωση (Bushman, 1999).

ΩΔΕΚΑΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Σκοπός

Η συνεδρία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει ικανούς τους συμμετέχοντες στην τέχνη της επικοινωνίας σύμφωνα με τις αισθητηριακές προσβάσεις (οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές προσβάσεις). (Alder, 1999). Επίσης, στη συνεδρία αυτή αναλύεται η μη λεκτική επικοινωνία (Pickles, 2007) και η τέχνη της συμβάδισης (Paese, 1881).

Επειδή τα ευρήματα της μελέτης, που έγινε σύμφωνα με τα πέντε ερωτηματολόγια που αναφέρθηκαν παραπάνω, μάς επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι η κατάλληλη διαχείριση του θυμού, ενδέχεται να βελτιώσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των συμμετεχόντων, είναι δυνατόν να προτείνουμε τη χρήση του Προγράμματος αυτού και μάλιστα την εφαρμογή του σε άτομα διαφορετικού ηλικιακού φάσματος, προκειμένου να καταστεί δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ευρύτερο πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Οι πολλαπλές νοημοσύνες. *Το Βήμα*, 15/2/2004.
- Alder, D., (1994). *NLP- Η νέα τέχνη και επιστήμη για να αποκτήσετε αυτά που θέλετε*. Αθήνα: Αλκυών.
- Angerer, J. (2003). Job burnout. *Journal of employment counseling*, 40.
- Arntz, W., Chasse, B. & Vicente, M. (2003). *Τι στο μυιπ ξέρουμε;* Αθήνα: Ορφέας Εκδοτική.
- Aspinwall, L. (1998). Rethinking the role of positive affect in self regulation. *Motivation and Emotions*, 22, 1-32.
- Βαλάκος, Σ. (2002). *Επιστήμη-21^{ος} αιώνας- Νόηση- η λειτουργία του εγκεφάλου*. Περιοδικό RAM, Δεκ. 2002.
- Βάρβογλη, Α. (2007). Η νοημοσύνη δεν είναι μια αλλά 8! From <http://dps01028.blogspot.com/2007/10/8.html>
- Barchard, K. (2003). Does EI assist in the prediction of academic success? *Emotional and Psychological Measurement*, 63 (5).
- Bar-On, R. et al. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Barrett, L. (2001). Knowing what you are feeling and knowing what to do about it. *Cognition and emotion*, 15 (6), 713-724.
- Baumister, R.F. (2001). Bad is stronger than Good. *Review of general psychology*, 5(4), 323-370.
- Baumister, R.F. & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self- esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.
- Beck, A. T. & Freeman, A. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. N.Y: Guil-

- ford Press.
- Ben-Ze'v, A. (2004). Emotional complexity in everyday life. *Social Science Information*, 43 (4), 581- 589.
- Berrocal, P, F. (2005). Cultural Influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *RIPS*, 18 (1), 91-107.
- Biaggio, M. (1987). Clinical Dimensions of anger management. *American Journal of Psychotherapy*, XLI (3).
- Bilodeau, L. (1992). *The anger workbook*. England: Hazelden Publishing.
- Brackett, M. (2003). EI and its relation to everyday behaviour. *Personality and individual differences*, 36, 1387- 1402.
- Boyatzis, R & Elias, M. (2000). *Developing EI*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bunmi, O. et al. (2005). Nonspecific factors and the efficacy of Psychosocial treatments for anger. *The scientific review of mental health practice*, 3 (2).
- Bradbury, K. & Clarke, I. (2006). Cognitive Behavioral Therapy for anger management: Effectiveness in adult mental health services. *Behavioral and cognitive Psychotherapy*, 35, 201-208.
- Brennan, J. (2009). *Ψυχολογία- Ιστορία & Συστήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Brewin, C. & Lennard, H. (1999). Effects of mode of writing on emotional narratives. *Journal of Traumatic stress*, 12 (2).
- Broad, C.D. (2001). Emotion and Sentiment. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 13 (1954-55), 203-214.
- Campano, J. (2004). Anger and Aggression among Filipino students. *Adolescence*, 39 (156).
- Capowich, G. (2001). General strain theory, situational anger and social networks: An assessment of conditioning influences. *Elsevier Science Ltd*.
- Carter, D. (2009). Cultivated positive emotions inspire environmentally responsible behaviors. *Scholarly Common*, mapp.capstone/11.
- Christakis, N. & Fowler, J. (2009). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham heart study. *BMJ*, 337, 1-9.
- Classification-Emotion (2009) from <http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion>
- Coseru, C. (2003). A review essay of destructive emotions. *Journal of Buddhist ethics*.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Ροή. Η ψυχολογία της ευτυχίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Cynthid, A. et al. (2005). The measurement of EI using caliper traits. *White paper*.
- Daldrup, R. (1994). *Ελευθερώσου από το θυμό*. Αθήνα: Λύχνος.
- Damasio, H.(1991). *Somatic matters and the guidance of behavior theory and preliminary testing* (217-229). N.Y: Oxford University Press.
- Davidson, K. (2010). Don't worry, be happy: Positive affect and reduced 10 year incident coronary heart disease. *Eur Heart J*, 31 (9), 1065- 1070.
- Daw Holloway, J. (2003). Advances in anger management. *American Psychological Association*, 34 (3).
- Deffenbacher, J. (2002). The driving anger expression inventory: A measure of how people express their anger on the road. *Behav. Res. Ther.* 40, 717-37.
- Deffenbacher, J. DiGiuseppe, R, Oetting, F.,(2002). Principles of Empirically supported interventions applied to angry man. *Counseling Psychologist*, 30, 197-217.

- Diamond, I. (2006). *Αρχίζοντας τη Στατιστική-μια εισαγωγή για τους κοινωνικούς Επιστήμονες*. Αθήνα: Παπαζήζη.
- Diener et al. (2000) Satisfaction with Life Scale. *Internal Psychology*
- DiGiuseppe, R. & Tafrate, R. (2007). *Understanding Anger Disorders*. U.S.A: Oxford University Press.
- Emotion: Definition, Synonyms (2009) from <http://www.answers.com/topic/emotion>
- Γεωργακόπουλος, Θ. (2008). Νόηση και συγκίνηση: ο ρόλος της Αμυγδαλής. *Εγκέφαλος και συμπεριφορά*, 23, 33-41.
- Η εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου (2007) *Pathfinder* from <http://news.pathfinder.gr/spotrs/377048.html>
- Espinoza, S., (2008). EI and beginning teacher candidates. *Emotional Intelligence*, 456-461.
- Ευθυμιάδου, Α. (2006). *NLP Νευρο-γλωσσικός Προγραμματισμός, η απομυθοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Θεοχαράκης, Ν. (2004). Ιστορία της Ιατρικής. Στοιχεία γενικής Ψυχολογίας στο Βυζάντιο. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 21 (5), 480- 486.
- Fisher, M. (2000). *Beating Anger*. London: Rider.
- Filiozat, I. (1997). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*. Αθήνα: Ενέλιος.
- Fredrickson, B. (1998). What Good are positive emotions? Review of General Psychology, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, vol. 3, article 0001a.
- Fredrickson, B. & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and emotion*, 12 (2), 191-220.
- Gardner, K. (2007). EI: Review of research and educational Implications. *Journal Compilation*.
- Gardner, K., (2007). EI: Review of research and Educational Implications. *Journal Compilation, NAPCE*.
- Giblin, L. (2007). *Η τέχνη των ανθρωπίνων σχέσεων*. Αθήνα: Θέσις.
- Gohm, C. (2003). Mood regulation and EI :individual differences. *Journal of personality and social psychology*, 84, 594-607.
- Goldie, P. (2004). The life of the mind: commentary on “Emotions in every life”. *Social Science Information*, 43(4), 591-598.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2003). *Καταστροφικά Συναισθήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gross, J. (2000). Emotion regulation and memory. *Journal of personality and social Psychology*, 79 (3), 410-424.
- Greaves, J. & Bradberry, T. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική.
- Gulbenkoglou, H. & Hagilassis, N. (2006). *An Anger Management training package for individuals with disabilities*. UK: Jessica Kingsley Publishers.

- Hagiliassis, N. et al. (2005). The Anger Management Project: A group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 30 (2), 86-96.
- Ireland, J (2004). Anger Management therapy with young male offenders: An evaluation of treatment outcome. *Aggressive Behavior*, 30, 174- 185.
- Izard, C. (2008). Emotion theory and research. *Annual review of psychology*, 60.
- Izard, C. (1993). Stability of emotion experiences and their relations to traits of Personality. *Journal of personality and social Psychology*, 64 (5), 847-860.
- Kabat-Zinn, Davidson, Richard, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mind fullness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564- 570.
- Καραδήμας, Ε.Χ. (2007). Το Υποκειμενικό στρες και η ικανοποίηση από τη ζωή ως ενδιάμεσες μεταβλητές στη σχέση μεταξύ γενικευμένων προσδοκιών και υγείας. *Ψυχολογία*, 14, 1-13.
- Kafetsios, K., Maridaki- Kassotaki, K., Zammuner, V., Vouzas, F.,(2009). Emotional Intelligence and career choice: The contribution of EI abilities and traits. *Leonardo Da Vinci program*.
- Kafetsios K., Tsagarakis M., Stalikas A., (2007) Revised Experiences in close Relationships, *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (1),47-55.
- Kafetsios, K. & LaRock, E. (2005). Cognition and Emotion. Aristotelian Affinities with contemporary emotion. *Theory and Psychology*, 15 (5), 639-657.
- Καφέτσιος, Κ. και Zammuner, V. (2004). Εγχειρίδιο για την εξάσκηση των Συναισθηματικών και Διαπροσωπικών δεξιοτήτων για την εργασία. *Education and Culture* (Leonardo da Vinci).
- Καφέτσιος, Κ. & Παπαδάκη, Χ. (2007). Το συναίσθημα στην εργασία σε ιατρικό προσωπικό δημοσίων νοσοκομείων. Παν/μιο Κρήτης, τμήμα Ψυχολογίας.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, Aik., Zammuner, V., Zampetakis, L., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment* , 17(4), 2009.
- Kinney, T. et al. (2001). The influence of sex, gender, self- discrepancies and self- awareness on anger and verbal aggressiveness among U.S college students. *The Journal of Social Psychology*, 141 (2), 245- 275.
- Κουντούρης Δ. (2008). Πώς ο εγκέφαλος ρυθμίζει τη νοημοσύνη στα παιδιά. *Βιονευρολογική*.
- Kravvariti, E., Maridaki-Kassotaki, K. & Kravvaritis, E. (2010). Emotional intelligence and coronary heart disease: How close is the link? *Global Journal of Health Science*, 2(1), 127-137.
- Lacan, J. (1953). Some reflections on the ego. *Psycho-Analysis*, 34, p. 13.
- Lacan, J. (2009). *Η διδασκαλία μου*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Leckman, J.F. (1999). Preoccupations and behaviors associated with romantic and parental love. *Child Adolescent Psychiatric*, 8(3), 635-665.
- Lepore, S. et al. (2004). It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. *Anxiety, Stress and coping*, 17 (4), 341-361.
- Lench, H. (2004). Anger management: Diagnostic differences and treatment implications.

- Journal of social and clinical Psychology*, 23 (4), 512-531.
- Lerner, J. (2002). Do positive and negative emotions have opposing influences on hope? *Psychological Inquiry*, 13 (4), 299-302.
- Lieury, A. (2003). *Η νοημοσύνη του παιδιού σε 40 ερωτήσεις*. Αθήνα: Κστανιώτη.
- Linley, A & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. U.S.A: John Wiley & Sons, Inc.
- Lishman, E. (2008). Evaluation of anger management groups in learning disability populations. *Learning disability practice*, 11 (10).
- Litter, F. (2007). *Προσωπικότητα Συν – Πώς να κατανοήσετε τους άλλους καταλαβαίνοντας τον εαυτό σας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Lopes, P.N et al. (2003). EI and social interaction. *Personality and social psychology Bulletin*.
- Λυμπεράκης, Σ. (1997). *Εγκέφαλος και ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση, Ι-Λοϊζου, Μ (2005). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία* (11), 497-511.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. ΣΝ: Σύγχρονες προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ενωσιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.
- Mayer, J. et al. (2001). EI as a standard Intelligence. *Emotion*, 3, 232-242.
- Mesquita, B. & Frijda, N. (1992). Cultural variations in emotion. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- Michael, T. et al. (2009). Comparison of trait and ability measures of EI in medical students. *Medical education*, 43 (11), 1062-1067.
- Morris, A. et al. (2005). Bringing positive organizational scholarship into the classroom: Gratitude visits as a way to develop EI. *Journal of the Academy of Business Education*.
- Μουρούτης, Κ. (2008). *Ανα-δημιουργία εγκεφάλου*. Αθήνα: Newstart.
- Μπότσαρη, Ε. (2010). *Εκφοβισμός- Επιθετικότητα- Θυμός*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπούκας, Δ. & Βορέαδου, Ρ. (2000). *Η τεχνολογία της Αλλαγής. Γνωριμία με το NLP*. Αθήνα: Αριστεία.
- Neisser, U. et al. (1997) (μετάφρ. Τσιώρα, Α.). Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι. *Ψυχολογία*, 4 (1), 48-93.
- Nelis, D. (2009). Increasing EI: How is it possible? *Personality and Individual differences*, 47, 36-41.
- Nelson- Jones, R. (2006). *Human Relationship Skills*. London: Routledge
- Newman, R. (2001). The influence of mood on the intensity of emotional responses. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 725- 747.
- Νοημοσύνη (2009) Focus from <http://www.focusmag.gr/articles/view-article.rx?oid=813>
- Νοημοσύνη και Ανάπτυξη (2009) from <http://gym-kastr.ark.sch.gr/yliko/noimosini-anaptiji.htm>
- Νεόφυτος Α. & Κουτσελίνη Μ. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. Τμήμα Επιστημών και Αγωγής Παν/μίου Κύπρου.

- Newberg, A. & Waldman, M. (2009). *Πώς ο Θεός αλλάζει τον εγκέφαλό μας*. Αθήνα: Αρχέτυπο.
- Pennebaker, J. (2004): Theories, Therapies and taxpayers. *American Psychological Association*, 11 (2).
- Pennebaker, J. & Dahlem, E. (2000): An Application of Beck's cognitive therapy to general anger reduction. *Cognitive therapy and research*, 24 (6).
- Pennebaker, J. & Zech, E. Disclosing and Sharing emotion: Psychological, social and health consequences. Preparation of this paper was made possible by a grant from the National Institute of Health (MH – 52391).
- Pennebaker, J. & Mehl, M. (2001). The social dynamics of a cultural upheaval. *American Psychology Society*, 14 (6).
- Petridis, K.V. & Furnham, A. (2002). Trait EI: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petridis, K.V., Rita, R., Kokkinaki, F. (2007). The location of trait EI in personality factor space. *The British psychological society*, 98, 273-289.
- Phillips, L. (2002). Positive mood and executive junction: Evidence from stoop and fluency tasks. *Emotion*, vol. 2, 12-22.
- Pickles, A. (2007). *Angel to Anger: The fast and easy way to transform anger*. USA: Winning Profiles.
- Plummer, D. (2010). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πλούταρχος, απόδοση Λαθούρης Γ. (2002). *Περί Ευθυμίας. Πώς να βρίσκει κανείς και πώς να διατηρεί την ψυχική του γαλήνη*. Αθήνα: Ηλιοδρόμιον.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της ΣΝ εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2009). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας. Παν/μιο Μακεδονίας.
- Plutchik, R (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. *Emotion: theory, research and experience*, 1, 3-33, N Y: Academic.
- Potter- Efron, R. (2003). *Νίκησε το θυμό και την υπερένταση τώρα!* Αθήνα: Εκδοτική.
- Πρίνου, Λ.-Πολυχρονιάδου (1985). *Μουσική και Ψυχολογία*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Qualter, P. et al. (2007). Supporting the development of EI competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in practice*, vol. 23 (1), 79-95.
- Quilliam, S. (2008). *Η γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Radford, M. (2003). EI and education. *Faculty of education*. ISSN. 1364- 436X.
- Ramirez, J. et al. (2002). Differences between experience of anger and readiness to angry action. *Aggressive Behavior*, 28, 329- 438.
- Reilly, P. (2005). Teaching Law students how to feel: using negotiations training to increase EI. *Teaching Note*, 301.
- Salovey, P. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 34.
- Salovey, P, et al., (2001). Measuring EI as a set of Abilities with the MSCEIT. *American Psychological Association*.
- Salovey, P. & Brackett, M. (2006). Relating Emotional abilities to social Functioning.

Journal of Personality and social Psychology, 91 (4), 780-795.

- Salovey, P. et al. (2005). Emotion Regulation Abilities and the quality of social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Scherer, K. (2007). Are facial expressions of emotion produced by categorical affect programs or dynamically driven by appraisal? *Emotion*, 7, (1), 113-130.
- Schutte, N. et al. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between EI and health. *Personality and individual differences*, 42, 921-933.
- Shalif, I. (1991). The emotions and the dimensions of discrimination among them in daily life. *Psychological Freedom now*. Department of Psychology, Ph.D Thesis, University Ramat-Gan, Israel.
- Sapiro, L. (2001). *Πώς να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό EQ*. Αθήνα: Δωρικός.
- Silver, H. (1997). Integrating Learning styles and multiple intelligences. *Educational Leadership*, 55 (1), 22-27.
- Slaski, M. (2003). Emotional Intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233-239.
- Seligman, M. et al. (2005). Positive psychology progress: *Empirical validation of interventions*, 410-421.
- Seligman, M. & Martin, E. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Sloan, M. & Marx, B. (2004). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *American Psychological Association*, 11 (2).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αγγελοπούλου Ευθυμία** είναι Φιλολόγος.
Στοιχεία επικοινωνίας: ef.agelop@yahoo.gr

Ο ρόλος του φύλου ως εμπόδιο συμμετοχής των γυναικών μεταναστριών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα - Ρεντίφης Γεράσιμος

Περίληψη

Οι αλλαγές που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση στον εργασιακό τομέα είναι τόσο ραγδαίες, με αποτέλεσμα να ωθούν τις γυναίκες στην έξοδο τις αγοράς εργασίας και στην επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση. Η πρόσβαση, όμως, των γυναικών στην εκπαίδευση δεν είναι πάντα εύκολη με αποτέλεσμα αρκετές φορές οι ίδιες είτε να αποφεύγουν να ενταχθούν σε τμήμα εκπαίδευσης ενηλίκων είτε αν και έχουν ενταχθεί να εγκαταλείπουν λόγω επικείμενων δυσκολιών-εμποδίων. Στην παρούσα εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τη σημαντικότητα που διαδραματίζει ο παράγοντας φύλο στην συμμετοχή των γυναικών μεταναστριών στα προγράμματα της Διά Βίου Μάθησης.

Abstract

The changes caused by the globalization in the working area are so significant that enforced the women searching for job and in the need to enrich their qualifications. However the women's access to education was never an easy affair in result many of them to avoid to enroll in an adult education course or even if they process in the enrollment to quit because of many difficulties they have to confront. In this paper we will try to investigate the relationship between the factor sex and the participation or drooping out of the long life educational programmes.

1. Εισαγωγή

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες στην πορεία τους προς τη διά βίου μάθηση προτιθέμεθα να αποτυπώσουμε επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην πραγματικότητα, την οποία βιώνουν οι γυναίκες μετανάστριες, οι οποίες εντάσσονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και τη στάση που έχει το άμεσα κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να οξύνει ή να αμβλύνει τις δυσκολίες και τα εμπόδια της ενήλικης μετανάστριας. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να μελετήσει και να διερευνήσει την επίδραση, την οποία έχει ο παράγοντας φύλο στη συμμετοχή των γυναικών μεταναστριών σε προγράμματα της διά βίου μάθησης.

2. Η σημαντικότητα του θεσμού της Διά Βίου Μάθησης ως θεσμού στήριξης του φαινομένου της μετανάστευσης

Οι κοινωνικές αλλαγές και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες ώθησαν τις γυναίκες στην είσοδο στην αγορά εργασίας και στην ενεργή συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση το Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα έθεσε ως στρατηγικό της στόχο την καθιέρωση της Διά Βίου Μάθησης. Σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό και την έγκριση της κοινοτικής στρατηγικής για την ισότητα

ανδρών και γυναικών σε τομείς όπως η εργασία, η κοινωνική ασφάλιση, η συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και η εκπαίδευση μπορούμε σήμερα να κάνουμε λόγο για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση και των δύο φύλων.

Συγκεκριμένα μπορούμε να αναφέρουμε ότι η δια βίου μάθηση έχει ως στόχο την παροχή σε κάθε άτομο των ίδιων ευκαιριών για προσαρμογή στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και την ενδυνάμωση του να κινηθεί ελεύθερα σε επαγγελματικούς και εργασιακούς χώρους σε τοπικό, εθνικό και διακρατικό επίπεδο. Παράλληλα η μετεξέλιξη της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, δημιούργησε από τη μια πλευρά την ανάγκη προσαρμογής των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και από την άλλη την ανάπτυξη μηχανισμών σεβασμού των ποικίλων εθνικών και πολιτισμικών καταβολών¹. Η μετανάστευση και η διαχείρισή της αποτελεί κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως ορίστηκε μέσα από τη συνθήκη της Λισαβόνας. Οι στόχοι της ενιαίας εξωτερικής δράσης της Ένωσης προσβλέπουν στον καθορισμό των στρατηγικών της συμφερόντων και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ενσωμάτωση όλων των κρατών στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, αλλά και την προώθηση μιας βιώσιμης ανάπτυξης στις αναπτυσσόμενες χώρες. Σε αυτά το πλαίσιο υπάγεται το ζήτημα της αξιοποίησης του μεταναστευτικού πληθυσμού προς όφελος όχι μόνο των ιδίων, με την ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας, αλλά και προς όφελος της ίδιας της χώρας με την αύξηση και ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού της.

3. Ο ρόλος της Διά Βίου Μάθησης ως μέσο ομαλής ένταξης των μεταναστριών

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη ραγδαία έξοδο των γυναικών στην εργασία και την αύξηση των επαγγελματικών απαιτήσεων, συνειδητοποιούμε ότι η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση και εξειδίκευση είναι αναπόφευκτη. Στο πλαίσιο αυτής της διαπίστωσης και του φαινομένου της μετανάστευσης στη χώρα μας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο θεσμός της δια βίου μάθησης αποκτά ιδιαίτερη αξία και είναι ένας από τους πιο δόκιμους τρόπους ενεργοποίησης θετικών συναισθημάτων, με τον οποίο οι γυναίκες μετανάστριες μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία καταπολεμώντας τα κοινωνικά και οικονομικά τους αδιέξοδα και να ενισχύσουν τις γνώσεις και δεξιότητες τους, προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικές στην αγορά εργασίας.

Από το σύνολο του ενός εκατομμυρίου μεταναστών/-τριών, περίπου 300.000 είναι ο αριθμός των γυναικών που εγκαταστάθηκαν στη χώρα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία των οικονομικών μεταναστριών, οι οποίες εισήλθαν στη χώρα παράνομα ή νόμιμα και απασχολούνται με άδεια εργασίας ή χωρίς. Μελετώντας το φαινόμενο της μετανάστευσης γενικά, διαπιστώνουμε ότι οι μετανάστες κατά τη διαδικασία ένταξης στη χώρα υποδοχής αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες εργασίας, χαμηλότερους μισθούς, μεγαλύτερη εκμετάλλευση τόσο στην επαγγελματική τους ανέλιξη όσο και στην κοινωνική αποδοχή. Οι μετανάστριες, όμως, υφίστανται διπλή ανισότητα, τόσο ως γυναίκες όσο και ως αλλοδαπές, χάνουν το κοινωνικό τους ρόλο και συγκριτικά με τους άντρες μετανάστες έχουν λιγότερες ευκαιρίες δραστηριότητας στη χώρα υποδοχής.

¹ Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικό- οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης / κατάρτισης Ενηλίκων στην Ελλάδα, *Νέα Κοινωνιολογία*, Τεύχος 19, p. 69.

Η γνώση της ελληνικής γλώσσας επηρεάζει την ύπαρξη απασχόλησης. Όσες μετανάστριες γνωρίζουν τη ελληνική γλώσσα εργάζονται πολύ περισσότερα από αυτές που δεν την γνωρίζουν. Τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και εκμάθησης ελληνικής γλώσσας διευκολύνουν την κοινωνική τους ένταξη και την εύρεση απασχόλησης. Η συμμετοχή λοιπόν των μεταναστριών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένας δίαυλος προκειμένου να ενσωματωθούν στο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της χώρας. Η ένταξής τους αυτή όμως συνεπάγεται και πάρα πολλές δυσκολίες και εμπόδια λαμβανομένου υπόψη ότι η εκπαίδευση αυτή έχει όλα τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες και εμπόδια που παρατηρούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων συμπεριλαμβανομένων των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει μια ευπαθής ομάδα όπως οι ενήλικες μετανάστριες. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε στην αρχή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες λόγω του φύλου τους.

4. Δυσκολίες και εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες κατά την ένταξη τους σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης

Βασικοί στοχαστές του πεδίου, όπως ο Brookfield, ο Pilleris, και ο Rogers, συγκλίνουν στην άποψη ότι οι ενήλικες διαθέτουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, γεγονός που καθιστά τη μάθηση τους διαφορετική από εκείνη των ανηλίκων. Στα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν τη σημασία της ύπαρξης εμποδίων, που συνήθως έχουν εσωτερικεύσει οι ενήλικες, και τα οποία δυσχεραίνουν την πορεία τους προς τη μάθηση. Η κατανόηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν και εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής προς διερεύνηση, χωρίς αυτό να είναι πάντα εφικτό.

Σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roelfs οι δυσκολίες συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ηλικίας 24-45 ετών και κατηγοριοποίησαν τις δυσκολίες αυτές σε τρία είδη συνθηκών²:

Περιστασιακές συνθήκες

- Κόστος συμμετοχής (βιβλία, δίδακτρα)
- Ανυπαρξία ελεύθερου χρόνου
- Οικογενειακές συνθήκες
- Επαγγελματικές υποχρεώσεις
- Ανυπαρξία παιδικού σταθμού
- Ανυπαρξία μεταφορικού μέσου
- Ανυπαρξία αναγνωστηρίου

Θεσμικές ή δομικές δυσκολίες

- Δεν επιθυμούν εκπαιδευτικά προγράμματα με πολλές καθημερινές ώρες
- Τα μαθήματα υλοποιούνται μέρες και ώρες που δεν εξυπηρετούν

2 Cross, P (1981), *Adult as learners Q Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco Q Jossey-Bass, p. 99.

- Όριο απουσιών
- Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα μαθήματα
- Γραφειοκρατία και όροι συμμετοχής
- Δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στο πρόγραμμα
- Δεν υπάρχει πιστοποίηση

Συνθήκες διάθεσης

- Φόβος του ορίου της ηλικίας
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης
- Μη ύπαρξη διάθεσης για ενεργητική συμμετοχή
- Δεν βρίσκουν τη μελέτη διασκεδαστική
- Έχουν κουραστεί από το σχολείο
- Έλλειψη σαφών εκπαιδευτικών στόχων
- Φόβος ότι θα φανούν υπερβολικά αισιόδοξοι στους φίλους τους

5. Δυσκολίες και εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες γυναίκες μετανάστριες κατά την ένταξή τους σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες αφορούν γενικά σε ενήλικες εκπαιδευμένους. Στην συνέχεια θα εστιάσουμε στην σημαντικότητα του παρόντα φύλο ως εμπόδιο στη συμμετοχή των γυναικών μεταναστριών στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Πριν προχωρήσουμε στην διερεύνηση τις παραμέτρου του φύλου ως εμπόδιο στη συμμετοχή των μεταναστριών στα προγράμματα δια βίου μάθησης να αναφερθούμε εν τάχει σε και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικες μετανάστες, προκειμένου στη συνέχεια να αποτυπώσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια το θέμα που διερευνούμε. Τα χαρακτηριστικά αυτά σύμφωνα με τον Κόκκο είναι³ :

- Η ενηλικιότητα
- Το γεγονός ότι βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης
- Έχουν μαζί ένα σύνολο εμπειριών και αξιών
- Έχουν συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα
- Έχουν ήδη διαμορφώσει το δικό τους μοντέλο μάθησης

6. Το φύλο ως εμπόδιο στη συμμετοχή των γυναικών μεταναστριών στα προγράμματα διά βίου μάθησης

Αν και έχει αποδειχθεί μέσα από την έλευση των ετών ότι η ισότητα των δύο φύλων είναι αδιαμφισβήτητη υφίστανται ακόμη ορισμένοι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες και τα κορίτσια βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από την άποψη της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ιδίως στην ανώτερη εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση.

Σύμφωνα με μια συγκριτική μελέτη της Eurostat για τα έτη 2005 και 2010,

3 Κόκκος, Α. (2005) «Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης». Στο Κόκκος , Α. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Τόμος Α. Πάτρα : Ε. Α. Π. σελ. 48.

το ποσοστό των γυναικών (1.8% και 2.9%) που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν ελαφρώς χαμηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο των ανδρών (1.9% και 3.1%)⁴. Το 2004, οκτώ στα δέκα κορίτσια που φοιτούσαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, σε σύγκριση με τα αγόρια των οποίων μόνο τα τρία τέταρτα ολοκλήρωσαν⁵.

Αυτό αποδεικνύει ότι οι γυναίκες δεν είναι λιγότερο ικανές ή φιλόδοξες σε σχέση με τους άνδρες. Όπως αναφέρει η McGivney «συνήθως υπάρχει ένας συνδυασμός αλληλένδετων λόγων που οδηγούν τους ανθρώπους να αποσυρθούν πρόωρα από ένα πρόγραμμα σπουδών, εκ των οποίων μόνο ο πιο πρόσφατος αναφέρεται⁶», ενώ σε άλλο σημείο του άρθρου της, επισημαίνει ότι «γενικά έχει βρεθεί ότι οι άνδρες είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν πριν την ολοκλήρωση του για λόγους που αφορούν το ίδιο το πρόγραμμα ή για οικονομικούς και επαγγελματικούς, ενώ για τις γυναίκες είναι πιο πιθανό να «παρατηθούν» για λόγους που έχουν να κάνουν με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την έλλειψη βοήθειας από το σπίτι και οικονομικής ανεξαρτησίας.

Τα προβλήματα των γυναικών διαφοροποιούνται από εκείνα των ανδρών στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευση. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση τους ως προς το ρόλο του φύλου τους. Η φροντίδα, που φαίνεται να είναι η θηλυκοποιημένη έννοια της κοινωνίας, συνδέθηκε κατά τρόπο φυσικό με την γυναίκα και προσδιόρισε την δραστηριότητά της στα πλαίσια της κοινωνίας.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία βιβλιογραφία αναφέρει, ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας, και οι οποίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε απόσυρση ή ματαίωση, σχετίζονται με:

- οικονομικές μεταβλητές
- προκαταλήψεις σχετικές με το φύλο
- αντικειμενικούς λόγους
- κοινωνικά στερεότυπα
- χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής αναγνώρισης γυναικών με ανώτερη εκπαίδευση

Σε όλα τα παραπάνω εμπόδια που περιορίζουν τη διαδικασία της μάθησης και την επίτευξη των μαθησιακών και εκπαιδευτικών στόχων των ενηλίκων, ο παράγοντας φύλο δείχνει να παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Σήμερα, και παρά το γεγονός, ότι οι γυναίκες έχουν βελτιώσει τη θέση τους στην κοινωνία, συνεχίζουν να έχουν τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στην οικογένεια. Συνεχίζουν να έχουν την ευθύνη όλων των μελών της οικογένειας, την φροντίδα για τη σωματική ανάπτυξη, την ψυχολογική και πνευματική υποστήριξη των παιδιών, με αποτέλεσμα οι μητρικές υποχρεώσεις, και ιδιαίτερα των εργαζόμενων μητέρων, να αυξάνονται συνεχώς. Κάποιες γυναίκες, μάλιστα, διαπραγματεύονται, όπως μπορούν τις μητρικές τους υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους ζωής, με αποτέλεσμα να φορτώνονται ενοχές, αισθήματα ματαίωσης και άγχος, αφού το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον είναι έτοιμο να τις κατηγορήσει για

4 EUROSTAT. (2006). Statistics in focus. Population and social conditions. Διαθέσιμο στο http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-004/EN/KSNK-06-004-EN.PDF, Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2009.

5 Flasarova, V. (2006). Έγγραφο εργασίας σχετικά με τις διακρίσεις εις βάρος γυναικών και κοριτσιών στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004-2009/documents/dt/621/62/386/el.pdf (20/09/2011), p. 55

6 McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education, *Open Learning*, Vol 19, No 1, p. 37

παραμέληση των παιδιών. Τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά περιστατικών άγχους, κατάθλιψης, χρόνιων παθήσεων και άλλων συναισθηματικών διαταραχών στο γυναικείο πληθυσμό, ενισχύουν την άποψη ότι οι κοινωνικό- πολιτισμικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική κατασκευή της μητρότητας, συμβάλλουν στην επιδείνωση της ψυχολογικής και σωματικής υγείας των γυναικών.

Συνεπώς επειδή οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται ώστε να φέρουν την πρωταρχική ευθύνη στην οικογένεια και το μέγαλωμα των παιδιών, η επιστροφή στην εκπαίδευση δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στο ρόλο τους και στα συναισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας και προσωπικής ευθύνης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών εξ αιτίας των πολλαπλών ρόλων τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σιμόν ντε Μπωβουάρ είναι τόσο επιδραστική η μορφή κοινωνικοποίησης, ώστε να μπορεί να διαμορφώνει την υποτιθέμενη φυσική τάση των γυναικών να επιλέγουν την μητρότητα και τον προσδιορισμό στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού⁷.

Οι πολλαπλοί λοιπόν και αλληλοσυγκρουόμενοι ρόλοι που καλούνται οι γυναίκες να αναλάβουν στην καθημερινότητα τους κατά το πρότυπο παραδοσιακών στερεότυπων σχέσεων και τους ιεραρχικά δομημένους ρόλους της κοινωνίας, είναι εμπόδια για την ενεργή ένταξή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες τύπου εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτόν τον αγώνα των γυναικών για να εκπληρώσουν τις αντιμαχόμενες απαιτήσεις των πολλαπλών ρόλων των γυναικών στην οικογένεια, την εργασία και την εκπαίδευση θα πρέπει συντελέσουν προσωπικοί και οικογενειακοί-κοινωνικοί παράγοντες προκειμένου οι γυναίκες να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και να τις υπερνικήσουν. Οι γυναίκες αυτές και κυρίως όσες ανήκουν στις χαμηλόμισθες εκδηλώνουν συχνά συμπτώματα άγχους ως προς την αντιμετώπιση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Παρ' όλα αυτά όμως σε σχέση με τις νοικοκυρές νιώθουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση για επαγγελματική επιτυχία, σεβασμό από τους τρίτους και μια διαφοροποιημένη ζωή με νόημα.

Μείζονα ρόλο σε αυτό διαδραματίζει και η απουσία υποστήριξης από την οικογένεια ή τον σύντροφο. Η McGivney σε έρευνα της ανακάλυψε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνδρες αποθάρρυναν τις συζύγους τους από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, θέτοντας οικονομικά και ηθικά εμπόδια, εξαιτίας της ζήλειας και του φόβου που ένιωθαν ότι η ισορροπία στη σχέση τους απειλείται από την προσπάθεια των γυναικών για αυτοβελτίωση⁸. Επικρατεί συχνά η άποψη, ότι ο άνδρας είναι πιο επιτυχημένος από τους δυο συντρόφους, γεγονός που σχετίζεται και με τον παραδοσιακό ρόλο του ως «κουβαλιτή» και ως αυτού που κερδίζει περισσότερα, και συνεπώς αυτού που κατέχει κυρίαρχη θέση στην οικογένεια, και δεν είναι λίγες οι γυναίκες που θεωρούν φυσικό το πρότυπο αυτό, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να αποφύγουν τη δημιουργία προβλημάτων. Διαφωνίες αυτού του είδους μεταξύ των συντρόφων μπορεί συχνά να αποτελούν ένα συγκαλυμμένο και κατά συνέπεια ακόμη σοβαρότερο λόγο για τη διάλυση της σχέσης. Οι γυναίκες περιέρχονται σε δύσκολη θέση από την οποία επιλέγουν να βγουν εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια για εκπαίδευση και συνεπακόλουθη προσωπική ή επαγγελματική ανέλιξη.

Η CullenO σε μελέτη της ανακάλυψε ότι το 50% των γυναικών εκπαιδευομένων έχουν βιώσει φυσική ή λεκτική κακοποίηση από τον άνδρα σύντροφο τους κατά τη

7 Σιμόν ντε Μπωβουάρ (2009). *Το Δεύτερο Φύλο* (Τ. Κωνσταντίνου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 74.

8 McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education, *Open Learning*, Vol 19, No 1, p. 39.

διάρκεια των σπουδών τους⁹, ενώ οι Maynard & Pearsal οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι παντρεμένοι άνδρες εκπαιδευόμενοι έτειναν να λαμβάνουν πολύ μεγαλύτερη υποστήριξη και ενθάρρυνση από τις συντρόφους τους, απ' ότι οι παντρεμένες γυναίκες εκπαιδευόμενες. Το σύνολο των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων ενισχύει την ένδειξη στην οποία είχαμε αναφερθεί, ότι δηλαδή ο παράγοντας φύλο επηρεάζει σημαντικά την ενίσχυση των εμποδίων, χωρίς ωστόσο, αυτό να αποτελεί τον κανόνα. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι στην περίπτωση των γυναικών τα εμπόδια αυτά είναι λιγότερο αντιμετώπισιμα.

7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν η σύγχρονη γυναίκα μετανάστρια προσπαθεί να σπουδάσει διότι η ίδια αισθάνεται την ανάγκη να αλλάξει κάτι στη ζωή της και να βελτιώσει τις συνθήκες ένταξής της στην ελληνική κοινωνία. Είναι μια μορφή αμφισβήτησης των παραδοσιακών δομών της κοινωνίας, είναι μια «κραυγή» αλλά επειδή υπάρχουν αγκυλώσεις οι τελευταίες αποδυναμώνουν αυτή τη «φωνή». Δυστυχώς στην ελληνική περίπτωση δεν ισχύει αυτό που η Τσιούνη χαρακτηριστικά αναφέρει «ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο γυναικείο κίνημα και στην εκπαίδευση ενηλίκων σαν κοινωνικό κίνημα¹⁰». Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στην οπτική του φύλου, η σκιαγράφιση της γυναικείας συμπεριφοράς, πρόβαλε την παρουσία δυσκολιών, που σχετίζονταν με τους ρόλους του φύλου τους σε συγκεκριμένο κοινωνικό –πολιτισμικό πλαίσιο. Τα εμπόδια αυτά όπως προκύπτουν, αδιαμφισβήτητα ενέχουν πολλούς περιορισμούς, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι αποτελούν απαραίτητα ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των γυναικών μεταναστριών στη διά βίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικό- οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/ κατάρτισης Ενηλίκων στην Ελλάδα, *Νέα Κοινωνιολογία*, Τεύχος 19, 65-76.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και Οικονομικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Στο Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου (2005), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Α Κοινωνικοοικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2005) Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης. Στο Κόκκος, Α. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης, Τόμος Α. Πάτρα : Ε. Α. Π.
- Σιμόν ντε Μπωβουάρ (2009). *Το Δεύτερο Φύλο* (Τ. Κωνσταντίνου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιούνη, Ε (2011), *Η μετανάστρια ως δράστης και θύμα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία*, Αθήνα.

9 Ο. Π.

10 Τσιούνη, Ε (2011), *Η μετανάστρια ως δράστης και θύμα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, σελ. 25.

Ξενόγλωσση

- Brookfield, S. (1983), Community Adult Education: a conceptual analysis. Στο *Adult Education Quarterly*, Vol.33, N.3, 154-160.
- Cross, P. (1981), *Adult as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flasarova, V. (2006). Έγγραφο εργασίας σχετικά με τις διακρίσεις εις βάρος γυναικών και κοριτσιών στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004-2009/documents/dt/621/62/386/el.pdf (20/09/2011).
- McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education, *Open Learning*, Vol 19, No 1, pg.33-46.
- McGivney, V. (1996). Adult Participation in Learning: can we change the pattern? Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο; www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000430.htm (15/12/2011).
- Keddie, N. (1997). *Adult Education and the Family: an examination of the practice of gender construction*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002648.htm (15/12/2011)
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ιστοσελίδες

- EUROSTAT. (2004). How Europeans spend their time. Everyday life of women and men. Data 1998-2002, διαθέσιμο στο http://www.unecce.org/stats/gender/publications/Multi_Country/EUROSTAT/HowEuropeansSpendTheirTime.pdf, ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου, 2009.
- EUROSTAT. (2006). Statistics in focus. Population and social conditions. Διαθέσιμο στο http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-004/EN/KSNK-06-004-EN.PDF, Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2009.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα** σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας με ειδίκευση στην Ψυχολογία και είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Το πρώτο αποκτήθηκε στο University of Essex με τίτλο *Diploma in Cognitive Neurolinguistics* και το δεύτερο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με ειδίκευση την *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Επί πλέον είναι υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το παρόν διάστημα εργάζεται ως μέλος της ομάδας έργου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα, και την Ελληνική Ιστορία και τον Ελληνικό Πολιτισμό – ΟΔΥΣΣΕΑΣ» του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Στοιχεία Επικοινωνίας: T.thomaitsa@yahoo.gr

Ο **Ρεντίφης Γεράσιμος** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) και πτυχιούχος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) στην κατεύθυνση *Σπουδές*

στον Ελληνικό Πολιτισμό. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων στην Ιστορία της Φιλοσοφίας από το Ε.Κ.Π.Α., στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος (Ph.D) στη Φιλοσοφία από το Ε.Κ.Π.Α. Σήμερα εργάζεται στο Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης ως εκπαιδευτής. Στοιχεία Επικοινωνίας: Gerasimosrentifis@yahoo.gr

Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σύντομη ανασκόπηση και δυνατότητες αξιοποίησής της για την κοινωνικοεπαγγελματική ένταξη

Καμάλη Μαργαρίτα - Κολίτσα Χρυσούλα - Χειλάκη Αγγελική

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα από το 2000 έως σήμερα. Βασικός στόχος είναι η ανάδειξη των αλλαγών που συντελέστηκαν στις δομές της δια βίου εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό και το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο. Επιχειρείται επίσης να περιγραφούν οι δυνατότητες που η εκπαίδευση ενηλίκων δύναται να προσφέρει για την κοινωνικοεπαγγελματική ένταξη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

Abstract

This paper presents the development of adult education in Greece from 2000 till now. The main objective is to highlight the changes that have occurred in the structure of lifelong learning in relation to the wider social context and the current legislative framework. At the same time, the paper describes the potentials of adult learning in socio-professional integration of vulnerable social groups.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα κρίνεται κομβικός και δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, που επηρεάζουν, (συν) διαμορφώνουν και σε πολλές περιπτώσεις καθορίζουν την εξέλιξη των θεσμών. Είναι γεγονός ότι η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1981) πυροδότησε παράλληλα την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης ενηλίκων στα ευρωπαϊκά δεδομένα, καθώς μέχρι τότε οι όποιες προσπάθειες είχαν καταβληθεί ήταν αποσπασματικές και χωρίς οργανωτικό υπόβαθρο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά ενεργειών και παρεμβάσεων που καθόρισαν, αλλά και συνεχίζουν να καθορίζουν με τις αλληπάλληλες αλλαγές, το συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Κεντρικό ζητούμενο της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, μέσα από μια συνοπτική περιγραφή των σημαντικότερων αλλαγών που συντελέστηκαν από το 2000 μέχρι σήμερα. Οι χρονικές περιόδους που διακρίνονται είναι δύο (2000-2009, 2010-2013), καθώς από το 2010 και έπειτα γίνεται εμφανές ότι το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο σηματοδοτεί μια νέα εποχή για την εκπαίδευση ενηλίκων. Εξετάζονται επίσης οι προοπτικές που δύναται να προσφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων για την αντιμετώπιση ενός μείζονος κοινωνικού προβλήματος στην Ελλάδα της κρίσης, την ανεργία των νέων. Γίνεται δηλαδή μία προσπάθεια καταγραφής των τρόπων με τους οποίους οι δομές της μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης.

2. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση ενηλίκων έκανε την εμφάνισή της στην Ελλάδα στα μέσα του 19ου αι.¹ Εντούτοις, μέχρι το τέλος του 20ου αι. η ανεπάρκεια των προγραμμάτων και η έλλειψη στρατηγικής και στοχοθεσίας έγιναν αφορμή το 2000 να γίνουν συστάσεις στην Ελλάδα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δημοσίευμα που δόθηκε στην εφημερίδα Τα Νέα το 2000 από την αρμόδια Επίτροπο, Άννα Διαμαντοπούλου: «Η Ελλάδα πρέπει να υιοθετήσει μια συνολική στρατηγική για τη δια βίου εκπαίδευση περιλαμβανομένου του ορισμού στόχων και να βελτιώσει περισσότερο την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να ενισχυθούν τα προσόντα του εργατικού δυναμικού²»

2.1. Συνθήκες διαμόρφωσης

Από το 2000 και έπειτα οι εξελίξεις στον οικονομικό και τεχνολογικό τομέα, όπως η διεθνοποίηση της οικονομίας, η ολοένα και αυξανόμενη είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, η είσοδος των Η/Υ στον επιχειρηματικό κόσμο και η αύξηση τόσο της ανεργίας όσο και του μέσου όρου ηλικίας των εργαζόμενων, αυξάνουν τον αριθμό του ενήλικου κοινού που χρήζει επιμόρφωσης και κάνουν εμφανή την ανάγκη κατάρτισης σε νέα αντικείμενα και εργασιακά πλαίσια. Επιπλέον, οι παραπάνω αλλαγές έχουν κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς επηρεάζουν τη σχέση κράτους, επιχειρήσεων και πολιτών (ηλεκτρονική διακυβέρνηση). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου που επισημαίνει ότι οι Έλληνες που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση δυσκολεύονται στις συναλλαγές με τις Δημόσιες υπηρεσίες³.

Σε κοινωνικό επίπεδο, το φαινόμενο της εσωτερικής μετανάστευσης και της πληθυσμιακής αύξησης που παρατηρείται στα μεγάλα αστικά κέντρα, παράλληλα με το άνοιγμα των συνόρων και τη μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, διαταράσσει τις “παγιωμένες” ισορροπίες. Ο εργασιακός και γενικότερα κοινωνικός αποκλεισμός ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως οι άνεργοι, οι μετανάστες και οι φυλακισμένοι, “απαιτούν” από την εκπαίδευση ενηλίκων να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες. Τέλος, σε πολιτισμικό επίπεδο, η δημιουργία της κοινωνίας της πληροφορίας με βασικό χαρακτηριστικό την ταχύτατη μετάδοση των ειδήσεων, της εικόνας, του ήχου και συνεπώς η επαφή με διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ευνοούν τις δράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2.2. Η εξέλιξη των δομών

Η παρουσίαση των δομών που απαρτίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζεται παρακάτω μέσα από μια χρονολογική ταξινόμηση. Στην πρώτη περίοδο εντάσσονται οι

1 Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

2 Καπαγιάννη, Φ. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/419/1/kapagiannh.pdf>, σελ. 17

3 Μουζάκης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων 5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο [http:// repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/782](http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/782)

πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, με εφελτήριο το 2000 και σημαντικό αρωγό το Γ΄ ΚΠΣ (2000-2006), που χρηματοδότησε καινούργιες πολιτικές στη δια βίου μάθηση. Η δεύτερη ξεκινά το 2010, περίοδο σημαντικών αλλαγών, καθώς οι συγχωνεύσεις των φορέων οδηγούν ουσιαστικά προς μία κατεύθυνση εξορθολογισμού των δομών και δηλώνουν μία προσπάθεια αξιοποίησης των πόρων για την ποιοτική αναβάθμιση.

2.3. Πρώτη περίοδος (2000-2009)

Επιτελικός φορέας της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (άρθρο 3, ν. 2909/2001), όπως μετονομάστηκε το 2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), υπό την αιγίδα της οποίας τελούν όλοι οι φορείς και τα προγράμματα, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα και τη διοικητική υποστήριξη. Η υλοποίηση των δράσεων ανατίθεται στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), ως κεντρικό φορέα παροχής υπηρεσιών της δια βίου μάθησης.

Στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης λειτούργησαν διάφοροι πρωτοποριακοί θεσμοί, ένας εκ των οποίων είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), που ιδρύθηκαν το 2000, δίνοντας τη δυνατότητα σε πολίτες άνω των 18 ετών να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου. Λίγα χρόνια αργότερα, το 2003, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους και οι Σχολές Γονέων, χρονιά που ιδρύονται και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Την ίδια χρονική περίοδο οργανώνονται και υλοποιούνται προγράμματα για την απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση τεχνολογιών, αλλά και μαθήματα εκμάθησης ελληνικών σε μετανάστες.

Στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης οργανώνεται μια σειρά προγραμμάτων, σε μια προσπάθεια να καλυφθεί η ανεπάρκεια της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οδήγησε στην ίδρυση των δημόσιων και ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Ένα από αυτά είναι το ΚΕΚ ΔΗΜΗΤΡΑ, που αναλαμβάνει την επιμόρφωση και κατάρτιση των αγροτών, ενώ ιδιαίτερα πρωτοποριακή θεωρείται η παροχή συνδικαλιστικής εκπαίδευσης μέσα από προγράμματα που διοργανώνονται από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ)⁴. Η λειτουργία των ΚΕΚ, παράλληλα με τη λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, ολοκληρώνουν το τοπίο του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΣΕΕΚΑ) με την Απασχόληση, που θεσμοθετήθηκε με νόμο τον Νοέμβριο του 2003 (ν. 3191/2003)⁵.

Στο προσκήνιο επίσης εμφανίζεται και η τριτοβάθμια εκπαίδευση με τομή για την εκπαίδευση ενηλίκων να θεωρείται η ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), που θεσμοθετήθηκε το 1992 με το άρθρο 27 του ν. 2083/92. Ωστόσο, η πλήρης λειτουργία του ξεκίνησε το 1999 - 2000, προσφέροντας προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης⁶.

4 Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο

5 Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

6 Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

Μια άλλη καινοτομία στη γενικότερη εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι η καθιέρωση ενός ενιαίου συστήματος πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) έως τα μέσα της δεκαετίας του 90 κάθε ενδιαφερόμενος είχε τη δυνατότητα να οργανώνει και να διδάσκει σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 2001 λοιπόν προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις Πιστοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων με διαδικασίες που ορίζονται από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ). Το 2000-2003 συγκροτείται μάλιστα το Μητρώο Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης καθώς και Ενιαίο Μητρώο Αξιολογητών⁷.

2.4. Δεύτερη περίοδος (2010-2013)

Όπως προκύπτει από το δελτίο τύπου που αναρτήθηκε στην επίσημη σελίδα του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (<http://www.inedivim.gr/index.php/anakoinoiseis/373-2013-10-30-07-55-53>), η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (μετονομασία της ΓΓΕΕ με ν. 3699/ΦΕΚ199/Α/2008) σε μια ευρύτερη προσπάθεια επανασυγκρότησης για την αναβάθμιση των δομών της Δια Βίου εκπαίδευσης και τον εξορθολογισμό του λειτουργικού κόστους, σύστησε ενιαίο φορέα το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ). Ο εν λόγω φορέας που προέκυψε ύστερα από συγχώνευση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και του Ινστιτούτου Νεολαίας (ΙΝ), εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού βάσει της ΚΥΑ 127175/Η (ΦΕΚ Β2508/4-11-2011). Στην ίδια λογική και σύμφωνα με τον ν. 3879/2012, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) αντικαθίστανται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ).

Αυτό ωστόσο που αποτελεί βασική μεταρρύθμιση, όπως αναφέρεται και στην επίσημη σελίδα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (<http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/i-dia-viou-mathisi-stous-dimous/k-d-v-m-kentra-dia-viou-mathisi/mathe-gia-ta-kdvm>), είναι ότι την υλοποίηση των προγραμμάτων των ΚΔΒΜ θα αναλαμβάνουν πλέον οι Δήμοι και θα συνιστούν το νέο πυρήνα παροχής υπηρεσιών. **Σύμφωνα με το ν. 3879/2010** θα ενεργοποιούν το δίκτυο των φορέων ΔΒΜ των περιοχών τους προσφέροντας προγράμματα υψηλών προδιαγραφών προσβάσιμα σε όλους, ακόμη και μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e- ΚΔΒΜ).

Επιπλέον από τις 30.6.2013, τα Δημόσια ΙΕΚ μεταφέρονται στις Περιφέρειες. Η αρμοδιότητα της οργάνωσης και λειτουργίας τους θα ανήκει στις Περιφέρειες, ενώ η αρμοδιότητα διαμόρφωσης και εποπτείας του εκπαιδευτικού τους πλαισίου παραμένει στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Παράλληλα ο **Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)**, ορίζεται ως ο μόνος φορέας που αναπτύσσει και εφαρμόζει ολοκληρωμένο σύστημα πιστοποίησης και παρέχει την επιστημονική υποστήριξη των υπηρεσιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής στη χώρα μας. Σύμφωνα με την επίσημη σελίδα (<http://www.eopppep.gr/index.php/el/eopppep/identityA>) αποτελεί το διάδοχο φορέα της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης

Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

⁷ Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), όπως προκύπτει από το άρθρο 329 του ν. 4072/2012. Στην αρμοδιότητα πλέον του ΕΟΠΠΕΠ ανήκει επίσης ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των ΙΕΚ.

3. Κοινωνικοεπαγγελματική ένταξη και εκπαίδευση ενηλίκων

3.1. Η ελληνική πραγματικότητα

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό εργαλείο για την “ενδυνάμωση” του ενήλικου ατόμου. Συνδέεται άρρηκτα με τις ανάγκες του, ανάγκες που αφορούν την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, την πρόθεση του ατόμου για αυτοβελτίωση, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Σήμερα όμως μπορεί να επιτελέσει κι έναν ακόμη ρόλο, ως πυλώνας για την αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων, όπως η ανεργία των νέων, που αποτελεί την «πανάκεια» των σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών, με πολλαπλές κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις στην Ευρώπη της οικονομικής κρίσης. Η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται επομένως να διαδραματίσει ένα διττό ρόλο ως πολιτική αντιμετώπισης της ανεργίας, αλλά συνάμα και ως πολιτική κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού καθώς «*η κατίσχυση της οικονομικής συνιστώσας [...] είχε ως αποτέλεσμα [...] το(ν) μονόπλευρο προσανατολισμό της (εκπαιδευτικής) πολιτικής στον τομέα της ΕΚ.Ε., προς τις στρατηγικές [...] (γ) της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού*»⁸.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ένας από τους στόχους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η *απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα* (Βρυξέλλες, 21/11/2011). Σήμερα η δια βίου μάθηση παρέχει τη δυνατότητα για καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων, που επιτρέπουν την προσαρμογή των ενηλίκων νέων στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Έρχεται δηλαδή να καλύψει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, το οποίο υστερεί στην παροχή εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της επαγγελματικής Κατάρτισης είχε τονίσει ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 90, ότι το μεγαλύτερο κίνδυνο από τις διαρθρωτικές αλλαγές διατρέχουν οι εργαζόμενοι χαμηλής ειδικευσης⁹.

Ωστόσο, στην Ελλάδα, ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχει άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας στη συνείδηση των ατόμων και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 2002, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η Ελλάδα αναδείχθηκε η χώρα με τη μικρότερη συμμετοχή (1,2%) στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁰. Επιβάλλεται επομένως να γίνουν ενέργειες ενίσχυσης αυτής της αναγκαίας και άρρηκτης σχέσης ανάμεσα στους δύο πόλους.

8 Καραλής, Θ. (2002). Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, σελ. 94-95

9 Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

10 Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

3.2. Προτάσεις αξιοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων

Αρχικά, προκειμένου να κινητροδοτηθούν περισσότερα άτομα, οι δομές οφείλουν να υιοθετήσουν πρακτικές δημοσιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη βοήθεια των τοπικών φορέων και του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου. Παράλληλα, βασικό ζητούμενο είναι ο σαφής προσδιορισμός των δεξιοτήτων και προσόντων που ο άνεργος αποκτά μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης, προσόντα τα οποία θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Επίσης, ένα σημαντικό πρώτο βήμα θα μπορούσε να είναι η ενίσχυση της σύνδεσης των προγραμμάτων κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Παρόλο που σήμερα πολλά από αυτά περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, δεν υπάρχει μέριμνα για την παραμονή των ανέργων σε αυτές. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα «Επιταγή Κατάρτισης Ανέργων Σε Τομείς Οικονομικής Δραστηριότητας με Υποχρεωτική Εγγυημένη Απασχόληση» προβλέπεται εγγυημένη απασχόληση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μόνο για το (25%) των εκπαιδευθέντων¹¹. Επιπλέον, το χρονικό διάστημα υποχρεωτικής απασχόλησης είναι αρκετά περιορισμένο, καθώς σύμφωνα με την πρόσκληση αφορά ουσιαστικά δύο συνεχείς μήνες. Η ολοκλήρωση δηλαδή της θεωρητικής κατάρτισης, όταν απευθύνεται σε άνεργους νέους, θα έπρεπε να ακολουθείται από πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, που επιθυμούν να καλύψουν πραγματικές ανάγκες σε προσωπικό και θέλουν να παράσχουν εξειδίκευση στους καταρτιζόμενους, αυξάνοντας τις πιθανότητες δημιουργίας μιας μόνιμης εργασιακής σχέσης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων επίσης οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση και οι τεχνολογικές εξελίξεις. Προκειμένου οι καταρτιζόμενοι να γίνουν ανταγωνιστικοί στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας, να μπορούν να (ανα)προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα αυξημένα καθήκοντά τους και να μπορούν να διατηρήσουν μία θέση εργασίας, απαιτείται η συνεχής και δια βίου κατάρτισή τους. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι σε θέση να αναλάβει αυτό το ρόλο, αναβαθμίζοντας και παρέχοντας τέτοιου είδους υπηρεσίες και εξειδίκευση που να καθιστούν τα άτομα ανταγωνιστικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ταυτόχρονα ελκυστικά στις επιχειρήσεις, οι οποίες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας ενδιαφέρονται να συνάψουν επαγγελματικές σχέσεις με Ευρωπαίους εταίρους. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται αναβάθμιση των προσφερόμενων προγραμμάτων, προσαρμογή στα ευρωπαϊκά δεδομένα και πιστοποιήσεις αναγνωρισμένες σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τέλος, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα και με την ιδιότητα του πολίτη, και ειδικότερα την κοινωνική διάσταση αυτής της ιδιότητας.¹² Η υφιστάμενη κατάσταση στη χώρα μας με τα συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα (ανεργία, μαζική μετανάστευση, αύξηση του ρατσισμού και της εγκληματικότητας) απειλεί σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συνοχή. Δυστυχώς, οι όποιες προσπάθειες (μαθήματα ελληνικών σε μετανάστες, προγράμματα αγωγής υγείας και πολιτισμού) συντελούνται προς αυτή την κατεύθυνση είναι ελάχιστες και υλοποιούνται από τη ΓΔΒΜ και από εθελοντικές ή μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Απαιτούνται λοιπόν οργανωμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις προσαρμοσμένες

¹¹ <http://www.oaed.gr/>

¹² Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 14, 24-29

στις ανάγκες των υποψήφιων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τη μάστιγα της ανεργίας. Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθούσε η οργάνωση προγραμμάτων σύνδεσης της τοπικής κοινωνίας με την εκπαίδευση ενηλίκων. Ιδανικό θα ήταν τα προγράμματα αυτά να λαμβάνουν χώρα στο φυσικό τόπο. Η αλληλεπίδραση που προκύπτει από μία τέτοια επαφή οδηγεί στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας του ατόμου αυξάνοντας τα κίνητρα για συμμετοχή στα κοινά. Στην ίδια λογική, η διοργάνωση σεμιναρίων με βιωματική προσέγγιση, απελευθερώνει τον εκπαιδευόμενο και μέσα από την ενσυναίσθηση τον βάζει στη διαδικασία αναζήτησης και στοχασμού. Ωστόσο για να αυξηθεί η συμμετοχή των ατόμων που ανήκουν στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες σε τέτοιου είδους προγράμματα απαιτείται η άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η διάχυση του θεσμού στο ευρύ κοινό και η αύξηση κινήτρων για συμμετοχή. Επιπλέον, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των πολιτών, θα πρέπει να πολλαπλασιαστούν τα κέντρα υλοποίησης προγραμμάτων και να προσφέρονται μαθήματα και εξ' αποστάσεως σε ευρύτερη κλίμακα.

4. Συμπεράσματα

Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άρρηκτα με την ανάγκη του ατόμου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Προσφέρει τη δυνατότητα σε ενηλίκους κάθε ηλικίας ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής και μορφωτικού επιπέδου μέσα από ποικίλες δομές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης να αποκτήσουν δεξιότητες και προσόντα άμεσα αξιοποιήσιμα στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, οι συνεχείς αλλαγές που γίνονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο, η έλλειψη συντονισμένων παρεμβάσεων, η απουσία μίας ενιαίας στρατηγικής, οι συγχωνεύσεις και διαιρέσεις φορέων και δομών και η ανυπαρξία υλικοτεχνικών υποδομών σε συνδυασμό με την αύξηση της ανεργίας και τη μετανάστευση για αναζήτηση εργασίας, καταδεικνύουν ότι πολλοί από τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχουν καταφέρει να υλοποιηθούν. Η ΓΓΔΒΜ θα έπρεπε να αποτελεί κεντρικό «πυλώνα» για την καταπολέμηση της ανεργίας και πολύτιμο αρωγό στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια και στο πλαίσιο της λογικής του εξορθολογισμού γίνονται προσπάθειες ανασυγκρότησης, με έμφαση στην παροχή ποιοτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Η χάραξη μιας καλά οργανωμένης πολιτικής για τη δια βίου μάθηση θα αποτελέσει τη βάση για την άνθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. (Τόμος Α) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Καραλής, Θ. (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
- Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 24-29
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ιστοσελίδες

- Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Στο <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/419/1/kapagiannh.pdf> (προσπελάστηκε στις 10 Οκτωβρίου 2013)
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων 5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Στο [http:// repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/782](http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/782) (προσπελάστηκε στις 7 Οκτωβρίου 2013)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μαργαρίτα Καψάλη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ασχολείται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας από το 2005. Σήμερα εργάζεται ως διδάσκουσα στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .

Η κ. **Χρυσούλα Κολίτσα** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων από το 2010.

Η κ. **Αγγελική Χειλάκη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου του τμήματος Νηπιαγωγών καθώς επίσης και απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μόνιμη εκπαιδευτικός από το 2007. Σήμερα είναι αποσπασμένη στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Ετερογενείς ομάδες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια πρόταση προσέγγισης

Καμάλη Μαργαρίτα - Κολίτσα Χρυσούλα - Χειλάκη Αγγελική

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι οι ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων δε συγκροτούν μία συμπαγή κοινωνική δύναμη, καθώς παρουσιάζουν διαφορές σε κοινωνικό, προσωπικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι ενεργητικές τεχνικές που επιλέγονται από τον εκπαιδευτή για τη διευκόλυνση της εξέλιξης της ομάδας, την κατανόηση της αξίας της ετερογένειας και των διαφορετικών ρόλων που αναδεικνύονται σε αυτή.

Abstract

Groups in adult education do not form a compact social power, since differences appear in social, personal, economic and cultural level. This paper presents the active techniques, chosen by the trainer in order the group to achieve development and understand both the value of heterogeneity and the different roles that emerge in the group.

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί διαχρονικά, έναν από τους βασικούς τομείς έρευνας στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του J. Crowther: «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτό της συμμετοχής»¹. Η έννοια της συμμετοχής είναι συμφυής με μία από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης, η οποία αναφέρεται στην παραδοχή της επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν αυτή βασίζεται στην ομαδική συνέργεια. Συγκεκριμένα, ένας ενήλικας λειτουργεί καλύτερα ανάμεσα σε άλλους ενήλικες με κοινό στόχο.

Η έννοια της ομάδας εμπεριέχει μία διευρυμένη εκδοχή, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του εύρους της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ατόμων. Σύμφωνα με τον Tom Douglas ορίζεται «ως μία συνάθροιση ατόμων στην οποία το καθένα έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από τους άλλους για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ισχυρή ομάδα είναι αυτή στην οποία «τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους»².

Ωστόσο οι ομάδες ενηλίκων συνεπάγονται από τη σύστασή τους κάποια συγκεκριμένα στοιχεία που συνδέονται με τα γενικά χαρακτηριστικά τους. Τα στοιχεία αυτά εσωκλείουν εξωγενείς παράγοντες, όπως η διαμόρφωση του χώρου, η οργάνωση του προγράμματος και το προσωπικό του φορέα, αλλά και χαρακτηριστικά που αφορούν την ίδια την ομάδα, όπως η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οι στόχοι, οι ομοιότητες και διαφορές στα κίνητρα,

1 Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΓΣΕΒΕΕ, σελ. 22

2 Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43

οι δραστηριότητες και ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Οι παραπάνω παράγοντες, άλλοτε ελέγξιμοι και άλλοτε όχι, καθώς τις περισσότερες φορές προκαλούνται σχεδόν αποκλειστικά από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, είναι ικανοί να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα το στόχο της ομάδας και να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών της.

Παράλληλα κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, η δυναμική της ομάδας και οι διεργασίες που επιτελούνται στο εσωτερικό της επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι περαιτέρω ενέργειες που επιλέγονται από τον εκπαιδευτή για τη διευκόλυνση της διεργασίας και της δυναμικής, αποτελούν δύο σημαντικές συνιστώσες στην πορεία της εξέλιξής της. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και κατανοείται πληρέστερα όταν συνεξετάζεται στο πλαίσιο της ανάλυσης των ευρύτερων εννοιών των δύο όρων.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Ορισμός της δυναμικής

Διάφοροι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τη δυναμική της ομάδας. Σύμφωνα με τον Douglas (1997), η δυναμική, ως συνώνυμο της πορείας μιας ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της, εξαρτάται από τον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων στην ομάδα, από το βαθμό συνοχής της ομάδας, από τους κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι διέπουν την ομάδα και από τη σχέση της ομάδας με το ευρύτερο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα με τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εντάσσεται.

2.2. Ορισμός της διεργασίας

Η διεργασία της ομάδας αναφέρεται στις ενέργειες οι οποίες επιφέρουν την αλλαγή σε μια ομάδα, δηλαδή το «σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που δοκιμάζει μια ομάδα, για να επιτύχει τους στόχους της»³. Σε όλες τις ομάδες έχουν εντοπιστεί εννέα διεργασίες: η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, οι επιπτώσεις δηλαδή οι συνέπειες της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων στην εξέλιξη της ομάδας, οι ρόλοι, η λήψη αποφάσεων, η συνοχή, η διαμόρφωση των σκοπών της ομάδας, οι πηγές ενέργειας και η αλλαγή⁴.

Πολύτιμος αρωγός στην κατανόηση και τη σωστή λειτουργία της ομάδας, αποτελεί αναμφίβολα η κατάλληλη επιλογή και χρήση ενεργητικών τεχνικών, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από βιωματικές δραστηριότητες να κατανοήσουν τη διευρυμένη έννοια της ομάδας και στοιχεία όπως ετερογένεια, ανάληψη διαφορετικών ρόλων, εμφάνιση και διαχείριση κρίσεων.

3. Η ετερογένεια κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εσωκλείει ένα ευρύ φάσμα οργανωτικών, μαθησιακών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες

3 Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 87

4 Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

συναποτελούν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ευκαταίο αποτέλεσμα. Κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων απαιτείται η αποποίηση ενός μηχανιστικά προκαθορισμένου σεναρίου στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα είναι παθητικοί εκτελεστές και εφαρμοστές των εντολών των εκπαιδευτών. Αντιθέτως, η υιοθέτηση ενός συνόλου ενεργειών, που θα έχουν στο επίκεντρο την ομάδα και συγκεκριμένα τη διευκόλυνση της δυναμικής και της διεργασίας, θα δημιουργήσουν μία μορφή συνέχειας και συναίνεσης παρά ρήξης και διακοπής.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη και στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της ομάδας. Οι ομάδες ενηλίκων είναι ετερογενείς ομάδες, που δε συγκροτούν μία συμπαγή κοινωνική δύναμη, καθώς παρουσιάζουν διαφορές σε κοινωνικό, προσωπικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Ωστόσο η διαφορετικότητα, ενώ αυξάνει το άγχος, ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στη λήψη των αποφάσεων, γιατί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με γνώμονα τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα. Τελικά έννοιες, όπως η αξία της ετερογένειας της ομάδας και των ρόλων που αναδεικνύονται απ' αυτή, θα κατανοηθούν πληρέστερα όταν πλαισιωθούν μεταξύ άλλων από την επιλογή κατάλληλων ενεργητικών τεχνικών. Κυρίαρχο ρόλο σε όλα τα παραπάνω διαδραματίζει ο εκπαιδευτής, ο οποίος σε αρχικό στάδιο αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης ή αποτροπής της συμμετοχής των ατόμων στην ομάδα, ενώ στη συνέχεια δύναται να λειτουργήσει ως κινητήριος δύναμη για την επίτευξη του στόχου της.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Στις εκπαιδευτικές ομάδες είναι ευθύνη του εκπαιδευτή να ενεργοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ωστόσο πολλές φορές αντιμετωπίζει διάφορα πολύπλοκα ζητήματα, τα οποία προϋποθέτουν να διαθέτει σημαντικές διαπροσωπικές δεξιότητες, που θα προάγουν τη σχέση του με τους ενήλικους εκπαιδευομένους και θα οδηγήσουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων⁵. Όταν ο εκπαιδευτής είναι εξοικειωμένος με τη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων, εύκολα μπορεί να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Προκειμένου να πετύχει την ενίσχυσή τους είναι απαραίτητο να καταφύγει σε ενέργειες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους και θα δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα, στο οποίο θα ευδοκιμήσει μία ανοικτή συζήτηση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους George Brown and Madeleine Atkins, μία βασική στρατηγική είναι η διάταξη των θέσεων μέσα στο χώρο, με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των μελών⁶.

Παράλληλα, οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας αλλά και οι προσδοκίες τους διαμορφώνονται με την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να θέσει τις βάσεις από την πρώτη κιόλας συνάντηση με τη σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου, το οποίο πραγματοποιείται σε ομάδες και προκύπτει ως αποτέλεσμα της διεργασίας όλων των ομάδων. Επιπλέον οφείλει να διαμορφώνει μικρότερες ομάδες με στόχο την καλύτερη ανταλλαγή απόψεων. Σε μία ομάδα, το να τηρούνται οι αρχές και οι στρατηγικές λειτουργίας της, παίζει καθοριστικό ρόλο στην

5 Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43

6 Brown, G. & Atkins, M. (1997). Effective Teaching in Higher Education. Λονδίνο: Routledge.

πορεία της μαθησιακής διεργασίας. Εξίσου σημαντικό είναι να προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα και δραστηριότητες, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους, δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα και να θέτει όρια στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην ομάδα, προλαμβάνοντας φαινόμενα που μπορεί να θίξουν πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις.

Τέλος ο εκπαιδευτής οφείλει να παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευομένους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις ατομικές και ομαδικές αντιστάσεις στη διεργασία της μάθησης. Αυτό μπορεί να το επιτύχει με το να είναι ανοικτός στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και σε προτάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η ευθύνη του εκπαιδευομένου στις ομάδες⁷. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι πρόκειται για ένα σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο που καλείται να αναλάβει, καθόλου προδιαγεγραμμένο, ο οποίος απαιτεί συνεχή εγρήγορση, ετοιμότητα και προσπάθεια για να διεκπεραιωθεί επιτυχώς.

5. Επιλέγοντας τις κατάλληλες ενεργητικές τεχνικές

Είναι γεγονός ότι η εξέλιξη στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων καταγράφει ως μια εξόχως ενδιαφέρουσα πραγματικότητα την ύπαρξη μιας πλούσιας δεξαμενής ενεργητικών τεχνικών, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον κάθε εκπαιδευτή να αντλεί την κατάλληλη για την κάθε μαθησιακή περίπτωση. Το ερώτημα που αναδύεται στο σημείο αυτό είναι ποιες ενεργητικές τεχνικές θεωρούνται κατάλληλες και ικανές ώστε να αναδείξουν την αξία της ετερογένειας και των διαφορετικών ρόλων της ομάδας. Στην παρούσα εισήγηση επιλέχθηκαν δύο ενεργητικές τεχνικές, πλαισιωμένες από τους λόγους που τεκμηριώνουν την επιλογή τους.

5.1. Το παιχνίδι ρόλων

Πρόκειται για μία εκπαιδευτική τεχνική, η οποία εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν στις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά⁸. Λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια μιας ομάδας, σε συνδυασμό με τις παραπάνω έννοιες, οι οποίες από τη φύση τους επιδέχονται διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης, καθίσταται σαφές ότι η διαφορετικότητα και η ετερογένεια θα αναδυθούν ως μία φυσική συνέχεια, αναλογιζόμενοι μάλιστα ότι οι ομάδες ενηλίκων κουβαλούν βιώματα, απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τον David Jaques (2004), το παιχνίδι ρόλων αναπαριστά μια συνάντηση ή μια σχέση στο πλαίσιο ενός δεδομένου σεναρίου, με απώτερο σκοπό την κατανόηση μιας εμπειρίας σε σχέση με μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα και την εξάσκηση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την επίλυσή του⁹. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υποδυόμενοι διαφορετικούς ρόλους σε καθημερινές προβληματικές καταστάσεις,

7 Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος III, Πάτρα: Ε. Α. Π., σελ. 134

8 Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 205

9 Jacques, D. (2004). Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αθήνα: Μεταίχμιο

ενθαρρύνονται μέσω της ενσυναίσθησης να μπουν στη θέση του «άλλου» και να δουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Η εναλλαγή αυτή ρόλων σε σενάρια εμπνευσμένα από πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα αναδεικνύει τη διαφορετικότητα, θέσεις και αντιθέσεις, πεποιθήσεις και στάσεις.

Βασικό χαρακτηριστικό της εν λόγω τεχνικής αποτελεί η ανατροφοδότηση, η οποία δίνεται από τους συνεκπαιδευόμενους, τον εκπαιδευτή, αλλά και από τους ίδιους εν μέσω αυτοκριτικής, εφόσον παιχτούν οι ρόλοι. Είναι σαφές ότι η παραπάνω διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, αποτυπώνει με τον καλύτερο τρόπο την πληθώρα των απόψεων, τις διαφορετικές προσεγγίσεις και εκδοχές, στοιχεία τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων, αναδυόμενα μέσα από την ετερογένεια.

Η τεχνική αυτή δύναται να αποτελέσει άριστο όπλο στα χέρια του εκπαιδευτή, καθώς κινητροδοτεί όλους τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, σ' ένα προστατευμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο επιτρέπονται τα λάθη και ελλείψεις. Κάτω από αυτό το δίχτυ προστασίας προβαίνουν σε αυθόρμητη έκφραση διαφορετικών απόψεων, προβληματισμών αλλά και συναισθημάτων. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει από την παραπάνω έκθεση, θα τους επιτρέψει όχι μόνο να μην αρέσκονται στο να αντιμετωπίζουν μονοδιάστατα συγκρουσιακές καταστάσεις, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η ετερογένεια μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση βασικών πεποιθήσεων και άρα στην προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια.

5.2. Η εργασία σε ομάδες

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η Εργασία σε Ομάδες είναι η τεχνική κατά την οποία η εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες (3-5 περίπου μελών) προκειμένου να εκπονήσει κάποια άσκηση ή να συζητήσει ένα θέμα, κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για την ανάδειξη της αξίας της ετερογένειας και των διαφορετικών ρόλων σε μία ομάδα. Όπως καθίσταται σαφές από τον ίδιο τον ορισμό, απαιτείται οι εκπαιδευόμενοι να χωριστούν σε υποομάδες, προκειμένου να συνδιαλλαγούν σε ζητήματα που λειτουργούν ως τροχοπέδη στη μεταξύ τους επαφή. Τα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από αυτή τη συνδιαλλαγή ως μια σύνθεση διαφορετικών απόψεων, βιωμάτων και κριτικού στοχασμού, λειτουργούν συνεπικουρικά στον επιδιωκόμενο στόχο.

Σύμφωνα με τους Άννα Τσιμπουκλή & Νίκη Φίλιπς, μέσα στις ομάδες εκφράζονται συχνότερα οι προβληματισμοί, το άγχος και οι ανησυχίες των εκπαιδευομένων απ' ό,τι στην ολομέλεια¹⁰. Η ετερογενής φύση της ομάδας, αναμένεται να εκφράσει διαφορετικές ανησυχίες, προσεγγίσεις, και προβλήματα, οι οποίες κάποιες φορές μπορεί να λάβουν μεγαλύτερη από την επιθυμητή έκταση. Όλα τα παραπάνω ωστόσο αποτελούν μέρος της μαθησιακής διεργασίας, και με σωστό χειρισμό η απόκλιση απόψεων, παρά την αρχική αμφισβήτηση, μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση πραγμάτων και προσωπικών στάσεων, επιβεβαιώνοντας για μία ακόμη φορά την αξία της ετερογένειας. Το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι εξασφαλίζει ανεκτικότητα απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και προσφέρει συνεκτική γνώση¹¹.

10 Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010α). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων- 1η Διδακτική Ενότητα - Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

11 Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*.

Στην εν λόγω τεχνική, η ομάδα λειτουργεί με βάση κάποια ιεραρχία, επιμερίζει ωστόσο την εξουσία της σε όλα τα μέλη μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και εναλλασσόμενους ρόλους. Έτσι, η ίδια η κατανομή των ρόλων που συντελείται στο πλαίσιο της ομάδας καταδεικνύει τη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα ενός ρόλου, υπενθυμίζοντας στους εμπλεκόμενους ότι μία κατάσταση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται πολύπλευρα και υπό το πρίσμα πολλών παραγόντων.

Στη συνέχεια, αφού έχει γίνει η ζύμωση των απόψεων μέσα στις ομάδες κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια, μέσω ενός εκπροσώπου που έχει ήδη καθορίσει, το αποτέλεσμα της για να καταλήξουν τελικά στη σύνθεση και το σχολιασμό όλων όσων ακούστηκαν για να καταδειχθεί για ακόμη μία φορά η διαφορετικότητα, αυτή τη φορά σε επίπεδο ομάδων. Βασικό στοιχείο στη συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί ότι η σύσταση των ομάδων δεν πρέπει να είναι η ίδια σε ένα μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα, αλλά προαπαιτεί την ανακατανομή των ομάδων. Έτσι, επιτυγχάνεται η εναλλαγή ρόλων και η μεγαλύτερη ενσυναίσθηση της διαφορετικότητας.

6. Συμπεράσματα

Συγκεκριμώντας όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ομάδες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν το πεδίο μέσω του οποίου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία με έναυσμα την ανταλλαγή απόψεων να αλληλεπιδράσουν, να αναλύσουν και τελικά να αναθεωρήσουν προηγούμενες εμπειρίες και στάσεις, που είναι άλλωστε και το βασικό ζητούμενο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η διαπίστωση ότι η λειτουργία μιας ομάδας δεν αποτελεί μια διεργασία στατική, αλλά μία διεργασία διαρκώς μεταβαλλόμενη που απαιτεί, εκτός από δημιουργικότητα, ανατροφοδοτικές διαδικασίες όλων των εμπλεκόμενων. Καθοριστικό ρόλο στην πορεία της ομάδας αναμφίβολα διαδραματίζει ο εκπαιδευτής, καθώς είναι το κατεξοχήν πρόσωπο που επιφορτίζεται με τη δυναμική της ομάδας. Καλείται να βγάλει από τη φαρέτρα του τις κατάλληλες ενεργητικές τεχνικές, ικανές να μετατρέψουν την ετερογένεια σε συνδεδετικό κρίκο, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την αξία της μέσα από στοχευμένες ενέργειες. Προκειμένου να υποστηρίξει το ρόλο του ως διευκολυντής στη διεργασία της μάθησης, απαιτείται να έχει αναπτύξει ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που τον καθιστούν αποτελεσματικό στο ρόλο του¹², γεγονός που καταδεικνύεται μεταξύ άλλων από την ικανότητά του να προβεί σε όλες εκείνες τις ενέργειες, οι οποίες θα ενισχύσουν τη δυναμική και τη διεργασία της ομάδας του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

12 Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Τόμος Β΄- Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 44, 90

- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΓΣΕΒΕΕ
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Τόμος Β' - Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος ΙΙΙ. Πάτρα: Ε. Α. Π
- Τσιμπουκλή, Α. & Φύλλιπς, Ν. (2010α). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων- 1^η Διδακτική Ενότητα - Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε

Ξενόγλωσση

- Brown, G. & Atkins, M. (1997). *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Μαργαρίτα Καψάλη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ασχολείται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας από το 2005. Σήμερα εργάζεται ως διδάσκουσα στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .

Η **Χρυσούλα Κολίτσα** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτός του τμήματος Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων από το 2010.

Η **Αγγελική Χειλάκη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου του τμήματος Νηπιαγωγών καθώς επίσης και απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μόνιμη εκπαιδευτικός από το 2007. Σήμερα είναι αποσπασμένη στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Η απαρχή των Πανεπιστημίων στην Αθήνα του 2^{ου} μ.Χ. αιώνα. Ιδεολογία, πολιτικές και ακαδημαϊκές πρακτικές του “Αθηναϊκού Πανεπιστημίου.

Φυριπής Εμμανουήλ

1. Εισαγωγή

Ο θεσμός του Πανεπιστημίου, όπως όλοι οι θεσμοί έχουν μια ιστορική διαδρομή που περιλαμβάνει κατά την προσφιλή συνήθεια, ένα πλήθος από ιστορικά, άλλοτε πραγματικά και άλλοτε ερμηνευτικά πρότυπα. Για τον λεγόμενο δυτικό κόσμο, η πλέον διαδεδομένη άποψη είναι ότι ο θεσμός του Πανεπιστημίου εμφανίστηκε στην Μπολόνια του 11ου αιώνα και ακολούθησε τις αλλαγές που έφερε η διαδικασία δημιουργίας των μεγάλων πόλεων και η συντεχνιακή οργάνωση. Αποτελεί μια μετεξέλιξη των σχολείων των Πόλεων¹, τα οποία παράλληλα με την θεολογική, εκκλησιαστική εκπαίδευση - που ήταν οργανωμένη στις μοναστικές κοινότητες- λειτούργησαν προκειμένου να επιλυθούν οι άμεσες ‘κοσμικές’ ανάγκες της εξυπηρέτησης της νέας οικονομικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Η ανάπτυξη του εμπορίου και η εμφάνιση των αστών (burgers) δημιούργησε και την ανάγκη εκπαίδευσης των γόνων τους, προκειμένου να εξυπηρετούνται οι καθημερινές τους ανάγκες. Η θέση της εκκλησίας απέναντι σε αυτού του τύπου την εκπαίδευση ήταν αρχικά αρνητική, αφού η εκπαίδευση αυτή έθετε υπό αμφισβήτηση την πρωτοκαθεδρία της.

Όπως προαναφέρθηκε, η αφετηρία στην ιστορική καταγωγή του πανεπιστημίου βρίσκεται για πολλούς ιστορικούς μελετητές στα τέλη του 11^{ου} αιώνα, όταν ιδρύθηκε (το 1082) στη Μπολόνια της Ιταλίας το πρώτο “Πανεπιστήμιο”. Άλλοι πάλι αναζητούν «τις απαρχές του ακόμη παλιότερα. Στις ανώτερες σχολές των σοφιστών, στην Ακαδημία του Πλάτωνα και στο Λύκειο του Αριστοτέλη, στις οποίες η φιλοσοφική σκέψη επιχειρούσε να κατανοήσει τα μεγάλα προβλήματα της ζωής. Και αργότερα στο “Οικουμενικό Διδασκαλείο” (όπως ονομαζόταν επί Ιουστινιανού) ή στο “Πανδιδακτήριο” (όπως ονομαζόταν επί Ηρακλείου) της Κωνσταντινούπολης, που λειτούργησε συνεχώς από τα χρόνια του Μεγάλου Κωνσταντίνου ως την άλωση της Πόλης»².

Τα πρώτα μεσαιωνικά Πανεπιστήμια είναι αυτά του Σαλέρνο, της Μπολόνια και του Παρισιού, εκ των οποίων τα δύο τελευταία παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, όχι μόνον σαν αρχέτυπα των ευρωπαϊκών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αλλά και ως τεκμήρια της διαλεκτικής σχέσης που συνδέει ανέκαθεν την εκπαίδευση με την κοινωνική δομή, της οποίας αποτελεί ενεργό στοιχείο³. Όλα τα Πανεπιστήμια του 12ου και 13ου αιώνα προέκυψαν από τη μετεξέλιξη των societates που στηρίζονταν σε ένα είδος συμβολαίου ανάμεσα στον δάσκαλο και τους φοιτητές, σε universitas. Στο τέλος του 12ου αιώνα και στις αρχές του 13ου αιώνα ο όρος universitas δηλώνει τις συντεχνίες δασκάλων ή φοιτητών, αλλά ήδη ο όρος από

1 Ράσης, Σ., (2004). Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, σελ. 31-32

2 Ματθαίου, Δ., (2001). Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας, Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του, Αθήνα, σελ.22

3 Ράσης, Σ., (2004). Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, σελ. 39.

καιρό χρησιμοποιείται για όλες τις συντεχνίες της πόλης⁴. Στην Μπολόνια η συντεχνία είναι προϊόν της φοιτητικής πρωτοβουλίας, οι καθηγητές υποτάσσονται σε αυτήν γύρω στο 1193 και η αστική κοινότητα την αναγνωρίζει το 1250⁵. Όσο για το Πανεπιστήμιο του Παρισιού τούτο αποτελεί δημιούργημα της συντεχνίας των καθηγητών, οι οποίοι διέθεταν ισχυρή δύναμη στην τότε μεγαλούπολη.

Η εξάπλωση των πανεπιστημίων στον ευρωπαϊκό χώρο γίνεται ταχύτατα. Πλάι στην κοσμική και εκκλησιαστική εξουσία δημιουργείται και μια τάση για την πνευματική εξουσία, η οποία θα προκύψει από την ισχυροποίηση του πανεπιστημιακού θεσμού, οι απόφοιτοι του οποίου θα στελεχώσουν την διοικητική και την εκκλησιαστική δομή. Έτσι, οι σπουδές την μεσαιωνική περίοδο είναι ουσιαστικά επαγγελματικές και τούτο εκφράζεται από τα αντικείμενα των σπουδών: επιστολογραφία για τα ιταλικά πανεπιστήμια, απαραίτητη σε όσους θα έκαναν καριέρα στην παπική, αυτοκρατορική ή βασιλική υπηρεσία. Πλήθος πτυχιούχων του Καίμπριτζ και της Οξφόρδης με γνώσεις αστικού και κανονικού δικαίου εντάχθηκαν στην εκκλησιαστική διοίκηση.

Τα πρώτα Πανεπιστήμια, στην Ιταλία, τη Γαλλία και την Ισπανία, είχαν ένα κυρίως αντικείμενο σπουδών. Το Trivium (γραμματική, ρητορική, διαλεκτική) και το quadrivium (γεωμετρία, μαθηματικά, αστρονομία, μουσική). Οι φοιτητές πλήρωναν διδάκτρα, προσελάμβαναν τους καθηγητές, τους οποίους και πλήρωναν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών ήταν γόνοι εύπορων οικογενειών. Αρχικά, τα Πανεπιστήμια δεν ήταν στεγασμένα σε συγκεκριμένα οικήματα, ακολουθούσαν ένα ελεύθερο πρόγραμμα σπουδών, και συνήθως επικεντρώνονταν γύρω από το πρόσωπο κάποιου επιφανούς καθηγητή. Μέχρι το 1100 η σχολή ακολουθούσε τον διδάσκοντα, ενώ από το 1200 κι εντεύθεν συμβαίνει το αντίστροφο. Η στέγαση σε συγκεκριμένο κτήριο αποτέλεσε την πολιτική επιλογή των πριγκίπων, τοπικών αρχόντων και ηγεμόνων οι οποίοι επιθυμούσαν μέσα από τον πανεπιστημιακό θεσμό που αναπτυσσόταν ταχύτατα και έφερνε πλούτο και κλέος στην πόλη να εγκολπώσουν προς όφελός τους τη νέα αυτή κοινότητα. Στην περίπτωση της Μπολόνια ο πλούτος που ακολούθησε τη συρροή σπουδαστών και τη φήμη της πόλης, οδήγησε στην απόφαση του δημάρχου να απαλλάξει τους φοιτητές από την εξεύρεση πόρων για τις αμοιβές του ακαδημαϊκού προσωπικού, αναλαμβάνοντας ο ίδιος αυτό το καθήκον.

Ακολουθεί η παραχώρηση προνομίων και οι φοροαπαλλαγές. Την ίδια τακτική θα ακολουθήσουν και οι άλλες πόλεις, άλλοτε ειρηνικά και άλλοτε ως προϊόν συγκρούσεων μεταξύ καθηγητών-φοιτητών και εξουσίας. Η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την τοπική εξουσία, αλλά και με το εκκλησιαστικό κατεστημένο μεταμορφώνουν σταδιακά το Πανεπιστήμιο από ανεξάρτητη universitas σε εξαρτημένο θύλακα άσκησης πολιτικής εξουσίας.

2. Οργάνωση και λειτουργία του πανεπιστημίου της Μπολόνια

Τα χαρακτηριστικά του πρώτου Πανεπιστημίου της Μπολόνια που αρχικά είχε ένα τμήμα, αυτό των Νομικών Σπουδών, ερχόταν να καλύψει τις ανάγκες αφενός της

4 Μπενβενίστε, Ρ., (1987). Τα μεσαιωνικά Πανεπιστήμια, Κοινωνικές όψεις και πολιτικός ρόλος. Στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με τίτλο: Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και Προοπτικές. Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987. τ. α'. Εκδόσεις: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (19) Αθήνα 1989., σελ. 69.

5 Ο.π. σελ. 70

κοσμικής κοινωνίας που αναπτυσσόταν εντός των μεγάλων πόλεων, και αφετέρου τον απεγκλωβισμό από τον ασφυκτικό έλεγχο της υπερεθνικής και κυρίαρχης εκκλησιαστικής εξουσίας. Η ένταξη του Ρωμαϊκού Δικαίου στο πρόγραμμα σπουδών, (αντικείμενο που δίδασκε ο επιφανής για την εποχή καθηγητής Ipergius, στην Μπολόνια την περίοδο 1116-1140), αποτέλεσε πόλο έλξης των νέων, αλλά και των ενηλίκων προκειμένου να εντυφλήσουν στο γνωστικό αυτό αντικείμενο.

Αυτό το πρώτο μεσαιωνικό Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται από τους μελετητές του πανεπιστημιακού θεσμού, ως Πανεπιστήμιο των φοιτητών, αφού οι φοιτητικές ενώσεις (nationes) (Τοσκανική, Λομβαρδική, ρωμαϊκή και η πέραν των Άλπεων) συγκροτούν τις νέες μορφές οργάνωσης του νέου θεσμού, στον οποίο έμελλε να κληροδοτήσουν και το ιστορικό του όνομα Universitas⁶. Οι φοιτητικές ενώσεις ήταν τα κυρίαρχα όργανα. Εξέλεγαν τον πρύτανη (Rector) με άμεση ψηφοφορία. Οι αρμοδιότητες του πρύτανη-φοιτητή ήταν προσδιορισμένες σε καταστατικό, το οποίο αφορούσε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Επίσης, ο πρύτανης είχε αρμοδιότητες να συνεργάζεται με τον τοπικό δημοτικό άρχοντα σε θέματα που αφορούσαν στον έλεγχο των ιδιοκτητών των σπιτιών που έμεναν οι φοιτητές, καθώς και στο κύκλωμα αντιγραφής και κυκλοφορίας βιβλίων⁷. Οι φοιτητές επίσης στο καταστατικό τους όριζαν εκτός από τα μαθήματα, τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους και τις ώρες διδασκαλίας

Οι καθηγητές ήταν απλώς εργαζόμενοι και δεν έπαιζαν ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του Πανεπιστημίου. Σέβονταν το καταστατικό των φοιτητών, ορκίζονταν υπακοή στον φοιτητή/πρύτανη ο οποίος ήταν υπεύθυνος για αυτούς. Εκλέγονταν ή έχαναν τη θέση τους από τις φοιτητικές ενώσεις, αφού αυτές ήταν οι εργοδότες τους. Ο μισθός τους αποτελούσε επίσης αποτέλεσμα συμφωνίας του καθηγητή με τον πρύτανη-φοιτητή, μέχρι τον 14ο αιώνα, οπότε η πόλη πλήρωνε και διόριζε τους πανεπιστημιακούς δασκάλους. Τα μαθήματα και το περιεχόμενο των σπουδών, ορίζονταν επίσης από τους φοιτητές, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις παρέδιδαν και μαθήματα. Στο καταστατικό περιγράφονται οι όροι που έπρεπε οι καθηγητές να ικανοποιούν: *αν ο καθηγητής συνέχιζε το μάθημα πέραν της καθορισμένης ώρας οι φοιτητές είχαν δικαίωμα να εγκαταλείψουν το χώρο. Αν ο καθηγητής παρέλειπε ένα κεφάλαιο πλήρωνε πρόστιμο*⁸. Στο καταστατικό επίσης περιγράφονταν και άλλες αρμοδιότητες των καθηγητών πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων. Αν και για τους καθηγητές υπήρχαν ιδιαίτερα αυστηροί όροι δεν ίσχυε το ίδιο και για τους φοιτητές οι οποίοι συχνά επιδίδονταν σε τρυφή ζωή σκανδαλίζοντας τα ήθη των πόλεων.

Τα μεσαιωνικά Πανεπιστήμια αποκτώντας σταδιακά αίγλη και κυρίως διεκδικώντας τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι της εποχής, εξελίχθηκαν διαφορετικά. Οι συγκρούσεις με το εκκλησιαστικό κατεστημένο που έβλεπε ως απειλή την πνευματική απελευθέρωση από τα στενά θεολογικά πρότυπα και την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας εκκλησιαστικής ιδεολογίας, θα οδηγήσουν στην μετεξέλιξη του θεσμού. Μάλιστα στην περίπτωση του Παρισιού, οι διωγμοί καθηγητών και φοιτητών θα οδηγήσουν μια μεγάλη ομάδα καθηγητών του Πανεπιστημίου να μετακινηθεί προς την Αγγλία, οπότε και ιδρύονται τα Πανεπιστήμια της Οξφόρδης

6 Ρήγος, Α., (2000). "Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από τον Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα". Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, σελ. 49.

7 Ο.π. σελ. 52

8 Ο.π. σελ. 53

και του Καίμπριτζ. Η Γαλλική Επανάσταση και οι ναπολεόντειοι πόλεμοι αλλά και η Βιομηχανική Επανάσταση στη συνέχεια, θα αλλάξουν εκ βάθρων τη δομή και τη λειτουργία των Πανεπιστημίων.

3. “Αθηναϊκό” το αρχαιότερο Πανεπιστήμιο

Η αντίληψη ότι ο θεσμός του Πανεπιστημίου αποτελεί προϊόν της μεσαιωνικής αστικοποίησης θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως μια ακόμη ερευνητική προσέγγιση του ευρωπαϊκού χώρου για τις ιστορικές του καταβολές πέραν από την εκκλησιαστική ή πολεμική ιστορία. Ωστόσο τα πρώτα πανεπιστήμια του 11ου, του 12ου και 13ου αιώνα φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτό που σήμερα θεωρούμε και αποδεχόμαστε ως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τα πανεπιστημιακά ιδεατά πρότυπα με βασικότερα το γερμανικό-χουμπολιανό και το γαλλικό, προΐοντα του 19ου αιώνα, διαφέρουν σημαντικά από τα μεσαιωνικά πανεπιστήμια σε όλα τα επίπεδα: πολιτική και ιδεολογική ταυτότητα, δομή, οργάνωση και λειτουργία, πρόγραμμα σπουδών.

Υπάρχει όμως και μια άλλη όψη της ιστορίας του πανεπιστημιακού θεσμού που έρχεται να αμφισβητήσει την αντίληψη των μεσαιωνικών Πανεπιστημίων ως των πρώτων ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης. Είναι αυτή που υποστηρίζει ότι το αρχαιότερο Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε στην Αθήνα τον 2ο μ.Χ αιώνα, από τον ρωμαίο Αυτοκράτορα Μάρκο Αυρήλιο (161-180 μ.Χ)⁹. Η αναφορά στο συγκεκριμένο ίδρυμα το οποίο λειτούργησε παράλληλα με τις φιλοσοφικές σχολές του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, τους Κήπους του Επίκουρου και τη Στοά του Ζήνωνος, καθώς και τις ρητορικές σχολές, εστιάζεται στον δημόσιο χαρακτήρα του νέου ιδρύματος, ενώ οι προαναφερθείσες μεσαιωνικές πανεπιστημιακές σχολές ήταν ιδιωτικές. Ο Μάρκος Αυρήλιος ο τελευταίος ίσως εκπρόσωπος του αρχαίου κόσμου έχοντας λάβει αξιόλογη παιδεία με δασκάλους τον ρήτορα Φρόντονα (Fronto) και τον Έλληνα σοφιστή Ηρώδη τον Αττικό, φιλοδοξεί να κάνει την Αθήνα το πνευματικό κέντρο του ρωμαϊκού κόσμου.

Το Πανεπιστήμιο της Αθήνας¹⁰ την εποχή του Μάρκου Αυρηλίου διαθέτει πέντε (5) έδρες-θρόνους: τη σοφιστική σχολή (με δύο θρόνους. Τον ένα μισθοδοτούσε η πόλις των Αθηνών και λεγόταν πολιτικός και τον άλλο το αυτοκρατορικό ταμείο οπότε και ονομαζόταν βασιλείος θρόνος) και τέσσερις σχολές φιλοσοφίας. Στις σχολές φιλοσοφίας υπήχθησαν και οι λοιποί κλάδοι της μαθήσεως. Στη σοφιστική σχολή εκτός της ρητορικής εδιδάσκοντο η νομική και η πολιτική επιστήμη, η φιλολογία και η ιστορία, ενώ στις φιλοσοφικές, εκτός από τη φιλοσοφία, τα μαθηματικά, η γεωμετρία, και η αστρονομία. Η επιλογή των πρώτων καθηγητών ανατέθηκε από τον αυτοκράτορα στο δάσκαλό του Ηρώδη τον Αττικό, τον οποίο όρισε και Επιστάτη του ιδρύματος. Αργότερα ο ρόλος αυτός ανατέθηκε σε ειδική επιτροπή Αθηναίων πολιτών, με τον τελικό λόγο να διατηρεί η Ρωμαϊκή διοίκηση. Η θέση του καθηγητή, «Προεστώτος της νεότητος» ήταν περιζήτητος για πολλούς λόγους: υψηλές αποδοχές, κοινωνική αίγλη και κύρος, ατέλεια από δημοτικούς και δημόσιους φόρους, απαλλαγή από πολυδάπανες λειτουργίες, προοπτική για άλλα υψηλά δημόσια αξιώματα.

9 Οι αναφορές πηγάζουν από το άρθρο του Θεόδωρου Χ. Σαδικάκη (1996-1997). «Το αρχαιότερο στον κόσμο Πανεπιστήμιο» στο Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών τ. ΛΑ' σ. 35-50

10 Ο όρος «Πανεπιστήμιο», εδώ χρησιμοποιείται αναχρονιστικά, ωστόσο η οργάνωση η δομή και η λειτουργία του ιδρύματος συγκεντρώνει τα στοιχεία που επιτρέπουν τη χρήση του όρου.

Οι φοιτητές εισάγονταν στο πανεπιστήμιο κατά το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας τους και οι σπουδές διαρκούσαν τέσσερα με πέντε χρόνια, ενίοτε και οχτώ. Η εκπαίδευση τους ήταν μακρά και επίπονη¹¹ με προφορικά και γραπτά προγυμνάσματα ενώ την τελευταία φάση της εκπαιδευσεώς των αποτελούσε η επίδειξις της ρητορικής τους ικανότητας επί δικανικών ή παραινετικών υποθέσεων¹². Στα χρόνια λειτουργίας του το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο απέκτησε τεράστια φήμη ώστε να συρρέουν εκατοντάδες φοιτητές από όλα τα μέρη της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, μεταμορφώνοντας την πόλη των Αθηνών σε μια ζώσα και ακμάζουσα οικονομικά πόλη. Οι βαρβαρικές όμως επιδρομές, την εποχή του Αλέξανδρου Σεβήρου (235 μ.Χ) οδήγησαν σε πολιτική και οικονομική κρίση τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία, με αποτέλεσμα το ρωμαϊκό ταμείο να μην είναι σε θέση να καταβάλει τους μισθούς των καθηγητών. Για να συνεχίσει τη λειτουργία του το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο, οι σχολάρχες του Πανεπιστημίου *χρησιμοποίησαν την περιουσία και τα κληροδοτήματα των σχολών των, ως και τα δίδακτρα των φοιτητών*¹³. Επίσης, η πόλις των Αθηνών και οι εύποροι πολίτες βοήθησαν σημαντικά στη συνέχιση της λειτουργίας του. Αργότερα την εποχή του Διοκλητιανού (284-305) συνεχίστηκε η κρατική επιχορήγηση από το αυτοκρατορικό ταμείο, αφού οι απόφοιτοι των Ανώτατων αυτών Σχολών στελέχωναν τον γραφειοκρατικό πλέον μηχανισμό διοίκησης της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Γύρω στον 4ο αιώνα, παράλληλα με τους έμμισθους καθηγητές εμφανίζονται και οι άμισθοι, οι οποίοι συνεπικουρούν το έργο των καθηγητών και στις περισσότερες περιπτώσεις τους διαδέχονται. Ενδιαφέρον επίσης έχει η διαδικασία εκλογής του καθηγητή της Σοφιστικής, της έδρας που εξακολουθούσε να έχει τα πρωτεία. Συγκεντρώνονταν αρχικά οι έχοντες τα περισσότερα προσόντα και στη συνέχεια επιλεγόταν ο ικανότερος. Η τελική αυτή επιλογή γινόταν στο θέατρο του Διονύσου ενώπιον πολυπληθούς ακροατηρίου, όπου οι υποψήφιοι εκφώνουσαν επιδεικτικό λόγο. Τόσο τα προνόμια, όσο και το κύρος της θέσης οδήγησαν σε *σκληρό ανταγωνισμό μεταξύ των υποψηφίων, τους οποίους πολλές φορές χάριζε εμπαιθής έχθρα*¹⁴.

Ως προς τους φοιτητές, αυτοί οργανώνονταν σε συλλόγους που ονομάζονταν χοροί, με βάση την καταγωγή τους. Έπαιρναν μέρος κατά την εκλογή των καθηγητών, και συνήθως ακολουθούσαν έναν καθηγητή, συνήθως συμπατριώτη τους. Οι αντιθέσεις των καθηγητών μεταφέρονταν και στους φοιτητές. Ξεσπούσαν συχνά ταραχές μεταξύ των φοιτητικών ομάδων, με ξυλοδαρμούς ή επιθέσεις κατά αφρούρητων κατοικιών και αγροκτημάτων¹⁵. Τα επεισόδια αυτά διατάρασσαν και την εύρυθμη λειτουργία του Πανεπιστημίου και της πόλης, ωστόσο γίνονταν ανεκτά από τους πολίτες εξαιτίας της οικονομικής ευημερίας που προσέφεραν στην Αθήνα, οι γόννοι κυρίως των πλουσίων βυζαντινών οικογενειών. Οι νέοι φοιτητές που έρχονταν να φοιτήσουν συνήθως συνοδεύονταν από κάποιον συγγενή τους, *διότι οι παλαιοί φοιτητές προκειμένου να εξασφαλίσουν ακροατήριο για τους καθηγητές των, αλλά και για να στρατολογήσουν νέα μέλη για τους συλλόγους των, κατελάμβαναν τις εισόδους της πόλεως και με την πειθώ ή τη βία υποχρέωναν τους νεήλυδες να γίνουν μέλη του συλλόγου τους*¹⁶. Όσο για τη φοίτηση

11 Τα στοιχεία αφορούν την έδρα της σοφιστικής

12 Χ.Σαδικάκη (1996-1997) . «Το αρχαιότερο στον κόσμο Πανεπιστήμιο» στο Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών τ. ΛΑ΄ σελ. 39

13 Ό.π. σελ. 40

14 Ό.π. σελ. 41

15 Ό.π. σελ. 52

16 Ό.π. σελ. 42

γυναικών, αποτελούσε επίσης έναν νεωτερισμό του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου. Οι φοιτήτριες ήσαν στην πλειοψηφία τους κόρες καθηγητών. Μεταξύ αυτών αναφέρεται η Αθηναΐς- Ευδοκία, κόρη του καθηγητή Λεοντίου, η οποία μετά το γάμο της με τον βυζαντινό αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β΄ τον μικρό (425 μ.Χ) αναδιοργάνωσε το ανώτατο εκπαιδευτήριο της Κωνσταντινούπολης στα πρότυπα του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου, το οποίο μετονομάστηκε έκτοτε *Πανδιδασκλήριο*. Η ίδια εισήγαγε τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και της Ρητορικής¹⁷. Άλλες γνωστές φοιτήτριες της εποχής ήταν η Ασκληπιογένεια, κόρη του καθηγητή Πλούταρχου, αλλά και η Υπατία η κόρη του καθηγητή Θέωνος από την Αλεξάνδρεια.

Το Ανώτατο αυτό ίδρυμα, έπαυε να λειτουργεί το 529 μ.Χ. με εντολή του Ιουστινιανού. Η παρουσία δε του ιδρύματος δεσμεύτηκε υπέρ του αυτοκρατορικού θρόνου και η πόλις των Αθηνών έκτοτε εξαιτίας κυρίως του γεγονότος αυτού υποβιβάστηκε σε μια απλή επαρχιακή πόλη. Όμως, η δομή του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου, ο δημόσιος χαρακτήρας του, η διάκριση των εδρών, η διαδικασία εκλογής των καθηγητών του, το πρόγραμμα και η διάρκεια των σπουδών, παραπέμπουν πολύ περισσότερο στα σύγχρονα πανεπιστημιακά πρότυπα από ότι τα μεσαιωνικά πανεπιστήμια, των οποίων όχι μόνον το πρόγραμμα σπουδών, (*trivium quatrivium*) αλλά και η δομή λειτουργίας τους, ο χαρακτήρας τους, η διοίκησή τους, η χρηματοδότησή τους κ.ά. απέχουν μακράν από τα Πανεπιστήμια της νεωτερικότητας του 19^{ου} αι. και του 20ού αι. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο αποτελεί το αρχαιότερο πανεπιστήμιο. Οι οργανωσιακές του βάσεις συναντώνται στη συνέχεια στο γερμανικό πανεπιστημιακό πρότυπο, αυτό που ονομάστηκε χουμπολτιανό.

Επιτρέψτε μου στη συνέχεια μια πολύ περιληπτική ιστορική αλλά και δομική αναφορά στο ιδεατό αυτό πανεπιστημιακό πρότυπο που σήμερα εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο.

4. Το “Χουμπολτιανό” ιδεατό πρότυπο

Οι ναπολεόντιοι πόλεμοι που ακολούθησαν τη Γαλλική Επανάσταση έφεραν μαζί τους την αμφισβήτηση των κατεστημένων δομών και στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα για την Ανώτατη εκπαίδευση και την πανεπιστημιακή λειτουργία η οποία είχε εκπέσει σε μια άκρως συντηρητική, ημι-φεουδαρχική δομή έχοντας ως κεντρικό σκοπό τη διατήρηση της ‘έννομης τάξης’. Για την ηττημένη Πρωσία η απώλεια των εδαφών θα στρέψει το πολιτικό ενδιαφέρον σε άλλο πεδίο. Το 1806 ο ηττημένος αυτοκράτορας της Πρωσίας *διεκλήρυξε, πως ό,τι χάθηκε στο πεδίο των υλικών και εδαφικών καταστροφών έπρεπε να διεκδικηθεί στο πεδίο του πνεύματος και του πολιτισμού. Και μέσα σ’ αυτόν το πνεύμα ανέθεσε το Υπουργείο Παιδείας στον γνωστό Γλωσσολόγο, Φιλόσοφο και διανοούμενο W. von Humboldt*¹⁸. Αν και βραχύβια η θητεία του, μόλις δύο χρόνια, το πνεύμα και οι αλλαγές που επέφερε στην εκπαιδευτική φιλοσοφία θα αποτελέσουν τις βασικές δομές μια νέας αντίληψης στον χώρο της εκπαίδευσης και του ρόλου της εντός του πολιτικού

17 Ό.π. σελ. 42-43

18 Ι.Ε.Πουργιώτακη, Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο, στο «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ» επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, σελ.1-17,

και κοινωνικού συστήματος. Οπαδός του «Νέο-ανθρωπισμού», ιδεολογικής τάσης που είχε εισχωρήσει στη γερμανική διάνοηση, είχε ως αφετηρία τη σπουδή των Κλασικών Γραμμάτων. Το 1809 το νεοσύστατο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου θα θεμελιωθεί πάνω στις αρχές του W. von Humboldt. *Δεν θα στοχεύει στο στενό επαγγελματισμό των φοιτητών του. Αντίθετα αποτελεί επαγγελματικό ίδρυμα στο οποίο καμία περιοχή της γνώσης δεν αποκλείεται από την έρευνα και τη διδασκαλία... Τα Πανεπιστήμια πρέπει να δίνουν έμφαση στην έρευνα και την προαγωγή της νέας γνώσης. Η ιδέα της παραγωγής της νέας γνώσης μέσα από την αφιλοκερδή επιστημονική έρευνα, μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα σε ένα ίδρυμα όπου επικρατεί η οικονομική ανεξαρτησία.*¹⁹ Ακαδημαϊκή ελευθερία και ανεξαρτησία στη διοίκηση, ελευθερία έρευνας και διδασκαλίας, είναι οι βασικές αρχές που εισάγονται από τον Humboldt, και βέβαια προκαλούν τις αντιδράσεις του κατεστημένου.

Τα Πανεπιστήμια σύμφωνα με το πρότυπο αυτό καλούνται να μετασχηματιστούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικής και επιστημονικής μόρφωσης που δεν αποκλείουν καμία περιοχή της γνώσης από το Πρόγραμμα σπουδών τους, δε συρρικνώνουν το έργο τους στη μονόδρομη μεταβίβαση της από τον καθηγητή στο φοιτητή και δεν αγνοούν την καθαρή επιστημονική έρευνα ως παράγοντα ισάξιας σημασίας με τη διδασκαλία.²⁰

5. Κριτική θεώρηση- Συμπεράσματα

Ο δημόσιος χαρακτήρας, οι έδρες και τα επιστημονικά πεδία, η έμφαση στην έρευνα και την ελευθερία, η ανεξαρτησία της επιστήμης από την εκκλησία και το πολιτικό κατεστημένο, η ελευθερία της διδασκαλίας και η αυτοδιοίκηση θα αποτελέσουν τη βάση για την αναθεώρηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στις ΗΠΑ που το πνεύμα του χουμπολτιανού προτύπου ταιριάζει περισσότερο στο νέο και καινούργιο που αναδύεται στην αμερικανική κοινωνία.

Κάνοντας μια κριτική αποτίμηση θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως το χουμπολτιανό πανεπιστημιακό πρότυπο του 19^{ου}, του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα μοιάζει πολύ περισσότερο με το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο του 2^{ου} μ.Χ. αιώνα παρά με τα μεσαιωνικά ανώτατα ιδρύματα. Ως προς τον δημόσιο χαρακτήρα, το ρόλο και το ενδιαφέρον της εξουσίας για την οργάνωση τη χρηματοδότηση και την αποστολή του, τις έδρες και τα επιστημονικά πεδία τις λειτουργικές οργανωτικές δομές, αλλά και την ανεξαρτησία της γνώσης, το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο αποτελεί την μήτρα της δικής μας θεώρησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η αντίληψη της μεσαιωνικής καταγωγής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μοιάζει να υποβαθμίζει, αν όχι να αγνοεί την αρχαιοελληνική και ρωμαϊκή κληρονομιά στη θεμελίωση των επιστημών, εντός οργανωσιακών δομών με δημόσιο χαρακτήρα και πολιτική φιλοσοφία. Το μεσαιωνικό πανεπιστήμιο των φοιτητών, το αγκιστρωμένο στη συνέχεια στο εκκλησιαστικό και πολιτικό κατεστημένο, απέχει από την αντίληψη της κοσμικής και κοινωνικής αποστολής του πανεπιστημίου, βασικές αρχές της

19 Ράσης, Σ., (2004). Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, σελ. 140-142

20 Ράσης, Σ., (2010) *Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: από τη λογιισόνη στην εμπορευματοποίησή της*, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, τεύχος 59, τόμος ΙΕ σελ 7-39)

αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας και του νέο-ανθρωπισμού που μέσω του διαφωτισμού εμπνέει το σύγχρονο πανεπιστημιακό πρότυπο.

Το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο αποτελεί το πρώτο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν τα σύγχρονα χουμπολτιανά Πανεπιστήμια ανά τον κόσμο. Οφείλουμε να αναδείξουμε στην θέση που του αξίζει αυτό το πρώτο δημόσιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, το Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο ως το πρώτο και αρχαιότερο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Και όχι μόνο για την αποκατάσταση της ιστορικής αλήθειας. Σήμερα που η συζήτηση για το ρόλο και την αποστολή της Ανώτατης Εκπαίδευσης γίνεται με βάση οικονομικούς δείκτες, σήμερα που η επιστημονική σπουδή αποκτά ισοτιμίες, που το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό προϊόν με παρόχους εκπαίδευσης, αρκεί να στρέψει κανείς τη ματιά του στις θεμελιώδεις αρχές και αξίες, που τόσο το Αθηναϊκό όσο και το Χουμπολτιανό πρότυπο ανέδειξαν: Τον άνθρωπο, τον ανθρωπισμό και το ιδεώδες του ελεύθερα στοχαζόμενου ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

- Ματθαίου, Δ., (2001). Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας, Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του, Αθήνα
- Μπενβενίστε, Ρ., (1987). Τα μεσαιωνικά Πανεπιστήμια, Κοινωνικές όψεις και πολιτικός ρόλος. Στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με τίτλο: Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και Προοπτικές. Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987.* τ. α'. Εκδόσεις: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (19) Αθήνα 1989.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (2004). Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο, στο «*ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ*» επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, τεύχ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, 1-17
- Ράσης, Σ., (2010). Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: από τη λογισύνη στην εμπορευματοποίησή της, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, τεύχος 59, τόμος ΙΕ σελ 7-39)
- Ράσης, Σ., (2004). Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης
- Ρήγος, Α., (2000). "Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από τον Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα". Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης
- Σαδικάκης, Χ., (1996-1997). «Το αρχαιότερο στον κόσμο Πανεπιστήμιο» στο Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών τ. ΛΑ' σ. 35-50 Σαδικάκης

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Εμμανουήλ Φυριπτής είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

**Εκπαιδευτική Ηγεσία
και
Αξιολόγηση Εκπαίδευσης**

Εκπαιδευτική Ηγεσία και χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Ψυχογιόπουλος Αναστάσιος - Ευθυμίουπουλος Αχιλλέας - Θεοδότου Ευγενία

Περίληψη

Η χρήση των (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, θεωρείται εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης αλλά και σημαντικό μέσο διοικητικής οργάνωσης. Παρατηρείται όμως δυσκολία στη λειτουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των Προδιαθετικών Παραγόντων των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες και στην επίδραση αυτών των παραγόντων στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διοικητική πράξη. Οι προδιαθέσεις επηρεάζουν τα πρότυπα χρήσης των μέσων από τους ανθρώπους, καθώς και τις επιπτώσεις της χρήσης των μέσων αυτών.

Abstract

The use of ICT in education is considered to be a teaching and learning tool, but also an important means of administrative organization. However, a difficulty is observed in the functional integration of ICT in schools, both on a teaching and an administrative level. The present research is focused on exploring the Predispositional Factors of school administrators towards ICT and the impact of these factors on the utilization of ICT in their administrative practice. As a result, such predispositions affect the media utilization patterns people use, as well as the consequences the utilization of such media has.

1. Εισαγωγή

1.1 Η Προβληματική της Έρευνας

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, θεωρείται εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης αλλά και σημαντικό μέσο διοικητικής οργάνωσης. Παρατηρείται όμως δυσκολία στη λειτουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των Προδιαθετικών Παραγόντων των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες και στην επίδραση αυτών των παραγόντων στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διοικητική πράξη. Έχει υπάρξει ένας ικανοποιητικός αριθμός ερευνών, σχετικά με τα ελληνικά δεδομένα, που επικεντρώνονται στην εισαγωγή των Ν.Τ. στη διδακτική πράξη, αλλά δεν υπάρχει αντίστοιχα ανάλογος αριθμός ερευνών σχετικά με την υποστήριξη των Ν.Τ. στην οργανωτική και διοικητική πράξη των σχολικών μονάδων.

1.2 Ο Κοινωνικός Μετασχηματισμός της Εκπαίδευσης στη Ψηφιακή Εποχή

Η Κοινωνία της Πληροφορίας χαρακτηρίζεται από την αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαίδευσης, που της προσδίδει πλέον το ρόλο ενός βασικού μηχανισμού αναπαραγωγής

της εργασιακής δύναμης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου καταμερισμού εργασίας. Όσο ο καταμερισμός εργασίας διευρύνεται και καθίσταται πιο πολύπλοκος, τόσο η σημασία της εκπαίδευσης στην προσαρμογή της εργασιακής δύναμης στις ιδιαιτερότητες της κάθε θέσης εργασίας αυξάνεται (Δερτούζος, 1998¹). Η εκπαίδευση αποκτά όλο και περισσότερο ένα χαρακτήρα κατάρτισης στην τεχνική γνώση που είναι απαραίτητη για τον χειρισμό συγκεκριμένων τυποποιημένων επαγγελματικών πρακτικών. Η διάκριση μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας δεν έχει στη Ψηφιακή Εποχή την ίδια κοινωνική λειτουργία, αφού οι διανοητικά εργαζόμενοι δεν απαρτίζουν πλέον μόνο μια συγκεκριμένη κατηγορία, αλλά την πλειοψηφία των εργαζομένων. Αυτή η αλλαγή που στηρίζεται και από τη τρίτοβάθμια εκπαίδευση, παράγει μια τυποποιημένη γνώση που μπορεί να μεταδοθεί ευκολότερα με τη βοήθεια πληροφορικών συστημάτων. Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την αναδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρει. Από την άλλη, όμως, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, εάν διαμορφωθεί κατάλληλα, μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cuban, 2001², Means, 1994³).

1.2 Εκπαιδευτική Διοίκηση

Ο όρος *Εκπαιδευτική Διοίκηση* αναφέρεται στο επιστημονικό πεδίο που αφορά στις βασικές λειτουργίες διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών και των οργανισμών μάθησης (Αθανασούλα – Ρέππα, Α., 2008).

Τα διοικητικά στελέχη μιας σχολικής μονάδας έχουν μια πολύπλευρη εργασιακή δραστηριότητα, αλλά ταυτόχρονα αυτή η δραστηριότητα οφείλει να είναι και ενιαία, αφού πρέπει να χαρακτηρίζεται από συντονισμό και εναρμόνιση, έτσι ώστε να μην καθίσταται αποσπασματική και αναποτελεσματική (Σαΐτης 2007).⁴ Οι Everard & Morris (βλ. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., 2008)⁵ θεωρούν ότι η διοίκηση βρίσκει πολλαπλά πεδία εφαρμογής στην εκπαίδευση και υποστηρίζουν ότι:

- Υπάρχουν γενικοί κανόνες της διοίκησης που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους οργανισμούς
- Τα σχολεία έχουν πολλά κοινά με άλλους οργανισμούς που ενώνουν τους ανθρώπους για ένα κοινό σκοπό
- Η διοικητική εκπαίδευση για τους διευθυντές εκπαίδευσης, δημοσίων υπηρεσιών και οργανισμών, μπορεί να είναι κοινή
- Απορρίπτεται η υπόθεση ότι κάθε εταιρεία αποτελεί μοναδική περίπτωση και τα προβλήματα διευθετούνται με ειδικές λύσεις

Η κοινή εκπαίδευση των διευθυντών σχολείων και υπηρεσιών επικεντρώνεται σε βασικές λειτουργίες της διοίκησης, όπως είναι: η οικονομική διαχείριση, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η ανάπτυξη σχέσεων με την ευρύτερη κοινωνία (Αθανασούλα – Ρέππα, Α., 2008).

1 Δερτούζος, Μ., (1998), *Τι Μέλλει Γενέσθαι*, Αθήνα, Εκδόσεις Λιβάνη

2 Cuban, L., (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge: *Harvard University Press*

3 Means, B., (1994), *Using technology to advance education reform*, In B. Means (Ed.), *Technology and education reform: The reality behind the promise* (pp. 1-21), San Francisco, CA: Jossey-Bass

4 Saitis, C., (2007), *The Manager of the modern school: from theory to practice*, Athens: Private Version

5 Athanassoula – Reppa, A., (2008), *Educational Administration and Organizational Behavior*, Athens, Publ. Ellin

1.3 Νέες Τεχνολογίες και Σχολικές Μονάδες

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που επιβάλλουν την αξιοποίηση των Ν.Τ. στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει διαρκώς να προσαρμόζεται στα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά δρώμενα, εφόσον, στη σημερινή εποχή, υπάρχει έντονη ανάγκη ανανέωσης και προσαρμογής των εφαρμοζόμενων μεθόδων στις νέες εξελίξεις, με μία βασική από αυτές την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Με βάση άλλωστε την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων, στόχος είναι η ολοκληρωτική αξιοποίηση των ΝΤ στη διδακτική και διοικητική πράξη αποτελώντας αντικείμενο και μέσο για την καλύτερη εκμάθηση και διεξαγωγή όλων των λειτουργιών του σχολείου. Ο Schelin (2003)⁶ υποστηρίζει ότι οι Ν.Τ. συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση, κωδικοποίηση, αποθήκευση και επεξεργασία του τεράστιου όγκου της ψηφιακής πληροφορίας που παράγεται, ενώ ο Slenning⁷ (2000) αναγνωρίζει ότι η εισαγωγή της πληροφορικής τεχνολογίας εκσυγχρονίζει πολλές πτυχές των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας, με κυριότερες αυτές της επικοινωνίας μεταξύ τους και της διδακτικής πράξης. Ο Haddad⁸ (2002) επικεντρώνεται στα λειτουργικά και οικονομικά ωφέλη που επιφέρει η καθιέρωση των Ν.Τ. στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση και ανάλογα οι Pfaff και Simon⁹(2002) εντοπίζουν τη μείωση κόστους κυρίως από τον περιορισμό διακίνησης έντυπου υλικού.

2. Προδιαθετικοί Παράγοντες

2.1 Προδιαθέσεις των ανθρώπινων συστημάτων απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες

Οι Reeves & Nass¹⁰ (1996) χρησιμοποίησαν τον όρο *εξίσωση των μέσων*, προκειμένου να περιγράψουν το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Εξήγησαν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τα μέσα και τις νέες τεχνολογίες, μοιάζει πολύ με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν άλλους ανθρώπους. Οι χρήστες των μέσων έχουν διαφορετικές προδιαθέσεις απέναντι στα μέσα. Κατά συνέπεια, τέτοιες προδιαθέσεις θα επηρεάσουν τα πρότυπα χρήσης των μέσων από τους ανθρώπους, καθώς και τις επιπτώσεις της χρήσης των μέσων αυτών.

2.2 Αυτο-επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες

Έχοντας τις απαρχές της στη *Θεωρία Κοινωνικής Επίγνωσης*, η αυτο-επάρκεια (Self-

6 Schelin, S. H., (2003), E-Government: an overview, *Hershey: Idea Group Publishing*, pp 120-137

7 Slenning, K., (2000), The future school manager: information and communication technology aspects, *Education Media International*, 37 (4), pp. 243-249

8 Haddad, W., Jurich, S., (2002), *ICT for education: potential and potency*. Στο: Haddad, W., Drexler, A. (επιμ.) *Technologies for education: potentials, parameter, and prospects*, Washington DC: Academy for Educational Development and Paris, UNESCO

9 Pfaff, D., Simon, B., (2002), New Services through integrated e-Government, *Lecture Notes in Computer Science*, 2456, pp. 391-394

10 Reeves, B., & Nass, C., (1996), *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. New York: Cambridge University Press

Efficacy) ορίζεται ως «η πίστη κάποιου στις ικανότητές του για την οργάνωση και την εκτέλεση της απαιτούμενης σειράς δράσεων προκειμένου να παραχθούν δεδομένα επιτεύγματα» (Bandura, 1997). Ο Bandura¹¹ (1997) υποστήριξε ότι όσο υψηλότερη η αυτο-επάρκεια κάποιου, τόσο πιο έντονα πιστεύει ότι είναι ικανός να ελέγξει την συμπεριφορά του για να επιτύχει μια επιθυμητή κατάληξη. Επιπλέον, οι άνθρωποι με υψηλή αυτο-επάρκεια είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν περισσότερο στη διαδικασία επίτευξης των στόχων τους, σε σχέση με αυτούς των οποίων η αυτο-επάρκεια είναι χαμηλή (Bandura, 1997). Οι Zhang και Lu¹² (2002) διαπίστωσαν ότι η αυτο-επάρκεια επηρεάζει τη διαμόρφωση των κινήτρων. Ανακάλυψαν ότι άτομα με υψηλή αυτο-επάρκεια, είχαν ισχυρότερο επίπεδο κινήτρων, από ότι άτομα με χαμηλή αυτο-επάρκεια. Επιπλέον, έδειξαν ότι η αυτο-επάρκεια επηρεάζει τα κίνητρα, μέσω της επίδρασής της στην συμπεριφοριστική τάση, την επιμονή και την πραγματοποίηση. Αν και η έρευνα πάνω στην αυτο-επάρκεια στις Ν.Τ. είναι ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο, οι περισσότερες μελέτες (π.χ. Albion, 2001)¹³ έχουν εστιαστεί σε παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-επάρκεια και στις σχέσεις μεταξύ αυτο-επάρκειας και επίδοσης στον υπολογιστή. Σε μια πρόσφατη μελέτη, ο Chen¹⁴ και οι συνεργάτες του (2012) σύγκριναν τις χρήσεις των δασκάλων και την αυτο-επάρκειά τους στην επεξεργασία κειμένου, στη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε ένα λογισμικό διαχείρισης βάσεων δεδομένων και σε ένα στατιστικό πακέτο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν μεγαλύτερη αυτοεπάρκεια ως προς τις δύο τεχνολογίες (δηλαδή την επεξεργασία κειμένου και τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου,) με τις οποίες είχαν περισσότερη εμπειρία, σε σχέση με τις δύο τεχνολογίες (δηλαδή τη βάση δεδομένων και το στατιστικό πακέτο) με τις οποίες είχαν λιγότερη εμπειρία.

Η εμπειρία στο Διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένης και της εξοικείωσης, θα πρέπει να επηρεάσει την αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο, και η αυτοεπάρκεια με τη σειρά της θα πρέπει να επηρεάσει την χρήση του Διαδικτύου και τα αποτελέσματα αυτής. Πολλές μελέτες έχουν υποστηρίξει άμεσα ή έμμεσα την τελευταία αυτή προσδοκία. Για παράδειγμα, ο Salanova και οι συνεργάτες του (2000), σημείωσαν ότι όσο περισσότερη η εκπαίδευση στους υπολογιστές τόσο μεγαλύτερη η αυτοεπάρκεια σε αυτούς. Ο Tam¹⁵ (1996) διαπίστωσε ότι η αυτοεπάρκεια στους υπολογιστές ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης της επιτυχίας στη χρήση υπολογιστών. Οι Compeau και Higgins¹⁶ (1995) παρατήρησαν ότι άτομα με υψηλή αυτοεπάρκεια χρησιμοποιούσαν υπολογιστές συχνότερα και βίωναν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την χρήση τους. Οι Eastin και LaRose¹⁷ (2000) διαπίστωσαν ότι η αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο ήταν ένας θετικός

11 Bandura, A., (1997), Social cognitive theory of personality, In O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154-196), New York: Guilford Press

12 Zhang, A., & Lu, Q., (2002), The regulation of self-efficacy and attributional feedback on motivation. *Social Behavior & Personality*, 30, 281-188

13 Albion, P. R., (2001), Some factors in the development of self-efficacy: Beliefs for computer use among teacher education students. *Journal of Technology & Teacher Education*, 9, 321-347

14 Chen, Y., Milbrath, L., & Kinzie, M. B. (2012). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology & Teacher Education*, 8, 373-386

15 Tam, S. (1996). Self-efficacy as a predictor of computer skills learning outcomes of individuals with physical disabilities. *Journal of Psychology*, 130(1), 51-59

16 Compeau, D. Higgins, C. A., & Huff, S. (1999). Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study. *MIS Quarterly*, 23, 145-58

17 Eastin, M. S., & LaRose, R., (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal*

προγνωστικός δείκτης της συχνότητας χρήσης του Διαδικτύου. Ωστόσο, ο Pedersen¹⁸ (2002) διαπίστωσε ότι η αυτοεπάρκεια ήταν ένας αρνητικός προγνωστικός δείκτης της πραγματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Η έρευνα έχει δείξει ότι αρκετοί παράγοντες (π.χ. φύλο, ηλικία, προηγούμενη εμπειρία, εκπαίδευση) μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-επάρκεια (Durndell & Haag, 2002¹⁹).

2.3 Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης των Νέων Τεχνολογιών

Άλλη μια έννοια στενά συνδεδεμένη με την αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο είναι η Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ή η ανησυχία για αυτές (Compeau & Higgins²⁰, 1995, Susskind et al.,²¹ 2003). Οι ερευνητές της διαπροσωπικής και μαζικής επικοινωνίας έχουν διαπιστώσει ότι η αυτοεπάρκεια και η νευρικότητα είναι πολύ στενά, αλλά με αντιστροφο τρόπο, συνδεδεμένες. Για παράδειγμα, οι Hopf και Colby²² (1992) διαπίστωσαν μια ισχυρή αναστροφή διασύνδεση μεταξύ αυτοεπάρκειας και νευρικότητας στην διαπροσωπική επικοινωνία. Επιπλέον, οι Durndell και Haag (2002) παρατήρησαν ότι οι άνθρωποι με υψηλή αυτοεπάρκεια στους υπολογιστές είχαν χαμηλά επίπεδα νευρικότητας με αυτούς, από εκείνους με χαμηλή αυτοεπάρκεια. Η Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ορίζεται ως ο φόβος ή η αντίσταση στην χρήση του Νέων Τεχνολογιών (π.χ. αναζήτηση ηλεκτρονικών πληροφοριών ή διαδικτυακή επικοινωνία), η σχετίζεται με αρνητικές επιπτώσεις στους χρήστες της (Susskind et al, 2003, Durndell & Haag, 2002). Για παράδειγμα, η σχετιζόμενη με τους υπολογιστές νευρικότητα πιθανώς να επηρεάζει την ψυχική ισορροπία (Bozionelos, 2001). Επιπλέον, οι Tewksbury και Althaus²³ (2000) διαπίστωσαν ότι η νευρικότητα για το Διαδίκτυο παρεμποδίζει τις διαδικτυακές χρήσεις και ανταμοιβές. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα όταν οι χρήστες αναζητούσαν διασκέδαση και ανταμοιβές κατά τη διάθεση ελεύθερου χρόνου στον Ιστό.

Η παρελθοντική έρευνα δείχνει ότι η ανησυχία απέναντι σε ένα μέσο ή κανάλι επηρεάζει τις χρήσεις αυτού του μέσου. Για παράδειγμα, άτομα με υψηλή ανησυχία προς τη γραφή απολάμβαναν εργασίες, οι οποίες εμπειρείχαν λιγότερη γραφική εργασία (Daly & Miller²⁴, 1975). Οι Snyder & Morris (1984) διαπίστωσαν ότι άτομα που δεν ένιωθαν άνετα με το τηλέφωνο το χρησιμοποιούσαν λιγότερο συχνά και λιγότερο ικανοποιητικά από εκείνους

of Computer Mediated Communication, 6, 1-15

18 Pedersen, P. E., (2002). The adoption of text messaging services among Norwegian teens: Development and test of an extended adoption model. Retrieved April 20, 2010, from ikt.hia.no/perep/snf_23_02.pdf

19 Durndell, A., & Hagg, Z. (2002), Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an east European sample, *Computers in Human Behavior*, 18, 521-535

20 Compeau, D. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19, 189-221

21 Susskind, A. M., Bonn, M. A., & Dev, C. S. (2003). To look or book: An examination of consumers' apprehensiveness toward Internet use. *Journal of Travel Research*, 41, 256-264

22 Hopf, T., & Colby, N., (1992). The relationship between interpersonal communication apprehension and self-efficacy. *Communication Research Reports*, 9, 131-135

23 Althaus, S. L. & Tewksbury, D. (2000). Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication*, 17, 21-45

24 Daly, J. A., & Miller, M. D., (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension, *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249

που ένιωθαν άνετα με αυτό. Παρομοίως, ο Reinsch²⁵ και οι συνεργάτες του παρατήρησαν ότι η εκούσια χρήση του τηλεφώνου επηρεαζόταν σημαντικά από την ανησυχία για αυτό. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα ανησυχίας απέφευγαν την χρήση του τηλεφώνου (Reinsch et al., 1990). Τα τελευταία χρόνια, έχουν διεξαχθεί περισσότερες έρευνες για την εξέταση της ανησυχίας των ατόμων απέναντι στους υπολογιστές. Ο Bozionelos²⁶ (2001) όρισε τη νευρικότητα για τους υπολογιστές ως «αρνητικά συναισθήματα και διανοήσεις στην πραγματική ή εικονική αλληλεπίδραση με τεχνολογία βασισμένη στους υπολογιστές»

Η νευρικότητα για τις Ν.Τ ορίζεται ως ο φόβος ή η αντίσταση στην χρήση του Διαδικτύου (π.χ. αναζήτηση ηλεκτρονικών πληροφοριών ή διαδικτυακή επικοινωνία), η σχετίζεται με αρνητικές επιπτώσεις στους χρήστες του Διαδικτύου (Susskind et al, 2003).

3. Η Έρευνα

3.1 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήσαμε στη παρούσα μελέτη υπάγεται στη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα εφαρμόσαμε ένα προκαθορισμένο (μη πειραματικό) ερευνητικό σχέδιο που προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σπουδαιότητας της χρήσης των ΝΤ στη δημόσια διοίκηση των δημοτικών σχολείων. Επίσης, επιδιώκεται η μελέτη της επίδρασης των Προδιαθετικών Παραγόντων (Αυτο-επάρκεια, Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης των Νέων Τεχνολογιών) οι οποίοι καθιστούν την ένταξη των ΝΤ στη σχολική διοίκηση αποτελεσματική.

3.2 Κλίμακα Αυτο-επάρκειας στις Ν.Τ.

Έχει υπάρξει ελάχιστη έρευνα σχετικά με την αυτο-επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν λίγες μόνο κλίμακες μέτρησης της αυτο-επάρκειας στις Νέες Τεχνολογίες. Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα 8-στοιχείων για την Αυτο-επάρκεια στο Διαδίκτυο, των Eastin & LaRose²⁷(2000) (π.χ. «νιώθω αυτοπεποίθηση κατά τη χρησιμοποίηση του Διαδικτύου για συλλογή δεδομένων»). Αυτή είναι μια διεθνής κλίμακα για την αυτο-επάρκεια στο Διαδίκτυο (Eastin & LaRose, 2000), καθώς αντανακλά την αυτο-επάρκεια των ατόμων σε μια ποικιλία λειτουργιών του Διαδικτύου. Η αυτο-επάρκεια στο Διαδίκτυο αξιολογήθηκε σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων, κυμαινόμενη από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).

3.3 Κλίμακα Νευρικότητας κατά τη διάρκεια χρήσης Ν.Τ.

Οι ερευνητές δεν έχουν έρθει σε συμφωνία σχετικά με την μέτρηση της Νευρικότητας

25 Reinsch, N. L., Steele, C. M., Lewis, P. V., Stano, M., & Beswick, R. W. (1990). Measuring telephone apprehension. *Management Communication Quarterly*, 4, 198-221

26 Bozionelos, N. (2001). Computer anxiety: Relationship with computer experience and prevalence. *Computers in Human Behavior* 17, 213-224

27 Eastin, M. S., & LaRose, R., (2000), Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide, *Journal of Computer Mediated Communication*, 6, 1-15

κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών (Susskind et al., 2003). Όπως προαναφέρθηκε, η Νευρικότητα κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο συχνά συνδυάζεται με τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών. Για το λόγο αυτό, υιοθετήσαμε τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο (Althaus & Tewksbury²⁸, 2000), προκειμένου να μετρήσουμε τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών.

3.4 Κλίμακα Εξοικείωσης με τις Ν.Τ.

Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Εξοικείωσης (Ebersole²⁹, 2000) για να μετρήσουμε την εξοικείωση στις Νέες Τεχνολογίες. Στο παρελθόν παραλλαγές αυτής της κλίμακας έχουν χρησιμοποιηθεί για να μετρηθεί η εξοικείωση με διάφορα είδη προγραμμάτων, όπως οι τηλεοπτικές σειρές και οι ειδήσεις.

3.5 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση των Προδιαθετικών Παραγόντων στα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων, στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Οι επιμέρους σκοποί της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα χρήσης των Ν.Τ. από τους διευθυντές, ο ρόλος της τεχνικής υποστήριξης στη ποσότητα χρήσης των Ν.Τ. και να εξεταστεί ο βαθμός εξοικείωσης και ο βαθμός ενδυνάμωσης των στελεχών στη διαδικασία οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- **EE1** Η Αυτο-επάρκεια των διευθυντών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, επηρεάζει τη χρήση τους στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας;
 - **EE2** Η Νευρικότητα και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, κατά τη διάρκεια χρήσης των Νέων Τεχνολογιών από τους διευθυντές, επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;
 - **EE3** Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, επηρεάζεται από το επίπεδο της τεχνικής υποστήριξης;
 - **EE4** Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, επηρεάζεται από το βαθμό εξοικείωσης των διευθυντών σε αυτές;
 - **EE5** Διαφέρουν οι άντρες και οι γυναίκες ως προς τα επίπεδα της Αυτο-επάρκειας και της Νευρικότητας στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών;
 - **EE6** Η Αυτο-επάρκεια των διευθυντών στη χρήση Νέων Τεχνολογιών, επηρεάζεται από διαδικασίες ενδυνάμωσης;
- Ερευνητικές Υποθέσεις
- Οι Ερευνητικές Υποθέσεις που διατυπώνονται για τη παρούσα έρευνα είναι οι εξής:
 - **Y1α:** Η ηλικία συσχετίζεται θετικά με την Αυτο-επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες
 - **Y1β:** Το φύλο συσχετίζεται θετικά με την Αυτο-επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες
 - **Y2α:** Η Αυτο-επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες συσχετίζεται θετικά με τη χρήση τους

28 Althaus, S. L. & Tewksbury, D. (2000), Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication*, 17, 21-45

29 Ebersole, S. (2000), Uses and gratifications of the web among students, *Journal of computer mediated communication*, 6(1), 1-

- **Υ2β:** Η Νευρικότητα στις Νέες Τεχνολογίες συσχετίζεται αρνητικά με τη χρήση τους
- **Υ3α:** Η Εξοικείωση στις Νέες Τεχνολογίες συσχετίζεται θετικά με την Αυτο-επάρκεια στη χρήση τους
- **Υ3β:** Η Εξοικείωση στις Νέες Τεχνολογίες συσχετίζεται αρνητικά με τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης τους
- **Υ4:** Η ύπαρξη Τεχνικής Υποστήριξης συσχετίζεται θετικά με την Αυτο-επάρκεια

3.6 Δείγμα της Έρευνας

Επιλέξαμε ως δείγμα σκοπιμότητας της έρευνας, διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αναλογικά δείγματα και δείγματα σκοπιμότητας επιτρέπουν στους ερευνητές να αυξήσουν την δημογραφική μεταβλητότητα και ποικιλότητα (Kerlinger & Lee³⁰, 2000). Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική ενός δείγματος σκοπιμότητας προκειμένου να αποκτήσουμε μια μεγάλη δεξαμενή συμμετεχόντων. Συγκεντρώσαμε δημογραφικά στοιχεία (το φύλο και την ηλικία) για να περιγράψουμε το δείγμα. Το φύλο κωδικοποιήθηκε ως εξής: Άντρας = 0 και Γυναίκα = 1. Το δείγμα ήταν 64% άντρες (n = 48) και 36% γυναίκες (n = 27).

3.7 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

• Κλίμακα Αυτο-επάρκειας στις Ν.Τ. (Eastin και LaRose 2002)

Χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα 8-στοιχείων για την Αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο, των Eastin και LaRose (2000) (π.χ. «νιώθω αυτοπεποίθηση κατά τη χρησιμοποίηση του Διαδικτύου για συλλογή δεδομένων»). Αυτή είναι μια διεθνής κλίμακα για την αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο (Eastin & LaRose³¹, 2000), καθώς αντανακλά την αυτοεπάρκεια των ατόμων σε μια ποικιλία λειτουργιών του Διαδικτύου. Η αυτοεπάρκεια στο Διαδίκτυο αξιολογήθηκε σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων, κυμαινόμενη από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).

• Κλίμακα Νευρικότητας κατά τη χρήση Ν.Τ. (Althaus & Tewksbury, 2000)

Οι ερευνητές δεν έχουν έρθει σε συμφωνία σχετικά με την μέτρηση της Νευρικότητας κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο (Susskind & Stefanone, 2000, Susskind et al., 2003). Όπως προαναφέρθηκε, η Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών συχνά συνδυάζεται με τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο. Για το λόγο αυτό, υιοθετήσαμε την Κλίμακα Νευρικότητας κατά τη διάρκεια

30 Kerlinger, F. N., Lee, H. B. (2000), Foundations of behavioral research (4th ed.), Fort Worth, TX: Harcourt College
31 Eastin, M. S., & LaRose, R., (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer Mediated Communication*, 6, 1-15

32 Althaus, S. L. & Tewksbury, D. (2000). Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication*, 17, 21-45

χρήσης Υπολογιστών (Heinssen, Glass & Knight, 1987) προκειμένου να μετρήσουμε τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια περιήγησης στο Διαδίκτυο. Η Κλίμακα Μέτρησης Νευρικότητας κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών εμπεριέχει 19 στοιχεία (π.χ. «η πρόκληση της εκμάθησης υπολογιστών είναι συναρπαστική»). Οι επιλογές απάντησης κυμαίνονταν από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα). Στη παρούσα μελέτη χρησιμοποιήσαμε την παραλλαγή 8 στοιχείων των Althaus & Tewksbury (2000) 8 στοιχείων της Κλίμακας Μέτρησης Νευρικότητας κατά τη διάρκεια χρήσης Υπολογιστών, επειδή αυτή η παραλλαγή είναι πιο συνοπτική από τις υπόλοιπες και δεν υπάρχει ουσιώδης διαφορά, όσον αφορά την αξιοπιστία, μεταξύ των παραλλαγών.

• Κλίμακα Εξοικείωσης με τις Ν.Τ. (Ebersole, 2000)

Χρησιμοποιήσαμε την *Κλίμακα Εξοικείωσης* (Ebersole³³, 2000) για να μετρήσουμε την εξοικείωση στο Διαδίκτυο. Στο παρελθόν παραλλαγές αυτής της κλίμακας έχουν χρησιμοποιηθεί για να μετρηθεί η εξοικείωση με διάφορα είδη προγραμμάτων, όπως οι τηλεοπτικές σειρές και οι ειδήσεις.

3.8 Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιέχει 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, εφόσον ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει από τις διαμορφωμένες απαντήσεις. Υπάρχει δυνατότητα επιλογής παραπάνω από μιας απάντησης σε αρκετές ερωτήσεις. Επίσης, ορισμένα ερωτήματα περιέχουν κάποιες ημιδομημένες ερωτήσεις, στις οποίες υπάρχει η επιλογή καταγραφής απάντησης διαφορετικής σε σχέση με τις διαμορφωμένες. Το ερωτηματολόγιο διαθέτει Likert-skale τύπου (ερωτήσεις που απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα απαντήσεων). Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένα σε 5 μέρη:

- Δημογραφικά Στοιχεία
- Κίνητρα χρήσης των Ν.Τ. και Τεχνική Υποστήριξη
- Προδιαθετικοί Παράγοντες (Αυτο-επάρκεια, Νευρικότητα)
- Εξοικείωση με τις Ν.Τ.
- Ενδυνάμωση, Επιμόρφωση

3.9 Περιορισμοί της έρευνας

Υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι πιθανώς να επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης της τρέχουσας μελέτης:

- Το δείγμα σκοπιμότητας δεν επιλέχθηκε τυχαία και για το λόγο αυτό πιθανώς να μην αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό χρήσης των Ν.Τ.
- Πιθανώς να υπήρξε μια προκατειλημμένη αντίδραση απέναντι σε κάποιες μετρήσεις. Έχει πάντοτε υπάρξει ένα σημαντικό θέμα, το αν διαφορετικές ομάδες αποκρινόμενων έχουν προκατειλημμένη αντίδραση απέναντι στα αντικείμενα ενός εργαλείου μέτρησης.

33 Ebersole, S., (2000). Uses and gratifications of the web among students, *Journal of computer mediated communication*, 6(1), 1-17

4. Στατιστική Μεθοδολογία

4.1 Επεξεργασία των Δεδομένων

Για την μελέτη του βαθμού χρήσης NT και της αυτοεπάρκειας, νευρικότητας, εξοικείωσης και ενδυνάμωσης στην χρήση NT από τους διευθυντές των σχολείων, κατασκευάστηκαν 5 διαφορετικές βαθμολογίες. Η κατασκευή τους έγινε με την χρήση των συνιστωσών από τις οποίες μετρήθηκαν τα χαρακτηριστικά αυτά και ήταν: 6 για την χρήση NT, 8 για την αυτοεπάρκεια, 8 για την νευρικότητα, 5 για την εξοικείωση και 5 για την ενδυνάμωση. Για κάθε μια από τις συνιστώσες κάθε χαρακτηριστικού ο ερωτώμενος έδινε απαντήσεις από τις: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «παρα πολύ» οι οποίες βαθμολογήθηκαν αντιστοίχως με 1, 2, 3, 4 και 5.

Το φύλο μελετήθηκε σε σχέση με την ηλικιακή κατηγορία και το επίπεδο μόρφωσης με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου Pearson's X^2 . Η μελέτη της διαφοράς στον βαθμό χρήσης NT και στον βαθμό αυτοεπάρκειας, νευρικότητας, εξοικείωσης και ενδυνάμωσης στην χρήση NT σε άντρες και γυναίκες έγινε την χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney's test. Η μελέτη της διαφοράς στον βαθμό αυτοεπάρκειας, νευρικότητας, εξοικείωσης και ενδυνάμωσης στην χρήση NT σε κάθε μια από τις 3 ηλικιακές κατηγορίες και σε κάθε ένα από τα 3 επίπεδα μόρφωσης έγιναν με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis's test. Επιπλέον, η μελέτη τις συσχέτισης μεταξύ του βαθμού χρήσης NT με κάθε έναν από τους βαθμούς αυτοεπάρκειας, νευρικότητας, εξοικείωσης και ενδυνάμωσης έγινε με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Τέλος, για την μελέτη της συσχέτισης του βαθμού εξοικείωσης και αυτοεπάρκειας με τον βαθμό ενδυνάμωσης έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους στατιστικούς ελέγχους που ήταν αμφίπλευροι ορίστηκε το $\alpha = 0.05$. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με την χρήση του λογισμικού SPSS v18.0.

5. Ανάλυση των Ερευνητικών Αποτελεσμάτων

5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Όπως παρατηρήθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (39.6% των αντρών και 38.5% των γυναικών) ήταν μεγαλύτεροι από 50 ετών ενώ το χαρακτηριστικό αυτό δεν φάνηκε να διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των φύλων. Επίσης το επίπεδο σπουδών των διευθυντών παρουσιάστηκε χωρίς διάφορα μεταξύ αντρών και γυναικών με το μεγαλύτερο ποσοστό (48.6% και 38.1%) αντίστοιχα να διαφαίνεται στην κατηγορία της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ο βαθμός χρήσης NT από τους συμμετέχοντες καθώς και οι βαθμοί αυτοεπάρκειας, εξοικείωσης, νευρικότητας και ενδυνάμωσης στην χρήση NT δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διάφορα μεταξύ των φύλων.

5.2 Τεχνική Υποστήριξη

Ενδιαφέρον φάνηκε το γεγονός ότι το 62.7% των διευθυντών Α' βάρθμιας εκπαίδευσης δεν διέθετε τεχνική υποστήριξη στα σχολεία τους για την επίλυση προβλημάτων τεχνολογικής

φύσεως. Ενώ στις περιπτώσεις όπου αυτή υπήρχε, τις περισσότερες φορές, καλυπτόταν από συνάδελφο με ειδικότητα πληροφορικής ή με γνώσεις πληροφορικής (48.1%) ή ακόμη από ιδιωτικούς φορείς (37%).

Χαρακτηριστικό εύρημα είναι ότι η τεχνική υποστήριξη δεν προέρχεται από ένα ενιαίο φορέα ούτε διακρίνεται από ένα ενιαίο πλαίσιο ενεργειών. Συγκεκριμένα η κάλυψη της τεχνικής υποστήριξης προέρχεται από:

- 48,1% - Εκπαιδευτικοί με ειδικότητα ή γνώσεις πληροφορικής
- 37% - Ιδιωτικός φορέας
- 11,1% - Γονείς των μαθητών
- 3,8% - Δημόσιος φορέας

5.3 Κίνητρα Χρήσης των Ν.Τ. για την Οργάνωση και Διοίκηση των σχολικών μονάδων

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστιάστηκε στην τυπική χρήση των Ν.Τ. για την Οργάνωση και Διοίκηση των σχολικών μονάδων, ένα ερώτημα σχετικά με τη μέτρηση της τυπικής ατομικής χρήσης των Ν.Τ. παρουσιάστηκε στην αρχή της έρευνας. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να έχουν στο νου τους την τυπική χρήση των Ν.Τ., σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα, κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το κίνητρο το οποίο είχε την μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η παραγωγή έγγραφων αφού το 96% των συμμετεχόντων το θεωρούσε «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντικό. Εκείνο με την μικρότερη απήχηση ήταν ο έλεγχος και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού αφού το 53.6% το θεωρούσε «καθόλου» έως «λίγο» σημαντικό. Επιπρόσθετα ως το σημαντικότερο αντικίνητρο εμφανίστηκε η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών αφού το 89.3% το χαρακτήρισε ως «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντικό. Αντιθέτως ως το λιγότερο σημαντικό αντικίνητρο φάνηκε η έλλειψη χώρου αφού το 68% των διευθυντών το χαρακτήρισε «καθόλου» έως «λίγο» σημαντικό.

5.4 Προδιαθετικοί Παράγοντες στη χρήση των Ν.Τ.

Η μέτρηση της αυτοεπάρκειας στηρίχτηκε στην καταγραφή 8 βασικών συνιστωσών. Όπως παρατηρήθηκε οι διευθυντές ένιωθαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» αυτοπεποίθηση σε ποσοστό 52% κυρίως στην χρήση του διαδικτύου για την συλλογή δεδομένων. Σε την αντίθετη περίπτωση το 66.7% και 63.4% των συμμετεχόντων ένιωθαν «καθόλου» έως «λίγο» αυτοπεποίθηση στην εκμάθηση προηγμένων δεξιοτήτων πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα με τους Η/Υ και στο να απευθύνονται σε μια διαδικτυακή ομάδα συζήτησης όταν χρειάζονται βοήθεια, αντιστοίχως.

Η μέτρηση της νευρικότητας στηρίχτηκε και αυτή στην καταγραφή 8 βασικών συνιστωσών. Όπως παρατηρήθηκε οι διευθυντές ένιωθαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» αυτοπεποίθηση σε ποσοστό 52% κυρίως στην χρήση του διαδικτύου για την συλλογή δεδομένων. Στην αντίθετη περίπτωση το 66.7% και 63.4% των συμμετεχόντων ένιωθαν «καθόλου» έως «λίγο» αυτοπεποίθηση στην εκμάθηση προηγμένων δεξιοτήτων πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα με τους Η/Υ και στο να απευθύνονται σε μια διαδικτυακή ομάδα συζήτησης όταν χρειάζονται βοήθεια, αντιστοίχως.

Για την μέτρηση της εξοικείωσης στην χρήση ΝΤ χρησιμοποιήθηκαν 5 συνιστώσες.

Όπως παρατηρήθηκε οι διευθυντές είχαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» την αίσθηση ότι δεν μπορούν να εργαστούν χωρίς Η/Υ, σε ποσοστό 58.9%. Αντιθέτως το ένα μεγάλο ποσοστό (40%) είχε «λίγο» την αίσθηση ότι εάν δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει τον Η/Υ για κάποιον λόγο θα του έλειπε πραγματικά. Η ενδυνάμωση από την χρήση νέων τεχνολογιών μετρήθηκε περισσότερο στο γεγονός ότι η επιμόρφωση στη χρήση ΝΤ θα πρέπει να εξειδικευθεί σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Την άποψη αυτή σε βαθμό «πολύ» έως «πάρα πολύ» είχε το 84% του δείγματος. Επίσης το 44% των διευθυντών είχαν την άποψη ότι η επιμόρφωση που έχω λάβει στις ΝΤ είναι «καθόλου» έως «λίγο» ικανοποιητική.

5.5 Ερευνητικές Συσχετίσεις

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων με τα κύρια μελετώμενα χαρακτηριστικά πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις. Πιο συγκεκριμένα η ηλικιακή κατηγορία φάνηκε να διαφοροποιεί τους βαθμούς αυτοεπάρκειας, εξοικείωσης, νευρικότητας και ενδυνάμωσης στην χρήση ΝΤ. Μάλιστα για όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά οι μεγαλύτερες τιμές εμφανίστηκαν στις μικρότερες ηλικιακές κατηγορίες. Επίσης το επίπεδο σπουδών αποτέλεσε ένα παράγοντα διαφοροποίησης αφού οι περισσότερο μορφωμένοι συμμετέχοντες δηλαδή οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοεπάρκειας, εξοικείωσης, νευρικότητας και ενδυνάμωσης στην χρήση ΝΤ. Εξίσου σημαντικές ήταν οι ακόλουθες συσχετίσεις του βαθμού χρήσης ΝΤ με βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης των ΝΤ από τους διευθυντές της Α΄βάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός αυτοεπάρκειας και ο βαθμός εξοικείωσης στην χρήση ΝΤ συσχετίζονταν στατιστικώς σημαντικά με τον βαθμό χρήσης ΝΤ. Η αύξηση δηλαδή της αυτοεπάρκειας και της εξοικείωσης ξεχωριστά συσχετίζονταν με αύξηση της χρήσης ΝΤ στο σχολείο. Αντίθετα η νευρικότητα και η ενδυνάμωση από την επιμόρφωση στις ΝΤ δεν φάνηκε να είχαν ιδιαίτερο αποτέλεσμα στην χρήση ΝΤ

Σημαντικά επιπλέον αποτέλεσμα ήταν η ισχυρή θετική συσχέτιση του βαθμού αυτοεπάρκειας με τον βαθμό ενδυνάμωσης και η σημαντική συσχέτιση του βαθμού εξοικείωσης με τον βαθμό ενδυνάμωσης. Τέλος η παρουσία τεχνικής υποστήριξης στο σχολείο διαφοροποίησε σημαντικά το βαθμό αυτοεπάρκειας.

6. Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Οι ατομικές προδιαθέσεις αποτελούν σημαντικό προδιαθετικό παράγοντα στην πρόθεση χρήσης των Ν.Τ.. Σε αυτή τη μελέτη, εξετάσαμε μόνο την αυτο-επάρκεια στις Ν.Τ. και τη Νευρικότητα κατά τη διάρκεια της χρήσης τους. Στο μέλλον, περισσότερες προδιαθεσιακές παράμετροι ή παράμετροι προσωπικότητας (π.χ. αυτο-έλεγχος, ανάγκη για γνώση, επικοινωνιακή αντίληψη, εξωστρέφεια, επικοινωνιακή ικανότητα, τρόπος προσέγγισης) θα μπορούσαν να εξεταστούν στα πλαίσια της χρήσης Ν.Τ.. Η προηγούμενη έρευνα σε άλλα μέσα επικοινωνίας έχει δείξει ότι τέτοιες προδιαθέσεις επηρέασαν ή διαμόρφωσαν τα κίνητρα στη διαπροσωπική επικοινωνία ή στη χρήση των μέσων. Επομένως, η διερεύνηση αυτών των προδιαθέσεων πιθανώς να παρέχει μια μεγαλύτερη ενδοσκοπήση στην τυπολογία κινήτρων χρήσης των Ν.Τ.

Οι Ν.Τ. έχουν ποικίλες λειτουργίες και εφαρμογές. Για να αποκτήσουν οι ερευνητές μια βαθιά κατανόηση των Προδιαθετικών Παραγόντων στη χρήση των Ν.Τ.,

πιθανώς θα πρέπει να εξετάσουν αναλυτικά τη χρήση τους από μία μόνο συγκεκριμένη λειτουργία τους (π.χ. ηλεκτρονική αλληλογραφία).

7. Συμπεράσματα

Χαρακτηριστικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι Προδιαθετικοί Παράγοντες συσχετίζονται θετικά με την εξοικείωση στη χρήση των Ν.Τ. Οι παράγοντες αυτοί, όπως είναι η Αυτο-επάρκεια και η Νευρικότητα στις Ν.Τ. και η συσχέτισή τους με το βαθμό χρήσης των Ν.Τ., δεν έχουν ακόμα ερευνηθεί λεπτομερώς. Η Εξοικείωση, από την άλλη πλευρά, διαφαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι Προδιαθετικοί Παράγοντες, όπως η Αυτο-επάρκεια στις Ν.Τ. και η Νευρικότητα κατά τη διάρκεια χρήσης τους είναι σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες της Εξοικείωσης και του βαθμού χρήσης τους. Για το λόγο αυτό, για να διευκολυνθεί η ένταξη των Ν.Τ. στην Οργάνωση και Διοίκηση των σχολικών μονάδων, οι διαμορφωτές πολιτικών και εκπαιδευτικών γραμμών, θα πρέπει να επικεντρωθούν στο πώς να αυξήσουν την Αυτο-επάρκεια των χρηστών και να ελαττώσουν την Νευρικότητά τους κατά τη διάρκεια χρήσης αυτών.

8. Συζήτηση

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τα αποτελέσματα των Ν.Τ. πάνω στους ανθρώπους και την κοινωνία. Για παράδειγμα, οι Katz και Rice (2002) περιέγραψαν δύο αντιθετικές προοπτικές για την επίδραση των Ν.Τ.. Στον ένα πόλο υπάρχει η δυσσώφνη άποψη που αναφέρει ότι η ευρεία χρήση τους θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στους ανθρώπους. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι οι Ν.Τ. θα μεγιστοποιήσουν το ψηφιακό κενό μεταξύ κοινωνικο – δημογραφικών ομάδων, θα μειώσουν την ανάμειξη σε κοινωνικές δραστηριότητες και θα δημιουργήσουν ψυχολογικά προβλήματα και εθιστικές συμπεριφορές. Στον άλλο πόλο, η άποψη των οπτιμιστών υποστηρίζει ότι οι Ν.Τ. θα υπερικήσουν τους περιορισμούς χώρου και χρόνου και θα δημιουργήσουν περισσότερες ευκαιρίες για τα άτομα και τις επιχειρήσεις. Αυτή η μελέτη προέβλεπε σχετικά με την υπόθεση της Θεωρίας Χρήσεων και Ανταμοιβών (UGT) ότι η επιρροή των προδιαθετικών παραγόντων στη χρήση του Διαδικτύου και στα αποτελέσματά του πιθανώς να διαμεσολαβείται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η συναισθηματική και η νοητική ανάμειξη. Για το λόγο αυτό εστιάσαμε στο αποτέλεσμα προδιαθετικών και διαμεσολαβητικών παραγόντων (δηλαδή αυτο-επάρκεια Διαδικτύου, νευρικότητα Διαδικτύου, κίνητρα, ανάμειξη μέσων, ανάμειξη αλληλεπίδρασης και εξοικείωση με το Διαδίκτυο) σε σχέση με τη χρήση του Διαδικτύου.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Αναστάσιος Ψυχογιούπουλος, BA (Hons) Early Childhood Studies, Metropolitan College in collaboration with University of East London. Στοιχεία Επικοινωνίας: fasospsy@gmail.com

18ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014

Αχιλλέας Ευθυμίουπουλος, Επιστημονικός Συνεργάτης του Metropolitan College, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: efthimiopoulos@hotmail.com

Ευγενία Θεοδότου, Programme Leader - Education Department, Metropolitan College in collaboration with University of East London, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: etheodotu@amc.edu.gr

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Γούλα Γλοκερία

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στο 1^ο δελτίο της «Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης», του τ. Καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη, που αφορά την «Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και Αξιολόγησή του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας». Αρχικά θα γίνει αποσαφήνιση των όρων που θεμελιώνουν την έρευνα και έπειτα ακολουθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις. Τέλος, θα παρουσιαστεί η έρευνα αναλυτικά, καθώς και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

Summary

This paper is based on the first scale of ex Professor Pantelis Georgogiannis “Scale of Self-Evaluation and Evaluation of the educational task of a primary and secondary teacher”, which concerns “the teacher’s self-evaluation and evaluation by the school’s headmaster”. At first, there will be clarification of the research’s basic terms and next follows the theoretical approach. Finally, there will be presentation of the survey’s results and conclusions drawn.

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια κοινωνία της γνώσης, η οποία βιώνει ταχύτατες αλλαγές. Η εκπαίδευση καλείται να ανταπεξέλθει στο βαρυσήμαντο έργο της, την διαμόρφωση πολιτών ικανών να εξελίσσονται στην κοινωνία αυτή. Για να γίνει αυτό, η ίδια η εκπαίδευση οφείλει να εξελίσσεται και να βελτιώνεται μέσα από τη διαρκή και αέναη αξιολόγηση των ενεργειών, των μεθόδων και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του. Ακόμη πιο αποτελεσματική παρουσιάζεται η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης, την οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Ο όρος «αξιολόγηση»

Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 «η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη»¹.

1 Π.Δ.152/2013. Στο: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449->

Έτσι λοιπόν όταν μιλάμε για αξιολόγηση εννοούμε εκείνη τη διαδικασία που στόχο έχει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία².

2.1.2. Ο όρος «αυτοαξιολόγηση»

Το α' συνθετικό της λέξης «αυτο-αξιολόγηση» δηλώνει ότι μια ενέργεια γίνεται από μόνη της, χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αυτό που χαρακτηρίζεται ως αυτοπάθεια³. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο σύνολο της, που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής⁴.

2.1.3. Ο όρος «διοίκηση»

Όταν αναφερόμαστε στον όρο διοίκηση μιλάμε για τη λειτουργία με την οποία εξασφαλίζεται η εφαρμογή του προγράμματος δράσης, σύμφωνα με τους νόμους και τους κανονισμούς, σε μια δημόσια επιχείρηση, σε ένα δημόσιο ή ιδιωτικό οργανισμό. Μιλάμε ταυτόχρονα για το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που ασκούν τη διοίκηση⁵. Πιο συγκεκριμένα, «ο όρος Διοίκηση ή Μάνατζμεντ είναι μία ευρύτατη έννοια δια της οποίας προσδιορίζεται γενικά ο τρόπος καλύτερης οργάνωσης ομάδων ανθρώπων προς ταχύτερη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων»⁶.

2.1.4. Ο όρος «διοίκηση σχολικής μονάδας»

Όσον αφορά συγκεκριμένα τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εννοούμε την διοίκηση που ενδιαφέρεται για την παροχή εκπαίδευσης με τρόπο όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Προϋπόθεση αποτελεί η ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων στο σύνολο της σχολικής μονάδας και η αξιοποίηση των πόρων της. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985 «όργανα διοίκησης κάθε σχολείου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων».

2.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Αρχικά, όπως προαναφέραμε, εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία που

[protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html](#) (προσπελάστηκε στις 8/11/14).

2 Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή* ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική, Αθήνα: Gutenberg, σ. 15.

3 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ.322.

4 Σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf, (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

5 Λεξικό Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, λήμμα *Διοίκηση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq= (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

6 Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια, λήμμα *Διοίκηση*. Στο: <http://el.wikipedia.org/wiki/> (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

προσδιορίζει τη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μεθόδων που χρησιμοποιεί. Για να κατανοήσουμε καλύτερα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά στον όρο.

Πρώτα από όλα, οφείλουμε να κατανοήσουμε τον σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 2986/2002 «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων»⁷. Το μεταγενέστερο Π.Δ. 152/2013 θέτει τον σκοπό της αξιολόγησης πιο λιτά ως τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας⁸.

Πέρα από τον σκοπό, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε και κάποια οφέλη που προκύπτουν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν, «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

1. στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του,
2. στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,
3. στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και
4. στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και

⁷ Π.Δ. 2986/2002. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα*, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 26.

⁸ Π.Δ. 152/2013. Στο: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html> (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

- εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.
5. στη διεκπεραίωση των διοικητικούπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος⁹.

2.3. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέραμε στον ορισμό της «αυτοαξιολόγησης», πρόκειται για μια εσωτερική αξιολόγηση που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Γιατί όμως είναι τόσο σημαντική η αυτοαξιολόγηση;

Αρχικά, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας φαίνεται να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα όταν είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση¹⁰. Ταυτόχρονα, η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται και η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία – κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης¹¹. Κατανοούμε λοιπόν ότι προκειμένου να βελτιώνεται συνεχώς η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητη η ειλικρινής αυτοαξιολόγηση εκ θεμελίων.

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα¹². Ακόμη, για τους στόχους της αυτοαξιολόγησης μπορούμε να παραθέσουμε το εξής. Η αυτοαξιολόγηση «δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου»¹³.

Προτείνεται λοιπόν να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα και στην ειδική διδακτική του αξιολογούμενου γνωστικού αντικείμενου, ώστε να σχηματίζεται πλήρης εικόνα για την εκπαιδευτική διαδικασία¹⁴.

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή της έρευνας, θα αναφερθούμε σύντομα στο πρόγραμμα παρουσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Αρχικά, σύμφωνα με το Π.Δ. 201/98 «υπεύθυνος για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη συγκεκριμένη ώρα. Γι' αυτό εισέρχεται στην αίθουσα

9 Π.Δ. 152/2013, άρθρο 2. Στο: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html> (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

10 MacBeath, (1999). Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

11 Barber, (1996). Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

12 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ (2013), *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Στο: http://www.glapousis.com/uploads/9/6/8/8/9688172/ae_2013.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/2014).

13 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ (2013), *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Στο: http://www.glapousis.com/uploads/9/6/8/8/9688172/ae_2013.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/2014).

14 Γεωργιανής, Π. (2009), *Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα*, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 79.

μαζί με τους μαθητές και μετά το τέλος του μαθήματος εξέρχεται απ' αυτή όταν έχουν αποχωρήσει οι μαθητές»¹⁵. Στο ίδιο Π.Δ. στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα η ώρα 8.00 με 8.15 αναφέρεται ως «υποδοχή μαθητών». Επομένως, κατανοούμε ότι η υποχρεωτική παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο αρχίζει από τις 08.00, σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία. Ωστόσο, εάν υποθέσουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι συνεπείς και καταφθάνουν στο σχολείο «στην ώρα τους», αυτό μπορεί στην πραγματικότητα να δημιουργεί προβλήματα στην προετοιμασία του μαθήματος, όπως οι εκτυπώσεις, οι φωτοτυπίες κλπ, αλλά και στην ταυτόχρονη επιτήρηση των μαθητών. Μπορούμε λοιπόν να προτείνουμε ένα πιο διευρυνόμενο ωράριο τουλάχιστον για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που την συγκεκριμένη μέρα επωμίζονται και το καθήκον της επιτήρησης. Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτικά η περιγραφή της έρευνας που παρουσιάζουμε.

2.3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σχηματίσουμε εικόνα σχετικά με το πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την συνέπειά τους ως προς τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους προς τη σχολική μονάδα.

2.3.2. Γενική υπόθεση

Οι εκπαιδευτικοί της Α΄βάθμιας εκπαίδευσης αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

2.3.2.1. Επιμέρους υποθέσεις

1. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο.
2. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου αποχώρησης από το σχολείο.
3. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο σε περίπτωση επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο.
4. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την τήρηση του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών.
5. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την συνέπεια στο χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Αρχικά, η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, της οποίας τα αποτελέσματα δεν έχουν δημοσιευτεί ακόμη. Ρωτήθηκαν 86 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 35

15 Π.Δ. 201/98. Στο: <http://users.sch.gr/vmentzios/diat201.htm> (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

είναι άνδρες και οι 49 γυναίκες, σε 8 νομούς της Ελλάδας (Αιτωλοακαρνανία, Αρκαδία, Αττική, Αχαΐα, Ηλεία, Κορινθία, Μαγνησία, Τρίκαλα), οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι 6 έχουν ηλικία έως 30 ετών, οι 34 από 31 έως 40 ετών, οι 36 από 41 έως 50 ετών, οι 9 από 51 και άνω, ενώ 1 δεν απάντησε. Ως προς τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί οι περισσότεροι βρισκότουσαν σε 6/θέσια και 12/θέσια σχολεία (34 και 35 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα), οι 8 σε ολιγοθέσια, οι 5 σε άλλο τύπο σχολείου, ενώ οι 4 δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το 1^ο δελτίο της «Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης», του τ. Καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη, που αφορά την «Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και Αξιολόγησή του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας». Η κλίμακα αποτελείται από 150 ερωτήσεις συνολικά. Στην παρούσα εργασία θα σας παρουσιάσουμε 5 από αυτές τις ερωτήσεις.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS, χρησιμοποιώντας το κριτήριο χ^2 με τη μέθοδο crosstabulation.

Ως **ανεξάρτητες** επιλέχθηκαν οι μεταβλητές:

1. Φύλο
2. Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Ως **εξαρτημένες** επιλέχθηκαν οι μεταβλητές:

1. Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης (τουλάχιστον 15 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος).
2. Τήρηση του ωραρίου αποχώρησης (αποχώρηση από το σχολείο τουλάχιστον 10 λεπτά μετά τη λήξη του ημερήσιου προγράμματος μαθημάτων).
3. Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης σε περίπτωση επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο (παρουσία στην αυλή του σχολείου τουλάχιστον 30 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος).
4. Τήρηση του σχολικού προγράμματος και εφαρμογή των σχολικών κανονισμών.
5. Συνέπεια όσον αφορά το χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Όσον αφορά τη συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 6 άντρες και 18 γυναίκες δηλώνουν υπηρεσία έως 10 έτη, 14 άνδρες και 20 γυναίκες έχουν υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, 11 άνδρες και 5 γυναίκες δηλώνουν από 21 έως 30 έτη και από 1 άνδρας και γυναίκα δηλώνουν υπηρεσία από 31 χρόνια και πάνω. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το φύλλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε πίνακες με ποσοστό %.

4.1. Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς αυτοαξιολογούνται ως προς την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο, τουλάχιστον 15 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος, ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 1: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %

Τήρηση ωραρίου Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας		N	Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης (τουλάχιστον 15 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος)					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Ανδρας	έως 10	6	,0%	,0%	50,0%	,0%	16,7%	33,3%
	*11-20	14	,0%	7,1%	,0%	21,4%	28,6%	42,9%
	*21-30	11	,0%	,0%	,0%	,0%	27,3%	72,7%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	,0%	5,6%	33,3%	5,6%	55,6%
	*11-20	20	,0%	10,0%	10,0%	15,0%	30,0%	35,0%
	*21-30	5	,0%	,0%	20,0%	,0%	40,0%	40,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%

Ανδρας N=32, $\chi^2=20,583$, $df=12$, $p=0,05$

Γυναίκα N=44, $\chi^2=13,865$, $df=12$, $p=0,30>0,05$

Όσον αφορά τους άνδρες εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο πιο συνεπείς είναι στην τήρηση του ωραρίου προσέλευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί άνδρες με υπηρεσία έως 10 χρόνια απαντούν «αρκετά», έπειτα ακολουθεί ένα ποσοστό 33,3% που αυτοβαθμολογείται με «άριστα» και το 16,7% με «πάρα πολύ». Σε όσους έχουν υπηρεσία από 11 μέχρι 20 χρόνια βλέπουμε ότι οι περισσότεροι (42,9%) απαντούν «άριστα» και ακολουθούν το «πάρα πολύ» (28,6%) και «πολύ» (21,4%). Ένα μικρό ποσοστό απαντά «λίγο» (7,1%). Έπειτα οι άνδρες εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια αυτοαξιολογούνται θετικά στο σύνολό τους με ποσοστό 72,7% να απαντά «άριστα» και ποσοστό 27,3% «πάρα πολύ». Τέλος, ο ένας εκπαιδευτικός με υπηρεσία πάνω από 31 χρόνια απαντά «άριστα».

Παρατηρώντας τις γυναίκες εκπαιδευτικούς βλέπουμε μια αναμενόμενη μικρότερη συνέπεια στην τήρηση του ωραρίου προσέλευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γυναικών με υπηρεσία έως 10 χρόνια (55,6%) απαντούν «άριστα» και «πολύ» (33,3%), ενώ ποσοστό 5,6% απαντά «αρκετά» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα. Οι γυναίκες με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά, με ποσοστό 65% συνολικά να μοιράζεται ανάμεσα στις απαντήσεις «άριστα» και «πάρα πολύ», το 15% απαντά «πολύ» και το υπόλοιπο 20% μοιράζεται ισόποσα στις απαντήσεις «αρκετά» και «λίγο». Για τις εκπαιδευτικούς με υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια παρατηρούμε ότι το 80% μοιράζεται στο «άριστα» και το «πάρα πολύ», ενώ μια εκπαιδευτικός που αντιπροσωπεύει το ποσοστό 20% απαντά «αρκετά». Τέλος, η μία εκπαιδευτικός με υπηρεσία πάνω από 31 χρόνια απάντησε «πάρα πολύ».

4.2. Τήρηση του ωραρίου αποχώρησης από το σχολείο

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου αποχώρησης από το σχολείο, τουλάχιστον 10 λεπτά μετά τη λήξη του ημερήσιου προγράμματος μαθημάτων, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 2: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου αποχώρησης από το σχολείο σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %

Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας	Τήρηση ωραρίου	N	Τήρηση του ωραρίου αποχώρησης (τουλάχιστον 10 λεπτά μετά την λήξη του ημερήσιου προγράμματος των μαθημάτων)					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Ανδρας	έως 10	6	,0%	,0%	16,7%	16,7%	16,7%	49,9%
	*11-20	14	7,1 %	,0%	,0%	7,1%	35,7%	57,2%
	*21-30	11	,0%	,0%	9,1%	18,2%	27,3%	45,4%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	5,6%	5,6%	16,7%	27,8%	44,3%
	*11-20	20	,0%	15,0%	15,0%	10,0%	20,0%	40,0%
	*21-30	5	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%

Ανδρας N=32, $\chi^2=5,617$, $df=12$, $p=0,9>0,05$

Γυναίκα N=44, $\chi^2=12,002$, $df=12$, $p=0,4>0,05$

Όσον αφορά τους άνδρες εκπαιδευτικούς με υπηρεσία έως 10 χρόνια, παρατηρούμε ότι αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους με ποσοστό 49,9% να απαντά «άριστα» και το υπόλοιπο 50,1% να ισομοιράζεται στις απαντήσεις «πάρα πολύ», «πολύ» και «αρκετά». Οι άνδρες με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια παρουσιάζονται πιο συνεπείς με ποσοστό 57,2% να δίνει την απάντηση «άριστα», 35,7% «πάρα πολύ» και 7,1% «πολύ» και «καθόλου». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια δίνουν στην πλειοψηφία τους την απάντηση «άριστα» (45,4%), ακολουθεί το «πάρα πολύ» (27,3%), το «πολύ» (18,2%) και το «αρκετά» (9,1%). Ο εκπαιδευτικός που έχει τη μεγαλύτερη υπηρεσία αξιολόγησε με «άριστα» τον εαυτό του, αντιπροσωπεύοντας το 100% του πίνακα.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις τους και σε αυτή την ερώτηση. Οι γυναίκες με υπηρεσία έως 10 χρόνια μοιράζονται στις απαντήσεις τους με ποσοστό 44,3% να απαντά «άριστα», το 27,8% απαντά «πάρα πολύ», το 16,7% «πολύ» και το 11,2% μοιράζεται στο «αρκετά» και το «λίγο». Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια αυτοαξιολογήθηκαν με «άριστα» σε ποσοστό 40%, το 20% βαθμολόγησε τον εαυτό του με «πάρα πολύ», το 10% με «πολύ» και 15% βλέπουμε στις απαντήσεις «αρκετά» και «λίγο» αντίστοιχα. Τέλος, η μία εκπαιδευτικός με υπηρεσία από 31 έτη και πάνω απάντησε «πολύ».

4.3. Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης σε περίπτωση επιτήρησης

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το

πώς αυτοαξιολογούνται ως προς την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο σε περίπτωση επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 3: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο σε περίπτωση επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %

Τήρηση ωραρίου Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας		N	Τήρηση του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο σε περίπτωση επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο (τουλάχιστον 30 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος)					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Αντρας	έως 10	6	,0%	,0%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%
	*11-20	14	7,1 %	7,1%	21,4%	14,3%	21,4%	28,7%
	*21-30	11	,0%	,0%	10,0%	30%	,0%	60,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Γυναίκα	έως 10	18	5,6%	22,2%	5,6%	5,6%	33,3%	27,7%
	*11-20	20	,0%	10,0%	30,0%	15,0%	20,0%	25,0%
	*21-30	5	,0%	20,0%	,0%	,0%	40,0%	40,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%

Ανδρας N=31, $\chi^2=10,455$, $df=15$, $p=0,7>0,05$

Γυναίκα N=44, $\chi^2=17,268$, $df=15$, $p=0,3>0,05$

Στον πίνακα παρατηρούμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 χρόνια αξιολογούν τον εαυτό τους με «άριστα» και «πολύ καλά» σε ποσοστό 33,4% συνολικά και με «αρκετά» και «πολύ» σε ποσοστό 66,6% σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια αυτοαξιολογούνται πιο αυστηρά με ποσοστό 28,7% να απαντά «άριστα», το 42,8% να ισομοιράζεται στις απαντήσεις «πάρα πολύ» και «αρκετά», το 14,3% να απαντά «πολύ» και το 14,1% να μοιράζεται εξίσου στις απαντήσεις «λίγο», «καθόλου». Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 21 με 30 χρόνια φαίνονται πιο συνεπείς, με το 60% να απαντά «άριστα», ενώ το 30% απαντά «πολύ» και μόλις το 10% «αρκετά». Ο μοναδικός εκπαιδευτικός με μεγαλύτερη υπηρεσία αξιολογεί την συνέπειά του με «άριστα».

Όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με υπηρεσία έως 10 χρόνια, παρατηρούμε ότι το 66,6% μοιράζεται στις απαντήσεις «άριστα», «πάρα πολύ» και «πολύ» και το υπόλοιπο ποσοστό εμφανίζεται λιγότερο συνεπές. Περίπου όμοια εικόνα έχουν και οι γυναίκες με υπηρεσία από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, καθώς το 60% αυτοαξιολόγησε θετικά την τήρηση του ωραρίου. Αντιθέτως, το 80% των γυναικών με υπηρεσία 21 έως 30 χρόνια απαντά «άριστα» και «πάρα πολύ» εξ ίσου, ενώ το 20% απαντά «λίγο». Τέλος, η μία εκπαιδευτικός που μετρά στο βιογραφικό της υπηρεσία από 31 χρόνια και πάνω έδωσε την απάντηση «πολύ».

4.4. Τήρηση σχολικού προγράμματος και εφαρμογή σχολικών κανονισμών

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς αυτοαξιολογούνται ως προς την τήρηση του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή

των σχολικών κανονισμών, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 4: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με την τήρηση του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %

Τήρηση ωραρίου Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας		N	Τήρηση του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Ανδρας	έως 10	6	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
	*11-20	14	,0%	,0%	,0%	7,1%	35,7%	57,1%
	*21-30	11	,0%	,0%	,0%	9,1%	36,4%	54,4%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	83,3%
	*11-20	20	,0%	,0%	,0%	15,0%	25,0%	60,0%
	*21-30	5	,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	60,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%

Ανδρας N=32, $\chi^2=1,628$, $df=6$, $p=0,9>0,05$

Γυναίκα N=44, $\chi^2=4,619$, $df=6$, $p=0,5>0,05$

Όσον αφορά τους άνδρες εκπαιδευτικούς που δηλώνουν υπηρεσία έως 10 χρόνια φαίνεται να τηρούν το σχολικό πρόγραμμα και να εφαρμόζουν τους σχολικούς κανόνες, αφού αξιολογούν τον εαυτό τους με «άριστα» και «πάρα πολύ» στο σύνολό τους. Όσοι έχουν υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, στην πλειοψηφία τους αυτοβαθμολογούνται με «άριστα» (57,1%) και οι υπόλοιποι με «πάρα πολύ» (35,7%) και «πολύ» (7,1%). Έπειτα, ακολουθούν οι άνδρες με υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια, οι οποίοι παρουσιάζουν σχεδόν ίδια εικόνα με τους υπόλοιπους, με ποσοστό 54,5% να απαντούν «άριστα», 36,4% «πάρα πολύ» και 9,1% «πολύ». Ο εκπαιδευτικός με υπηρεσία από 31 έτη και πάνω απαντά «άριστα».

Σειρά έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Όσες έχουν υπηρεσία έως 10 χρόνια παρουσιάζονται συνεπείς, με το 83,3% να απαντά «άριστα» και οι υπόλοιπες «πάρα πολύ». Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, αλλά και αυτές με υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια, ομοίως κυμαίνονται ανάμεσα στις βαθμίδες «άριστα», «πάρα πολύ» και «πολύ» (60% «άριστα» και στις δύο κατηγορίες). Τέλος, η εκπαιδευτικός με υπηρεσία από 31 χρόνια και άνω αξιολογεί τον εαυτό της με «άριστα».

4.5. Συνέπεια ως προς τον χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς αυτοαξιολογούνται ως προς το χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Στον πίνακα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πολύ ευχαριστημένοι στο σύνολό τους σε σχέση με το χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 χρόνια απαντούν «άριστα»

και «πάρα πολύ», με ποσοστά 60% και 40% αντίστοιχα. Όσοι έχουν υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια φαίνονται ακόμη πιο ικανοποιημένοι, καθώς απαντούν «άριστα» (78,6%) και «πάρα πολύ» (21,4%). Μικρές διαφορές στα ποσοστά των ίδιων διαβαθμίσεων έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21 έως 30 έτη, ενώ ο ένας εκπαιδευτικός με περισσότερη υπηρεσία απαντά «άριστα».

Πίνακας 5: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με την συνέπεια στο χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %

Τήρηση ωραρίου Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας		N	Συνέπεια όσον αφορά το χρόνο διανομής των βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Ανδρας	έως 10	6	,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
	*11-20	14	,0%	,0%	,0%	,0%	21,4%	78,6%
	*21-30	11	,0%	,0%	,0%	,0%	36,4%	63,6%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Γυναίκα	έως 10	18	5,6%	,0%	,0%	,0%	16,7%	77,8%
	*11-20	20	,0%	,0%	,0%	26,3%	26,3%	47,4%
	*21-30	5	,0%	,0%	,0%	20,0%	20,0%	60,0%
	*31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%

Ανδρας N=31, $\chi^2=1,381$, $df=3$, $p=0,7>0,05$
Γυναίκα N=44, $\chi^2=8,473$, $df=9$, $p=0,4>0,05$

Όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Α΄βάθμιας παρατηρούμε μια πιο συγκρατημένη αυτοαξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 χρόνια απαντούν μεν στην πλειοψηφία τους «άριστα» (77,8%) και «πάρα πολύ» (16,7%), όμως παρουσιάζεται και ένα μικρό ποσοστό με την απάντηση «καθόλου» (5,6%). Έπειτα οι γυναίκες με υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια απαντούν «άριστα» με ποσοστό 47,4% και το υπόλοιπο 52,6% μοιράζεται εξίσου στις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» και «πολύ». Για όσες δηλώνουν υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια, βλέπουμε ότι το 60% απαντά «άριστα» και το υπόλοιπο ποσοστό ισομοιράζεται στο «πάρα πολύ» και «πολύ». Η μία εκπαιδευτικός με υπηρεσία από 31 χρόνια και πάνω απαντά «άριστα».

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

1. Όσον αφορά την συνέπεια τήρησης του ωραρίου προσέλευσης στο σχολείο, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες κινούνται αντίστροφα στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι παρατηρούμε για τους άνδρες εκπαιδευτικούς ότι όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν τόσο πιο συνεπείς γίνονται, ενώ για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς συμβαίνει το αντίθετο. Στο σημείο αυτό, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο μετριοπαθείς στην αυτοαξιολόγησή τους, χωρίς αυτό να αποκλείει μια γενική θετική αυτοεικόνα, επιβεβαιώνοντας έτσι την πρώτη μας υπόθεση.

2. Ως προς την τήρηση του ωραρίου αποχώρησης από το σχολείο μετά τη λήξη του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περίπου όμοια διασπορά στις απαντήσεις τους, αξιολογώντας τη συνέπειά τους θετικά και επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη υπόθεση που διατυπώσαμε αρχικά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τηρούν το ωράριο και να φεύγουν από το σχολείο μετά τους μαθητές τους, με λίγες εξαιρέσεις που βαθμολογούν τους εαυτούς τους αρνητικά. Εδώ οφείλουμε να τονίσουμε ότι πάλι οι γυναίκες είναι πιο αυστηρές με την βαθμολογία τους.
3. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτωμένοι με το έργο της επιτήρησης των μαθητών στον προαύλιο χώρο δείχνουν μια διαφορετική εικόνα. Τόσο οι άνδρες όσο οι γυναίκες, ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας, δε δίνουν στο σύνολό τους αρκετή σημασία σε αυτή τους την υποχρέωση, με αποτέλεσμα να μπορούμε να αναρωτηθούμε για ελλείψεις στην επιτήρηση. Λίγο πιο θετικά αυτοαξιολογούνται οι άνδρες εκπαιδευτικοί, γεγονός που το αναμέναμε, καθώς οι γυναίκες παρουσιάζονται εξ αρχής λιγότερο συνεπείς συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Στο σημείο αυτό μπορούμε να δηλώσουμε ότι η έρευνα διαψεύδει την τρίτη υπόθεση.
4. Σχετικά με την τήρηση του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου και ετών υπηρεσίας παρουσιάζονται πολύ ικανοποιημένοι, με αποτέλεσμα να προκύπτουν ποσοστά μόνο στις θετικές βαθμίδες, όπως είδαμε παραπάνω. Μάλιστα, στην πλειοψηφία τους βαθμολογούν με «άριστα». Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ΥΠΕΠΘ και βάζουν τα δυνατά τους για το σκοπό αυτό, επιβεβαιώνοντας την τέταρτη υπόθεση.
5. Εντέλει, όσον αφορά το θέμα της συνεπούς διανομής βιβλίων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, παρατηρούμε μια μικρή διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, σε όλες τις βαθμίδες υπηρεσίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζονται πλήρως ικανοποιημένοι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε όλες σχεδόν τις υπηρεσιακές βαθμίδες, είναι και εδώ πιο συγκρατημένες. Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός τόνισε την πλήρη ασυνέπεια με την απάντησή «καθόλου». Επομένως, και εδώ μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο μετριοπαθείς και αυστηρές από τους άνδρες συναδέλφους τους. Ίσως έτσι να εκφράζεται ένα παράπονο, καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι δεν μοιράζουν τα βιβλία στα παιδιά ενώ τα έχουν. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι η πέμπτη υπόθεση συμφωνεί με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα*, Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2002), *Ηαξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, Ποιον και Γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, *Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006.
- Πρακτικά Συνεδρίου, *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008.

Ιστοσελίδες

- Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια, λήμμα *Διοίκηση*. Στο: <http://el.wikipedia.org/wiki/> (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).
- Λεξικό Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, λήμμα *Διοίκηση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq= (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).
- Π.Δ. 152/2013. Στο: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytikoi/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html> (προσπελάστηκε στις 8/11/14).
- Π.Δ. 201/98. Στο: <http://users.sch.gr/vmentzios/diat201.htm> (προσπελάστηκε στις 9/11/14).
- Σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf, (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).
- ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ (2013), *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Στο: http://www.glapousis.com/uploads/9/6/8/8/9688172/aee_2013.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/2014).
- Barber, (1996). Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/14).
- MacBeath, (1999). Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf (προσπελάστηκε στις 9/11/14).

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Γούλα Γλυκερία είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων στην ειδίκευση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Δραστηριοποιήθηκε στο Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το 2013 και τομείς ενδιαφέροντός της αποτελούν η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση στην πόλη των Ιωαννίνων.

