

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 1 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

~~Παπαδόπουλος~~ Γιάννης

Πολυχρονopoύλου Σταυρούλα

~~Μπασιτάς~~ Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας

20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Παπαδάτος Γιάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Παπαδάτος Γιάννης Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής ΕΚΠΑ

Μέλη

Αντωνίου Σταμάτιος- Αλέξανδρος Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βουδούρη – Αρτίκη Αγγελική Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Αθηνών

Μπαστέα Αγγελική Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Αθηνών

Ταγκάλου Αγγελική Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής- Σχολική Σύμβουλος

Τόμπρου Δήμητρα- Μαρία Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Σταθοπούλου Αγάθη Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Αγαλιώτης Γιάννης Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αντωνοπούλου Αικατερίνη Επίκουρη Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

Γαλανάκη Ευαγγελία Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δράκος Γεώργιος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καραμπατζάκη Ζωή Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων – Σχολική Σύμβουλος

Κουρμπέτης Βασίλειος Διδάκτωρ Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Λαμπροπούλου Αικατερίνη Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής – Σχολική Σύμβουλος

Παπαδάτου – Παστού Μαριέττα Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Συριοπούλου Χριστίνα Λέκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ταγκάλου Αγγελική Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών– Σχολική Σύμβουλος

Φουστάνα Αγγελική Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γραμματεία Συνεδρίου

Αργυροπούλου Βασιλική Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Βάλτου Μαρία-Μυρτώ Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Λογοθεραπείας, ΕΚΠΑ

Γκότση Ελένη Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Δούρου Παναγιώτα Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Παπαναστασίου Δήμητρα Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Σταθοπούλου Δάφνη Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Καραβανά Ευανθία Msc Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

Κρυού Αναστασία Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έκδοση των πρακτικών του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης πραγματοποιείται με καθυστέρηση. Πιστεύουμε όμως ότι η ποιότητα και το περιεχόμενο των εισηγήσεων είναι σημαντικό και θα είναι χρήσιμο για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Η Παιδεία και η Έρευνα αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της χώρας μας. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση επιστημονικών συνεδρίων που οργανώνονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας με σκοπό την παρουσίαση νέων ερευνητικών δεδομένων, που προωθούν στην πράξη την Παιδεία και τον Πολιτισμό.

Σκοπός του 4^{ου} συνεδρίου ήταν η έρευνα και παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν στις επιστήμες της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Επίσης παρουσιάστηκαν εμπειριστατωμένες προτάσεις που αφορούν στο μέλλον της εκπαίδευσης της χώρας μας και ερευνητικά ευρήματα των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας προς τα μέλη των επιτροπών, τους προσκεκλημένους, τους εισηγητές, τους συνέδρους και τα μέλη της Γραμματείας και τους χορηγούς.

Για την επιμέλεια της έκδοσης

Γιάννης Παπαδάτος, Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Παν. Αθηνών

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Παν. Αθηνών

Αγγελική Μπαστέα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΔΟΜΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση.

Κοκκινάκη Δήμητρα,
Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών,
_kodimi10@gmail.com

Κοκκινάκη Αριάδνη
Δασκάλα ΠΠΣΠΠ ΠΑΤΡΩΝ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον ΜΠΣ «Μαθησιακές
δυσκολίες – Δυσλεξία»,
ariadnikok@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση της εξέλιξης της νομοθεσίας και της ιστορίας της ειδικής αγωγής στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο νομοθετικό πλαίσιο και στις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για τη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής στην Αγγλία, αλλά κυρίως στη χώρα μας. Στην Αγγλία οι βασικότερες νομοθετικές προσπάθειες είναι: οι νόμοι του 1870, 1876 και 1880, η έκθεση Egerton το 1889, ο νόμος του 1970, η έκθεση Warnock (1978), οι Νόμοι του 1981, 1995 και 2001. Στην Ελλάδα θεσπίστηκαν μέτρα από τις κυβερνήσεις Καποδίστρια και Όθωνα, ενώ η πρώτη σημαντική προσπάθεια ήταν το 1913 καθώς και η μεταρρύθμιση του 1929. Τη δεκαετία 1960-70, δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες αλλαγές. Το διάστημα 1970-1980 σημειώνεται έντονη κινητικότητα. Μεγάλη πρόοδος όμως παρατηρείται την περίοδο 1984-89. Η ειδική αγωγή στην Αγγλία πέρασε από την πλήρη απόρριψη, τη φιλανθρωπική απομόνωση και την εκπαίδευση σε ιδρύματα, στη σημερινή εποχή αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας, διεκδίκησης για κοινωνική συμμετοχή και συνεκπαίδευση. Και παρόλο που η ειδική αγωγή εξελίσσεται εμφανώς καθυστερημένα στη χώρα μας σε σχέση με την Αγγλία, τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί αρκετές προσπάθειες ανάπτυξης του κλάδου.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, Ελλάδα, Αγγλία, ένταξη, συνεκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this work is to present the evolution of legislation and the history of special education in England and Greece. Special emphasis is given to the legislative framework and on efforts that have been made for the development and establishment of special needs education in England, but mainly in our country. In England the main legislative efforts are: laws of 1870, 1876 and 1880, the Egerton exhibition in 1889, the Act of 1970, the report Warnock (1978), laws of 1981, 1995 and 2001. Measures introduced in Greece by Kapodistrias and Otto Governments, the time period 1856-1906 the State showed indifference, while the first major effort took place in 1913, as well as the reform of 1929. The decade 1960-70, there are no notable changes, however the period 1970-1980 made intense mobility. Great progress is observed in the period 1984-89. The special education in England went

through a complete rejection, isolation and charitable education in institutions, in today's era of recognition and respect for diversity, for social participation and mainstream education. And although the special education clearly develops late in our country in comparison with England, in recent years there have been several efforts to develop the industry.

Keywords: special education, Greece, England, integration, inclusion.

A. Η Ειδική αγωγή στην Αγγλία

Στην Αγγλία η παραμέληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται ως ένας δικαιολογημένος λόγος για περιθωριοποίηση, σε αντίθεση με άλλες κοινωνικές κατηγορίες. Παρόλο που το κίνημα των αναπήρων, οι μελετητές των ατόμων με ειδικές ανάγκες και οι οργανώσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων προωθούν το πρόβλημα, τα αποτελέσματα των μεροληπτικών στάσεων είναι ακόμα βαθιά ριζωμένα όπως αποδεικνύεται:

- από τον αριθμό των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που παρακολουθούν ξεχωριστά σχολεία στην Αγγλία,
- την οικονομική θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες
- τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εργασία.

A1. Ιστορική αναδρομή

Οι εκπαιδευτικές δομές στην Αγγλία για παιδιά με ειδικές ανάγκες εντοπίζονται από το 18^ο αιώνα, αν και υπήρξαν προηγούμενοι θεσμοί που καθιερώθηκαν από θρησκευτικές επιταγές και λαϊκές εθελοντικές ενώσεις. Πριν από το 1870 πολλά φτωχά παιδιά με ειδικές ανάγκες στέλνονταν στα πτωχοκομεία, τα αναμορφωτικά, τα φρενοκομεία και σε τοπικά ειδικά σχολεία που ήταν εγκατεστημένα σε άσυλα και ελέγχονταν από γιατρούς και ψυχιάτρους. Αυτή η κυριαρχία έχει μια βαθιά επιρροή στις αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και το είδος πρόνοιας που προορίζεται για αυτά.

Η ραγδαία ανάπτυξη των ιατρικών επαγγελμάτων, το ενδιαφέρον για την κατηγοριοποίηση της ανεπάρκειας, η αυξανόμενη συμμετοχή του κράτους στην κοινωνική ευημερία και εκπαίδευση από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ενθάρρυναν την ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης. Επηρεάστηκε επίσης από τις σύγχρονες ανθρωπιστικές αξίες, την αυξανόμενη κοινωνική δέσμευση για βασική εκπαίδευση, την ανάγκη για ένα εγγράμματο και εύχρηστο εργατικό δυναμικό και την ανάπτυξη των τοπικών αρχών εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αι.

A2. Βασικές νομοθετικές αλλαγές της ειδικής αγωγής στην Αγγλία

Μερικές από τις βασικές νομοθετικές αλλαγές για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Αγγλία είναι οι εκπαιδευτικοί νόμοι του:

- **1870, 1876 και 1880,**
- Η έκθεση **Egerton** το **1889**, που βασίστηκαν στα διπλά προγράμματα του οικονομικού ορθολογισμού και της ηθικής προστακτικής της παραγωγικής εργασίας.
- Ο εκπαιδευτικός νόμος του **1944** που εισήγαγε 11 «κατηγορίες αναπηρίας», διέυρνε την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην επίσημη κρατική εκπαίδευση και έδωσε στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους.

- Η έκθεση **Newsom (1963)** ενδιαφέρθηκε για την προετοιμασία των παιδιών για τους μελλοντικούς ρόλους στην κοινωνία, οι οποίοι καθορίστηκαν από την τάξη και τις υπάρχουσες αντιλήψεις για την ικανότητα.
- Η κυβερνητική Εγκύκλιος Εργασίας **10/65 (1965)**
- Ο εκπαιδευτικός νόμος του **1970**, που κατέστησε τις τοπικές αρχές εκπαίδευσης αρμόδιες για την εκπαίδευση όλων των παιδιών
- Η έκθεση **Warnock (1978)** που αμφισβήτησε την ύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Υποστήριξε ότι τα πρώτα δεν επρόκειτο να θεωρηθούν ως παραλήπτες θεραπείας και προσοχής, αλλά ως μαθητευόμενοι με δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του **1981**, που διαφύλαξε τον όρο "ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" στη νομοθεσία, αντικαθιστώντας φαινομενικά την κατηγοριοποίηση του 1944.
- Ο Νόμος Διάκρισης Ανικανότητας (**1995**).
- Ο Νόμος για Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία (**2001**), που υιοθέτησε μια αλλαγή στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία, μόνο αν αυτό είναι «συμβατό με τις επιθυμίες του γονέα».

Τέτοιες νομοθετικές προσπάθειες ωστόσο λένε ελάχιστα για τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία εμφανίστηκαν και τίποτα για την εμπειρία των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Armstrong: 2007).

Η ειδική εκπαίδευση ενσωματώνεται σε ευρύτερες πολιτιστικές αξίες και κοινωνικές αλλαγές.

- Ο **Β' Παγκόσμιος Πόλεμος** επηρέασε βαθιά την εκπαίδευση. Η αυξανόμενη πεποίθηση ότι τα ειδικά σχολεία πρέπει να παρουσιαστούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζουν το έδαφος για τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944.
- Τη **μεταπολεμική περίοδο** οι τοπικές αρχές εκπαίδευσης ανέλαβαν την οργάνωση της ειδικής αγωγής μαζί με τους ιατρικούς επαγγελματίες. Επίσης, η αύξηση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας οδήγησε στην παροχή υπηρεσιών που θεωρήθηκαν ως κοινό κοινωνικό αγαθό. Οι ειδικές ανάγκες θεωρήθηκαν κοινωνικό ζήτημα που απαιτεί νόμιμη κρατική υποστήριξη.
- Η **δεκαετία του '60** χαρακτηρίστηκε από ένα πνεύμα αισιοδοξίας σχετικά με την ανάγκη να εξεταστούν οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Η έκθεση **Newsom (1963)** και η κυβερνητική Εγκύκλιος Εργασίας **10/65 (1965)** ήταν ενδεικτικές. Εντούτοις, η πρώτη ενδιαφέρθηκε για την παροχή της εκπαίδευσης που θα προετοίμαζε τα παιδιά για τους μελλοντικούς ρόλους τους στην κοινωνία, οι οποίοι καθορίστηκαν σε μεγάλο μέρος από την τάξη και τις υπάρχουσες αντιλήψεις για την ικανότητα. Οι Εκπαιδευτικοί Νόμοι του 1944, η Έκθεση Newsom, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης γενικής μόρφωσης και η εφαρμογή του νόμου του 1970 ήταν οι πρόδρομοι για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Armstrong: 2007).
 - Μεταξύ **'70** και **'80**, η αύξηση των ομάδων πίεσης γονέων, η εμφάνιση μιας "*κριτικής λογοτεχνίας*" στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που απεικόνισαν την κοινωνική αλλαγή υπέρ των αστικών δικαιωμάτων, οι πολιτικές προσπάθειες για την ταυτότητα και την αυτό-πραγματοποίηση, οδήγησαν στην επαναξιολόγηση της διαχωρισμένης ειδικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, τα παγκόσμια κινήματα της δεκαετίας του '60 και '70 που

απαίτησαν αστικά δικαιώματα και ισότητα μεταχείρισης, επικεντρώθηκαν ειδικότερα στις ανισότητες τις βασισμένες στην τάξη και τη διάκριση λόγω φυλής, φύλου και σεξουαλικότητας, ενώ τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρέμειναν στο περιθώριο

Στην πρώτη γραμμή των προσπαθειών κινήματος των αναπήρων στην Αγγλία υπήρξαν οργανώσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως η Συμμαχία Ενοποίησης, Νέοι και Δυνατοί και το κέντρο Μελετών για τη Συμπεριλαμβάνουσα Εκπαίδευση, που όλες έχουν κάνει εκστρατεία για την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ειδική αγωγή στην Αγγλία πέρασε:

- από την πλήρη απόρριψη και τη φιλανθρωπική απομόνωση, την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσυλα
- στη σημερινή εποχή αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας, διεκδίκησης για κοινωνική συμμετοχή και δυνατότητας συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες (Ainscow: 2000).

B.Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα

B.1 Ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα η ειδική αγωγή εξελίσσεται εμφανώς καθυστερημένα σε σχέση με την Αγγλία. Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής διαμορφώνουν την ιστορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η σημαντική μεταβολή στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες που σημειώθηκε κατά τον περασμένο αιώνα στη χώρα μας μπορεί να συνοψισθεί στα εξής χαρακτηριστικά στάδια:

1. Το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης (*Φάση απόρριψης και αποστροφής*).
 2. Του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης (*Φάση ανθρωπιστικής βοήθειας*).
 3. Το σημερινό στάδιο διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης μεταχείρισης στην κοινωνία (*Φάση αναγνώρισης και συμμετοχής με ίσους όρους*). (Bouzakis, Berdousi: 2008).
- Μετά την ανεξαρτησία της χώρας μας η κυβέρνηση **I. Καποδίστρια** θέσπισε μέτρα υπέρ της δημόσιας υγιεινής και της κοινωνικής πρόνοιας. Σε αυτή την πολιτική εντάσσεται η ίδρυση του Ορφανοτροφείου της Αίγινας με σκοπό την περίθαλψη των ορφανών παιδιών των αγωνιστών. Μεταξύ των άλλων μέτρων που ελήφθησαν συγκαταλέγονται και εκείνα για πρόσφυγες, ανάπηρους κ.ά.
 - Την **Οθωνική περίοδο** δημοσιεύτηκε σειρά νόμων που απέβλεπαν στην οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας και την αντιμετώπιση των πολλών προβλημάτων της δημόσιας υγείας.
 - Την περίοδο **1856-1906** το κράτος επέδειξε αδιαφορία σχετικά με την οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας. Η θεσμοθέτηση της σχολικής υγιεινής που προετοίμασε το έδαφος για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής την περίοδο αυτή ακολούθησε μια παράλληλη πορεία με χώρες της Δύσης (Στασινός: 1991).
 - Η πρώτη σημαντική προσπάθεια που επιχειρήθηκε τον προηγούμενο αιώνα στη χώρα μας ήταν αυτή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του **1913**. Σε αυτά τα πλαίσια, η δημοτική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και

επρόκειτο να υιοθετηθούν μέτρα για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες από την κυβέρνηση. Πριν από αυτήν την προσπάθεια, η ειδική εκπαίδευση άνηκε στην ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, το κράτος ήταν ουσιαστικά απόν (Bouzakis, Berdousi: 2008.). Η μεταρρύθμιση απέβλεπε σε έναν ριζικό μετασχηματισμό του σχολείου, αλλά η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν φαινόταν να είναι ζήτημα προτεραιότητας για τους μεταρρυθμιστές. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται μόνο σαν πρόβλημα στην εκπαίδευση των «φυσιολογικών» μαθητών. Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μεταρρύθμιση περιελάμβανε:

- Πνευματικά καθυστερημένοι μαθητές
- Μαθητές με πνευματική ή ηθική ανεπάρκεια.
- Πνευματικά ανεπαρκείς μαθητές
- Παθολογικοί μαθητές.(Bouzakis,ό.π:095)

Ως λύση προτεινόταν η απομόνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για το καλό των άλλων μαθητών. Τέτοιου είδους μέτρα δικαιολογούνταν σαν πράξη που διευκόλυνε την πρόοδο των «φυσιολογικών» μαθητών. Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούσαν την ίδια τάξη με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να αποσύρονται από το σχολείο με ελλιπή μόρφωση. Θα ήταν αναμενόμενο όμως να είχε δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα άτομα με ειδικές ανάγκες, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ανθρώπων με πνευματικά και ψυχολογικά προβλήματα μετά τους πολέμους. Η ιδιωτική πρωτοβουλία με τη δημιουργία ινστιτούτων που παρείχαν ειδική εκπαίδευση με βάση το ατομικό πρόβλημα έπαιξαν βασικό ρόλο, διότι το κράτος έτεινε να γίνει κράτος δικαιοσύνης, αλλά όχι κράτος πρόνοιας (Bouzakis: ό.π).

- Ακολούθησε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του **1929**, κατά την οποία η εκπαίδευση *«ποικίλλει ανάλογα με τις κλίσεις των μαθητών»*. Χρησιμοποιήθηκε η εξής ορολογία:
 - Μη φυσιολογικά ή πνευματικώς μη φυσιολογικά παιδιά
 - Ασθενικά παιδιά
 - Πνευματικώς εξασθενημένα παιδιά
 - Ιδιοφυία (Bouzakis:ό.π).

Στο νομοσχέδιο ένα ξεχωριστό κεφάλαιο έχει τίτλο: *Σχολεία για μη φυσιολογικά παιδιά και υπαίθρια σχολεία για ασθενικά παιδιά*, ωστόσο το να ληφθούν μέτρα για τα παιδιά με πνευματικά ή σωματικά προβλήματα φάνταζε ως πολυτέλεια. Αυτήν την περίοδο τα παιδιά σωματικές διαταραχές θεωρούνταν ως απόγονοι αλκοολικών ή ασθενικών γονέων. Το μοντέλο της απομόνωσης εξακολουθεί να ισχύει και εξυπηρετούσε τους «φυσιολογικούς» μαθητές, οι οποίοι κινδύνευαν και από μόλυνση. Προτείνεται η δημιουργία ενός ή δύο σχολείων για παιδιά με «πρόβλημα» για την αποφυγή επιβάρυνσης του προϋπολογισμού, αλλά ούτε ο τόπος, ούτε ο τρόπος, ούτε η ειδικευση των εκπαιδευτών διευκρινίζονται. Οι υπάρχουσες οικονομικές δυσκολίες, καθώς μόλις ο κόσμος είχε βγει από παγκόσμια οικονομική κρίση, παρέχουν ένα άλλοθι της κυβέρνησης για τον παραμερισμό της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

- Στη δεκαετία του μεγάλου προβληματισμού και του εντόνου διαλόγου (**1960-70**) στην Ελλάδα δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες αλλαγές. Καμία δημόσια συζήτηση για ένταξη δε λαμβάνει χώρα, το ιατρικό μοντέλο είναι αυτό που κυριαρχεί, ενώ τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και σχολεία είναι τα μόνα που αναλαμβάνουν την *«περίθαλψη»* των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου: 2007). Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι κατά την

εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν γίνεται καμιά αναφορά στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Bouzakis: ό.π). Αρχίζουν όμως σιγά-σιγά να δημιουργούνται οργανώσεις αναπήρων και γονέων, που σταδιακά αποκτούν αυτόνομη ύπαρξη και φωνή.

- Στη δεκαετία **1970-1980** παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα σε σχέση με το παρελθόν. Για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης. Πολλοί Έλληνες Επιστήμονες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επισήμαναν την υπάρχουσα ανισότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επίσης θωρήθηκε καίρια λύση για το εκπαιδευτικό σύστημα η κοινωνική ένταξη, κεντρικό αίτημα της οποίας αποτέλεσε η σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ξηρομερίτη:1997).
- Μεγάλη πρόοδος σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους σημειώνεται το διάστημα **1984-89**. Ήδη από τα εισηγητικά κείμενα της μεταρρύθμισης του 1985 μπορεί εύκολα να διακρίνει κανείς μια διαφορετική προσέγγιση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ορολογία που κυριαρχεί είναι:
 - Ειδική εκπαίδευση
 - Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
 - Ειδική επαγγελματική κατάρτιση
 - Ένταξη
 - Κοινωνική πρόνοια και κοινωνική προστασία (Bouzakis: ό.π).

B.2. Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Όσον αφορά στη νομοθεσία στη χώρα μας, ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε προετοιμαζόταν από το 1975 και είναι ο **νόμος 1143 του 1981**, «*νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων*». Σκοπός του νόμου ήταν η «*παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν*» (Λαμπροπούλου:ό.π).

Η ονομασία και ο σκοπός του νόμου είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας τη συγκεκριμένη περίοδο. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα. Ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση, καμιά αναφορά δε γίνεται για την ένταξη. Ο ορισμός που δίνεται για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες είναι ιατρικός, υπακούοντας στη γενικότερη κυριαρχία των ιατρικών επαγγελμάτων στο χώρο. Η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου: 2000).

Δημιουργείται επίσης ένα «*Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής*», (Λαμπροπούλου, 2011) από το οποίο απουσιάζουν οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες, οι γονείς και οι φορείς που εμπλέκονται με την εκπαίδευσή τους.

Το **1984** δημοσιεύθηκε μια νέα πρόταση για νομοσχέδιο, ο **νόμος 1566**, στην οποία περιλαμβάνονταν υποσχέσεις για αλλαγή του αναχρονιστικού πλαισίου του παλιότερου νόμου. Ωστόσο, οι αλλαγές περιορίστηκαν απλά σε μια δημοσιοποίηση του παλιού νόμου. Τα *αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* μετονομάστηκαν σε άτομα με *ειδικές ανάγκες*, ενώ ο ορισμός παρέμεινε επίσης ιατρογενής. Σημειώθηκε όμως μια βασική διαφορά: η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες για πρώτη φορά ήταν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, διαμορφώνοντας πρακτικά τις νομοθετικές προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός αναφέρει επίσης ότι η ένταξη στην

παραγωγική διαδικασία και στην αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο είναι ο βασικός στόχος, αντικαθιστώντας έτσι, το «αντίστοιχος προς τις δυνατότητάς των ένταξης» του προηγούμενου νόμου (Λαμπροπούλου:ό.π).

Δημιουργείται το «Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής», που αντικαθιστά το Γνωμοδοτικό. Στο νέο Συμβούλιο συμμετέχουν εκπρόσωποι γονέων, αναπήρων, επιστημονικών ενώσεων και εκπρόσωποι των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων. Όμως ούτε το νέο Συμβούλιο, πρόκειται ποτέ να λειτουργήσει. Αυξήθηκαν οι οργανικές θέσεις στα σχολεία που σαφώς δεν κάλυπταν τις ανάγκες και υποβαθμίστηκαν άλλες ειδικότητες εκτός των δασκάλων, ενώ για τους εκπαιδευτικούς δεν προβλέφθηκε καμία εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι από τις 45 θέσεις συμβούλων του Π.Ι μία μόνο προορίζεται για την Ειδική Αγωγή. Είναι λοιπόν σαφές, ότι δεν είναι δυνατόν να σημειωθούν αξιοσημείωτες αλλαγές και πρόοδος στο χώρο.

Την **περίοδο του '80** έντονη κινητικότητα παρουσιάζει το αναπηρικό και το γονεϊκό κίνημα, που διεκδικεί συμμετοχή στα κέντρα λήψεων αποφάσεων, στα συμβούλια των ιδρυμάτων, απαιτεί εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και ένταξη των αναπήρων στην κοινωνία. Οργανώνονται συνέδρια από τους φορείς αυτούς σε συνεργασία με τους ειδικούς και αρχίζει έτσι να ευαισθητοποιείται και η κοινή γνώμη.

Παράλληλα, ξεκινάει σταδιακά και η επιμόρφωση των δασκάλων, αρχικά με τη νομοθετική ρύθμιση του **1975 (Ν 227/75-ΦΕΚ273/4.12.75)** που εισάγει τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης δασκάλων στην Ειδική αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, και στη συνέχεια το 1983-84 με τη διδασκαλία κάποιων αντίστοιχων μαθημάτων σε προγράμματα επιμόρφωσης στη ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ.

Στη φάση αυτοί λίγοι επιστήμονες της Ειδικής Αγωγής τόσο, στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό ορθώνουν τον επιστημονικό τους λόγο και διεκδικούν το χώρο που ως τώρα μονοπωλούσαν οι ψυχολόγοι, ψυχίατροι και άλλοι αυτοαποκαλούμενοι «ειδικοί». Πρώτη φορά στο Μαράσλειο άρχισαν να συζητούνται τα θέματα των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων, η αλλαγή της ορολογίας, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αναπήρων, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης. Ωστόσο, τόσο στο Μαράσλειο, όσο και στα διδασκαλεία, η επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή είναι περιορισμένη ποιοτικά και ποσοτικά.

Η Ειδική Αγωγή δε βρίσκει τον επιστημονικό της χώρο και δεν αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο, παρά μόνο κατά **τη δεκαετία του '80**, όταν ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα Πανεπιστήμια. Παρόλα αυτά η αξία της Ειδικής Αγωγής δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε από τα τμήματα αυτά, γεγονός που φαίνεται από τον αριθμό των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή, τα ελάχιστα μέλη Δ.Ε.Π. και το μικρό ποσοστό μαθητών που παρακολουθούν το μάθημα, καθότι είναι επιλογής και όχι υποχρεωτικό. (Λαμπροπούλου:ό.π)

Ο νόμος **2817/2000** για την Ειδική Αγωγή, ψηφίστηκε, ύστερα από 15 χρόνια αναμονής, μετά από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή, με πάρα πολλές ασάφειες. Ενώ η έμφαση παραμένει στην ένταξη, κανένα συγκεκριμένο μέτρο δεν προβλέπεται για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα εντατικοποιείται το συνηθισμένο σχολείο οδηγώντας περισσότερα παιδιά στην αποτυχία.

Παρόλα αυτά, έχουν συντελεστεί και κάποιες αξιόλογες εξελίξεις, όπως η δημιουργία με το νόμο **2817/2000** των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων σε Νομαρχιακό επίπεδο (ΚΔΑΥ), καθώς και η γενικότερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και η ευρύτερη αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από την

ελληνική κοινωνία. Το αναπηρικό κίνημα έχει πλέον οργανωθεί καλύτερα και διεκδικεί περισσότερο τα δικαιώματά του. Η ίδρυση επίσης, Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πάτρας και Θεσσαλονίκης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα που καλύπτει άλλωστε μια πραγματική ανάγκη (Λαμπροπούλου, 2011).

Η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας με την υποστήριξη και της Ε.Ε. είναι άλλη μια πολύ θετική εξέλιξη. Από το 1990 και μετά αρκετά κοινοτικά κονδύλια διατίθενται για την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Πολλά επίσης, Παιδαγωγικά Τμήματα υλοποιούν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με συμμετοχή και των οργανώσεων των αναπήρων που εξασφαλίζουν έτσι την επιτυχία τους. Επιπλέον, παρατηρείται η τάση οι δικαστικές αποφάσεις να συγκλίνουν προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της περιοχής τους, μια τάση που έχει τις ρίζες της στις πρώτες προσπάθειες που σημειώθηκαν τη δεκαετία του '70 (Ξηρομερίτη:ό.π).

Γ. Διαπιστώσεις

Τη σημερινή εποχή της συνεκπαίδευσης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και κοινωνική συμμετοχή, των έντονων προβληματισμών διεθνώς, σχετικά με τη θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής, στη χώρα μας μέχρι πρόσφατα επικρατούσαν συνθήκες που θύμιζαν παλιότερες εποχές. Η ανάπτυξη συντελούνταν χωρίς επιστημονικό και συστηματικό σχεδιασμό, το παθολογικό μοντέλο είχε ακόμα έντονη παρουσία σε ολόκληρο το χώρο, ενώ απουσίαζε για πολύ καιρό ο διάλογος για το θέμα της συνεκπαίδευσης (Λαμπροπούλου: 2011).

Τα ειδικά σχολεία λειτουργούσαν περίπου όπως παλιά, ενώ οι ειδικές τάξεις που είχαν δημιουργηθεί με το νόμο 1143/81 ήταν τάξεις φοίτησης για όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ οι νέες φροντιστηριακές απευθύνονταν κυρίως για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Η σύγκυση αυτή υποδήλωνε τη θεωρητική παλινδρόμηση του Υπουργείου μεταξύ ενός διαχωριστικού μοντέλου και της προοπτικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης (Λαμπροπούλου: 2000).

Οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία συνέχιζαν να είναι ιδρυματικές και εξακολουθούσε να κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο. Σημειώθηκαν κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων, αλλά η έλλειψη παροχών ήταν μεγάλη και η πλειοψηφία των γονέων κατέφευγε σε ιδιώτες, κυρίως λογοθεραπευτές. Προγράμματα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες δεν υπάρχουν καθόλου.

Η αδυναμία εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφειλόταν στην απουσία σχεδιασμού μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο. Αυτό θα οδηγούσε σε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική όπως μια διαφορετική διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, νέα αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλά και την αύξηση του προσωπικού (Στρογγυλός, Ξανθάκου: 2007)

Τα ειδικά σχολεία στη χώρα μας αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρές ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα. Αλλά και στη γενική εκπαίδευση υπάρχουν αρκετά προβλήματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι προετοιμασμένη για την ένταξή τους. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο και ανελαστικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, η μετωπική διδασκαλία και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών

εμποδίζουν τον εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας. (Λαμπροπούλου: ό.π).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριτοβάθμια εμφανίζονται τα ίδια προβλήματα προσβασιμότητας και έλλειψης ειδικών βοηθημάτων.

Επιπροσθέτως, οι στάσεις των δασκάλων προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ένταξή τους είναι αρνητικές, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη γνώσεων λόγω απουσίας οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως επιτακτική ανάγκη, καθότι η επιστημονική κατάρτισή τους βοηθά στη μείωση των προβλημάτων δυσλειτουργικότητας στην εκπαίδευση, στην εκπλήρωση του νέου ρόλου και στην προσαρμογή της σχολικής πραγματικότητας στις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000)

Τόσο οι ασάφειες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης γίνεται με πολλές δυσκολίες, που οδηγούν σε ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις. Αποτέλεσμα ήταν η συνέχιση των στρατηγικών του αποκλεισμού με τρόπους πιο εξευγενισμένους, αφού η ένταξη έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική πρακτική.

Δ. Συμπεράσματα- προτάσεις

Υπογραμμίζεται λοιπόν η άποψη ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πετύχει μόνο αν συνοδευτεί από τους ανθρώπους που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Το έργο του σχολείου μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό, αν είναι αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και συνεργασίας με άλλους ειδικούς. (Στρογγυλός, Ξανθάκου: ό.π).

Η διεπιστημονική συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, και με τη σειρά της σε μία πιο πετυχημένη ένταξη. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς είναι επιτακτική η προσαρμογή του στα νέα δεδομένα.

Η ένταξη λοιπόν των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη. Το σχολείο θα γίνει έτσι περισσότερο ίσο προς μία ομάδα παιδιών που ξεκινούν από άνιση αφετηρία, διορθώνοντας μία κοινωνική αδικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (2000) Reading out to all learners. Some opportunities and challenges. In Harry (Επιμ.), Special education reformer. Beyond rhetoric?, σελ. 101- 122. Falmer Press.

Armstrong, F. (2007) Disability, Education and Social Change in England since 1960, History of education, Vol.36, Nos 4-5, July-September 2007, pp.551-568.

Bouzakis, S. and. Berdousi, E (2008). The educational argumentation of the Hellenic political force on special education in the 1913, 1929, 1964 and 1985 reforms, school of Primary Education, University of Patras.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000) Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου 2000.

Λαμπροπούλου, Β. (2007) Ειδική Αγωγή, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Πάτρα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2011) Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Τόμος Β', Νεοελληνική Εκπαίδευση: 1821-2010. Αθήνα: Gutenberg.

Ξηρομερίτη, Α.(1997) Ειδική Εκπαίδευση, Εκδόσεις Παν/μίου Πατρών.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α.(2000) Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την ειδική αγωγή.

Στασινός, Π.Δ.(1991) Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία, 1906-1989, Εκδόσεις Gutengerg, Αθήνα.

Στρογγυλός, Β., Ξανθάκου Γ.(2007) «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα», Αθήνα.

Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις.

Πολυξένη Βλάχου

Εκπαιδευτικός ΕΑΕ, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Α΄ Αθήνας,
M.Ed. Special Needs and Development, Manchester, UK.
polyxenivlachou@yahoo.co.uk

Περίληψη

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σύγχρονη πραγματικότητα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα καθορίζεται - περισσότερο από ποτέ - από σαρωτικές αλλαγές οι οποίες καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο πιο απαιτητικό και πολύπλοκο.

Στο ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014, αποφαίνεται η νόμιμη σύσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και ο καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και των συντονιστών αυτών.

Η θέσπιση των ΕΔΕΑΥ στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν ως στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.

Η αλλαγή των δομών στο πλαίσιο της συμπερίληψης φέρει και αναγκαίες μεταβολές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός της ΕΑΕ, εκτός από δάσκαλος, υποστηρικτής και καθοδηγητής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται και αξιολογητής, στο επίπεδο της διάγνωσης, των ίδιων αυτών εκπαιδευτικών αναγκών.

Με την παρούσα εισήγηση γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και του έργου του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) στο πλαίσιο της συμπερίληψης και της διεπιστημονικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά

συμπερίληψη, διεπιστημονικότητα, συνεργασία, διάγνωση, ομάδα

Abstract

It is a common knowledge that the contemporary reality of Special Education in Greece is -more than ever- determined by sweeping changes which make teachers' task more demanding and complicated.

The lawful establishment of the Diagnostic Educational Assessment and Support Committees and the definition of the special duties of their members and their coordinators are ascertained by the Education Law (ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014).

The passing of these committees is based on the new perceptions and the practices which the International Conventions on Human Rights and on children's - especially those with impairment- education necessitate and aim at interdisciplinarily reinforcing the mainstream school and teacher by developing strategies of support and additional services of Special Education, which constitute a component of the mainstream education.

The structure change in the context of inclusion brings necessary changes in the teaching process: The Special Education teacher additionally becomes a supporter and

a guide for the children with special educational needs; he becomes an assessor, in the context of diagnosis, for these specific educational needs.

This present proposal constitutes an effort to clarify the teaching process and the task of the Special Needs teacher in the context of inclusion and interdisciplinary work.

Keywords

inclusion, interdisciplinary, collaboration, diagnosis, team

Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σύγχρονη πραγματικότητα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται - περισσότερο από ποτέ - από σαρωτικές αλλαγές οι οποίες καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο πιο απαιτητικό και πολύπλοκο.

Στο ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014, αποφαίνεται η νόμιμη σύσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και ο καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και των συντονιστών αυτών. Η ιδρυθείσα ΕΔΕΑΥ αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης (άρθ. 39 παρ.4 του Ν. 4115/2013), ενώ αποτελεί καινοτόμο θεσμό της Ειδικής Αγωγής στο επίπεδο της οργάνωσης της παροχής εκπαίδευσης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και στη λειτουργία του σχολείου.

Η θέσπιση των ΕΔΕΑΥ στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν ως στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.¹²³

α. Είναι: Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης στο πλαίσιο της συμπερίληψης (ενσωμάτωσης) των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β. Αποτελούνται από: το Συντονιστή (Διευθυντή της ΣΜΑΕ), τον Πρόεδρο (Διευθυντή γενικού σχολείου), το ΕΕΠ και τον ειδικό εκπαιδευτικό γ. Εδρεύουν: στο ειδικό σχολείο της περιοχής ευθύνης (ΦΕΚ Αρ. 17812/Γ6, 12-02-2014, Κεφ. Α', α.1-5)

Έτσι, δημιουργούνται τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) που αποτελούν αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και έχουν σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των

1 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

2 UNESCO (2004) *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*

3 UNESCO (2009) 48th session of the ICE "Inclusive Education: the Way of the Future" 25-28. November 2008: Final report ED/MD/104. Retrieved from <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php>

μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία (ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014 Κεφ. Α' άρθ. 1 παρ. 1,2).

Επιπρόσθετα, στο άρθρο 4, Κεφάλαιο Β' του ίδιου ΦΕΚ, όπου αναφέρονται τα νέα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ως μέλος της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται συμβαδίζοντας με την αλλαγή των δομών στην Ειδική Αγωγή (Ε.Α.).

Συνεπώς, γίνεται σαφές ότι οι αυξημένες απαιτήσεις του “multi-tasking” για τον εκπαιδευτικό της ΕΑΕ προϋποθέτουν διαφορετική οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου και διαφορετική προσέγγιση, ως προς την αξιολόγηση των προτεραιοτήτων. Δεδομένες διαδικασίες, όπως π.χ. ο τρόπος επιλογής, αξιολόγησης και ομαδοποίησης των μαθητών του Τ.Ε. είναι σημαντικό να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός Ε.Α. χρειάζεται ετοιμότητα, ενημέρωση, καθοδήγηση, υποστήριξη και ενίσχυση.

Με την παρούσα εισήγηση γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και του έργου του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) στο πλαίσιο της συμπερίληψης και της διεπιστημονικότητας.

1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ)

Η αλλαγή των δομών στο πλαίσιο της συμπερίληψης φέρει και αναγκαίες μεταβολές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός της ΕΑΕ, εκτός από δάσκαλος, υποστηρικτής και καθοδηγητής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται και αξιολογητής (στο επίπεδο της διάγνωσης) των ίδιων αυτών εκπαιδευτικών αναγκών.

1.1. Εναλλακτικό μοντέλο λειτουργίας του ΤΕ

Είναι σαφές ότι χρειάζεται τώρα, περισσότερο από ποτέ, αναδιοργάνωση της διαδικασίας του έργου του εκπαιδευτικού του ΤΕ, καθώς οι προτεραιότητες αλλάζουν. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται ενδεικτικά ο χωρισμός της σε στάδια: α. το στάδιο της παρατήρησης των μαθητών στη γενική τάξη, β. το στάδιο της επιλογής των μαθητών μέσω της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών τους, γ. το στάδιο της συλλογής πληροφοριών από τους γονείς, δ. το στάδιο καθορισμού προγράμματος λειτουργίας του Τ.Ε. και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους (συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς, εξωσχολικές υπηρεσίες και φορείς).

α. *Η παρατήρηση στη γενική τάξη:* Σκοπός αυτής της φάσης είναι η διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ σε όλη τη σχολική μονάδα μέσα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη γενική τάξη. Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παρατηρεί τους μαθητές, καταγράφει τις παρατηρήσεις του, συγκεντρώνει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Τάξεων και προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της σχολικής μονάδας.

β. *Η επιλογή των μαθητών του ΤΕ μέσω της αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους:* Για την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι απαραίτητη η χρήση σταθμισμένων τεστ, των οποίων έχει εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Επίσης, για την ολοκλήρωση αυτής της φάσης είναι απαραίτητη η διερεύνηση παραγόντων όπως: η σοβαρότητα της διαταραχής, η ηλικία του παιδιού, η αναγκαιότητα και η συχνότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης/υποστήριξης, κ.α.

γ. *Η συλλογή πληροφοριών από τους γονείς:* Ο εκπαιδευτικός συλλέγει ακριβείς πληροφορίες από τους γονείς για το ιστορικό του μαθητή το οποίο χρειάζεται να περιλαμβάνει δεδομένα για το ιατρικό ιστορικό του μαθητή (προγεννητικές – περιγεννητικές συνθήκες, γνωματεύσεις) τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας (αριθμό μελών, εργασία γονέων, επίπεδο μόρφωσης, το ημερήσιο πρόγραμμα, τις συνθήκες μελέτης), το εκπαιδευτικό ιστορικό, τα ενδιαφέροντα του μαθητή, κ.α.

δ. Ο καθορισμός προγράμματος λειτουργίας του ΤΕ (συνεργασία με εμπλεκόμενους): Στο συγκεκριμένο στάδιο είναι άκρως απαραίτητη η συνεργασία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ με όλους τους άλλους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, φορείς και γονείς για την ολοκληρωμένη, ενιαία και στοχευμένη υποστήριξη του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Η αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή επιτυγχάνεται μέσα από την θέσπιση κοινών ή αλληλοσυμπληρούμενων στόχων. Για την επίτευξη αυτών χρειάζεται συστηματική ενημέρωση και συνεργασία των εμπλεκόμενων με το μαθητή.

1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ως μέλος της ΕΔΕΑΥ

Όπως έχει αναφερθεί, στο κεφ. Β', άρθρο 4, παρ. 1-7, του ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014 αναφέρονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ΕΑΕ της ΕΔΕΑΥ.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ ως μέλος της ΕΔΕΑΥ συμμετέχει:

α. παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την κάλυψη των αναγκών του μαθητή με αναπηρία,

β. υποστηρίζοντας την ΕΔΕΑΥ ως μέλος διεπιστημονικής ομάδας για την ανίχνευση, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών της σχολικής μονάδας, όπου ανήκει,

γ. λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, τη λειτουργία του ΤΕ, την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ανάγκη για παρέμβαση σε θέματα συγκρούσεων/κρίσης στη σχολική μονάδα,

δ. διενεργώντας εκπαιδευτική αξιολόγηση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης

ε. υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς της τάξης με την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και

στ. φροντίζοντας την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου του μαθητή.

2. Αποσαφήνιση της διεπιστημονικής συνεργασίας

Ο όρος διεπιστημονική συνεργασία στο πλαίσιο της συμπερίληψης αναφέρεται στη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών ΕΑΕ, παιδοψυχιάτρων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, φυσιοθεραπευτών, ειδικών σε θέματα κώφωσης/ακοής, κ.α.) για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, της αποκατάστασης και της φροντίδας των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική καλύπτει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, από την πρώτη αξιολόγηση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση του μαθητή.

Επιπρόσθετα, η διεπιστημονική συνεργασία συμπεριλαμβάνει και την οικογένεια του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η οικογένεια καλείται να συνεργαστεί με επιστήμονες από διαφορετικές ειδικότητες, ανάλογα με το είδος των δυσκολιών, που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να υποστηρίξει και να εκπαιδεύσει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό, τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του (Lacey, 2001, στο Στρογγυλός, 2007).

2.1. Τα πλεονεκτήματα της διεπιστημονικής συνεργασίας

Σύμφωνα με τον Δρ. Βασίλειο Στρογγυλό (2007), η θέσπιση της εκπαίδευσης, της φροντίδας και της αποκατάστασης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον δημιούργησε αλλαγές στο χώρο και την οργάνωση των ειδικών σχολείων αλλά και στα αναλυτικά τους προγράμματα. Κυρίως, έφερε εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς επιστήμονες και θεραπευτές σε κοινό χώρο εργασίας, δημιουργώντας απορίες, τριβές αλλά και

συνθήκες/μοντέλα διαφορετικών ειδών συνεργασίας. Ωστόσο, η διεπιστημονική συνεργασία, αναμφισβήτητα, θεσμοθετείται διεθνώς ως ο πιο αποδοτικός τρόπος για την εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, επειδή παρέχει:

α. *Σφαιρική (ολιστική) θεώρηση των αναγκών του παιδιού*: Οι ειδικοί δουλεύουν με το παιδί εστιάζοντας ο καθένας στο κομμάτι της ειδικότητάς του και έχοντας γνώση της δουλειάς του άλλου ειδικού – μέλους της ομάδας. Έτσι, αποφεύγονται συγχύσεις, λάθη και αδικαιολόγητες επαναλήψεις θεραπειών. Η διεπιστημονική συνεργασία οδηγεί σε σφαιρική θεώρηση των αναγκών του παιδιού και κατ' αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τους Rainfortand και York-Barr (1997, στο Στρογγυλός, 2007), σε καλύτερα αποτελέσματα.

β. *Ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και κατανόηση της δουλειάς του άλλου*: Είναι κοινώς παραδεκτό ότι η συνεργασία με ανθρώπους διαφορετικών ειδικοτήτων μας προσφέρει νέες γνώσεις και μας βοηθά να αποκτήσουμε πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της δικής μας επιστήμης με συνέπεια να γίνουμε αποδοτικότεροι στο επάγγελμά μας.

γ. *Σχεδιασμό κοινών στόχων*: Όλοι δουλεύουμε με τα ίδια παιδιά, άρα θα πρέπει να έχουμε κοινούς στόχους οι οποίοι να συζητιούνται στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας. Άλλωστε, στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιπτώσεις, όπου επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων δούλεψαν με το ίδιο παιδί με διαφορετικούς ή αντίθετους στόχους, γεγονός που επηρέασε αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού (Orellove & Sobsey, 1996; Stroggilos 2005, in Stroggilos, 2007).

δ. *Η διεπιστημονική ομάδα προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα*: Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προσφέρουν ένα ιδιαίτερα ικανοποιητικό σύνολο γνώσεων και εμπειριών σε σχέση με ειδικούς, που δουλεύουν μόνοι τους. Επίσης, προσφέρουν στην οικογένεια ένα μεγαλύτερο αριθμό προσεγγίσεων του προβλήματος. Οι αποφάσεις της ομάδας έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους γονείς απ' ό,τι έχουν οι αποφάσεις ενός μόνο ειδικού. Έτσι, οι γονείς αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια (και συμμορφώνονται ευκολότερα στις συστάσεις των ειδικών), όταν συνεργάζονται με ανθρώπους που ενώνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Adelson & Woodman, 1983, στο Στρογγυλός, 2007).

2.2. Οι δυσκολίες συνεργασίας

α. *Η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση*: Είναι γεγονός ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων, των θεραπευτών κτλ. διαφέρει τόσο ως προς τη φιλοσοφία της, όσο και ως προς την πρακτική της. Κατά συνέπεια επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια μαθαίνοντας να ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή (Miller, 1999, in Stroggilos, 2007· Στρογγυλός, 2007). Γίνεται σαφές ότι κάτι τέτοιο δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους συνεργασία.

β. *Οι διαφορές στην ορολογία*: Οι διαφορές στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι διαφορετικών ειδικοτήτων δυσκολεύει τόσο τους ίδιους, όσο και τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Η διαφορετική ορολογία απορρέει από τη διαφορετική βασική εκπαίδευση και ιστορικά διαχωρίζει τους ειδικούς, διατηρεί τα τείχη ανάμεσα στις ειδικότητες και δυσκολεύει την εμπλοκή των γονέων στη διεπιστημονική ομάδα (Lacey and Lomas, 1993, in Stroggilos, 2007; Mulligan, Steel, Macculloch, & Nicholas, 2010; Blanchette & Richards, 2010, in Evans & Jastrowski-Mano, 2014).

δ. *Το απόρρητο των πληροφοριών*: Το απόρρητο απαγορεύει από κάποιες ειδικότητες να πάρουν στοιχεία από τους φακέλους των παιδιών και δημιουργεί πολύ σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (Στρογγυλός, 2007).

ε. *Η έλλειψη χρόνου*: Στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η έλλειψη χρόνου για διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο (Wright, 1994;

Orelove and Sobsey, 1996; Lacey, 2001; Stroggilos and Kaila, 2005, in Stroggilos, 2007). Είναι αυτονόητο ότι η διεπιστημονική ομάδα χρειάζεται χρόνο για συναντήσεις, ομαδικές αξιολογήσεις, κοινό σχεδιασμό και κοινή εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

3. Συμπεράσματα

Γίνεται σαφές ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως μόνο με την κατάλληλη διεπιστημονική παρέμβαση. Η ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε μία λιγότερο άνιση μεταχείριση των παιδιών με μειονεξίες, διορθώνοντας, σύμφωνα με τον Παπά (2004), μία κοινωνική αδικία. Βέβαια, η πρόσληψη θεραπειών και κοινωνικών επιστημόνων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν βοηθά από μόνη της στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, χρειάζεται η οργάνωση ενός πλαισίου συνεργασίας, μέσα στο οποίο είναι αναγκαίο να καθορίζονται με “πρωτόκολλο” οι ρόλοι των θεραπειών και λοιπών ειδικών, οι τρόποι συνεργασίας, καθώς και ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς (Παπάς, 2004, στο Στρογγυλός, 2007).

Η καλύτερη συνεργασία των επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, φροντίδα και θεραπεία, που με τη σειρά τους οδηγούν σε μία πιο πετυχημένη ένταξη.

Είναι γεγονός ότι η σχετικά νεοσύστατη δομή των ΕΔΕΑΥ έχει ήδη δημιουργήσει νέους προβληματισμούς και πιθανόν να προκαλέσει και ουσιαστικότερους στο μέλλον, εφόσον θα διανύσει μία χρονική περίοδο δοκιμασίας. Επίσης, είναι σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ε.Α., προσαρμοζόμενος στις νέες απαιτήσεις, αποκτά πολυσήμαντο ρόλο.

Τελειώνοντας, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι με όλες αυτές τις μεταβολές και τους επαναπροσδιορισμούς των ρόλων του εκπαιδευτικού και του σχολείου, των θεσμών και των υπηρεσιών, που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, δεν πρέπει να χάνεται η εστίαση στα πρωτεύοντα: ο σεβασμός του μαθητή με ιδιαιτερότητες, η κάλυψη των ψυχοσυναισθηματικών του αναγκών και η ουσιαστική του ενσωμάτωση στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Evans, J. R., & Jastrowski-Mano, K. (2014). The effect of parent anxiety on treatment acceptability and retention of diagnostic feedback. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1-12. doi: 10.1177/1088357614537351

Mulligan, J., Steel, L., MacCulloch, R., & Nicholas, D. (2010). Evaluation of an information resource for parents of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14(2), 113-126. doi: 10.1177/1362361309342570

UNESCO (2004) Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity, France.

UNESCO (2009) 48th session of the ICE “Inclusive Education: the Way of the Future” 25-28. November 2008: Final report ED/MD/104. Retrieved from <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php>

Ελληνικές

Νόμος 2101, ΦΕΚ 192Α/1992. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Νόμος 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΦΕΚ 88, τ. Α΄).

Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τ.Α΄ 30-1-2013). Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στρογγυλός, Β. (2007) *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.*

ΦΕΚ αρ. 17812/Γ6/12-02-2014. Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.

Βιβλιογραφία

http://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

Convention on the Rights of Persons with Disabilities
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης:
Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για
μαθητές με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Βασίλης Κουρμπέτης, Μαρία Γελαστοπούλου, Χρυσή Μπομπαρίδου
vk@iep.edu.gr, gelm@iep.edu.gr, mchrissi@iep.edu.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο υλοποίησης της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προέβη στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού προσβάσιμου από μαθητές με αναπηρία ακολουθώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού (UDL) και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση αυτού του έργου καθώς και των τρόπων παιδαγωγικής αξιοποίησής του. Με το νέο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων παρουσιάζεται με εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να γίνεται κατανοητό από το μαθητή. Επιπλέον, διασφαλίζεται η παροχή υποστηρικτικών εκπαιδευτικών και τεχνολογικών υπηρεσιών και μέσων που απαιτούνται. Η καινοτόμος αυτή δράση προσαρμογής και ψηφιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων καλύπτει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών της χώρας, αυξάνει τις ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών και πρόσβασης στο Α.Π.Σ, δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Εν κατακλείδι, η ανάπτυξη του προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού συμβάλλει στην εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Λέξεις-Κλειδιά

προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, ένταξη, καθολικός σχεδιασμός, διαφοροποίηση

Abstract

As part of the actions taken, so as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities to be implemented in Greece, the Institute of Education Policy proceeded in designing and developing special educational material and software accessible by students with disabilities, following the principles of universal design for learning (UDL) and differentiated pedagogical approach, making best use of IT. This article, firstly, aims at presenting the adaptation work and digitization of textbooks for the first two grades of Primary School so as to become accessible for students with disabilities. Using the new adapted material, textbooks content is presented alternatively so that understanding on behalf of the student is facilitated. Additionally, any required educational and technological support is provided. This innovative action of adapting and digitizing textbooks covering the needs of all students in the country, increases students' opportunities for participation and access to the Curriculum, creating, thus, equal learning opportunities for all students. In conclusion, the

development of accessible material contributes at implementing inclusive educational practices and, what is more, improving the quality of education provided.

Keywords

accessible educational material, inclusion, universal design for learning, differentiation

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία δεκαετία, τουλάχιστον, στη χώρα μας το γίνεσθαι στο χώρο της ειδικής αγωγής διαπνέεται από τις αρχές της σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UN,2008) για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία επικυρώθηκε και από το ελληνικό κοινοβούλιο το 2012 (Ν. 4074/2012). Βασικό στόχο αποτελεί η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και η δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής (Booth et al, 2000 ·Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης διασφαλίζουν την πρόσβαση όλων των μαθητών σε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και περιβάλλοντα, μέσα και υλικά (UNESCO, 2005) μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)(CAST, 2011· John, & Sutherland, 2005). Στο πλαίσιο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές που διασφαλίζουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υλικά και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές. Αυτό απαιτεί προσαρμογές και διαφοροποιήσεις με βάση τα χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται πλέον μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές αποτελεσματικής διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Hart, 1996· Tomlinson, 2010· Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011). Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στην ετερογενή σύνθεση του σύγχρονου σχολείου και στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση με τις προσαρμογές που προωθεί σε επίπεδο α) περιεχομένου διδασκαλίας, β) μέσων και υλικών, οργάνωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής εμπειρίας και γ) μαθησιακού αποτελέσματος. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συνάδει με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση προς την κατεύθυνση άρσης των εμποδίων στην εκπαίδευση (Tomlinson, 2010· Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education (2010).

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτό που λαμβάνεται υπόψη είναι η προσαρμογή του στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εν λόγω μαθητών και η αξιοποίηση των εναλλακτικών τρόπων και μέσων που έχουν αποδειχτεί ότι υποστηρίζουν επιτυχώς την επικοινωνία, τη συμμετοχή και την εκπαίδευσή τους. Η προσέγγιση της γνώσης και της πληροφορίας θα πρέπει να γίνεται με ποικίλους εναλλακτικούς τρόπους και μέσα που προσφέρονται για τις αναγκαίες προσαρμογές και για ψηφιοποίηση καθώς αυτό υποστηρίζει ενεργά τη μαθησιακή διαδικασία ανάπηρων και μη μαθητών (Blamires, 1999·CAST, 2011). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ με

τη χρήση υπολογιστή και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού κινητοποιεί το ενδιαφέρον, αυξάνει τη συμμετοχή και συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των επιδόσεων, στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kourbetis, 2013·Smith & Throne, 2007). Στην περίπτωση των συγκεκριμένων μαθητών η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να είναι πολλές φορές η μόνη λύση πρόσβασης στη γνώση, στην πληροφορία, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (Unesco ΙΠΕ, 2006).

Το έργο

Υπό το πρίσμα αυτό, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και μέσω του έργου: «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία», το οποίο υλοποιείται στα πλαίσια του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ 2007-2013) και του Επιχειρησιακού Προγράμματος: “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”, προβαίνει σε ενέργειες που αποσκοπούν στη χάραξη ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών δημιουργώντας νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Βασικό αντικείμενο του έργου αποτελεί η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων για όλα τα μαθήματα των τάξεων της Α’ και Β’ του Δημοτικού, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με αναπηρία. Οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες που καλύπτονται από την υλοποίηση του εν λόγω έργου είναι αυτές των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, κινητικά προβλήματα των άνω άκρων, μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης.

Το εκπαιδευτικό υλικό αναπτύσσεται σε έντυπη και ψηφιακή μορφή και, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στην οποία απευθύνεται, χρησιμοποιείται κατάλληλη ψηφιακή τεχνολογία, καθιστώντας το πλήρως προσβάσιμο. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο του Έργου προβλέπεται και η προμήθεια ειδικού λογισμικού (πλατφόρμα/ες) που χρησιμοποιείται για την προσαρμογή και ενσωμάτωση εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ψηφιακά περιβάλλοντα προσβάσιμα από μαθητές που έχουν συγκεκριμένες αναπηρίες.

Μεθοδολογία

Το παρόν εγχείρημα όσον αφορά στην παιδαγωγική και επιστημονική τεκμηρίωση του έργου καθώς και στη σύνταξη των προδιαγραφών ανάπτυξης του υλικού και των κριτηρίων αξιολόγησής του στηρίζεται θεωρητικά τόσο στα θεσμικά κείμενα όσο και στα επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα τα οποία σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση, την αναπηρία, τη συμβολή και χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία. Ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση (Mason, 2002·Ιωσηφίδης, 2003) και παράλληλα, συνδυάζει τις αρχές της χειραφετικής έρευνας (Emancipatory research) καθώς εμπλέκονται στην υλοποίηση του έργου ανάπηροι και συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του υλικού (Barton, 2005). Μέρος της μεθοδολογίας σχεδιασμού αποτελεί η δημοσιότητα του έργου με ποικίλους τρόπους.

Για την ανάπτυξη των προδιαγραφών και των κριτηρίων αξιολόγησης του υλικού για κάθε αναπηρίας συγκροτήθηκε ομάδα εμπειρογνομόνων – ειδικών επιστημόνων για κάθε αναπηρία. Η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων στηρίζεται στις

προδιαγραφές αυτές. Οι προδιαγραφές αφορούν στο εκπαιδευτικό υλικό και στο ειδικό λογισμικό (πλατφόρμα/ες) που θα χρησιμοποιείται για τη διαφοροποίηση και ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι εν λόγω προδιαγραφές εκτός των προαναφερθέντων πηγών λαμβάνουν υπόψη τα μαθησιακά και γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών της κάθε αναπηρίας και αφορούν α) στην προσαρμογή του κειμένου, β) στην επιλογή των κατάλληλων εικόνων, γ) στη διεπαφή (αλληλεπίδραση του μαθητή με το ψηφιοποιημένο εγχειρίδιο) και δ) στο ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, όταν απαιτείται, όπως για παράδειγμα τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας (πικτογράμματα) ή το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την απόδοση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, κ.α.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του έργου περιλαμβάνει την εκσφαλμάτωση-αξιολόγηση των προδιαγραφών για την οριστικοποίησή τους και την αξιολόγηση του παραχθέντος υλικού σε τρεις φάσεις: αξιολόγηση δείγματος του υλικού ακολουθώντας τα κριτήρια αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν, αξιολόγηση του τελικού υλικού και πιλοτική εφαρμογή του. Η ανάπτυξη του υλικού διαφοροποιείται για κάθε αναπηρία με βάση τα γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών

Επιπλέον, για τη χρήση του προσβάσιμου υλικού στα σχολεία προβλέπεται η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, κ.α) με κατάλληλο υλικό επιμόρφωσης. Στη συνέχεια προβλέπεται αξιολόγηση των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων και της διαδικασίας εφαρμογής τους από τους επιμορφούμενους, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και εκσφαλμάτωση για την τελική του μορφή πριν τη διανομή τους στα σχολεία.

α) Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρία

Η ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού αφορά α) στην προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων των Α΄ και Β΄ τάξεων του δημοτικού για μαθητές με αναπηρία και β) στην ανάπτυξη συγκεντρωτικού αρχείου με το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρία που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων με στόχο την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του έργου (<http://www.prosvasimo.gr>), ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι διαφορετικά ως προς το περιεχόμενο από αυτά που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές των μαθητών με αναπηρία. Αυτό που θα βλέπει ο μαθητής με αναπηρία στον υπολογιστή του είναι ένα εικονικό βιβλίο ίδιο με το αντίστοιχο βιβλίο των μαθητών του γενικού σχολείου. Όλο το προσβάσιμο υλικό θα είναι σε πολυμεσική ηλεκτρονική μορφή, επεξεργάσιμο, με δυνατότητες εκτύπωσης. Η πολυμεσική ηλεκτρονική μορφή θα συνδυάζει την παρουσίαση του βιβλίου με τη μορφή του τυπωμένου εγχειριδίου. Η διεπαφή στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου από τον μαθητή και στην αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικού και υπολογιστή. Το προσβάσιμο υλικό παρέχει τη δυνατότητα ταυτόχρονης εκφώνησης των κειμένων διευρύνοντας έτσι τα οφέλη και σε μαθητές που δεν είναι ανάπηροι αλλά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή είναι ακουστικοί τύποι. Τα κείμενα επίσης διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες, ώστε να είναι προσβάσιμα από όλους. Επιπλέον, το προσβάσιμο υλικό υποστηρίζεται-πλαισιώνεται από δυνατότητες όπως φυσικός ομιλητής νοηματιστής, διερμηνεία, υπολογιστικές μονάδες, δομές ανάπτυξης

και επεξεργασίας για μετατροπή, κατασκευή και τον έλεγχο του υλικού για όλες τις αναπηρίες (κειμένων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, στη γραφή Braille, κ.α.), ειδικό εκπαιδευτικό υλικό γλωσσικής ετοιμότητας για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), εναλλακτικά εικονικά συστήματα επικοινωνίας (εικόνα, σκίτσο, πικτογράμματα), απτικοποιημένο υλικό για τυφλούς, διδασκαλία ελληνικής γραφής Braille, κινητικότητα και προσανατολισμός, λειτουργία σε περιβάλλον αφής και ανάγνωση οθόνης κ.α. Πιο συγκεκριμένα:

Αναφορικά με τους μαθητές με προβλήματα όρασης προβλέπεται η ανάπτυξη εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση των ΤΠΕ διευκολύνοντας έτσι την ένταξή των **τυφλών** μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κουρουπέτρογλου, 2004). Το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια) έχει αναπτυχθεί στον κώδικα Braille και είναι ηχογραφημένο. Το υποστηρικτικό υλικό προτείνεται να είναι ανάγλυφο ή τρισδιάστατο, όπως εικόνες, χάρτες, σχήματα, ρολόγια, φακοί κ.α. Επιπλέον, περιλαμβάνεται η ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γραφής στον κώδικα Braille και στο σύστημα Nemeth καθώς και για τη βελτίωση δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού για τυφλούς μαθητές και μερικώς βλέποντες με φθίνουσα πορεία στην όρασή τους (ανάπτυξη δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, ασκήσεων προανάγνωσης, μέθοδος εκμάθησης Braille και Αγωγής Κινητικότητας Προσανατολισμού και Δεξιοτήτων Καθημερινής Διαβίωσης).



Εικόνα 1. Ανάγλυφος χάρτης

Τα σχολικά εγχειρίδια για τους **αμβλύωπες** μαθητές είναι μεγεθυμένα σε διάφορες γραμματοσειρές (Arial bold 18, 22 και 28 στιγμές), ώστε να είναι προσβάσιμα από μαθητές με διαφορετικό βαθμό αμβλυωπίας. Οι προσαρμογές αφορούν στη μορφοποίηση του κειμένου και των αντικειμένων (εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, κ.α). Η μετατροπή των βιβλίων για αμβλύωπες μαθητές είναι μια συνεχή και εξελικτική διαδικασία με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά που συνεχώς ανανεώνονται και αυξάνονται. Για της ανάγκες των μαθητών με μειωμένη όραση αναπτύχθηκαν δυο νέες γραμματοσειρές, *IEP_Sans* και *IEP Comic*, κυρίως για τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού που η μορφή των γραμμάτων είναι πιο ευκρινής και είναι διαθέσιμη στο: (<http://www.prosvasimo.gr/el/nees-gramatoseires>). Οι χαρακτήρες των γραμματοσειρών αυτών περιλαμβάνονται αντίστοιχα στα ακόλουθα παγγράμματα:

Πίνακας 1

Νέες γραμματοσειρές, IEP_Sans και IEP Comic

Πάγγραμμα IEP_Sans	Πάγγραμμα IEP_Comic
Ο καλύμνιος σφουγγαράς ψιθύρισε πως θα βουτήξει χωρίς να διστάζει.	Ο καλύμνιος σφουγγαράς ψιθύρισε πως θα βουτήξει χωρίς να διστάζει.

Για τους **κωφούς** και βαρήκοους μαθητές το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό αφορά α) στα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού που θα είναι ανεπτυγμένα με τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και της γραπτής και προφορικής Ελληνικής, β) στην ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και τη γλωσσική ετοιμότητα για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Α', Β' δημοτικού και νηπιαγωγείο) από φυσικούς νοηματιστές ή/και πιστοποιημένους διερμηνείς ΕΝΓ. Ειδικότερα, η υλοποίηση αφορά στη δημιουργία πολυμεσικού ηλεκτρονικού και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού σε δύο επίπεδα: Α. Βασικό λεξιλόγιο και Β. Βασικές φράσεις για τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο νηπιαγωγείο. Η παρουσίαση της ΕΝΓ είναι βίντεοσκοπημένη και η ανάγνωση του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου γίνεται από φυσικό ομιλητή. Το ηλεκτρονικό υλικό χρησιμοποιεί διαδραστική τεχνολογία ροής βίντεο με βάση τη νοηματική γλώσσα και παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκη βίντεο νοηματικής γλώσσας, καταγραφής και να αποθήκευσης «κειμένων» ή «φράσεων» νοηματικής γλώσσας.



Εικόνα 2. Εφαρμογές σε ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για κωφούς και βαρήκοους μαθητές.

Το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές **με νοητική αναπηρία** είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Η διαφοροποίηση των σχολικών εγχειριδίων αφορά στη μεταγραφή τους με τη μέθοδο Κείμενο για Όλους “easy to read” (COI, Department of Health, 2010· European Commission, Inclusion Europe, 2009). Το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι απλοποιημένο με έμφαση στην ποιότητα της εικόνας και δυνατότητα ηχητικής μορφής και θα αναπτυχθεί σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Το απλοποιημένο κείμενο θα συμβάλλει αποτελεσματικά όχι μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στην καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού μη αναπήρων μαθητών.



Εικόνα 3. Εφαρμογές σε ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία.

Για μαθητές με **κινητικές αναπηρίες** των άνω άκρων τα βιβλία θα είναι προσβάσιμα με τη χρήση ενός μόνο πλήκτρου. Η πρόσβαση στο περιεχόμενο επιτυγχάνεται με απλή σάρωση καθώς και λειτουργία σε περιβάλλον αφής και ανάγνωση οθόνης.

Το προσβάσιμο υλικό για μαθητές με **αυτισμό** παρουσιάζεται με εναλλακτικούς τρόπους: εικονογράμματα (πικτογράμματα), σκίτσο, φωτογραφία και ακολουθεί τις βασικές αρχές: α) των εναλλακτικών γλωσσικών και επικοινωνιακών προγραμμάτων που ενδείκνυνται για τον αυτισμό, (Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων, Πικτογράμματα κ.α.) β) των προτεινόμενων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τον αυτισμό, όπως η δομημένη προσέγγιση TEACCH, η Χρήση ΤΠΕ οι αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις (interactive approaches), κ.α. Το ειδικό λογισμικό που θα πλαισιώνει το κείμενο (βασικό λεξιλόγιο των εγχειριδίων, εικόνες, σκίτσα, εικονογράμματα) θα είναι διαθέσιμο σε ψηφιακή βιβλιοθήκη.



Εικόνα 4. Εφαρμογές σε ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό.

Ανοικτό – Διαδικτυακό Πολυμεσικό Εκπαιδευτικό Υλικό

1) Online Λεξικό Εννοιών στην ΕΝΓ



2) Γραμματοσειρές χειρομορφών ΕΝΓ



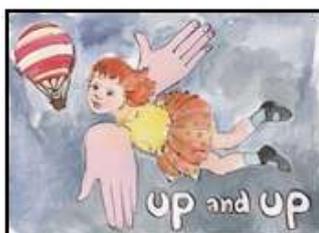
Η πρώτη γραμματοσειρά (YouTypeU) περιλαμβάνει μόνο τις χειρομορφές του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου



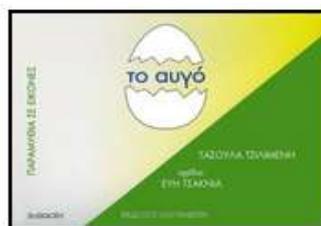
Η δεύτερη γραμματοσειρά (MyTypeU) περιλαμβάνει τις χειρομορφές του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου και το αντίστοιχο γράμμα της ελληνικής αλφαβήτου, έτσι υπάρχει η δυνατότητα να φαίνεται κάτω ακριβώς από τη χειρομορφή το αντίστοιχο γράμμα, οπότε η λέξη είναι ταυτόχρονα γραμμένη στο ελληνικό και το δακτυλικό αλφάβητο

3) Παιδικά Παραμύθια & Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική

Ιστορίες με Εικόνες



Up and Up



Το Αυγό

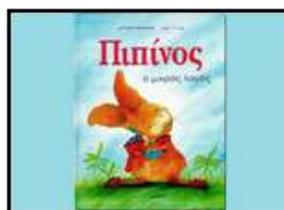


Το Καπέλο

Παιδική Λογοτεχνία



Το Παραμύθι που δεν είχε Τέλος (Κώστας Βάρναλης)



Πιπίνος Ο Μικρός Λαγός (Weninger Brigitte)



Το Σύννεφο που έβαλε τα κλάμματα (Σ.Μαντούβαλου)

β) Καταγραφή και συγκέντρωση υπάρχοντος υλικού και λογισμικού

Σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι η συγκέντρωση και καταγραφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με απώτερο στόχο την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, τη δημιουργία διαθέσιμων πόρων ανοιχτού κώδικα για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Unesco ΙΠΤΕ, 2006). Επιπλέον, η συγκέντρωση του

υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού παρέχει την ευκαιρία εντοπισμού τυχόν δυσλειτουργιών ως προς τη χρήση καθώς και της βελτίωσής τους ή και εμπλουτισμού του για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το εκπαιδευτικό υλικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του έργου έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του έργου (<http://www.prosvasimo.gr>) αφορά α) στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για μαθητές με αναπηρία, β) στα λογισμικά και γ) σε εκπαιδευτικό - επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και γενικότερα για όποιον ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Έχουν καταγραφεί σε ειδική φόρμα 389 διακριτοί τίτλοι. Το εν λόγω υλικό ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με: προβλήματα ακοής (43), όρασης (59), αυτισμό (14), κινητικές αναπηρίες (28), νοητική αναπηρία (16), μαθησιακές δυσκολίες(11), αμβλύωπες (2813), πολυαναπηρίες-τυφλοκώφωση (1).

Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που έχει συγκεντρωθεί για όλες τις αναπηρίες μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και τους στόχους που προσεγγίζονται. Το εν λόγω υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσέγγιση των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών, στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, το εν λόγω υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ασκήσεων και υλικού στη διδασκαλία των μαθημάτων καθώς και στη διαδικασία αξιολόγησης. Ορισμένα λογισμικά παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τα σενάρια του λογισμικού με την ανάπτυξη νέων αυτοσχέδιων διδακτικών σεναρίων. Με το επιμορφωτικό υλικό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφώνονται, να ενημερώνονται, να προσεγγίζουν τη γνώση για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Το επιμορφωτικό υλικό συμβάλλει στη διάχυση των γνώσεων σχετικά με ζητήματα εισαγωγικών εννοιών, γενικών και μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών με αναπηρία. Επιπλέον το εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλο και για τη στήριξη και ενδυνάμωση των γονέων των μαθητών με αναπηρία. Τέλος, μπορεί να αξιοποιηθεί ως επιμορφωτικό υλικό σε οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις.

γ) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Στελεχών ΕΑΕ

Για τη χρήση του προσβάσιμου υλικού στα σχολεία προβλέπεται η επιμόρφωση (ενδοσχολικά, δια ζώσης και εξ αποστάσεως) των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικό προσωπικό των Κ.Ε.ΔΔ.Υ κ.α) πάνω στη χρήση και αξιοποίηση του παραχθέντος ψηφιακού και έντυπου υλικού για κάθε αναπηρία. Στη συνέχεια αξιολογούνται τα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια και η διαδικασία εφαρμογής τους από τους επιμορφούμενους, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και εκσφαλμάτωση για την τελική του μορφή πριν τη διανομή τους στα σχολεία.

Συμπεράσματα – Επίλογος

Η καινοτόμος αυτή δράση προσαρμογής και ψηφιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων ώστε να είναι προσβάσιμα από όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων αφορά σε εθνικό επίπεδο και καλύπτει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών της χώρας δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες μάθησης, συμμετοχής από όλους τους μαθητές. Με δεδομένη την αναγκαιότητα εφαρμογής ενταξιακών διδακτικών πρακτικών και παροχής μέσων και υλικών κατάλληλων για την εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, το σχολείο οφείλει να προσανατολιστεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης, το εγχείρημα συγκέντρωσης και ελεύθερης διάθεσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού συμβάλλει σε αυτήν την πολιτική ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς προάγει την προσβασιμότητα. Επιπλέον η χρήση του ψηφιοποιημένου υλικού δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και εξοικείωσης των μαθητών με αυτές .

Η βιωσιμότητα και η λειτουργικότητα που χαρακτηρίζουν το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό εξασφαλίζονται αφενός με τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του παραγόμενου υλικού για διδακτικούς σκοπούς και αφετέρου με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας, των προδιαγραφών και των δεδομένων της αξιολόγησης για το σχεδιασμό και την εφαρμογή άλλων παρόμοιων εγχειρημάτων όπως για παράδειγμα η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων για όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με διάφορες αναπηρίες, η ψηφιοποίηση των ανιχνευτικών και διαγνωστικών εργαλείων (που ως ανάγκη προέκυψε κατά τη διεξαγωγή του εν λόγω έργου και προβλέπεται να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικού έργου), κ.α. Επιπλέον, το υλικό μπορεί αφενός να αξιοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς και αφετέρου για διδακτικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς.

Εν κατακλείδι η προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μέσω των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων προάγει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατά επέκταση τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το εν λόγω υλικό συμβάλλει στην άρση των εμποδίων για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών στην ικανοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στην καλλιέργεια αισθήματος επάρκειας και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Retrieved 20 May 2014 from <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx>
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57, (3), 317-327.
- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiations as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education).
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (version 2.0). Wakefield, MA: Author.
- COI, Department of Health, (2010). *Making written information easier to understand for people with learning disabilities*. Retrieved 12 September 2013 from <http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-read-guidance.pdf>
- European Commission, Inclusion Europe, (2009). Information for all. European standards for making information easy to read and understand. Retrieved 12 September 2013 from <http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: μια πορεία 20 ετών. Στο: Α., Ζώνιου-Σιδέρη & Η., Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και Τύφλωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hart, S. (ed) (1996). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*. London: Routledge.
- Unesco IITE (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco Institute for Information Technologies in Education.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- John, S., & Sutherland, R. (2005). Affordance, opportunity and the pedagogical implications of ICT. *Educational Review*,(57), 4, 405-413.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2004), Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών, στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kourbetis, V. (2013) Design and Development of Accessible Educational and Teaching Material for Deaf Students in Greece. In C. Stephanidis and M. Antona (Eds.): *HCI International 2013, Part III*, Lecture Notes In Computer Science 8011, pp. 172–178. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- N. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2012 από <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/B4ΩΔΙ-ΜΓΣ>
- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education. Retrieved from Education Research Complete database.

- Stansbury, M. (2009). *Technology empowers differentiated instruction*. Retrieved 18 July 2011 from <http://www.eschoolnews.com/2009/02/02/technology-empowers-differentiated-instruction/>
- Tomlinson, C. A. (2010). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UN,(2008) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Retrieved 27 March 2015 from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>
- Unesco, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco
- Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*, Retrieved 1 February 2014 from <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης

Apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, στηριγμένη σε σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξετάζει, μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, την κοινωνική πραγματικότητα και το πολιτικό θάρρος, εάν υπάρχει ένα πραγματικό και ισχυρό πλαίσιο προθέσεων για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ΑμΕΕΑ. Το επιζητούμενο είναι μια σκιαγράφηση των κοινωνικών αντιλήψεων, των νομικών κειμένων και των εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να φανεί εάν υπάρχει πραγματική πρόθεση στο πλαίσιο της ισοτιμίας των δικαιωμάτων ή ένα τυπικό ενδιαφέρον συμπόνιας για τα άτομα με ΑμΕΕΑ διατυπωμένη, πιθανόν, με ρητορική υποκρισία. Η εργασία θεματοποιείται σε τέσσερις άξονες προβληματισμού: την ψυχολογική διάσταση του ατόμου με αναπηρία όπως παρουσιάζεται από μια συνέντευξη του Στήβεν Χόκινγκ, τον εκπαιδευτικό προβληματισμό για την ισότιμη συνεκπαίδευση των ατόμων με ΑμΕΕΑ, την πολιτική βούληση και τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την εξασφάλιση των δομών και προϋποθέσεων για την ισότιμη συνεκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο που αναπτύσσονται εντός του θεσμού της εκπαίδευσης.

Έννοιες-κλειδιά: συμπερίληψη, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στερεότυπα, νομοθετικές ρυθμίσεις για την ειδική αγωγή

Abstract

This project, based on short bibliographical survey, examines through the educational practice, the social reality and the political courage, if there is a real powerful field of intentions for the consolidation of the rights of people with special needs. What is pursued is the outline of the social conceptions, the legal texts and the educational practices in order to find out if there is a real intention in the field of equivalence of rights or just a typical interest of compassion for the people with special needs, possibly expressed hypocritically. The project has four subjects of questioning: the psychological dimension of the disabled person as it is presented in an interview by Stephen Hawking, the educational question for the equivalent inclusive education of

people with special needs, the political will and the law regulations for the truly equal inclusive education as well as the way that these develop in the educational field.

Η ψυχολογική διάσταση του ατόμου με αναπηρία μέσα από την περίπτωση του Στήβεν Χόκινγκ

Ο Στήβεν Χόκινγκ αποτελεί μια ισχυρή και αναγνωρίσιμη επιστημονική προσωπικότητα. Η ευρεία τουλάχιστον αναγνωρισιμότητα του δεν οφείλεται κυρίως στο περιεχόμενο της επιστημονικής του συμβολής, αλλά στην αφελή γοητεία που δημιουργεί η εικόνα της καθήλωσής του στο αναπηρικό αμαξίδιο συγκρινόμενη με την εικόνα του επιτυχημένου επιστήμονα. Ίσως, να εγείρεται το στερεοτυπικό και αφελές ερώτημα πώς είναι εφικτό η αναγωγή της εικόνας της αναπηρίας στην επιτυχία να εξηγεί άμεσα την ψυχική και πνευματική πληρότητα του καταξιωμένου επιστήμονα, «Όλοι με αναγνωρίζουν και θέλουν να φωτογραφηθούν μαζί μου. Θέλουν έναν ήρωα της επιστήμης. Όπως ήταν ο Αϊνστάιν. Ταιριάζω στο στερεότυπο ενός “ανάπηρου-ιδιοφυΐα”. Σε αυτό είμαι απόλυτα “αδύναμος”» (Χόκινγκ, 2012).

Ένα πρώτο πεδίο προβληματισμού θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των ψυχολογικών προϋποθέσεων και πώς αισθάνεται ο ίδιος ο Στήβεν Χόκινγκ για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Οι επισημάνσεις «*Το πιο ασήμαντο πράγμα είναι η αυτολύπηση*», «*...να μη σκέπτομαι την περίπτωσή μου ή να λυπάμαι για πράγματα που δεν μπορώ να κάνω που δεν είναι πολλά*» είναι χαρακτηριστικές και εκφράζουν την ανάγκη, καλύπτοντας κάθε περίπτωση ανθρώπου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ένα ισχυρό αυτοσυναίσθημα. Ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενός ισχυρού κοινωνικού πλαισίου, όπως η οικογένεια, η γειτονιά, οι φίλεις, το εκπαιδευτικό σύστημα, που ενδυναμώνει την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, είναι ανάγκη και το ίδιο το άτομο να αντιληφθεί μέσα από τη δική του εικόνα τα όρια και τις δυνατότητες του, δηλαδή ως «*αναδυόμενος εαυτός*», όπως καθρεφτίζονται στη συνολική του ύπαρξη (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Η ανάγκη για μια ενδοσκόπηση, ως επεξεργασία του εαυτού σε σχέση με τις δυνατότητες, και όχι τις υποτιθέμενες μειονεξίες, δεν οδηγεί μόνο στην αντίληψη μιας προσωπικής επάρκειας, αλλά καθορίζει ταυτόχρονα και τη συναισθηματική διάσταση του εαυτού, την *αυτοεκτίμηση* (Woolfolk, 2007), η οποία αναδιατάσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις στο κοινωνικό πλαίσιο, επιτρέποντας έναν ενεργό ρόλο μέσα σε αυτό. Ο Στήβεν Χόκινγκ έχοντας ένα ποιοτικό επίπεδο αυτοεκτίμησης προσδιορίζει την αξία του εαυτού του με δηλώσεις όπως: «*Μετά την έξοδό μου από το νοσοκομείο, για μεγάλη μου έκπληξη, βρήκα ότι απολαμβάνω τώρα τη ζωή περισσότερο από ό,τι πριν. Σημείωσα πρόοδο στην έρευνα και δημιούργησα οικογένεια με δυο παιδιά που χαίρομαι καθημερινά*» και συμβουλεύει: «*Θυμηθείτε να είστε περίεργοι και να κοιτάζετε ψηλά στα αστέρια και όχι στα πόδια σας*». Επιπλέον, η φαινόμενη ψυχική απόκλιση ενός ατόμου με αναπηρία, η οποία, ενδεχομένως, να εκδηλωθεί με επιθετικότητα, μελαγχολία και έντονη θλίψη, δεν είναι αναμενόμενη, ως εγγενές χαρακτηριστικό της αναπηρίας και μέρος μίας τυπικής ταξινόμησης συμπεριφορών, αλλά προϊόν των ματαιώσεων και της μη

επίτευξης των προσωπικών στόχων όπως προκύπτουν μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ενδεχόμενη εικόνα της «μειονεξίας» που έχουν οι μη ανάπηροι για τα άτομα με αναπηρία, ως ψυχαναλυτικός μηχανισμός άμυνας, είναι αυτή κυρίως που προκαλεί «μειονεκτικότητα στην ψυχή» του ανάπηρου ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 33). Ωστόσο, ο Στήβεν Χόκινγκ δεν μπορεί να αποτελέσει χαρακτηριστικό παράδειγμα, με όρους επιτυχίας, ατομικής ψυχολογικής προσέγγισης για το σύνολο των περιπτώσεων των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· δηλαδή, είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι υπάρχουν σαφή κριτήρια επαναληψιμότητας της ατομικής επιτυχίας και για αυτό ο σχετικός προβληματισμός οφείλει να εστιάζεται στις θεσμικές διεργασίες και στις κοινωνικές πρακτικές που πλαισιώνουν τις προσπάθειες αυτοπραγμάτωσης του κάθε ατόμου με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς η αυτοπραγμάτωση αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο το οποίο πρέπει εκδηλωθεί ανεμπόδιστα στο κοινωνικό πεδίο και όχι ως ατομικός αγώνας της υπέρβασης των δυσκολιών.

Το πρώτο πεδίο προβληματισμού είναι κατά πόσο οι διεργασίες που γίνονται σε εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς για τη διασφάλιση ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος έχουν σαφή στόχο και πραγματική πρόθεση, ώστε να υπάρξουν οι συνθήκες υλοποίησης. Όμως, υπάρχει και ένα δεύτερο πεδίο προβληματισμού, το οποίο αποτελεί μια διάθλαση του προηγούμενου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα είναι η διερεύνηση του ερωτήματος εάν τα υποκείμενα του σχολικού μικρόκοσμου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί φορείς, συναινούν στις θεσμικές διατυπώσεις και υποδείξεις για ένα σχολείο που θα εξασφαλίζει τυπικά τις προοπτικές επιτυχίας, με όρους αυτοπραγμάτωσης, για όλα τα παιδιά ή μήπως αντιστέκονται και μετασχηματίζουν, μέσα από διαλεκτική επαφή με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, τους όρους του εκπαιδευτικού συστήματος σε πραγματικά δίκαιους.

Ο εκπαιδευτικός προβληματισμός για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η δεκαετία 90' είναι η περίοδος που εγκαινιάζεται μια νέα οπτική για τα θέματα της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα γίνονται διεκδικήσεις όχι από τους ειδικούς που διαθέτουν επιστημονικό λόγο για την Ειδική Αγωγή, αλλά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, όπως για παράδειγμα τα μέλη του αναπηρικού κινήματος. Η διεκδίκησή τους είναι δυναμική και καταγγελλική διατυπώνοντας ότι η απλή ένταξη και οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές δεν αναιρούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο θεσμό της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν οφείλονται σε ατομικούς περιορισμούς, αλλά στην παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011). Τα αιτήματα διατυπώνονται και σε διεθνείς συσκέψεις όπως το παγκόσμιο συνέδριο της Ταϊλάνδης «Εκπαίδευση για Όλους» το 1992. Ωστόσο, το ορόσημο των προσπαθειών αποτελεί η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα, υπό την εποπτεία της UNESCO το 1994, όπου επισημαίνεται ανοικτά ότι η ποιότητα στην

εκπαίδευση εξασφαλίζεται εφόσον συμπεριλαμβάνονται πραγματικά οι ανάγκες και οι δυσκολίες όλων των μαθητών στο πλαίσιο της ισοτιμίας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Χαρακτηριστικό σημείο της σύσκεψης είναι και η διατύπωση του όρου *inclusion*. Ο όρος, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών, ιδεολογικών και ακαδημαϊκών επισημάνσεων έχει αποδοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως *συμμετοχική εκπαίδευση, ολική εκπαίδευση, συμπερίληψη, «ένα σχολείο για όλους», ισότιμη συνεκπαίδευση* (Στασινός 2013, Πολυχρονοπούλου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη 2011, Σούλης 2002). Ανεξάρτητα από την εννοιολογική αξία των όρων, το περιεχόμενο είναι κοινό και δηλώνει την ανάγκη για δομικές αναδιατάξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η *διαφορετικότητα* των αναγκών είτε αφορά παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε υπόλοιπες κατηγορίες, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητα περιβάλλοντα, καθώς και τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, να αποτελέσει αξιακό, προγραμματικό και οργανωσιακό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης (Both & Ainscow, 2002, σελ. 3). Το συγκεκριμένο πολύπτυχο πλαίσιο, το οποίο τροφοδοτείται από την αποδοχή της ισότιμης διαφορετικότητας, θα εγγυηθεί ότι οι μαθητές συνυπάρχουν πραγματικά και ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές. Παρένθετα, σημειώνεται ότι η δημιουργία μίας ισότιμης, ολικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης, *Inclusive Education* κατά τον διεθνή όρο, μπορεί να δημιουργεί τους παγιωμένους συνειρμούς του ουτοπικού οράματος, ωστόσο, αυτό οφείλεται ότι δεν αποτελεί μία απλή μεταρρυθμιστική κίνηση, αλλά ένα μετασχηματιστικό εγχείρημα σε διαρκή διάδραση με τις εξελίξεις.

Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δομικές. Πιο συγκεκριμένα τα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (ΑΠΣ) είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτα και να αναδιαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι στόχοι και οι δραστηριότητες που περιέχουν να καλύπτουν ταυτόχρονα και ουσιαστικά όλο το φάσμα των μαθησιακών δυνατοτήτων. Επίσης, είναι χρήσιμο τα ΑΠΣ να παρουσιάζουν μια ανοικτότητα και να αφήνουν περιθώριο στον εκπαιδευτικό, με διδακτικές μεθοδεύσεις, να κάνει αναπροσαρμογές ώστε να υπάρξει συμβατότητα με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011). Ίσως η καθοριστικότερη αλλαγή είναι η δημιουργία *ΑΠΣ συνεκπαίδευσης*. Συγκεκριμένα τα ΑΠΣ να έχουν δομηθεί εξαρχής με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν καθολικά τις ανάγκες όλων των μαθητών, σε αντίθεση με τα ΑΠΣ, όπως είναι και το παράδειγμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον μάθησης, ως αντιστάθμισμα στις αξιώσεις τους για κοινές απαιτήσεις.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο χώρος θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της *προσβασιμότητας*. Σύμφωνα με το πρόγραμμα [Accesschool](#), ο στόχος της προσβασιμότητας των σχολείων εξειδικεύεται στις αρχιτεκτονικές προδιαγραφές του χώρου, στην ύπαρξη εγκαταστάσεων και ειδικού εξοπλισμού που θα διευκολύνει τις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ η έννοια αναπηρία εντός του προγράμματος, αποκτά

διευρυμένο περιεχόμενο και συμπεριλαμβάνει τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα υγείας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο εντάσσεται στη λογική της προσβάσιμης κοινωνίας του βελγικού οργανισμού [ANLH](#), δείχνοντας την κοινωνική του προοπτική αποτελεί και ένα τρόπο οργάνωσης της δράσης και της συνεργασίας των σχολικών μονάδων καθώς και της διάχυσης των καλών πρακτικών.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ικανοποίηση όλων των μαθητών, η εκπαιδευτική πρακτική είναι αναγκαίο να οργανωθεί με εναλλακτικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η μάθηση πρέπει να υλοποιείται μέσα από άτυπα περιβάλλοντα, όπως η έρευνα σε φυσικό και κοινωνικό χώρο, και όχι μόνο στον στατικό χώρο της σχολικής τάξης (Angelides & Avraamidou, 2010). Επίσης, οι διδακτικές μέθοδοι πρέπει να εμπεριέχουν και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική, η διερεύνηση και κατασκευή της γνώσης, η μουσειοπαιδαγωγική, η μάθηση με τη χρήση υλικών μέσων και του εποπτικού υλικού, η αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας. Αυτονόητη προϋπόθεση είναι και η οργάνωση του σχολείου με τις σύγχρονες τεχνολογικές προδιαγραφές, όπως οι ψηφιακοί πίνακες, τα λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η βοηθητική τεχνολογία, ώστε το εκπαιδευτικό περιβάλλον να γίνει πιο ευέλικτο και προσβάσιμο, όπου όρος πρόσβαση αποκτά νέο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο (Στασινός, 2013). Σε όλες αυτές τις εναλλακτικές προτάσεις ο προσανατολισμός είναι κοινός αποκαλύπτοντας την πρόθεση να εξασφαλιστεί ένα ευρύ σύνολο εκπαιδευτικών ενεργειών που αντανάκλα όλο το φάσμα των εναλλακτικών αναγκών (Ferguson, 2008), ως βασική προϋπόθεση της έμπρακτης συναίνεσης για την ουσιαστική συνεκπαίδευση των μαθητών.

Οι πολιτικές προθέσεις για τις νομοθετικές ρυθμίσεις των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο ιδεολογικός και παιδαγωγικός διάλογος για την υπεράσπιση των συμφερόντων των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλήγει, κατά το πιθανότερο, σε συμπεράσματα ρητορικών διατυπώσεων, χωρίς να προσφέρει τελικές λύσεις. Συγκεκριμένα, η υποχρεωτική φοίτηση για τα άτομα με αναπηρία κατοχυρώθηκε νομοθετικά με το Νόμο 3699/2008, δηλαδή με αρκετή καθυστέρηση. Η αρχή της συνεκπαίδευσης αποτελεί κυρίως ένα θεωρητικό περιεχόμενο του νόμου αφού δεν υπάρχει μέριμνα από τους αρμοδίους να εξειδικευθεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικό κενό εξαιτίας της έλλειψης σχετικών σπουδών και επιμόρφωσης. Η παραπάνω κριτική διευρύνεται εάν συνυπολογιστεί και η σκοπιμότητα της μη υλοποίησης τυπικών προϋποθέσεων, όπως η έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό ή στελέχωση με επιστημονικό προσωπικό σε δομές της Ειδικής Αγωγής (Σούλης, 2013). Απόρροια των παραπάνω είναι η τυπική λειτουργία των θεσμών με συμπτώματα, όπως οι μαθητές με αναπηρία να έχουν πρόβλημα στις μετακινήσεις τους, να εγκαταλείπουν

τη φοίτησή τους, παρά την υποχρεωτικότητα, καθώς και ορισμένοι μαθητές, παρότι υπάρχουν οι σχετικές επισημάνσεις στη διαγνωστική αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους, να μη δέχονται Παράλληλη Στήριξη. Σχετικά με την Παράλληλη Στήριξη, ο Συνήγορος του Παιδιού καταλήγει σε ειδικό πόρισμα (2009), αφού διαπιστώνει σημαντικές ελλείψεις στην εφαρμογή του θεσμού, οι οποίες μπορούν να συμπυκνωθούν στη χαρακτηριστική διατύπωση: «..*συστηματικές παραβιάσεις της νομοθεσίας εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ*».

Οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2011) επισημαίνουν ότι από τη δεκαετία του 90' υπήρχε η διεθνής τάση οι αλλαγές στην Ειδική Αγωγή να έχουν και πολιτικά κριτήρια για την προώθηση μίας πιο συμμετοχικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, η Ελλάδα την ίδια περίοδο βρίσκεται στην αμέσως προηγούμενη ιστορική φάση της Ειδικής Αγωγής που προωθεί την «ένταξη» και η οποία διατηρεί ένα διαχωριστικό περιβάλλον για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντική είναι και η επισημάνση τους ότι η αξιολόγηση των νόμων που έχουν ψηφιστεί για την Ειδική Αγωγή μπορεί να γίνει με κριτήριο εάν οι αλλαγές που επιφέρουν είναι θεμελιώδεις, όπως ο Νόμος 2871/2000 που κατά τη γνώμη τους αποτελεί *μεταρρυθμιστική τομή*, ή εάν αποτελούν απλές *ρυθμιστικές βελτιώσεις*, όπως ο Νόμος 3699/2008. Ο πολιτικός διάλογος με βάση τα δικαιώματα και τα κινήματα, για την περίπτωση της Ελλάδας, δεν αποτελεί ισχυρό αξιολογικό κριτήριο των νόμων, αφού δεν είχε το ουσιαστικό περιεχόμενο του αντίστοιχου διεθνή διαλόγου της δεκαετίας του 90', και στο βαθμό που αναπτύχθηκε ίσως να αποσκοπούσε στην πολιτική χειραγώγηση των πραγματικών αιτημάτων για μια ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Slee (2012) διατυπώνει ένα διαφωτιστικό συλλογισμό για το δίπολο *αποκλεισμός-ένταξη* αναδεικνύοντας τις σκοπιμότητες των υποστηρικτικών θεσμών της Ειδικής Αγωγής. Επί του συγκεκριμένου, ο αποκλεισμός, ως ευρύτερη κοινωνική σημασία, αποτελεί μια συνειδητή πολιτική πρόθεση, εξυπηρετώντας και οικονομικά ζητούμενα, η οποία εκδηλώνεται ως διαρκή πρακτική, εν προκειμένω και στον εκπαιδευτικό χώρο, και της οποίας η επανάληψή μεταγράφεται ως κοινωνική συνήθεια. Η διατήρηση του αποκλεισμού αποτελεί μια υπόρρητη επιδίωξη που ευνοεί «*τεχνητές μορφές ενταξιακής εκπαίδευσης*» (Slee, 2012: σελ. 185), οι οποίες αποτελούν περισσότερο ένα οικονομικό προϊόν παρεχόμενων υπηρεσιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ένταξης (ή συμπερίληψης-συνεκπαίδευσης) αποτελούν ένα πεδίο της οικονομίας επιδιώκοντας να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στον αποκλεισμό, ο οποίος σκόπιμα επινοείται ή διατηρείται. Επίσης, ο εν λόγω συλλογισμός υποστηρίζεται και από το δυναμικό επιχείρημα ότι η πρακτική διατήρησης του αποκλεισμού υλοποιείται σε μια κατάσταση σιωπής, η οποία αποτελεί «*συνθήκη συλλογικής αδιαφορίας*» (σελ. 180), κατά την οποία οι παραδοχές, οι συμβιβασμοί και τα ωφελήματα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης δεν αποτελούν πεδίο ανοικτής και δημόσιας συζήτησης. Ορισμένες σκέψεις όπως η δημοκρατία να βιώνεται ως μαθητεία στον εκπαιδευτικό χώρο και η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών σχέσεων που αναδιατάσσουν τις καθιερωμένες (Slee, 2012: σελ. 186),

επί παραδείγματι του ειδικού παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης και της υπεράσπισης των πραγματικών δικαιωμάτων των ατόμων με ΑμΕΕΑ διαμορφώνεται από δύο σαφείς συντεταγμένες, την εκπαιδευτική και την κοινωνική, όπου το είδος των «τιμών» τους επηρεάζεται από την «πολιτική συνάρτηση».

Οι πρακτικές εντός των θεσμών για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα παραπάνω εγείρουν προβληματισμούς για το πολιτικό και νομοθετικό περιεχόμενο του θεσμού της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο προβληματισμός αναδιπλώνεται περισσότερο εξετάζοντας, εντός του θεσμού, εάν η δράση των προσώπων επικυρώνει ή καταργεί τη θεσμική κατάπτωση.

Αρχικά, στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, κατά την χρονική περίοδο 2010-2013, όπου διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), μια βασική επισήμανση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας έχουν ανάγκη ενημέρωσης για θέματα Ειδικής Αγωγής (σελ. 62). Μια επιπλέον επισήμανση της έρευνας, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με την προηγούμενη, είναι ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, οπότε είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να αδρανούν διδακτικά και στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία.

Οι Φτιάκα και Συμεωνίδου (2012) διερευνώντας τις ανάγκες Κύπριων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος, καταλήγουν και στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε θέματα ένταξης προϋποθέτει την επιμόρφωση στα κοινωνικά ζητούμενα του όρου, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα (σελ. 289), η οποία θα αναιρέσει παγιωμένες αντιλήψεις της ευσπλαχνικής ή ιατρικής αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι προσπάθειες να υπάρξει ουσιαστικά ένα καθολικά συμμετοχικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξαντλούνται μόνο στην κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών ενεργειών και αντιλήψεων. Αντίθετα, διευρύνονται στον κοινωνικό (εξω)κόσμο του σχολείου και εξετάζεται η προσπάθεια να υπάρξει μια οικοσυστημική προσέγγιση που θα περιλαμβάνει την οικογένεια και τους κοινωνικούς φορείς. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική κατάσταση των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, διαμορφώνει τη σχέση με τους επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής καθώς και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η σχέση οικογένειας και επαγγελματιών μπορεί να πάρει εναλλακτικές μορφές οι οποίες, ωστόσο, μπορούν να ενταχθούν σε δύο βασικά μοντέλα, του ειδικού και το διαπραγματευτικό. Ο ειδικός έχοντας επιστημονική κατάρτιση καθοδηγεί και στηρίζει του γονείς έχοντας τον πρωτεύοντα ρόλο. Αντιθέτως, στο διαπραγματευτικό μοντέλο οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από ένα

πλαίσιο ισότιμης ανταλλαγής απόψεων (Λαμπροπούλου, Μπεναβέλη, Λιανός, Μπακοπούλου, 2011: σελ. 46-52).

Επίσης, τα διαγνωστικά κέντρα με ομάδα ειδικών επιστημόνων, όπως οι ψυχολόγοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι παιδοψυχίατροι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι λογοθεραπευτές, αξιολογούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καταλήγουν σε συμπερασματικές διαπιστώσεις οι οποίες αποτυπώνονται στις διαγνώσεις. Τα συμπεράσματα της διαφορικής αξιολόγησης μπορούν να κωδικοποιηθούν επιστημονικά, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του Στήβεν Χόκινγκ με τον όρο «αμυοτροφική πλευρική σκλήρυνση» (νόσος Λου Γκέρινγκ), ή περιγραφικά με αναφορά των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών του αξιολογούμενου. Ωστόσο, η διάγνωση με όποιον τρόπο και να αποτυπωθεί είναι κυρίως μια κατηγοριοποίηση με έμφαση στις δυσκολίες, ή και στις ανεπάρκειες, χωρίς να μπορεί να αποδώσει συνολικά το ψυχονοητικό επίπεδο του ατόμου. Ο συγκεκριμένος τρόπος της κατηγοριοποίησης (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008), ο οποίος οφείλεται εν μέρει και στην αντιφατική πολυσυνθετότητα των διαγνωστικών εργαλείων, όπως το DSM, τροφοδοτεί με στερεοτυπικές αντιλήψεις τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνει ακολούθως τις στάσεις τους.

Επιλογικά, η προσπάθεια για ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο επίπεδο του σχολικού μικρόκοσμου, πρέπει να υποστηρίζεται από τη δέσμευση σε ένα ισχυρό ηθικό πλαίσιο των αξιών της ισότιμης συνεκπαίδευσης (Allan, 2006), το οποίο θα αναδειξεί ότι δεν αποτελεί μόνο ζητούμενο εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και ιδεολογικό, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αρθρώσουν ένα ισχυρό κοινωνικά αντεπιχείρημα για την υπεράσπιση της εκπαίδευσης ως καθολικό δικαίωμα.

Αντί επιλόγου

Η εποχή κατά την οποία οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν να ειπωθούν ως μια παθολογία του ελλειμματικού εαυτού, βάσει του ιατρικού μοντέλου, έχει παρέλθει αποτελώντας κεκτημένο αγωνιστικών και επιστημονικών διεκδικήσεων. Ωστόσο το μέτρο της ανθρωπότητας δεν αποτελεί το περιοριστικό ιατρο-παθολογικό μοντέλο, αλλά η εσφαλμένη δημόσια διαίσθηση ότι τα άτομα με ΑμΕΕΑ μπορούν πλέον να ικανοποιούν τα δικαιώματά τους σε ένα ισότιμο πλαίσιο διασφάλισης της κοινωνικής τους ύπαρξης. Η διανομή των υπηρεσιών και δικαιωμάτων στο νέο πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζεται νομοθετικά και επιστημονικά εκσυγχρονισμένο καθώς και συγχρονισμένο στις επικαιροποιημένες απαιτήσεις των ατόμων με ΑμΕΕΑ, εμπεριέχει μια νέα εργαλειακή σκοπιμότητα, η οποία, επιπλέον, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ιδεολογική, αφού, όπως επισημαίνει ο Apple, συμβάλλει και στην αποσυμπύκνωση της διαμάχης των αντίπαλων λόγων για τον πολιτικά ενορχηστρωμένο αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης (Giroux, 2010).

Βιβλιογραφία

1. Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
2. Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση* (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μτφρ.). Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
3. Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
4. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
5. Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου Σ. (2011). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (τομ. Β, σελ. 873-897). Αθήνα: Gutenberg.
6. Λαμπροπούλου, Α., Μπεναβέλη, Ε., Λιανός, Π. & Μπακοπούλου, Α. (2011). Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χατζηχρήστου (επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα* (τευχ. 9). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
7. UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO.
8. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2014, από <http://www.epimorfosi.edu.gr/>
9. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
10. Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και Συνεκπαίδευση. *Newsletter*, 3, σ.σ 4-7.
11. Σούλης, Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"* (τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
12. Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
13. Στασινός, Δ. (2013). Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
14. Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.),

- Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πεδίο.
15. Συνήγορος του Πολίτη (2009). *Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2014, από <http://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>
 16. Χόκινγκ. Σ. (2012, 9 Ιανουαρίου). Ο Χόκινγκ στα 70, *BHMagazino*.
 17. Woolfolk, A. (2007). Εκπαιδευτική ψυχολογία (Μ. Μπαρπάτση, μτφρ.). Ε. Μ. Μπότσαρη (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
 18. Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 121-133.
 19. Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(1), pp. 1-14.
 20. Both, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* CSIE. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2014, από <http://www.eenet.org.uk>
 21. Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), p.p. 109-120.

Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://www.disabled.gr> (Αναπηρία Τώρα)

<http://www.eepe.gr> (Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος)

<http://www.seepeaa.gr> (Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής)

<http://www.esaea.gr> (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία)

<http://www.un.org/disabilities> (ΟΗΕ και άτομα με Αναπηρίες)

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=33 (Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο)

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας της αναζήτησης του νοήματος ζωής στα άτομα με κινητική αναπηρία

Αικατερίνη Παπασπύρου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
katerinapapaspyrou@hotmail.com

Χριστίνα Τάσση
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
chtassi@yahoo.gr

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης
Επίκουρος Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
ssoulis@cc.uoi.gr

Αλεξάνδρα Γεωργίου
Υποψήφια Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
alexandragr@yahoo.gr

Περίληψη

Διάφορες καταστάσεις στη ζωή ενός ατόμου, όπως είναι η κινητική αναπηρία, γεννούν οντολογικά ερωτήματα σχετικά με το σκοπό και το νόημα της ζωής. Το να βιώνει κανείς μια κινητική αναπηρία τον θέτει να στοχαστεί τη στάση του ως προς το ζειν. Το νόημα ζωής και οι διαστάσεις του, όπως αίσθηση πληρότητας από τη ζωή, επίτευξη στόχων, ελευθερία επιλογών, θάνατος, διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και συνδέονται με ποικίλους παράγοντες. Ένας παράγοντας με τον οποίο συσχετίζεται το νόημα της ζωής φαίνεται ότι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, όπως και τα συναισθήματα των άλλων. Στο πλαίσιο των προαναφερομένων, πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση που ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη στην αναζήτηση του νοήματος ζωής. Το δείγμα αποτέλεσαν 60 άτομα με κινητική αναπηρία από τις περιφέρειες της Ηπείρου και της Πελοποννήσου. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί εν μέρει να επηρεάσει το νόημα ζωής σε άτομα με κινητική αναπηρία.

Λέξεις – Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, νόημα ζωής

Abstract

Various situations in one's life, such as physical disabilities, raise ontological questions about the purpose and meaning of life. Experiencing a physical disability calls for considering the attitude toward living. The meaning of life and its dimensions, such as fulfillment of life, achieving goals, freedom of choice, death, vary from person to person and are associated with various factors. One factor which correlates with the meaning of life seems to be the emotional intelligence, which is defined as the individual's ability to understand and manage his own emotions, as well as the emotions of others. Based on the above, research was conducted in order to

investigate the influence of emotional intelligence in the search for meaning of life. The sample consisted of 60 individuals with physical disabilities from the regions of Epirus and Peloponnese. A questionnaire was used as a methodological tool in Greek weighted data. The survey results show that emotional intelligence can partially affect the meaning of life in people with physical disabilities.

Keywords: emotional intelligence, meaning of life

Εισαγωγή

Διάφορα τραυματικά γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου εκλύουν ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό και το νόημα της ζωής (Emmons, Colby, & Kaiser, 1998). Η βίωση δηλαδή κάποιων καταστάσεων, όπως αυτή της κινητικής αναπηρίας, θέτει το άτομο να στοχαστεί τη στάση του απέναντι στη ζωή, αλλά και να αναζητήσει ένα νόημα σε αυτή. Αυτή η απόδοση νοήματος στην κατάσταση μιας κινητικής αναπηρίας θεωρείται μάλιστα ότι διευκολύνει την αποδοχή αυτής της κατάστασης από το ίδιο το άτομο (Amaral, 2009; Dunn, 1996; Gallagher, & MacLachlan, 2000; Thompson, Coker, Krause, & Henry, 2003).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την υπαρξιακή προσέγγιση του Frankl, το πρωταρχικό κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να βρει ένα νόημα στην «πεπερασμένη» ύπαρξή του (Frankl, 1959, 1962, 1979). Το νόημα ζωής εμπεριέχει κάποιες διαστάσεις (αίσθηση πληρότητας από τη ζωή, επίτευξη στόχων, ελευθερία επιλογών, θάνατος), οι οποίες όμως διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και μπορεί να διαφοροποιηθούν από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη. Κατά συνέπεια, το νόημα της ζωής είναι αδύνατο να προσδιοριστεί με ένα γενικό τρόπο (Psarra, & Kleftharas, 2013).

Ο Viktor Frankl (1988, 1992a) ανέπτυξε τη «Λογοθεραπεία» ως θεωρητικό σύστημα για την κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και διατηρούν νόημα στη ζωή τους. Η λογοθεραπεία αναγνωρίζει την ικανότητα του ατόμου να μετατρέπει την τραγωδία σε θρίαμβο, να βρίσκει την ευκαιρία να αποκτήσει κάποιο νόημα από μια αρνητική εμπειρία, όπως αποτελεί το γεγονός της αναπηρίας, φτάνοντας έτσι την πνευματική-νοολογική του διάσταση, η οποία τον βοηθά να ξεπεράσει όλες τις αρνητικές συνέπειες που του επιφέρει η αναπηρία στη ζωή του (Ososkie, & Schultz, 2003). Στην πραγματικότητα, ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να φτάσει αυτή την πνευματική του διάσταση με τη σταδιακή υποτίμηση όλων των αξιών που έχουν χαθεί ή απειλούνται από την παρουσία της αναπηρίας στη ζωή του και ακόμη με την εξεύρεση νέων ή αναπροσαρμοσμένων ενδιαφερόντων, τα οποία ασφαλώς δεν πρέπει να έρχονται σε σύγκρουση με αυτή την κατάσταση της αναπηρίας του (Persson, & Ryden, 2006). Το νόημα ενός ατόμου με αναπηρία προκύπτει ουσιαστικά από την αυτό-αποδοχή του στη ζωή και από την πίστη στις ατομικές του δυνάμεις για αλλαγή της κατάστασής του (Kim, & Kang, 2003).

Αν ένας άνθρωπος δεν κατορθώσει να ενσωματώσει ένα αρνητικό γεγονός στη ζωή του ή αν αυτή η προσπάθειά του εμποδιστεί για διάφορους λόγους, με αποτέλεσμα να αναζητήσει ένα νέο νόημα στη ζωή του, είναι πολύ πιθανό το άτομο αυτό, αργά ή γρήγορα, να χάσει την ψυχολογική του ευεξία. Η απουσία νοήματος στη ζωή, δημιουργεί μια κατάσταση γνωστή ως «υπαρξιακό κενό» (existential vacuum), το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί με συμπτώματα ανίας, κατάθλιψης και/ή επιθετικών συμπεριφορών (Frankl, 1979).

Το νόημα της ζωής στα άτομα με κινητική αναπηρία, αλλά και στα άτομα χωρίς αναπηρία μπορεί να συσχετιστεί με διάφορους παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία σύμφωνα με τους Bradberry & Greaves (2006), αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της συγκρότησης του ατόμου. Η

συναισθηματική νοημοσύνη κατά τους Mayer & Salovey (1990), είναι «...η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις, για να κατευθύνει τη σκέψη και τις πράξεις του» (σ. 189). Παράλληλα, ο Goleman (1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και να τα ελέγχουμε, να δημιουργούμε κίνητρα συμπεριφοράς, να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας με τους άλλους.

Διάφορα θεωρητικά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθένα από τα οποία προσδιορίζει με διαφορετικό τρόπο τις διαστάσεις της, το ποιες δηλαδή κατηγορίες ικανοτήτων συγκαταλέγονται σε αυτή. Το δημοφιλές μοντέλο των Mayer, Salovey, & Caruso (1999, 2000) αναφέρεται στις παρακάτω τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: 1) την αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων, 2) την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, 3) την κατανόηση των συναισθημάτων, 4) τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι επιδρά στην εύρεση νοήματος ζωής και γενικότερα στην πνευματική υγεία του ατόμου (Hooda, Sharma, & Yadava, 2011; Sasanpou, Khodabakhshi, & Nooryan, 2012). Πιο αναλυτικά, η πρόσφατη έρευνα των Hooda, Sharma & Yadava το 2011, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 300 ενηλίκων, έδειξε ότι κάποιοι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται σημαντικά με το νόημα ζωής και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης του νοήματος ζωής. Ομοίως, στην έρευνα των King, Mara, & DeCicco (2012) διαπιστώνεται ότι η ικανότητα που διακρίνει ένα άτομο να αντιληφθεί, αλλά και να ερμηνεύσει με ακρίβεια τα συναισθήματά του, διευκολύνει τη διαδικασία της αναζήτησης του νοήματος της ζωής του. Επιπλέον, το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα καταδεικνύεται κι από άλλη έρευνα (Greenberg, 2006), στην οποία διαπιστώνεται ότι η αναζήτηση του προσωπικού νοήματος κάθε ατόμου προκύπτει μέσα από τον αυτό-έλεγχο και την ερμηνεία των συναισθημάτων και γενικότερα της εκάστοτε συναισθηματικής εμπειρίας που μπορεί να βιώνει το ίδιο αυτό άτομο.

Σκοπός

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα των παραμέτρων αυτής (ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του-SEA, ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων-OEA, ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων-UOE, ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του-ROE) σε άτομα με κινητικά προβλήματα και σε άτομα χωρίς αναπηρία. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η σύνδεση των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με την αίσθηση νοήματος ζωής (PIL) σε κάθε ομάδα ατόμων του δείγματος.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης προκύπτουν ότι είναι:

1. Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του αναμένεται να είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία από ό,τι στα άτομα με κινητική αναπηρία

2. Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων αναμένεται να είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία από ό,τι στα άτομα με αναπηρία
3. Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων αναμένεται να είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία από ό,τι στα άτομα με αναπηρία
4. Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του αναμένεται να είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία από ό,τι στα άτομα με αναπηρία
5. Η αίσθηση νοήματος ζωής είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία από ό,τι στα άτομα με αναπηρία
6. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης νοήματος ζωής

Μεθοδολογία

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 11 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου και δύο ερωτηματολόγια, καθένα από τα οποία μελετά τις δύο μεταβλητές της έρευνας.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong και Law (Wong Law Emotional Intelligence Scale) (WLEIS) (Wong, & Law, 2002), η οποία αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, που αξιολογεί: την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (OEA), την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) και την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (ROE).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αναφέρεται στην Κλίμακα Νοήματος Ζωής (Purpose-In-Life Test [PIL]) (Crumbaugh, & Maholick, 1964). Η κλίμακα αυτή μετρά το βαθμό, στον οποίο ένα άτομο βιώνει ένα αίσθημα νοήματος στη ζωή του, όπως αυτό ορίζεται βάσει της υπαρξιακής θεώρησης του Victor Frankl. Η PIL περιλαμβάνει 20 δηλώσεις-ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στις αντιλήψεις που έχει το άτομο σε σχέση με την ελευθερία επιλογών, την ύπαρξή του, το θάνατο, την αξία της ζωής και γενικότερα τη στάση του απέναντι στη ζωή.

Στατιστική επεξεργασία

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences-Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών.

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ για τα αριθμητικά δεδομένα με μη κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Mann-Whitney's U. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova) όπου τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και το μη

παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Kruskal-Wallis στην περίπτωση που δεν υπήρχε κανονικότητα στα αριθμητικά δεδομένα.

Για τον έλεγχο συσχέτισης της κλίμακας νοήματος ζωής με τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Δείγμα

Πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 60 άτομα με κινητικά προβλήματα, ενώ ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 60 άτομα χωρίς αναπηρία. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος συμπεριλαμβάνουν: το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την προέλευση της αναπηρίας για τα άτομα με αναπηρία, την ύπαρξη αδερφών, το μορφωτικό επίπεδο, την ύπαρξη εργασίας, το εισόδημα, την ύπαρξη κάποιου χόμπι, την επαφή με συγγενικά πρόσωπα και την επαφή με φιλικά πρόσωπα.

Ειδικότερα, στα άτομα με αναπηρία, αλλά και στα άτομα χωρίς αναπηρία ο αριθμός μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι παρόμοιος. Από τους συμμετέχοντες με κινητικά προβλήματα τα περισσότερα άτομα είναι από 31-40 χρονών, ενώ από τους συμμετέχοντες χωρίς αναπηρία τα περισσότερα άτομα είναι από 18-30 χρονών. Στους συμμετέχοντες με κινητικά προβλήματα οι περισσότεροι είναι άγαμοι, ενώ στους συμμετέχοντες χωρίς αναπηρία οι περισσότεροι είναι έγγαμοι. Η αναπηρία των ατόμων με κινητικά προβλήματα είναι επίκτητη για το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων. Αδέρφια και χόμπι έχει η πλειοψηφία του δείγματος και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι λυκείου ή ΑΕΙ/ΤΕΙ. Από τα άτομα με αναπηρία οι περισσότεροι είναι άνεργοι, ενώ από τα άτομα χωρίς αναπηρία οι περισσότεροι εργάζονται. Το εισόδημα των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 0 έως 1000 ευρώ και στις δύο ομάδες. Τέλος, η επαφή των συμμετεχόντων με συγγενικά και φιλικά πρόσωπα είναι ικανοποιητική για την πλειοψηφία των ατόμων και των δύο ομάδων.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος ως προς τις τέσσερις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA) είναι πιο υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία, για τα οποία $M=4,1125$, ενώ στα άτομα με κινητικά προβλήματα $M=3,9500$. Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (OEA) είναι πολύ υψηλή στα άτομα χωρίς αναπηρία, όπου $M=4,0583$ και αρκετή έως πολύ υψηλή για τα άτομα με κινητικά προβλήματα, όπου $M=3,8208$. Ως προς την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) οι δύο ομάδες του δείγματος παρουσίασαν πιο μικρές διαφορές με τα άτομα χωρίς αναπηρία να έχουν με μικρή διαφορά την πιο υψηλή τιμή $M=3,7875$ από τα άτομα με κινητικά προβλήματα, όπου $M=3,7542$. Στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (ROE) οι συμμετέχοντες επίσης παρουσιάζουν μικρές διαφορές, καθώς στα άτομα με κινητικά προβλήματα $M=3,45$ και στα άτομα χωρίς αναπηρία $M=3,4458$.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράμετροι Συν. Νοημοσύνης	Ομάδα ατόμων	N	Range	Min	Max	M	SD
SEA	Χωρίς αναπηρία	60	2,25	2,75	5,00	4,1125	,67558
	Κινητικά προβλήματα	60	3,00	2,00	5,00	3,9500	,72457
OEA	Χωρίς αναπηρία	60	2,00	3,00	5,00	4,0583	,60430
	Κινητικά προβλήματα	60	3,50	1,50	5,00	3,8208	,67191
UOE	Χωρίς αναπηρία	60	3,00	2,00	5,00	3,7875	,69779
	Κινητικά προβλήματα	60	4,00	1,00	5,00	3,7542	,84182
ROE	Χωρίς αναπηρία	60	2,75	2,25	5,00	3,4458	,72937
	Κινητικά προβλήματα	60	3,00	1,75	4,75	3,4500	,76856

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος ως προς την κλίμακα νοήματος ζωής. Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός αίσθησης νοήματος ζωής υπολογίστηκε για κάθε ομάδα του δείγματος ο μέσος όρος του αθροίσματος των επιμέρους ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Προκύπτει ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας νοήματος ζωής δεν είναι για καμία από τις ομάδες του δείγματος κάτω από 65,7, βαθμολογία που θα έδειχνε έλλειψη νοήματος ζωής αλλά ούτε και πάνω από 80, βαθμολογία που αντιστοιχεί σε ένα ισχυρό αίσθημα νοήματος ζωής. Επιπρόσθετα, κατά μέσο όρο την υψηλότερη βαθμολογία αίσθησης νοήματος ζωής παρουσιάζουν τα άτομα δίχως αναπηρία με $M=79,36$, η οποία και βρίσκεται πολύ κοντά στο σημείο τομής 80, ενδεικτικό των φυσιολογικών ατόμων. Αρκετά υψηλή βαθμολογία όμως παρουσίασαν και τα άτομα με κινητικά προβλήματα ($M=77,56$).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία κλίμακας Νοήματος Ζωής

Ομάδα ατόμων	Κλίμακα Νοήματος Ζωής	Range	Min	Max	M	SD	Range
Χωρίς αναπηρία	PIL	60	48,00	48,00	96,00	79,4000	8,65967
Κινητικά Προβλήματα	PIL	60	45,00	51,00	96,00	77,5667	9,13805

Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 εξετάστηκαν οι επιδράσεις των διαφόρων ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην αίσθηση νοήματος ζωής των συμμετεχόντων. Στα άτομα του δείγματος χωρίς αναπηρία προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων ως προς την υποκλίμακα που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα

συναισθήματά του (SEA) πρώτον μεταξύ των ατόμων που έχουν κάποιο χόμπι με τα άτομα που δεν έχουν ($\text{sig}=0,024<0,05$), όπου τα άτομα χωρίς αναπηρία που έχουν κάποιο χόμπι παρουσίασαν πιο υψηλή τιμή (M.O. 4,20) από ό,τι τα άτομα χωρίς αναπηρία που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O. 3,67) και δεύτερον μεταξύ των ατόμων χωρίς αναπηρία που η επαφή τους με φιλικά τους πρόσωπα είναι ικανοποιητική σε σχέση με τα άτομα που την έκριναν ως μέτρια ($\text{sig}=0,004<0,01$), όπου τα πρώτα είχαν πιο υψηλό βαθμό (M.O. 4,19) από ό,τι τα δεύτερα (M.O. 3,37).

Διαφορά παρουσιάστηκε και στους μέσους όρους των δύο φύλων των ατόμων χωρίς αναπηρία στην υποκλίμακα που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (OEA), όπου οι άνδρες παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό (Mean Rank 23,50) από ό,τι οι γυναίκες (Mean Rank 35,85). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,006<0,01$). Επιπλέον, η ύπαρξη κάποιου χόμπι επηρέασε και την ικανότητα των ατόμων χωρίς αναπηρία να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων (UOE), καθώς τα άτομα με κάποιο χόμπι παρουσίασαν πιο υψηλό βαθμό (Mean Rank 32,71) στην εν λόγω υποκλίμακα από ό,τι τα άτομα χωρίς αναπηρία που δεν έχουν κάποιο χόμπι (Mean Rank 19,45). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,027<0,05$).

Στα άτομα με κινητικά προβλήματα τόσο η υποκλίμακα που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA) όσο και η υποκλίμακα που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (ROE) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ικανοποίηση από την επαφή με φιλικά πρόσωπα ($\text{sig}=0,039<0,05$ & $\text{sig}=0,036<0,05$ αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, τα άτομα του δείγματος με κινητικά προβλήματα που δηλώνουν ικανοποιημένα από την επαφή τους με φιλικά πρόσωπα εμφανίζουν υψηλότερους βαθμούς στις υποκλίμακες αυτές από ό,τι τα άτομα του δείγματος με κινητικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν την επαφή τους με φιλικά πρόσωπα μέτρια (M.O. 32,31 έναντι 18,75 & M.O. 32,33 έναντι 18,63 αντίστοιχα).

Επίσης, στα άτομα με κινητικά προβλήματα σημαντικά επηρεάζεται η ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (OEA) από το αν έχουν αδέρφια ($\text{sig}=0,041<0,05$), την ύπαρξη κάποιου χόμπι ($\text{sig}=0,025<0,05$) και την ικανοποίηση τους από την επαφή τους με συγγενικά πρόσωπα ($\text{sig}=0,001<0,01$). Αναλυτικά, τα άτομα του δείγματος με κινητικά προβλήματα αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων αν έχουν αδέρφια (Mean Rank 32,01 έναντι 16,92) και αν είναι ικανοποιημένα από την επαφή τους με συγγενικά πρόσωπα έναντι αυτών που είναι μέτρια ικανοποιημένοι (Mean Rank 34,95 έναντι 18,89) (Μη ικανοποιημένο δήλωσε μόνο ένα άτομο του δείγματος), ενώ υψηλότερη ένδειξη ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων παρουσίασαν τα άτομα που δεν έχουν κάποιο χόμπι έναντι αυτών που έχουν (Mean Rank 41,00 έναντι 28,14).

Εφαρμόζοντας στη συνέχεια τους αντιστοίχως στατιστικούς ελέγχους, δεν προέκυψε για τα άτομα του δείγματος χωρίς αναπηρία στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου βαθμολογίας της κλίμακας νοήματος ζωής ως προς τα ατομικά τους στοιχεία ($p>0,05$). Το ίδιο ισχύει και για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Εξαιρέση αποτελεί η ύπαρξη αδερφών, η οποία συσχετίζεται σημαντικά με την αίσθηση νοήματος ζωής. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στο σημείο αυτό είναι ότι τα άτομα με κινητικά προβλήματα που έχουν αδέρφια εμφάνισαν χαμηλότερη αίσθηση νοήματος ζωής ($M=76,72$, $N=54$) από αυτά που δεν έχουν ($M=85,17$, $N=6$).

Πίνακας 3: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και κλίμακας νοήματος ζωής με δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά

	Άτομα χωρίς αναπηρία	Άτομα με κινητικά προβλήματα
SEA	Χόμπι*, Επαφή με ΦΠ*	Επαφή με ΦΠ*
OEA	Φύλο**	Αδέρφια*, Χόμπι*, Επαφή με ΣΠ**
UOE	Χόμπι*	-
ROE	-	Επαφή με ΦΠ*
PIL	-	Αδέρφια*

**p<0.01, *p< 0.05

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και της κλίμακας αίσθησης νοήματος ζωής σε κάθε ομάδα δείγματος σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. (Πίνακες 4, 5). Ισχυρά θετικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν μεταξύ κάθε παραμέτρου συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε ομάδα του δείγματος. Μόνη διαφορά, στα άτομα με κινητικά προβλήματα, όπου αν και υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και της ικανότητας τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αυτή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p>0,05$).

Ιδιαίτερο ωστόσο ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα της αρνητικής συσχέτισης (όχι όμως στατιστικά σημαντικής) μεταξύ της αίσθησης νοήματος ζωής και των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (OEA) και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE). Δηλαδή, όσο υψηλότερες τιμές εμφανίζει ένα άτομο είτε με κινητική αναπηρία είτε χωρίς αναπηρία στην ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (OEA) και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) τόσο χαμηλότερη είναι η αίσθηση νοήματος ζωής που επιδεικνύει. Θετική συσχέτιση εμφανίστηκε για τα άτομα και των δύο ομάδων του δείγματος μεταξύ της ικανότητας του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και της αίσθησης νοήματος ζωής.

Πίνακας 4: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με αίσθηση νοήματος ζωής στα άτομα χωρίς αναπηρία.

		SEA	OEA	UOE	ROE	PIL
SEA	Pearson Correlation		,507**	,463**	,599**	-,237
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,069
	N		60	60	60	60
OEA	Pearson Correlation	,507**		,399**	,247	-,115
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,057	,383
	N	60		60	60	60
UOE	Pearson Correlation	,463**	,399**		,455**	-,136
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,000	,299
	N	60	60		60	60
ROE	Pearson Correlation	,599**	,247	,455**		,004
	Sig. (2-tailed)	,000	,057	,000		,979
	N	60	60	60		60
PIL	Pearson Correlation	-,237	-,115	-,136	,004	
	Sig. (2-tailed)	,069	,383	,299	,979	
	N	60	60	60	60	

		SEA	OEA	UOE	ROE	PIL
SEA	Pearson Correlation		,552**	,548**	,550**	-,022
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,870
	N		60	60	60	60
OEA	Pearson Correlation	,552**		,583**	,498**	-,141
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,281
	N	60		60	60	60
UOE	Pearson Correlation	,548**	,583**		,497**	-,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,925
	N	60	60		60	60
ROE	Pearson Correlation	,550**	,498**	,497**		,020
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,882
	N	60	60	60		60
PIL	Pearson Correlation	-,022	-,141	-,012	,020	
	Sig. (2-tailed)	,870	,281	,925	,882	
	N	60	60	60	60	

Πίνακας 5: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με αίσθηση νοήματος ζωής στα άτομα με κινητικά προβλήματα.

Συζήτηση

Από την εξέταση του βαθμού των υποκλιμάκων συναισθηματικής διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων είναι πιο υψηλές στα άτομα χωρίς αναπηρία. Επιβεβαιώθηκαν επομένως οι ερευνητικές υποθέσεις 1, 2 και 3. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν και με ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα άτομα με κινητικά προβλήματα σημειώνουν πιο χαμηλό βαθμό από τα άτομα χωρίς αναπηρία στην ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων (Bronson, 2000; Erickson, & Schulkin, 2003). Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο ότι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του είναι πιο υψηλή στα άτομα με κινητικά προβλήματα (η ερευνητική υπόθεση 4 δεν επιβεβαιώθηκε), συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες έρευνες.

Η συσχέτιση των υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά έδειξε για τα άτομα χωρίς αναπηρία ότι: 1) Οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, εύρημα που προκύπτει και από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες υπερέχουν στην αντίληψη και κατανόηση συναισθημάτων (Bar-On, 2000; Petrides, & Furnham, 2000). 2) Τα άτομα που έχουν κάποιο χόμπι παρουσίασαν πιο υψηλή τιμή στις υποκλίμακες που αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Όπως φαίνεται, αυτές οι ικανότητες είναι σημαντικές σε ομαδικές δραστηριότητες και για αυτό το λόγο, ενδέχεται να τις αναπτύσσουν τα άτομα που έχουν κάποιο χόμπι, το οποίο γίνεται ομαδικό. 3) Τα άτομα που έχουν ικανοποιητική επαφή με φιλικά πρόσωπα παρουσίασαν πιο υψηλή τιμή στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα μίας άλλης έρευνας, σύμφωνα με την οποία υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων και της ανάπτυξης ικανοποιητικών φιλικών σχέσεων (Adams, 2011).

Για τα άτομα με κινητικά προβλήματα προέκυψαν τα εξής: 1) Τα άτομα που έχουν ικανοποιητική επαφή με φιλικά πρόσωπα είχαν υψηλότερο βαθμό στις υποκλίμακες που αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. 2) Τα άτομα που έχουν αδέρφια και που η επαφή τους με συγγενικά πρόσωπα είναι ικανοποιητική σημείωσαν πιο υψηλή βαθμολογία στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με κινητικά προβλήματα επηρεάζεται από τη στάση του περιβάλλοντος, κυρίως των γονέων, αλλά ενδεχομένως και των φιλικών προσώπων (Finnie, 2009). 3) Τα άτομα που δεν έχουν κάποιο χόμπι είχαν υψηλότερο βαθμό στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, ένα εύρημα που προκαλεί έκπληξη, καθώς γενικά τα χόμπι στα άτομα με αναπηρία έχουν ευεργετική επίδραση όσον αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων (Schleien, Ray, & Green, 1997).

Από την εξέταση του βαθμού της αίσθησης νοήματος ζωής, διαπιστώθηκε ότι την υψηλότερη αίσθησης νοήματος ζωής παρουσιάζουν τα άτομα δίχως αναπηρία, επομένως η ερευνητική υπόθεση 5 επιβεβαιώθηκε. Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει κι από άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι άτομα με αναπηρία βιώνουν γενικά ένα χαμηλότερο αίσθημα πληρότητας και ικανοποίησης από τη ζωή (Post, van Leeuwen, 2012).

Όσον αφορά στη συσχέτιση της κλίμακας νοήματος ζωής με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά, δεν προέκυψε σημαντικά στατιστική σχέση σε καμία από τις δύο ομάδες του δείγματος εκτός από την ύπαρξη αδερφών για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, τα άτομα με κινητικά προβλήματα που έχουν αδέρφια εμφάνισαν χαμηλότερη αίσθηση νοήματος ζωής από ό,τι τα άτομα με κινητικά προβλήματα που δεν έχουν αδέρφια. Το εύρημα αυτό, αν και έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η επαφή με άτομα από οικείο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον βοηθά το άτομο να αντλήσει νόημα από τη ζωή (Heintzelman, & King, 2014; Wong, 1998a), εξηγείται ίσως από το γεγονός ότι η γενικότερη ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου με αναπηρία μπορεί να έχει πληγεί από τη στάση ορισμένων οικογενειακών του μελών και συγκεκριμένα από τα αδέρφια τους, καθώς πολλές φορές τα άτομα με αναπηρία αντιλαμβάνονται τη δυσανεξία των γύρω εξ αιτίας των δυσκολιών που επιφέρει η αναπηρία στην καθημερινότητά τους.

Τέλος, όσον αφορά στην ερευνητική υπόθεση 6, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης νοήματος ζωής, διαπιστώνεται ότι αυτή δεν επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς προέκυψε ότι μόνο μία από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζεται θετικά με την αίσθηση νοήματος ζωής τόσο για τα άτομα χωρίς αναπηρία όσο και για τα άτομα με αναπηρία. Αυτό το εύρημα μπορεί να θεωρηθεί ότι συμφωνεί με τα ευρήματα μίας έρευνας, η οποία έδειξε ότι κάποιοι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης –και όχι όλοι– συσχετίζονται θετικά με την αίσθηση νοήματος ζωής (Hooda, Sharma, & Yadava, 2011). Από την άλλη, το παραπάνω εύρημα διαφοροποιείται από τα ευρήματα κάποιων άλλων αντίστοιχων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα η αναγνώριση και η διαχείριση συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με την αίσθηση νοήματος ζωής (Greenberg, 2006; King, Mara, & DeCicco, 2012; Sasanpour, Khodabakhshi, & Nooryan, 2012). Η αρνητική συσχέτιση κάποιων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αίσθηση νοήματος ζωής θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί ενδεχομένως και σε αυξημένες απαιτήσεις από τη ζωή, άρα και σε μειωμένη αίσθηση επίτευξης στόχων και πληρότητας από τη ζωή, σε μειωμένη εντέλει αίσθηση νοήματος ζωής. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σκόπιμο να ελεγχθούν και μέσα από άλλες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να έχουν γενικευτική ισχύ τα ανωτέρα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Adams, E. J. (2011). Teaching Children to Name Their Feelings. *Young Children*, 66(3), 66-67.
- Amaral, M. T. M. P. (2009). A new sense for living: A comprehensive study about the adaptation process following spinal cord injuries. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43, 573-580.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο* (Μτφ.: Ε. Μαγκαζάνε). Αθήνα: Κριτική.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental studying existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology, 20*, 589-596. Προσαρμογή: Γ. Κλεφτάρας και Ε. Ψαρρά. Στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση, Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (2012). Αθήνα: Πεδίο.
- Dunn, D. S. (1996). Well-being following amputation: salutary effects of positive meaning, optimism and control. *Rehabilitation Psychology, 41*, 285-302.
- Emmons, R. A., Colby, P. M., & Kaiser, H. A. (1998). When losses lead to gains: Personal goals and the recovery of meaning. In: P. T. P. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 295-305). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erickson, K., & Schulkin, J. (2003). Facial expression of emotion: A cognitive neuroscience perspective. *Brain and Cognition, 52*, 52-60.
- Finnie, N. (2009). *Finnie's Handling the Young Child with Cerebral Palsy at Home*. London: Elsevier Science.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning*. London: Hodder & Stoughton.
- Frankl, V. (1962/1992a). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. (1979). *Αναζητώντας νόημα ζωής και ελευθερίας: από το Στρατόπεδο του θανάτου στον Υπαρξισμό: Εισαγωγή στη λογοθεραπεία* (Μτφ.: Τ. Χ. Ευδόκας, Κ. Δ. Χριστοφίδου). (Δ' Έκδοση). Λευκωσία: Ταμασος.
- Frankl, V. E. (1988). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New York: Meridian.
- Gallagher, P., & MacLachlan, M. (2000). Positive meaning in amputation and thoughts about the amputated limb. *Prosthetics and Orthotics International, 24*, 196-204.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 36*, 87-93.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is Pretty Meaningful. *American Psychologist, Feb 3*, (in press).
- Hooda, D., Sharma, N. R., & Yadava, A. (2011). Emotional intelligence and spiritual health among adults. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 37*(2), 246-250.
- Kim, S. J., & Kang, K. A. (2003). Meaning of life for adolescents with a physical disability in Korea. *Journal of Advanced Nursing, 43*(2), 145-157.
- King, D. B., Mara, C. A., & DeCicco, T. L. (2012). Connecting the Spiritual and Emotional Intelligences: Confirming an Intelligence Criterion and Assessing the Role of Empathy. *International Journal of Transpersonal Studies, 31*, 11-20.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Ososkie, J. N., & Schultz, J. C. (2003). Disability acceptance theories and logotherapy. *International Forum for Logotherapy, 26*, 21-26.

- Persson, L. O., & Ryden, A. (2006). Themes of effective coping in physical disability: an interview study of 26 persons who have learnt to live with their disability. [Scand J Caring Sci](#), 20(3), 355-363.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Post, M. W., & van Leeuwen, C. M. (2012). *Psychosocial issues in spinal cord injury: a review*. *Spinal Cord*, 50(5), 382-389.
- Psarra, E., & Kleftaras, G. (2013). Adaptation to Physical Disabilities: The Role of Meaning in Life and Depression. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 79-99.
- Sasanpour, M., Khodabakhshi, K. M., & Nooryan, K. (2012). The relationship between emotional intelligence, happiness and mental health in students of medical sciences of Isfahan university. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine and Public Health*, 4(9), 1614-1620.
- Schleien, S. J., Ray, M. T., & Green, F. P. (1997). *Community recreation and people with disabilities: Strategies for inclusion* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Thompson, N. J., Coker, J., & Krause, J. S. (2003). Purpose in life as a mediator of adjustment after spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 48, 100-108.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). *Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)*. Προσαρμογή: Κ. Καφέτσος.
- Wong, P. T. (1998a). Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile. In: P. T. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Η κοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τα αποτελέσματα της : Παραδείγματα ευρωπαϊκών χωρών

Δούρου Παναγιώτα
εκπαιδευτικός-μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής στο ΠΤΔΕ
panagiwtadourou@gmail.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Στις ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζεται αφενός η αναγκαιότητα στήριξης των ατόμων με αναπηρία από την τοπική κοινωνία και αφετέρου η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των σωματείων και των συλλόγων των ατόμων με διαφόρων ειδών μειονεξίες με τους τοπικούς φορείς. Τα άτομα με αναπηρίες θεωρούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ισάξια μέλη της κοινότητας, δραστηριοποιούνται ενεργά και επηρεάζουν με τη συμμετοχή και τις αποφάσεις τους τα κοινωνικά δρώμενα.

Σκοπός

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των φορέων και του είδους της κοινωνικής προστασίας που παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες στις τοπικές κοινωνίες του Βελγίου, της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Ιταλίας, της Σουηδίας, των Κάτω Χώρες και της Γαλλίας καθώς και του βαθμού δραστηριοποίησης των πολιτών με μειονεξίες στα τοπικά θέματα.

Αποτελέσματα

Στις περισσότερες χώρες η άσκηση κοινωνικής πολιτικής από τις τοπικές κοινωνίες, επικεντρώνεται στην χορήγηση οικονομικού βοηθήματος, στη διευκόλυνση των μετακινήσεων και στην αντιπροσώπευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα τοπικά συμβούλια. Συνεπώς, η ανάγκη επέκτασης της δράσης τους και σε άλλους ζωτικούς τομείς κρίνεται επιτακτική.

Λέξεις-Κλειδιά

- Άτομα με ειδικές ανάγκες
- Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική
- τοπική κοινωνία
- φορείς και σωματεία ατόμων με ειδικές ανάγκες
- νομοθεσία

Abstract

Introduction

European countries recognize the crucial need of people with special needs to receive support from the local community and the importance of cooperation between the unions and associations of people with various kinds of impairments with the local authorities. People with disabilities are considered by the European Union as equal members of the community, actively involving and influencing their decisions and social happenings.

Purpose

The purpose of this study is the presentation of European associations of people with special needs and the critical assessment of the kind of social protection provided to persons with disabilities in the local communities of Belgium, Germany, the United Kingdom, Italy, Sweden, the Netherlands and France as well as the degree of engagement of citizens with disabilities in local issues.

Results

In most countries, the pursuit of social policy by local communities, focuses on providing financial assistance in order to facilitate the movement and in the representation of persons with disabilities in local councils. Therefore, the need to extend their action to other vital areas is imperative.

Keywords

- People with special needs
- European social policy
- local authorities
- institutions and associations
- law

Ιστορικά στάδια αντιμετώπισης της αναπηρίας

Η ιστορική εξέλιξη της αντιμετώπισης της αναπηρίας συμβάδιζε με τις εκάστοτε κοινωνικές πεποιθήσεις και στις περισσότερες χώρες διήρθε από κάποια βασικά στάδια, τα οποία διαδέχονταν και ταυτόχρονα συνυπήρχαν το ένα με το άλλο. Αρχικά, καταγράφεται το στάδιο της φιλανθρωπίας, κατά το οποίο η ενίσχυση της ειδικής αγωγής εντασσόταν στο πλαίσιο της φιλανθρωπίας από την εκκλησία και τους εύπορους πολίτες. Στη συνέχεια, βρίσκουμε το στάδιο της πρόνοιας, όπου το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση για ίδρυση ειδικών σχολείων καθώς και για άσκηση ιδρυματικής φροντίδας και επιδοματικής πολιτικής. Το στάδιο των δικαιωμάτων σηματοδοτεί την απαρχή των αγώνων των ίδιων των αναπήρων με κυρίαρχο σύνθημα «Δουλειά-Παιδεία-Επαιτεία»(Πολυχρονοπούλου, 2013). Τα τρία αυτά στάδια παρουσιάζουν βαθιές επιρροές από το ιατρικό πρότυπο, το οποίο αποδίδει έμφαση στο ίδιο το άτομο και ειδικότερα στις παθολογικές διαταραχές ιατρικής φύσης που αντιμετωπίζει (Halfon, Houtrol, Larson & Newacheck, 2012)

Απόδειξη της επιτυχούς δράσης των αναπήρων αποτελεί το στάδιο των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην εργασία, στη ζωή και στις νομοθετικές ρυθμίσεις. Στο πλαίσιο αυτού αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα οφέλη που αποκομίζει ο τομέας της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο στήριξης του από την τοπική κοινωνία. (Πολυχρονοπούλου, 2013). Η θετική αυτή εξέλιξη και η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και της ειδικής αγωγής αποδεικνύονται από διεθνείς έρευνες και στηρίζονται στην επικράτηση δυο βασικών θεωριών, του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και της νέας κοινωνιολογικής αντίληψης της παιδικής ηλικίας. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο αναπτύχθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο , ανέδειξε τη δυναμική επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην ολόπλευρη ανάπτυξη, στην κοινωνική συμμετοχή καθώς και στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία συνίσταται στα κοινωνικά εμπόδια και τις ελλειπείς υποδομές και όχι σε ιατρικούς παράγοντες (Loewen & Pollard, 2010). Σύμφωνα με τη νέα κοινωνιολογική αντίληψη της παιδικής ηλικίας, η αδυναμία των παιδιών να αυτοεξυπηρετούνται και να δρουν αυτόνομα χωρίς τη στήριξη του περιγύρου τους, γεγονός που αποτελεί κοινό τους χαρακτηριστικό με τους αναπήρους, αποτελεί βιολογικό γεγονός που ερμηνεύεται βάση κοινωνικοπολιτισμικών κριτηρίων. Τα παιδιά, όπως ακριβώς και τα άτομα με αναπηρίες, δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως παθητικά και απόλυτα εξαρτώμενα όντα από τους γονείς τους αλλά ως ενεργά άτομα με ίσα δικαιώματα που ασκούν καθοριστική επιρροή στην οικογένεια και στην κοινότητα που ανήκουν (Colver, 2006).

Ανάμεσα στα κορυφαία επιτεύγματα του σταδίου των ίσων ευκαιριών περιλαμβάνεται ο νέος ορισμός της αναπηρίας από τον Ο.Η.Ε. (1975) , σύμφωνα με τον οποίο : *«Ανάπηρο είναι κάθε άτομο που δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του όλες ή ένα μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής, ατομικής ή και κοινωνικής ζωής λόγω κάποιου εκ γενετής ή επίκτητου σωματικού ή διανοητικού μειονεκτήματος. Συνεπώς, οι αναπηρίες διακρίνονται σε τέσσερα είδη: κινητικές ή σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές και συναισθηματικές»*. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθούμε με έμφαση στη μέριμνα για δράση της τοπικής κοινωνίας σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των κρατών και στην τάση για αποκέντρωση ως προς την άσκηση κοινωνικής πολιτικής προς όφελος των ατόμων με ειδικές ανάγκες.(Priestleya, Waddingtonb, Bessozi, 2010).

Κοινωνικές ομάδες και φορείς ειδικής αγωγής

Η επικράτηση των νέων θεωριών συμβαδίζει με την ίδρυση κοινωνικών ομάδων και φορέων ειδικής αγωγής από μέρους των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους, οι οποίοι αποσκοπούν στην προάσπιση των δικαιωμάτων και στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ίσως ευκαιριών. Αξίζει να αναφέρουμε την ίδρυση του Αμερικανικού ιδρύματος για Τυφλούς το 1921 από τους M.C. Migel και Heler Keller , της Ένωσης των σωματικά Αναπήρων το 1939 , της Εθνικής Ομοσπονδίας Τυφλών το 1940, της National Spinal Cord Injury Association το 1948, της Εθνικής Ένωσης για νοητικά καθυστερημένους πολίτες το 1950, της Ένωσης των ατόμων με αναπηρίες εναντίον του διαχωρισμού στην Αγγλία το 1975 , του Αμερικανικού Συνασπισμού πολιτών με Αναπηρίες από τον Frank Bowe το 1973 και του Συμβουλίου των Καναδέζων με Αναπηρίες το 1976 (Loewen & Pollard, 2010). Η δράση των ακτιβιστών συνεχίστηκε αμείωτη τα επόμενα χρόνια με αποτέλεσμα τις προς όφελος των αναπήρων νομοθετικές μεταρρυθμίσεις τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 από πολλές κυβερνήσεις. Ο Καναδάς, η Γερμανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Νότια Κορέα περιλαμβάνονται ανάμεσα στις χώρες που πρωτοστάτησαν στη θέσπιση νόμων που σέβονταν έμπρακτα και θεμελιώναν τα δικαιώματα των αναπήρων, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα της συλλογικής δράσης των ομάδων των αναπήρων μαζί με πληθώρα καλλιτεχνών και απλών ανθρώπων, που πίστευαν σε μια κοινωνία ισότητας (Rembis, 2010).

Το πρόγραμμα European Research Agendas for Disability Equality' (EuRADE) επεδίωξε να συμμετάσχουν οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών ως παράγοντες αλλαγής που επηρεάζουν τις μελλοντικές προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή έρευνα για την αναπηρία, γεγονός που υπογραμμίζει την αναγνώριση της σπουδαιότητας της δράσης της τοπικής κοινωνίας σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των κρατών. ([Priestleya](#), [Waddingtonb](#), [Bessozi](#), 2010).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στο Βέλγιο

Στο Βέλγιο η κοινωνική υποστήριξη παρέχεται σε μεγάλο βαθμό σε περιφερειακό επίπεδο. Αποσκοπεί στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του μηχανισμού της υγείας. Βασικό της μειονέκτημα συνιστά η αδυναμία αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των επιμέρους περιφερειών λόγω των διαφορετικών στόχων και προτεραιοτήτων που θέτουν. Η περιφέρεια της Βαλλονίας παραδείγματος χάρη θέτει ως πρωταρχικό της μέλημα την εξασφάλιση της ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής από κάθε πολίτη, γεγονός που επιδιώκει να επιτύχει μέσω της δράσης σωματίων και φορέων ειδικής αγωγής. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την Υπηρεσία για Αναπήρους (Flanders Agency for Handicapped Persons (*Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap, VAPH*), η οποία ιδρύθηκε το 2006 και ενισχύει τις προσπάθειες των αναπήρων για επαγγελματική αποκατάσταση , ασφαλείς μετακινήσεις , προσβασιμότητα σε δημόσια κτήρια και αυτόνομη διαβίωση. Το έργο της υποστηρίζεται οικονομικά από την περιφερειακή κυβέρνηση της Φλάνδρας καθώς και από τη δράση και την ευαισθητοποίηση των πολιτών ([Kroneman](#), [Cardol](#) & Friele, 2012).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στη Γερμανία

Στη Γερμανία, η Επιτροπή των Αναπήρων, η οποία αποτελείται κατά κανόνα από αντιπροσώπους οργανώσεων ατόμων με αναπηρίες, αναλαμβάνει να συμβουλευθεί σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο τις (τοπικές) κυβερνήσεις σχετικά με τη χάραξη πολιτικής στα θέματα αναπηρίας. Πρωταρχικό της στόχο, συνιστά η εξασφάλιση μιας κοινωνίας ίσως ευκαιριών και δικαιωμάτων. Από την άλλη πλευρά, η κεντρική κυβερνητική πολιτική αποδίδει έμφαση στην παροχή αναπηρικών επιδομάτων από τα ασφαλιστικά ταμεία ([Kroneman, Cardol & Friele, 2012](#)).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στην Ιταλία

Στην Ιταλία η άσκηση κοινωνικής πολιτικής επηρεάζεται σημαντικά από τις οργανώσεις των ατόμων με αναπηρίες. Ήδη από τις αρχές του 20 αιώνα είχαν συγκροτηθεί οργανισμοί και σωματεία αναπήρων για διακήρυξη του αιτήματος για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα εξής: *Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi di Guerra* (National Association of War Mutilated and Invalids) που ιδρύθηκε το 1917, *Unione Italiana Ciechi* (Italian Union of the Blind) που ιδρύθηκε το 1920, *Federazione Italiana delle Associazioni fra Sordomuti* (Italian Federation of Associations for the Deaf-Mute) που ιδρύθηκε το 1922 και το 1942 μετονομάστηκε σε *Ente Nazionale Sordomuti* (National Board for the Deaf-Mute), καθώς και *Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi del Lavoro* (National Association of the Seriously Disabled or Mutilated at Work) που ιδρύθηκε το 1943 (Mura, 2014).

Οι οργανώσεις ατόμων με αναπηρία ανέπτυξαν πολύ έντονη δράση ήδη από τη δεκαετία του 1970, όταν το αίτημα για την ίση μεταχείριση και την ενσωμάτωση των αναπήρων του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου ήταν πιο επιτακτικό από ποτέ. Έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την ιταλική πολιτική κοινωνικής ενσωμάτωσης, την αναδιοργάνωση των υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής προστασίας, την προώθηση της ισότητας και την άρση των προκαταλήψεων. Συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία και διάφορους οργανισμούς, στους οποίους προτείνουν πρωτοποριακά σχέδια δράσης και οργάνωσης προκειμένου να επιτύχουν μαζί την πλήρη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Για αυτούς τους λόγους, η αποδοχή της σπουδαιότητας της δράσης τους τυγχάνει καθολικής αποδοχής ([Mura, 2014](#)).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στη Γαλλία

Στη Γαλλία ο Νόμος για τους Αναπήρους (*Loi Handicap*), που κατοχυρώθηκε το 2005, αναγνωρίζει το δικαίωμα της χρηματικής αποζημίωσης, την παροχή τεχνικών συσκευών υποστήριξης ή ζώων οδηγών, την ευκολία πρόσβασης σε δημόσια μέσα μεταφοράς και υπηρεσίες καθώς και την ίδρυση του *Maisons départementales* ως τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να διακρίνουν την παροχή κοινωνικής υποστήριξης. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ενημερώνονται από το *Maisons départementales* για τις διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες προκειμένου να καταφέρουν να ζήσουν αυτόνομα και να δρουν ως ενεργά μέλη της κοινωνίας ενώ λαμβάνουν επιπλέον επίδομα από το *complément de ressources* για να μπορέσουν να συντηρήσουν το δικό τους σπίτι. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αντιπρόσωποι ενώσεων και φορέων των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι μέλη του Εθνικού Ταμείου (National Fund) και του *Maisons départementales* και προσπαθούν να πετύχουν όσο το δυνατό θετικότερες αποφάσεις προς όφελος των αναπήρων. Σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο αναπτύσσεται ευκολότερα η επιρροή των γονέων,

και μία στενή επαφή με τις αρμόδιες αρχές μπορεί να διευκολύνει μία θετική αλλαγή ([Kroneman, Cardol & Friele, 2012](#)).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στις Κάτω Χώρες

Στις Κάτω Χώρες η χορήγηση οικονομικού επιδόματος στα άτομα με αναπηρία αναδεικνύεται προτεραιότητα της Κοινωνικής Υποστήριξης, διότι θεωρείται ύψιστο δικαίωμα και κορυφαία προϋπόθεση για την ανεξάρτητη συμμετοχή τους στην κοινωνία και τη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης. Αποδίδεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών από μέρους των δήμων, οι οποίοι αναλαμβάνουν να στηρίζουν ενεργά τους πολίτες που χρίζουν άμεση ανάγκη βοήθειας παρέχοντας τους υποστήριξη και ειδικά προσαρμοσμένα μέσα μεταφοράς για τις μακρινές μετακινήσεις τους. Πολίτες εξειδικευμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής καθώς και αντιπρόσωποι οργανισμών ατόμων με ειδικές ανάγκες συγκροτούν ειδικά συμβούλια, τα οποία έχουν ως αρμοδιότητες την παροχή κατάλληλων και αποτελεσματικών συμβουλών προς τον δήμο για την άσκηση αποτελεσματικής πολιτικής και ορθής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στα ειδικά αυτά συμβούλια δεν περιλαμβάνονται άτομα με ειδικές ανάγκες όλων των κατηγοριών. Το 84% των συμβούλων με κάποιου είδους αναπηρία είναι σωματικά ανάπηροι ενώ κάποιες άλλες ομάδες όπως παραδείγματος χάρη τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν εκπροσωπούνται επαρκώς. Παρά την ευαισθητοποίηση για την οικονομική στήριξη και τις μετακινήσεις των ατόμων, εντούτοις δεν έχει υπάρξει μέριμνα για τον προσδιορισμό συγκριμένων δικαιωμάτων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσω σχετικού νόμου ([Kroneman, Cardol & Friele, 2012](#)).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στη Σουηδία

Στη Σουηδία η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί κύρια ευθύνη των δήμων ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 σε μια προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας και αποτελεσματικότερης ανταπόκρισης στις τοπικές ανάγκες. Οι δήμοι λειτουργούν αρκετά αυτόνομα από την κεντρική κυβέρνηση και αναλαμβάνουν την οικονομική ενίσχυση, την παροχή εκπαίδευσης, την προσωπική στήριξη καθώς και την καθοδήγηση ως προς την οργάνωση καθημερινών δραστηριοτήτων των πολιτών με ειδικές ανάγκες. Σε εθνικό, ωστόσο, επίπεδο ορίζεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δήμοι μπορούν να αναπτύξουν τις πολιτικές τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι σχεδόν όλοι οι δήμοι της Σουηδίας διαθέτουν συμβούλια για την αναπηρία, στα οποία μετέχουν εκπρόσωποι οργανώσεων ατόμων με αναπηρία. Με την ίδρυση του Handisam, ενός οργανισμού ο οποίος εκπροσωπείται μεταξύ άλλων και από άτομα με ειδικές ανάγκες, ο Σουηδικός Οργανισμός για τον Συντονισμό της Πολιτικής για την Αναπηρία επιδιώκει την προώθηση μέσω του έργου των δήμων της διαμόρφωσης μιας προσβάσιμης κοινωνίας για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες ενώ μέσω συνεδρίων μεταξύ κυβερνητικών οργανώσεων και σωματείων πολιτών με ειδικές ανάγκες διασφαλίζει την εύκολη και άμεση πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες, εγκαταστάσεις και έγκυρη πληροφόρηση. Παρόλα αυτά στη Σουηδία, όπως και στις Κάτω Χώρες, ο νόμος δεν ορίζει σαφή δικαιώματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ([Kroneman, Cardol & Friele, 2012](#)).

Η κοινωνική υποστήριξη των ΑμΕΑ στο Ηνωμένο Βασίλειο

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες συντελείται κατά βάση σε εθνικό επίπεδο με τη θέσπιση νόμων και τη χορήγηση οικονομικής βοήθειας με τη μορφή επιδομάτων ή τη δωρεάν παροχή ειδικών υποστηρικτικών μηχανημάτων, όπως παραδείγματος χάρη αναπηρικών αμαξιδίων. Το είδος της οικονομικής βοήθειας επιλέγεται κατόπιν εξέτασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τοπικούς συμβούλους. Υπάρχει τάση χρηματοδότησης των σχολείων από την τοπική εκπαιδευτική αρχή με την δυνατότητα να αποφασίζουν τα ίδια τα σχολεία για τον καλύτερο τρόπο δαπάνης του συνολικού προϋπολογισμού ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι τοπικές αρχές καλούνται να στηρίζουν τους ανθρώπους με μειονεξίες, να παρακινούν όλους τους πολίτες να διαμορφώνουν ένα φιλικό περιβάλλον για αυτούς και να δημοσιεύουν τα αποτελέσματα της δράσης τους κάθε χρόνο. Υπάρχει ειδικός νόμος (Disability Discrimination Act) για την προστασία των ατόμων με αναπηρίες από τις κοινωνικές διακρίσεις, ο οποίος συμπεριλαμβάνεται στο νόμο περί Ισότητας (Equality Act) από το 2010 και κατοχυρώνει το δικαίωμα συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην πολιτική διαδικασία καθώς και τη συνεργασία των τοπικών κοινωνιών με σωματεία αναπήρων. Σε εθνικό επίπεδο, η Επιτροπή Αναπηρίας (Disability committee) προφυλάσσει των δικαιώματα των ατόμων με μειονεξίες και προσφεύγει στη δικαιοσύνη σε περιπτώσεις παραβίασης τους ([Kroneman](#), [Cardol](#) & Friele, 2012).

Αξιολόγηση των προαναφερθέντων τοπικών κοινωνικών πολιτικών

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αναγνωρίζουμε τις αξιόλογες προσπάθειες και τις εποικοδομητικές αλλαγές σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο, που αποσκοπούν στην κοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες από μέρους των τοπικών ευρωπαϊκών κοινωνιών. Εντούτοις επισημαίνουμε ότι απαιτείται διαρκής προσπάθεια για τη συνέχιση του βαρυσήμαντου έργου των φορέων και των οργανώσεων των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία δεδομένων των δυσχερειών που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες όσον αφορά στην εκπαίδευση, στην εξεύρεση οικονομικών πόρων για διεξαγωγή ερευνών, στην απρόσκοπτη μετακίνηση τους και εν τέλει στην ουσιαστική τους ενσωμάτωση (Loewen & Pollard, 2010).

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώνουμε ότι η κοινωνική υποστήριξη από μέρους των τοπικών κοινωνιών επικεντρώνεται στη χορήγηση επιδομάτων και στην προσπάθεια ενίσχυσης της παρουσίας εκπροσώπων των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα τοπικά συμβούλια. Δυστυχώς, όμως αυτές οι ενέργειες δεν στηρίζουν ουσιαστικά τους ανθρώπους με μειονεξίες, διότι δεν λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη των ανθρώπων αυτών για εκπαίδευση και στη συνέχεια επαγγελματική αποκατάσταση. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση ποικίλων προκλήσεων πέραν των προβλημάτων υγείας: της κοινωνικής απομόνωσης και της έλλειψης ουσιαστικής υποστήριξης από τον κοινωνικό περίγυρο (O'Day & Stapleton, 2009). Σύμφωνα , μάλιστα, με πορίσματα ερευνών, η χορήγηση επιδομάτων, σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων και πιο εξειδικευμένων δομών τοπικής εκπαίδευσης αυξάνει θεαματικά τα ποσοστά ανεργίας ανάμεσα στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Peikes, Orzol, Moreno & Paxton, 2005).

Συμπεράσματα

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνουμε ότι οι τοπικές κοινωνίες στο πλαίσιο της αποκέντρωσης στηρίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, η δράση της κοινωνικής υποστήριξης επικεντρώνεται σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η οικονομική ενίσχυση, η συμβουλευτική και οι απρόσκοπτες μετακινήσεις. Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες που καταβάλλονται, τα άτομα με ειδικές ανάγκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σε αρκετές χώρες οξύτατα προβλήματα, τα οποία δυσχεραίνουν την καθημερινότητα τους και περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό το βαθμό αυτονομίας τους.

Ο περαιτέρω εμπλουτισμός και η αναδιοργάνωση των στρατηγικών της κοινωνικής πολιτικής αναδεικνύονται ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη μιας κοινωνίας ισότητας. Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η κοινωνική δράση όλων μας, μέσα από την ενεργό συμμετοχή και τη στήριξη των σωματείων και των φορέων, που επηρεάζουν σταδιακά τις κοινωνικές πεποιθήσεις και τις κυβερνητικές πολιτικές ([Kroneman](#), [Cardol](#) & Friele, 2012).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

[Colver](#), A. (2006). What are we trying to do for disabled children? *Current Paediatrics*, *Volume 16, Issue 7*, p.p: 501–505, DOI: 10.1016/j.cupe.2006.08.014

[Halfon](#), N, [Houtrow](#), A, [Larson](#) K & [Newacheck](#), Pw. (2012). The changing landscape of disability in childhood. *Future Child*, *Spring; Volume 22 Issue* , p.p: 13-42

[Kroneman](#), M. ,[Cardol](#), M. & [Friele](#), R. (2012). (De)centralization of social support in six Western European countries. *Health Policy*, *Volume 106, Issue 1*, p.p: 76–87, DOI: 10.1016/j.healthpol.2012.03.003

Loewen, G. & Pollard; W. (2010) The Social Justice Perspective. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *Vol. 23, No. 1*, p.p.: 5-18

[Mura](#), A. (2014). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap-*, *Volume 8, Issue 2*, p.p :82–91, DOI: 10.1016/j.alter.2014.03.002

[O'Day](#), B. & [Stapleton](#), D. (2009). [Transforming Disability Policy for Youth and Young Adults with Disabilities](#). *Disability Policy Research Brief No. 09-01*. Washington, DC: Mathematica Policy Research.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Peikes, D., Orzol, S, Moreno, L. & Paxton . N. (2005) . “State Partnership Initiative: Selection of Comparison Groups for the Evaluation and Selected Impact Estimates.” Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc..

[Priestleya](#), M., [Waddingtonb](#), L. & [Bessozic](#), C. (2010). New priorities for disability research in Europe: Towards a user-led agenda . *ALTER - European Journal of*

Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, Volume 4, Issue 4, p.p : 239–255, DOI: 10.1016/j.alter.2010.07.001

Rembis, M. A. (2010). Yes We Can Change: Disability Studies - Enabling Equality , *Journal of Postsecondary Education and Disability, Vol. 23, No. 1 p.p.: 19-27*

Οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία

Σοφία Σταυρακάκη,
Εκπαιδευτικός, M.Sc Ειδικής Αγωγής-Λογοθεραπείας,
sophia2912@windowslive.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,
Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα που απασχολεί σήμερα την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη σχολική κοινότητα. Στα μάτια των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης ακόμη και το στοιχειωδώς διαφορετικό, προβάλλεται ως νέα εννοιολογική οντότητα. Από τη σκοπιά αυτή, είναι αναμενόμενο ίσως να εγείρονται ιδιαίτερα παθητικές-«αμυνογενείς» στάσεις απέναντι στην άγνωστη προοπτική που θέτει η αμήχανη εικόνα της αναπηρίας. Προς την κατεύθυνση αυτή, η «οπτική» των μαθητών τυπικής ανάπτυξης εμφανίζεται ιδιαίτερα καθοριστική για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης και πολύ περισσότερο για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας αλληλοαποδοχής. Η διερεύνηση και κυρίως η κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών της σχολικής ηλικίας ως προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία αποβλέπει στο να υπερβεί το υφιστάμενο επικοινωνιακό κενό γεφυρώνοντας την όποια κοινωνική απόσταση. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία εστιάζοντας στην επίδραση διαμεσολαβητικών παραγόντων για τη δόμηση και υιοθέτηση θετικότερων στάσεων. Απώτερο σκοπό ωστόσο αποτελεί η διατύπωση και ανάδειξη προτάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύοντας στην εδραίωση της αυθόρμητης διάθεσης για συναναστροφή, θα οδηγήσουν εν συνεχεία στην ανάπτυξη μιας περισσότερο «φυσιολογικής» σχέσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αναπηρία, συνεκπαίδευση, στάσεις, αντιλήψεις

Abstract

One of the most important debates in contemporary teaching practices relates to the inclusion of disabled children within the school community. Students of typical education usually view difference as a new conceptual entity. It can be argued that this viewpoint leads people to adopt defensive strategies, which are against the new possibilities that disability may bring. The creation of successful inclusive practices in which children are mutually accepted highly depends on the way that non-disabled children conceive disability. So, hearing children's voices and understanding their perceptions towards peers with disability is considered to be very important for bridging up any social gaps between non-disabled and disabled children. Under the aforementioned framework, this study aims to outline the relations between non-disabled and disabled pupils taking into account mediating factors that are used (by the teachers) for the adoption of more positive attitudes (by their students). Furthermore, a wider aim of this chapter is to formulate and highlight practices that will lead children to develop relationships of acceptance and interaction between themselves. Finally, this chapter proposes that those inclusive practices should pay significant attention to the creation of an interactive school and educational climate.

Keywords: perceptions towards inclusion, disabled students, typical students

Η αναγκαιότητα διερεύνησης των στάσεων των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία

Το σύγχρονο παιδαγωγικό αίτημα για ένα «Σχολείο για Όλους», ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, θέτει τις βάσεις της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με αναπηρία (Σούλης, 2008). Με δεδομένο βέβαια ότι η απλή χωροταξική συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν συνεπάγεται την κοινωνική ένταξη, συχνό ερευνητικό θέμα στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών της συνεκπαίδευσης αποτελεί το ζήτημα της αποδοχής από τους συνομηλίκους (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

Αναμφίβολα, όλα τα παιδιά έχουν αναπτυγμένη περιέργεια και ήδη από μικρή ηλικία μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές στο χρώμα ή στη σωματική διάπλαση. Είναι επίσης χαρακτηριστικό το ότι τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας συχνά νιώθουν μεγάλη περιέργεια, έντονο φόβο και τελικά αμηχανία όταν συναντήσουν κάποιο παιδί ή κάποιον ενήλικο που συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι τα ίδια έχουν συνηθίσει ή μάθει (Cameron, Rutland, & Brown, 2007· Magas & Brown, 2000). Επίσης, η άγνοια, η προκατάληψη και η παραπληροφόρηση που έχουν τα παιδιά για τα άτομα με αναπηρίες είναι πολύ πιθανόν να μεταφραστούν αργότερα σε απόρριψη ή συμπόνια από τη στιγμή που θεωρούν το διαφορετικό ως μη φυσιολογικό.

Γενικότερα, αναγνωρίζεται ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει την αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρίες είναι οι στάσεις που έχουν σχηματίσει τα συνομήλικα παιδιά χωρίς αναπηρία, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται αλλά και νιώθουν για τα παιδιά αυτά (Gasser, Malti, & Buholzer, 2013). Με τον όρο «στάσεις» προσδιορίζεται ο βαθμός θετικής ή αρνητικής αντιμετώπισης των κοινωνικών φαινομένων από τα άτομα. Ουσιαστικά, οι στάσεις αποτελούν μια κατάσταση που συνιστά προδιάθεση για εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Συνολικά, οι στάσεις αντανakλούν τρεις διαστάσεις: *τη γνωστική*: αυτό που σκέφτονται τα άτομα, *τη συναισθηματική*: αυτό που αισθάνονται και την *συμπεριφοριστική*: τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Κοκκινάκη, 2006· Thomson & Lillie).

Σε σύνδεση με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Messiou (2008) στην οποία επιχειρήθηκε η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά δομούν τα προσωπικά τους νοήματα απέναντι σε παιδιά που βιώνουν εμπειρίες περιθωριοποίησης μέσα στα σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, η έρευνα αναφέρεται σε εθνογραφική μελέτη σε 227 παιδιά ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου για μια περίοδο 5 μηνών. Οι αντιλήψεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι επηρεάστηκαν από τους εξής παράγοντες:

- *τις στάσεις και τον βαθμό αλληλεπίδρασης των συμμαθητών τους με παιδιά αυτής της ομάδας,*
- *τις στάσεις των εκπαιδευτικών,*
- *την κουλτούρα του σχολείου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας.*

Τα παραπάνω συμπεράσματα συνδέονται με την έρευνα των Nowicki, Brown, & Stepien (2014) στην οποία διερευνήθηκαν οι σκέψεις των παιδιών αναφορικά με τον αποκλεισμό και την απόρριψη συνομηλίκων με νοητική υστέρηση και με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 49 παιδιά της Ε' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού ενταξιακών τμημάτων στον Καναδά. Ως κυριότερος λόγος αποκλεισμού αναδείχθηκε η έννοια της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, το ζήτημα δηλαδή του να είσαι διαφορετικός. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση προκύπτουν όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στις ανικανότητες των παιδιών με αναπηρία, σε μη ελκυστικά εμφανισιακά χαρακτηριστικά ή σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές τους.

Η επίδραση διαμεσολαβητικών παραγόντων στον τρόπο δόμησης των στάσεων:

Η κοινωνική επαφή

Μελετώντας το ζήτημα της αποδοχής των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει στο βαθμό διαφοροποίησης των στάσεων ανάλογα με τον «τύπο» του σχολικού πλαισίου φοίτησης (ενταξιακού εκπαιδευτικού πλαισίου ή μη). Το σημείο στο οποίο τα ερευνητικά συμπεράσματα συγκλίνουν είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η *επαφή* και η συναναστροφή με την αναπηρία στη μείωση

των προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Cameron et al., 2007· Georgiadi et al., 2012· Hurst, Corning, & Ferrante, 2012· Kalyva & Agaliotis, 2009· Rillota & Nettelbeck, 2007· Thomson & Lillie, 1995).

Γενικά, επισημαίνεται ότι όταν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έχουν κατανοήσει τις προκλήσεις, βιώνοντας τους περιορισμούς που θέτει οποιαδήποτε αναπηρία, όταν έχουν παράλληλα βιώσει την εμπειρία της αλληλεπίδρασης μ' ένα συμμαθητή με αναπηρία θα είναι πιο έτοιμα να εκφράσουν και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις (Hurst et al., 2012).

Παραθέτοντας στο σημείο αυτό τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η «έκθεση» στην αναπηρία συνδέεται με περισσότερη αποδοχή. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hurst et al. (2012) βρέθηκε ότι τα παιδιά που δεν γνώριζαν κάποιο άτομο με αναπηρία σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής, σε σχέση με τα άλλα παιδιά που γνώριζαν, ανεξαρτήτως μάλιστα της συχνότητας της επαφής. Στην ίδια κατεύθυνση, σύμφωνα με τους McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip (2004) παρουσιάστηκε υψηλότερος μέσος όρος στις θετικές στάσεις για τους μαθητές που είχαν κάποιο φίλο ή συμμαθητή με αναπηρία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Rillota και Nettelbeck (2007) στην οποία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και γνωριμίας με τη νοητική υστέρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σημείωσαν περισσότερο θετικές στάσεις συγκριτικά με εκείνους που δεν έλαβαν την αντίστοιχη παρέμβαση.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou, & Riall, (2005) στην οποία μελετήθηκαν οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες συγκριτικά στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α, βρέθηκε ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν ενταξιακά νηπιαγωγεία σημείωσαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα παιδιά από τα μη ενταξιακά νηπιαγωγεία, στα οποία ήταν περιορισμένες οι αναπαραστάσεις και η έκθεση στο περιεχόμενο των εννοιών της αναπηρίας και των ειδικών αναγκών. Παράλληλα, η θετική επίδραση της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα των Gasser et al. (2013) στην οποία τα παιδιά που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης εξέφρασαν περισσότερα θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία.

Επίσης, στην έρευνα των Georgiadi et al. (2012), τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακά τμήματα σημείωσαν θετικότερες στάσεις για τα συνομήλικα παιδιά με νοητικές αναπηρίες χρησιμοποιώντας λιγότερα αρνητικά επίθετα για να τα χαρακτηρίσουν. Σε άλλη έρευνα (Kalyva & Agaliotis, 2009) μελετήθηκαν οι στάσεις 30 μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού που είχαν επαφή μ' ένα παιδί της Ε' σε αναπηρικό καροτσάκι συγκριτικά με 30 μαθητές που δεν είχαν αυτή την επαφή. Βρέθηκε λοιπόν ότι τα παιδιά που είχαν την επαφή με την συγκεκριμένη συμμαθήτριά τους εκδήλωσαν περισσότερη κατανόηση και επίγνωση ως προς τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονταν με την ύπαρξη της κινητικής αναπηρίας, ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν θετικότερες στάσεις ως προς όλους τους τομείς της ένταξης. Ακόμη, στην έρευνα των Adibsereshki και Salehpour (2014) υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, υπέρ των ενταξιακών τάξεων με μαθητές με κινητική αναπηρία και απώλεια ακοής, δεδομένου ότι διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής.

Συνοψίζοντας, καταδεικνύεται ότι οι συμμαθητές με αναπηρία παρέχουν αναμφίβολα ένα διαφορετικό και δυναμικό περιβάλλον που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την αντίληψη των άλλων παιδιών. Η φυσική εγγύτητα, η οποία περιλαμβάνει τη συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρία με τους συνομηλικούς

τους μπορεί να μην διασφαλίζει απαραίτητα την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών, ωστόσο αποτελεί το πρώτο βήμα. Πράγματι, η εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για κατανόηση των ατομικών διαφορών ώστε να συνδέεται με τις λειτουργίες της κοινωνικής ένταξης, της αποδοχής και των θετικών στάσεων (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Σούλης, 2008).

Ο «τύπος» της αναπηρίας

Σε αρκετές έρευνες έχει επισημανθεί η σημασία της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία για την αποδοχή τους (Adibsereshki & Salehpour, 2014). Ειδικότερα, ο «τύπος» της αναπηρίας, δηλαδή, το είδος της αναπηρίας και ταυτόχρονα ο βαθμός δυσκολιών που προκαλεί στο άτομο έχει μελετηθεί ως παράγοντας επίδρασης και διαφοροποίησης των στάσεων (Σούλης, 2008). Επί παραδείγματι, σύμφωνα με τους Adibsereshki και Salehpour (2014), οι μαθητές με απώλεια ακοής είχαν μεγαλύτερη αποδοχή σε σχέση με τους μαθητές με κινητική αναπηρία.

Ωστόσο, σε άλλη έρευνα (Nowicki, 2006), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι σ' ένα παιδί χωρίς αναπηρίες κι ένα παιδί με σωματική αναπηρία, δεν διαφοροποιήθηκαν. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ήταν περισσότερο αρνητικά προκατειλημμένα ως προς το παιδί με τη νοητική υστέρηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Gasser et al. (2013), στην έρευνα των οποίων τα παιδιά εξέφρασαν λιγότερη συμπάθεια για τη νοητική υστέρηση σε σχέση με τη σωματική αναπηρία.

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα των Laws και Kelly (2005) η παροχή πληροφοριών για την εγκεφαλική παράλυση και τη δυνατότητα δημιουργίας φιλικής σχέσης με ένα τέτοιο παιδί διαπιστώθηκε να προκαλεί αρνητικές στάσεις στα περισσότερα παιδιά. Παράλληλα, προέκυψε ότι τα παιδιά εκδήλωσαν πιο αρνητικές στάσεις όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας παρά ως προς τις σωματικές και νοητικές αναπηρίες. Το γεγονός βέβαια αυτό μπορεί να συνδέεται και με το βαθμό κατανόησης της αναπηρίας. Στην έρευνα, τέλος, των Magiati, Dockrell, & Logotheti (2002) αναδείχθηκε ότι για τα παιδιά είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τις αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες. Χαρακτηριστικά, φάνηκε ότι υπήρχε περιορισμένη γνώση για τη δυσλεξία, την υπερκινητικότητα ενώ κανένα παιδί δεν γνώριζε για τον αυτισμό.

Το φύλο

Διερευνώντας την επίδραση της μεταβλητής του φύλου στη διαμόρφωση των στάσεων, αυτό που αναμένεται είναι τα κορίτσια να εκφράσουν πιο θετικές στάσεις και ευκολότερα προθέσεις φιλίας για τα άτομα με αναπηρίες (Laws & Kelly, 2005· McDougall et al., 2004). Στις έρευνες των Georgiadi et al. (2012) και Nowicki (2006) τα κορίτσια ήταν αυτά που επέλεξαν περισσότερα θετικά επίθετα σε σχέση με τα

αγόρια για να περιγράψουν ένα παιδί με νοητική υστέρηση. Επίσης, σύμφωνα με τους Hurst et al. (2012), φάνηκε ότι στο ερώτημα «θα μπορούσα να γίνω φίλος με κάποιον που δεν μπορεί να δει;», τα κορίτσια εξέφρασαν μεγαλύτερη αποδοχή σε σχέση με τα αγόρια.

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα των Laws και Kelly (2005) οι στάσεις διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με τη σωματική αναπηρία, όπου τα κορίτσια παρουσίασαν περισσότερο θετικές στάσεις συγκριτικά με τα αγόρια. Το γεγονός βέβαια αυτό μπορεί να εξηγείται από το ότι η αθλητική δραστηριότητα αποτελεί μία από τις κυριότερες παραμέτρους για δημιουργία φιλίας μεταξύ των αγοριών. Σε αντίστοιχο εύρημα κατέληξαν και οι Adibsereshki και Salehpour (2014), στην έρευνα των οποίων οι μαθητές με απώλεια ακοής ήταν πιο αποδεκτοί από τα αγόρια ενώ οι μαθητές με κινητική αναπηρία από τα κορίτσια.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε άλλες έρευνες (Nikolarazi et al., 2005· Tamm & Prellwitz, 2001· Thomson & Lillie, 1995) δεν υπήρξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ως προς την αποδοχή ανάλογα με το φύλο, ώστε μην κρίνεται καθοριστικός παράγοντας στη διαφοροποίηση των στάσεων.

Η ηλικία

Με δεδομένο ότι οι έρευνες στο πεδίο των στάσεων έχουν συμπεριλάβει τόσο παιδιά μικρότερης όσο και μεγαλύτερης ηλικίας, αξίζει να μελετηθεί το αναπτυξιακό επίπεδο ωριμότητας σε συνάρτηση με το βαθμό κατανόησης αλλά και τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Σε έρευνα της Skär (2010) ζητήθηκε από 230 παιδιά ηλικίας 7 με 12 χρόνων να ζωγραφίσουν την «αναπηρία» και προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τη γνώση και κατανόηση που συνδέονταν με την ηλικία. Πιο διεξοδικά, για τα μικρότερα παιδιά η αναπηρία ήταν συνδεδεμένη με κάτι προσωρινό, ως το αποτέλεσμα κάποιας ασθένειας ή ατυχήματος που θα μπορούσε να θεραπευτεί. Τα μεγαλύτερα παιδιά ωστόσο, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη ωριμότητα, ανέφεραν ότι η αναπηρία μπορεί να εμφανίζεται από τη γέννηση του ατόμου. Στις ίδιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ηλικία κατέληξε και η έρευνα των Tamm και Prellwitz (2001).

Στην ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα του Nowicki (2006) στην οποία συμμετείχαν 50 παιδιά μικρής ηλικίας (4 με 6 ετών) και 50 μεγαλύτερα (8 με 11 ετών), βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν σε θέση να εκφράσουν περισσότερες ιδέες και λόγους για τα αίτια των μαθησιακών και σωματικών αναπηριών. Επιπρόσθετα, σε άλλη έρευνα (Magiati et al., 2002) σχετικά με την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρονταν στο κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο τού να έχει κανείς σωματική αναπηρία, ενώ έκαναν πιο σαφείς αναφορές σε γνωστικά ελλείμματα που συνδέονται με τις νοητικές αναπηρίες. Συνολικά, βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά ανέπτυξαν απόψεις που σχετίζονταν με το στερεότυπο της «ανημποριάς» για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Magiati et al., 2002).

Όπως φαίνεται σε ορισμένες έρευνες (Skär, 2010· Tamm & Prellwitz, 2001) τα παιδιά είναι συχνά σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές συνέπειες αλλά και τα περιβαλλοντικά εμπόδια που συνδέονται με την αναπηρία. Επιπλέον, στην έρευνα της Skär (2010), μέσα από τις ζωγραφιές τα παιδιά αναφέρθηκαν σε συναισθήματα θλίψης, φόβου, μοναξιάς και σε εικόνες αποκλεισμού και μη αποδοχής από την κοινωνία. Σε κάποιες μάλιστα ζωγραφιές αναδύθηκε το αίσθημα του οίκτου προς τα παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα, καθώς διεφάνη και στην έρευνα των Tamm και

Prellwitz (2001), αναφορικά με τα εμπόδια για ένα παιδί με κινητική αναπηρία, αυτό που εμφατικά δηλώθηκε ήταν η μη προσβασιμότητα στην παιδική χαρά.

Τέλος, στην έρευνα του Nowicki (2006) διαπιστώθηκε σημαντική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ηλικία και τη στάση για την αναπηρία. Συγκεκριμένα, τα μικρότερα παιδιά εξέφρασαν περισσότερο αρνητικές στάσεις για τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε σχέση με τα μεγαλύτερα, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με μία πιο «θολή» κατανόηση για την αναπηρία, όπως υποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης

Αξίζει να επισημανθεί ότι η έρευνα στο πεδίο ανάπτυξης της προκοινωνικής συμπεριφοράς έχει καταδείξει ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της προσωπικότητας την ψυχική κατάσταση της ενσυναίσθησης (“empathy”), τη δυνατότητα δηλαδή τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα για επαφή, επικοινωνία και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων (Cole & Cole, 2001).

Σύμφωνα μάλιστα με την προσέγγιση του Goleman (1997), η ενσυναίσθηση ορίζεται ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρεται στις ικανότητες αναγνώρισης και ελέγχου των συναισθημάτων, δημιουργίας προσωπικών κινήτρων, αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ορθού χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην κατεύθυνση αυτή, αποτελεί σημαντικό εύρημα το γεγονός ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, έχει συνδεθεί με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και θετικότερες αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου (Petrides Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Στην παραπάνω έρευνα των Petrides και συν. (2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο συνεργάσιμους ενώ εκείνους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο ζωηρούς και με περιορισμένες δεξιότητες συνεργασίας.

Ως προς το ζήτημα των στάσεων σε συνάρτηση με τα γνωρίσματα της προσωπικότητας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα των Pettigrew και Tropp (2008) σε μία μετα-ανάλυση ερευνών στο πεδίο της μείωσης των προκαταλήψεων μέσω της επαφής με «στιγματισμένες» ομάδες. Ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες στη μείωση των προκαταλήψεων μελετήθηκαν η αύξηση της γνώσης, η μείωση του άγχους και της αμηχανίας κατά την αλληλεπίδραση και η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, σημαντικότερη κρίθηκε η επίδραση της μείωσης του άγχους και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσω της επαφής στη μείωση των προκαταλήψεων.

Προς την ίδια κατεύθυνση, σύμφωνα με τα ευρήματα της Diamond (2001), οι ευκαιρίες για παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους με αναπηρίες συνδέθηκαν με την ευαισθητοποίηση των παιδιών στις ανάγκες των άλλων. Μάλιστα, προέκυψε ότι τα παιδιά που είχαν περισσότερη κοινωνική επαφή με συμμαθητές με αναπηρίες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στην κατανόηση των συναισθημάτων και την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τα

παιδιά που δεν είχαν αυτή την εμπειρία επαφής. Επιπρόσθετα, είναι χαρακτηριστικό το ότι αρκετά παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση των στάσεων έχουν στηριχθεί σε στρατηγικές ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης (Hurst et al., 2012· Messiou, 2012).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hurst et al. (2012) οργανώθηκε μια παρέμβαση με σκοπό την αύξηση των αισθημάτων αποδοχής μέσω της τεχνικής προσομοίωσης της αναπηρίας ενώ σε άλλη έρευνα (Messiou, 2012) αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες και συζητήσεις ενθάρρυνσης με στόχο οι μαθητές να καταφέρουν να μπουν αλλά και να νιώσουν τη θέση των άλλων. Είναι σημαντικό το ότι τα προγράμματα αυτά είχαν θετικό αντίκτυπο στις στάσεις για τους συνομηλίκους των παιδιών με αναπηρία και παράλληλα συνδέθηκαν με θετική επίδραση στην κοινωνική ένταξη.

Προτάσεις για ενδυνάμωση θετικότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων με και χωρίς αναπηρία

Όπως έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, η ποιότητα της επαφής με τις διάφορες ομάδες αναπηρίας, είναι αυτή που θα καθορίσει τις αντιλήψεις και τη διαμόρφωση των σχέσεων (Hurst et al., 2012· Rillota & Nettelbeck, 2007). Εξετάζοντας λοιπόν μακροσκοπικά τα συμπεράσματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε την άρρηκτη σχέση της βιωματικής εμπειρίας με την ανάπτυξη δεδομένης στάσης των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι σε αυτά με αναπηρία και γενικότερα απέναντι στη διαφορετικότητα.

Αξιοποιώντας στο σημείο αυτό τη θεωρία για την *υπόθεση της επαφής* (“*contact hypothesis*”) που διατυπώθηκε από τον Allport (1954), προκειμένου η επαφή να έχει ποιοτικό χαρακτήρα είναι αναγκαίο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, θα πρέπει να διασφαλίζεται η κοινωνική και θεσμική υποστήριξη μέτρων που προωθούν την επαφή μεταξύ των ομάδων. Εν συνεχεία, οι δύο ομάδες πρέπει να επιδιώκουν την επίτευξη κοινών στόχων, αναλαμβάνοντας ισότιμους ρόλους κατά τη διάρκεια της επαφής. Επίσης, η επαφή ανάμεσα στις δύο ομάδες θα πρέπει να γίνεται υπό συνθήκες συνεργασίας και να υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας ανάμεσα στα μέλη των δύο ομάδων (Κοκκινάκη, 2006). Μια τέτοια διαπίστωση εγείρει τον προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές και τα προγράμματα που επιβάλλεται να υιοθετήσει το κάθε σχολείο με σκοπό την ουσιαστική γνωριμία και τη διευρυμένη αλληλεπίδραση με παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρία. Η αποσπασματική όμως επαφή και συνύπαρξη υπό άνισους όρους για τις δύο ομάδες παιδιών έχει φανεί ότι εντείνει συχνά τον στιγματισμό.

Κατά συνέπεια, η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία στην ίδια σχολική τάξη ανάγεται σε μια ουσιαστική εναλλακτική πρόταση. Και αυτό καθώς μέσω της κοινής σχολικής ζωής παρέχεται η ευκαιρία για ανάπτυξη διαδικασιών επικοινωνίας και εσωτερικής διάδρασης, ικανών να διευρύνουν τα επίπεδα αλληλοκατανόησης (Σούλης, 2002, 2008). Υπό το πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται και ο δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθορίζοντας το μαθησιακό κλίμα στην τάξη είναι υπεύθυνος για την οικοδόμηση της αίσθησης του ανήκειν για όλα τα παιδιά (Messiou, 2008· Messiou, 2012· Nilholm & Alm, 2010).

Βάσει αρκετών ερευνών (π.χ. Gasser et al., 2013· Rillota & Nettelbeck, 2007) σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων. Αυτό καταδεικνύει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας, υπάρχουν σαφέστατα περιθώρια και δυνατότητες για εμβάθυνση της ενσυναίσθησης που μπορούν να μετουσιωθούν σε απτά αποτελέσματα, ενισχύοντας την επαφή, σε οργανωμένες συνθήκες αμοιβαιότητας και διευρυμένης αλληλεπίδρασης. Επομένως, οι άξονες του εκπαιδευτικού πλαισίου θα πρέπει να στοχεύουν και εν τέλει να επιτυγχάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών (Hurst et al., 2012· Messiou, 2012). Εν κατακλείδι, κάθε προσπάθεια για τη συμφιλίωσή μας με τη διαφορά δεν μπορεί παρά να εκφράζει τη γνώση και τα συναισθήματα που εδραιώνουν την αυθόρμητη διάθεση για συναναστροφή.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(6), 575-588.
- Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 454-466.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Τομ. Β'). Μ. Σόλμαν (Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 948-958.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21, 873-883.

- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.
- Messiou, K. (2008). Understanding children's constructions of meanings about other children: Implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.

- Rillota, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Skär, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': A phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης* (Τομ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). "If I had a friend in a wheelchair": Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27(3), 223-240.
- Thomson, D. L., & Lillie, L. (1995). The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to their disabled peers. *Physiotherapy*, 81(12), 746-752.

ΘΕΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ

Παρόν και μέλλον της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Νομοθετικό πλαίσιο, διαμορφωτικοί παράγοντες – κοινωνικές συνιστώσες, σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Παντελής Ν. Γαλίτης
Δρ. Επιστημών της Αγωγής

galitis@otenet.gr

Περίληψη

Η εσπερινή εκπαίδευση υιοθετήθηκε από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας σχεδόν έναν αιώνα πριν, προκειμένου να ανταποκριθεί στην υποχρέωση προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς και να προσφέρει διεξόδους και απαντήσεις σε καίρια κοινωνικά προβλήματα. Έκτοτε, επιχειρήθηκε από την ίδια πολιτική να παγιωθεί ως θεσμός κοινωνικής δικαιοσύνης, αν και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε αρκετές περιπτώσεις δεν επέτρεψαν στα εσπερινά σχολεία να ανταποκριθούν με συνέπεια σε αυτόν τον κοινωνικό τους ρόλο.

Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει τον ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτός προσδιορίζεται από το σχετικό υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, τους διαμορφωτικούς παράγοντες και τις εκάστοτε συνιστώσες που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα λειτουργίας των εσπερινών σχολείων. Η προσπάθεια αυτή θα ενισχυθεί με την παρουσίαση δεδομένων που αφορούν στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα των εσπερινών σχολείων.

Λέξεις – Κλειδιά

Εσπερινή εκπαίδευση

Εσπερινά σχολεία

Εκπαιδευτικές ευκαιρίες

**Present and Future of Evening Education in Greece: Legislative framework,
Formative factors – Social components, Modern educational reality**

Dr Pantelis Galitis

galitis@otenet.gr

Abstract

The Evening education adopted by our country's official education policy almost a hundred years ago, in order to meet the obligation to offer educational opportunities and provide outlets and answers on key social challenges. Since then the same policy attempted to consolidate the Evening Education as a social justice institution, although the current educational reforms in many cases not allowed in evening schools to respond consistently on their social role.

This paper will attempt to explore the role of the evening education in modern educational reality, as identified by the relevant existing legislative framework, the conformational factors and the individual components that highlight the need for operation of evening schools. This attempt will be enhanced by the presentation of data relating to the contemporary educational reality of evening schools.

Keywords

Evening education
Evening schools
Educational opportunities
Secondary schools

1. Εισαγωγή

Η εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέλαβε τον πολυδιάστατο ρόλο της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών και διεξόδων σε άτομα που για διάφορους

λόγους αδυνατούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία που προτείνει η ημερήσια εκπαίδευση. Η Πολιτεία επιχείρησε να διαμορφώσει ένα νομοθετικό πλαίσιο με το οποίο θα έδινε αξιόπιστες και δίκαιες απαντήσεις στις απαιτήσεις των μαθητών των εσπερινών σχολείων. Σε κάποιες περιπτώσεις το νομοθετικό αυτό πλαίσιο ανταποκρίθηκε με δίκαιο τρόπο στις ανάγκες που αυτό κλήθηκε να υπηρετήσει, ενώ σε αρκετές άλλες η αντιμετώπιση των μαθητών των εσπερινών σχολείων από αυτό, κρίθηκε ως άδικη, εφόσον δεν έγινε δυνατό ή δεν επιδιώχθηκε στον απαραίτητο βαθμό να αντιμετωπιστούν οι μαθητές αυτοί ως πολίτες που δικαιούνται ίσες – και όχι ίδιες – εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Έτσι, αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχώς προσπάθειες στην κατεύθυνση της άμβλυνσης αυτών των άνισα προσφερόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίρρωση των σφαλμάτων του παρελθόντος, ο δρόμος που απαιτείται να διανυθεί προκειμένου να χαρακτηριστούν αυτές οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διέξοδοι ισότιμες με τις αντίστοιχες στους μαθητές της ημερήσιας εκπαίδευσης, είναι ακόμη μακρύς.

2. Οριοθέτηση του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η εσπερινή εκπαίδευση

Το σχολείο, ως ο καθ' ύλην επίσημος αρμόδιος θεσμός παροχής εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, έχει επιφορτισθεί από την κοινωνία, για την διεκπεραίωση αυτής του της αποστολής όπως αυτή προσδιορίζεται από τη μετάδοση επιλεγμένων γνώσεων, ορισμένης παιδείας και ορισμένης μορφής της εθνικής γλώσσας, αρχών και αξιών κυρίαρχων στη συγκεκριμένη κοινωνία, καθώς επίσης και κοινωνικών, πολιτικών, ηθικών, αισθητικών, φιλοσοφικών αξιών. Επιπρόσθετα, κλήθηκε να διαμορφώσει τις νεότερες γενιές ώστε αυτές να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, γεννώντας τους τη συναίσθηση συμμετοχής στο κοινωνικό σύνολο, και επιπλέον να εισαχθούν χωρίς προβλήματα στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας καθώς και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985: 16 – 17).

Η ανισότητα, ως όρος στο χώρο της εκπαίδευσης, σηματοδοτεί δύο αλληλένδετες καταστάσεις: την κοινωνική ανισότητα και την εκπαιδευτική ανισότητα, με την πρώτη να συνεπάγεται τη δεύτερη, η οποία με τη σειρά της αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις προϋπόθεση και αιτία της πρώτης. Με την έννοια αυτή, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτική ανισότητα είναι δύο αμοιβαία σχετιζόμενες και αμφίδρομες καταστάσεις, οι οποίες εναλλάσσουν, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, τους ρόλους τους ως αίτιο και ως αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Bourdieu το σχολείο αποτελεί θεσμό κοινωνικής αναπαραγωγής, ο οποίος ασκώντας «συμβολική βία», επιβάλλει έμμεσα

αντιλήψεις, ιδέες, ερμηνείες, αρχές και αξιολογήσεις, ως νόμιμες και κυρίαρχες. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τόσο την κυρίαρχη παιδεία όσο και τις κοινωνικές σχέσεις (Bourdieu, 1973). Ο ρόλος του αυτός τείνει να εξομοιωθεί με την ίδια την κοινωνική του αποστολή. Ως κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους η εκπαίδευση εγχαράσσει στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη αστική ιδεολογία (Bourdieu & Passeron, 1977).

3. Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης – Θεωρητική προσέγγιση

Ένα από τα μεγάλα προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ανθρώπινη κοινωνία είναι αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού. Πολύ συχνά, για την αντιμετώπισή του, οι πολιτικές πήραν την μορφή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Γαλίτης, 2011). Μορφή τέτοιας εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί και η λειτουργία νυχτερινών σχολείων.

Ως Κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως αυτό της εκπαίδευσης, η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος «Κοινωνικός αποκλεισμός» χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση, όσο και μια διαδικασία (Τσιάκαλος, 2001: 58). Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κοινωνικούς μηχανισμούς οι οποίοι αποτελούν δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, η αποστέρηση του οποίου αποτελεί σημαντική μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος ωθεί και εγκλωβίζει το άτομο στο κοινωνικό περιθώριο, δημιουργώντας παράλληλα σε αρκετές περιπτώσεις συνθήκες οικονομικής ανέχειας. Παράλληλα όμως, αποτελεί εκείνο το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό το οποίο καλείται να συνδράμει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση μορφών κοινωνικού αποκλεισμού (Guthrie, 1999: 376 – 377).

Ο αναλφαβητισμός, αλλά και ο περιορισμός στην πρόσβαση στην γνώση κατ' επέκταση, αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν γενεσιουργούς παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο πλαίσιο αυτό η εσπερινή εκπαίδευση κλήθηκε να δώσει εκπαιδευτικές διεξόδους στα άτομα εκείνα που οι εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες δεν τους επέτρεψαν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, διεκδικώντας παράλληλα την άμβλυνση του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

4. Οργάνωση και λειτουργία της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα

Η γεωγραφική κάλυψη της χώρας με εσπερινά Γυμνάσια κατά την μεταπολίτευση δεν ήταν επαρκής, γεγονός που λειτούργησε αρνητικά στην προσπάθεια άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού πολυπληθών ομάδων που δεν

είχαν πρόσβαση στην δευτεροβάθμια εσπερινή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα συνεχίζει να αναδεικνύει την ανισότητα στον χώρο της εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2011).

Ακόμη και σήμερα, το ελληνικό κράτος δεν είναι σε θέση να ισχυρισθεί ότι το εσπερινό εκπαιδευτικό δίκτυο καλύπτει ουσιαστικά την χώρα, σε μια εποχή που η αποδεδειγμένη προσφορά της εσπερινής εκπαίδευσης φαντάζει περισσότερο απαραίτητη από ποτέ. Η ιδιωτική πρωτοβουλία, στο επίπεδο της επένδυσης για αποκόμιση κέρδους έτσι κι' αλλιώς ποτέ δεν είχε εστιάσει το ενδιαφέρον της σε περιοχές οικονομικά «καχεκτικές», γεγονός για το οποίο δεν μπορεί βέβαια να κατηγορηθεί. Η οργανωμένη όμως ελληνική Πολιτεία δεν μπορεί εύκολα να αποποιηθεί της μομφής ότι δεν μερίμνησε όσο και όπως θα έπρεπε στην αρτιότερη γεωγραφική κάλυψη με εσπερινά σχολεία ευαίσθητων εκπαιδευτικά περιοχών της πατρίδας μας, ευαίσθητων με την έννοια της μαθητικής διαρροής, του αναλφαριθμητισμού, της φτώχειας (πίνακας 1).

Πίνακας 1

Δημόσια Εσπερινά Γυμνάσια, Λύκεια και Τ. Ε. Ε. κατά γεωγραφικό διαμέρισμα.

Σχολικό έτος: 2000 – 2001

Γεωγραφικά διαμερίσματα	Εσπερινά Γυμνάσια	Εσπερινά Λύκεια	Εσπερινά Τ. Ε. Ε.
Σύνολο Ελλάδας	76	54	44
Στερεά Ελλάδα και Εύβοια	27	23	21
Πελοπόννησος	13	8	6
Ιόνιοι Νήσοι	2	1	-
Θεσσαλία	4	3	4
Μακεδονία	13	10	9
Ήπειρος	3	2	2
Κρήτη	2	1	1
Νήσοι Αιγαίου	9	5	1
Θράκη	3	1	-

Πηγή: ΥΠ. Ε. Π. Θ. – Διεύθυνση Μηχανογράφησης

5. Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών

Η εσπερινή εκπαίδευση πρότεινε και συνεχίζει να προτείνει κατά την διαχρονική της εκπαιδευτική διαδρομή ουσιαστικές λύσεις τόσο στην αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού, όσο και σ' αυτήν της μαθητικής διαρροής, στον βαθμό βέβαια που κάθε φορά της επιτρέπεται και με τις δυνατότητες που της παράσχονται για τον σκοπό αυτό.

Τα ευρήματα σχετικής διεξαχθείσας έρευνας αναφορικά με τον ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης στην άμβλυνση του Κοινωνικού αποκλεισμού είναι ενισχυτικά των παραπάνω (Γαλίτης, 2011). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή:

- Η εσπερινή εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν ή να μην παρακολουθήσουν καν την ημερήσια δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, λειτουργώντας ως η εναλλακτική επιλογή των ατόμων αυτών να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και, αν το επιθυμούν, να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια μεταϋποχρεωτική, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους ως ανθρώπους.
- Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία προσφέρει την – αποκλειστική για αρκετούς από τους εργαζόμενους – ευκαιρία για προσπάθεια της συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όμως οι πρακτικές δυσκολίες απρόσκοπτης συνέχισης των σπουδών αυτών φαίνεται να αποτελούν εκ προοιμίου δεδομένο και, σε αρκετές περιπτώσεις, απαγορευτικό της φιλοδοξίας επιτυχούς ολοκλήρωσής τους. Θα πρέπει βέβαια εδώ να επισημανθεί πως ευκαιρία και διέξοδος συνάμα προς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε. Α. Π.), το οποίο όμως προσφέρει μετά από κλήρωση ένα σχετικά μικρό αριθμό θέσεων προπτυχιακών σπουδών (για το ακαδημαϊκό έτος 2004 – 2005 οι προσφερόμενες θέσεις είναι 6.660, απ' τις οποίες οι 4.500 είναι για προπτυχιακές σπουδές και οι 2.160 για μεταπτυχιακές, ενώ οι υποψήφιοι για το ίδιο έτος ανέρχονται στους 84.755) για τις οποίες απαιτούνται δίδακτρα ανά θεματική ενότητα.
- Έχοντας ως δεδομένο τη χρησιμότητα του ρόλου της εκπαίδευσης στην παροχή εφοδίων απαραίτητων για την «επιβίωση» αλλά και την εξέλιξη στην αγορά εργασίας, η επαφή του ατόμου με την εσπερινή εκπαίδευση το καθιστά κοινωνό αυτής της παροχής, η οποία είναι ικανή να το βοηθήσει στη βελτίωση της εργασιακής του κατάστασης, μια βελτίωση που όμως δεν είναι εντυπωσιακή.
- Οι μαθητές των εσπερινών σχολείων έχοντας χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση και, κατά κύριο λόγο, μη ευνοϊκές προϋποθέσεις κοινωνικής

ανέλιξης, εμπλεκόμενοι σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ευνοεί σε αρκετά σημαντικό βαθμό την κοινωνική αναπαραγωγή, αποφοιτώντας απ' αυτό βλέπουν τα δεδομένα της ζωής τους να μην αλλάζουν εντυπωσιακά. Ωστόσο, η συμβολή της εσπερινής εκπαίδευσης στη βελτίωση των συνθηκών και παραγόντων διαβίωσής τους κρίνεται σημαντική.

- Η ολοκλήρωση κάποιου κύκλου της εσπερινής εκπαίδευσης αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του ατόμου, το οποίο δεν είχε την ευκαιρία να ολοκληρώσει κάποιο κύκλο της ημερήσιας εκπαίδευσης.
- Η επαφή με την εσπερινή εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης τόσο ως εκπαιδευτική εμπειρία, όσο και μέσω των καθημερινών επαφών με άτομα που έχουν αναπτυγμένη την εργασιακή, κοινωνική και οικογενειακή ευθύνη και τα οποία είναι ήδη ενταγμένα σε διάφορους τομείς του εργασιακού χώρου.
- Η επαφή με την εσπερινή εκπαίδευση δημιουργεί προϋποθέσεις πολιτιστικής ευαισθητοποίησης μέσω των ακουστικών αλλά και διαισθητικών ερεθισμάτων στις αίθουσες διδασκαλίας, όσο και με τις κάθε είδους πολιτιστικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου.
- Μεγαλύτερη ωφέλεια από την εσπερινή εκπαίδευση στην άμβλυνση του κοινωνικού τους αποκλεισμού εμφανίζονται να απολαμβάνουν οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.
- Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης ως παράγοντα άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού δεν διαφοροποιείται ως προς το φύλο.

6. Οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές διέξοδοι για τους τελειοφίτους και τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης – Πρόσβαση στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα

Η πρόσβαση των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσδιορίστηκε από σχετικά νομοθετήματα, τα οποία άλλοτε έδειξαν το ενδιαφέρον της Πολιτείας να ενστερνιστεί τις ιδιαιτερότητες των ατόμων που προσέρχονται στα εσπερινά σχολεία, άλλοτε όμως την αναληγσία της, αφού απαιτούσαν από τους εσπερινούς αποφοίτους να διαγωνισθούν «επί ίσοις όροις» με τους αντίστοιχους της ημερήσιας εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2007). Βέβαια, στο χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο με το οποίο η Πολιτεία αντιμετωπίζει την εσπερινή εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια, οφείλονται καταστάσεις εκμετάλλευσης των διευκολύνσεων με τις οποίες η ίδια επιχειρεί να συνδράμει τους μαθητές των εσπερινών σχολείων, καταστάσεις οι οποίες με τη σειρά τους από τη μια συμβάλλουν στο κλίμα καχύποπτης αντιμετώπισης και, γιατί όχι, αμφισβήτησης, για την προσφορά του εσπερινού σχολείου στα εργαζόμενα άτομα και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει, ενώ από την άλλη δυσχεραίνουν ή ακόμη και ακυρώνουν τις προσπάθειες των «νομίμως» συμμετεχόντων στο εσπερινό σχολείο.

Επιχειρώντας μια προσεχτική διερεύνηση της υφιστάμενης νομοθεσίας, η οποία διέπει την εισαγωγή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, μια σειρά εμποδίων φαίνεται να αναδύεται για τους

αποφοίτους των εσπερινών Λυκείων, έναντι των αντίστοιχων των ημερησίων. Η απαγόρευση εισόδου των υποψηφίων της εσπερινής εκπαίδευσης σε Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα, αν και όχι το μοναδικό. Και ενώ για τους υποψηφίους αυτούς φαινομενικά παρέχεται η δυνατότητα να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στις Σχολές αυτές από το επόμενο έτος από αυτό της αποφοίτησής τους, συμμετέχοντας στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου προκειμένου να κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στις εξετάσεις αυτές μαζί με τους απόφοιτους των ημερησίων Γενικών Λυκείων⁴, η πραγματικότητα εμφανίζεται διαφορετική, αφού δεν επιτρέπεται στους κατόχους απολυτηρίου εσπερινού Γενικού Λυκείου ή εσπερινού ΕΠΑΛ η δήλωση επιθυμίας για υποψηφιότητα για τις Στρατιωτικές - Αστυνομικές Σχολές⁵. Έτσι, το απολυτήριο του Εσπερινού Γενικού Λυκείου και του Εσπερινού ΕΠΑΛ, λειτουργεί, κατά κάποιον τρόπο, ως ένδειξη μόνιμου στιγματισμού του κατόχου του.

Όσον αφορά στην εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείων σε ποσοστό 10% των θέσεων εισακτέων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς νέα εξέταση, η νομοθεσία είναι σαφής ως προς το απαγορευτικό μέρος της για τους αποφοίτους των εσπερινών Λυκείων, αφού ξεκάθαρα απευθύνεται στους αποφοίτους των ημερησίων Λυκείων⁶.

Ακόμη και η προσφερόμενη δυνατότητα στους κατόχους απολυτηρίου εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ Ομάδας), καθώς και στους αποφοίτους των εσπερινών ΕΠΑΛ (Α΄ και Β΄ Ομάδας) να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Τμήματα και στις Σχολές των Πανεπιστημίων (ΑΕΙ), διεκδικώντας το ίδιο ποσοστό θέσεων με τους υποψηφίους του Εσπερινού Γενικού Λυκείου⁷ αντιμετωπίζεται με καχυποψία, καθώς η εξέταση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας είναι κοινή με τους υποψηφίους του εσπερινού Γενικού Λυκείου, γεγονός που επίσης φέρει τους πρώτους σε ξεκάθαρα μειονεκτική θέση έναντι των δεύτερων, αν ληφθεί υπόψη το διαφορετικό μαθησιακό κλίμα που επικρατεί στους δύο τύπους Λυκείων (Γενικό και Επαγγελματικό).

7. Εσπερινή εκπαίδευση: Η κερκόπορτα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η Εσπερινή εκπαίδευση δίκαια διεκδικεί το όνομα και το ρόλο της κερκόπορτας της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ρόλο τον οποίο η Πολιτεία, αντιλαμβανόμενη την άδικη διευκόλυνση που προσέφερε σε άτομα μη δικαιούμενα των παροχών της

⁴ Ν. 3748/ΦΕΚ 29/19-2-2009, άρθρο 6, παρ. 4.

⁵ Φ151/160946/Β6/19-12-2012 και Φ251/124197/Β6/11-10-2012 ΥΠΑΙΘΠΑ.

⁶ Σχετ.: α) Ν. 4186 / ΦΕΚ 193 Α΄ / 17-9-2013 (άρθρο 39), β) Ν. 4264/ΦΕΚ 118 Α΄ / 15-5-2014 (άρθρο 52), γ) Ν. 4310 / ΦΕΚ 258 Α΄ / 8-12-2014 (άρθρο 58).

⁷ α) Ν. 3748/ΦΕΚ 29/19-2-2009, καθώς και β) Απόφαση Αρ.: Φ253/27456/Β6/ΦΕΚ 493/18-3-2009: «Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) ΟΜΑΔΑΣ Β΄ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση».

εσπερινής εκπαίδευσης, προσπάθησε να περιορίσει με μια σειρά νομοθετημάτων⁸, τα οποία όμως είτε δεν υποστηρίχθηκαν σθεναρά είτε οριοθετούσαν – και συνεχίζουν να οριοθετούν – ένα χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο ερμηνεύεται (και, εντέλει, εφαρμόζεται) «κατά το δοκούν». Είναι ενδεικτικό ότι ενώ η βασική προϋπόθεση εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους κατόχους απολυτηρίου εσπερινού Λυκείου που είναι η φοίτηση και στις δύο τάξεις του εσπερινού Λυκείου έχει θεσπιστεί ήδη με το Ν. 2009 ήδη από το 2001, ανακύπτει ως αναγκαιότητα η παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και διευκρινίσεων για την έννοια της διετούς φοίτησης τα δύο τελευταία έτη στα εσπερινά Λύκεια, ενώ η οριστική εφαρμογή του αυτονόητου μετατίθεται για το σχολικό έτος 2012 – 2013 (Ν. 4058 / ΦΕΚ 63 Α' / 22-3-2012).

8. Η εσπερινή εκπαίδευση ως θεσμός ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών: Προτάσεις

Η ανάπτυξη ενός προβληματισμού και η κατάθεση μιας σειράς προτάσεων αποτελεί, κάτω από την πίεση της αναγκαιότητας βελτίωσης των συνθηκών παροχής της εκπαίδευσης στην εσπερινή της μορφή, επιβεβλημένη προσπάθεια. Προβάλλει επιπλέον αβίαστα η αναγκαιότητα της ένταξης των ατόμων που αποφασίζουν να παρακολουθήσουν την εσπερινή εκπαίδευση σ' ένα πρόγραμμα το οποίο θα τους «ελαφρύνει» το ημερήσιο ωράριο στο χώρο εργασίας. Η μείωση του εργασιακού ωραρίου, ίσως και η οικονομική ενίσχυση – ενδεχομένως με την μορφή εκπαιδευτικής άδειας με αποδοχές – αυτών που έχουν σημαντικές οικονομικές δυσκολίες και οικογενειακές υποχρεώσεις, θα αποτελέσουν μέτρα τα οποία όχι μόνο θα ανακουφίσουν τα άτομα αυτά, αλλά παράλληλα θα λειτουργήσουν θετικά στην παιδαγωγική τους διάσταση, ενώ ταυτόχρονα θα αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο ώθησης ακόμη περισσότερων εργαζομένων στην εκπαίδευση, προοπτική που με τη σειρά της αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερα επιθυμητή και αναγκαία κάτω από τις απαιτήσεις και τις εξελίξεις της σύγχρονης ζωής. Τόσο η εξάλειψη του αναλφαβητισμού, ο οποίος ταλαιπωρεί όπως είναι γνωστό κυρίως τις μεγαλύτερες ηλικίες, όσο και οι επιταγές της «δια βίου εκπαίδευσης», αλλά και οι ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας, πιέζουν όλο και εντονότερα προς την κατεύθυνση του ανοίγματος της εκπαίδευσης σ' όλους τους ενεργούς εργασιακά πολίτες, χωρίς φυσικά αυτό το τελευταίο να υπαινίσσεται περιθωριοποίηση όσων επιθυμούν κάτι τέτοιο ασχέτως της εργασιακής τους ικανότητας ή επιλογής.

Στο πλαίσιο αυτό επιβεβλημένη φαντάζει η αναγκαιότητα της ουσιαστικής χωροταξικής κατανομής των εσπερινών σχολείων. Η σημερινή διασπορά αυτών των σχολείων (Γαλίτης, 2011) έχει διαπιστωθεί ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις υπάρχουσες ανάγκες, ενώ παράλληλα δημιουργεί χαρακτηριστικές ανισότητες

⁸ Ενδεικτικά: α) Ν. 2909/2001 / ΦΕΚ 90 Α' / 02-5-2001, β) Ν. 3879/2010 / ΦΕΚ 163 Α' / 21-9-2010, γ) Ν. 3748/2009 / ΦΕΚ 29 Α' / 19-2-2009, δ) Π. Δ. 104/1979 / ΦΕΚ 23 Α' / 07-02-1979, ε) η Γ2/5935/17-01-2007 εγκύκλιο του ΥΠ.ΕΠ.Θ

εκπαιδευτικών ευκαιριών, εφόσον οι περιοχές που διαθέτουν σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης, στο σύνολο τους σχεδόν αφορούν σε πρωτεύουσες νομών. Αν ληφθεί υπόψη η γεωμορφολογία της χώρας μας, γίνεται παραπάνω από φανερό ότι μια τέτοια κατανομή είναι αδύνατο να εξυπηρετήσει ουσιαστικά τις υπάρχουσες ανάγκες και την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση. Όπως έχει αναφερθεί, ήδη τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των μαθητών των εσπερινών σχολείων, γεγονός που, σε συνδυασμό με τις τάσεις και τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής και της εξέλιξης σ' όλα τα επίπεδα της τεχνολογίας και της οικονομίας, οδηγεί στην εκτίμηση ότι η τάση αυτή θα βαίνει ολοένα αυξανόμενη. Στην τάση αυτή ασφαλώς ενισχυτικό ρόλο θα διαδραματίσει η θεώρηση της εσπερινής εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα της προσπάθειας παροχής λήψης ουσιαστικών μέτρων προς την κατεύθυνση της αναβάθμισής της καθώς και της παροχής των απαραίτητων διευκολύνσεων προς τους μετέχοντες αυτής, ώστε η απόφασή τους να ενταχθούν στο εσπερινό σχολείο και ορθή να αποβεί και ουσιαστικά εποικοδομητική.

Η ίδια η ύπαρξη εσπερινού σχολείου στη «ζώνη εμβέλειας» των εν δυνάμει υποψηφίων εσπερινών μαθητών λειτουργεί ενισχυτικά και ενθαρρυντικά προς την κατεύθυνση της ένταξής τους στην εσπερινή εκπαίδευση, κάτω από την πίεση των ευρισκόμενων σε λανθάνουσα – ως τη στιγμή εκδήλωσής τους – κατάσταση ετερόκλητων εκπαιδευτικών αναγκών.

Η διασφάλιση και η προσφορά ευκαιριών στους μαθητές των εσπερινών σχολείων ίσων με αυτές των μαθητών των ημερησίων, ενώ φαντάζει ως αυτονόητο, στην πραγματικότητα αποτελεί ακόμη αρνητικό σημείο αναφοράς. Η έλλειψη δυνατότητας των μαθητών της εσπερινής εκπαίδευσης να εισαχθούν σε στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές – παρά μόνο αν οι εσπερινοί μαθητές διαγωνισθούν επί ίσοις όροις με τους αντίστοιχους των ημερησίων (Γαλίτης, 2011) – προβάλλει έντονα το θέμα της πραγματικά ειλικρινούς και ολόπλευρης ισότητας ευκαιριών στον τύπο αυτό εκπαίδευσης.

Επιτακτική εμφανίζεται η ανάγκη της διασφάλισης της εισόδου στο εσπερινό σχολείο όσων πραγματικά διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις και συγκεκριμένα όσων πραγματικά εργάζονται. Είναι γνωστό ότι οι απόφοιτοι των εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) διεκδικούν την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια με ποσοστό επιπλέον των θέσεων που προσφέρονται στα αντίστοιχα ημερήσια σχολεία για τις σχολές των ΑΕΙ – ΤΕΙ. Είναι επίσης κοινό μυστικό ότι τα τελευταία χρόνια, με την καθιέρωση αυτού του επιπλέον ποσοστού από την πολιτεία, αυξήθηκε ο αριθμός των νεαρών ατόμων που, ενώ δεν εργάζονται, επιδιώκουν την εγγραφή τους στην εσπερινή εκπαίδευση προερχόμενοι από την ημερήσια, με αποκλειστικό σκοπό την ευκολότερη διεκδίκηση της εισόδου στα ΑΕΙ – ΤΕΙ, εφόσον ο ανταγωνισμός στο εσπερινό σχολείο είναι φυσικά πολύ ηπιότερος. Έτσι, σε βάρος αυτών που πραγματικά έχουν ανάγκη το παραπάνω μνημονευθέν ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάποιои, εκμεταλλεόμενοι την ελαστικότητα στον ουσιαστικό έλεγχο των απαραίτητων δικαιολογητικών εγγραφής τους στο εσπερινό σχολείο, γίνονται ενσυνείδητα – ή μήπως ασυνείδητοι (;) – ποδοπατητές των κόπων και των ονείρων για είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αυτών που προσπαθούν να συνδυάσουν ετερόκλητες υποχρεώσεις – εργασία, οικογένεια, σπουδές – και επιπλέον να υπερκαλύψουν εγγενείς δυσκολίες, όπως αυτές της εργασιακής κούρασης, της έλλειψης χρόνου για μελέτη, της ηλικιακής διαφοράς (με ό,τι αυτό το τελευταίο συνεπάγεται όσον αφορά στην ικανότητα και στην ευκολία πρόσληψης των νέων γνώσεων). Στο χαλαρό

νομοθετικό πλαίσιο με το οποίο η πολιτεία αντιμετωπίζει την εσπερινή εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια, οφείλονται αρνητικές καταστάσεις όπως οι παραπάνω, οι οποίες με τη σειρά τους από τη μια συμβάλλουν στο κλίμα καχύποπτης αντιμετώπισης και, γιατί όχι, αμφισβήτησης, για την προσφορά του εσπερινού σχολείου στα εργαζόμενα άτομα και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει, ενώ από την άλλη δυσχεραίνουν ή ακόμη και ακυρώνουν τις προσπάθειες των «νομίμως» συμμετεχόντων στο εσπερινό σχολείο.

Έχοντας τα παραπάνω κατά νου και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα για τη θετική προσφορά του εσπερινού σχολείου στους μαθητές του, αβίαστα αναδύεται προς την πολιτεία το αίτημα για ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της εσπερινής εκπαίδευσης. Η ενίσχυση του σημαντικού ρόλου των εσπερινών σχολείων θα επιτευχθεί με την αναγνώριση ακριβώς της αξίας του ρόλου αυτού και την λήψη των απαραίτητων μέτρων από την πλευρά της πολιτείας, τα οποία θα αναβαθμίσουν τη θέση του στην υπόληψη της κοινωνίας, αναγνωρίζοντάς του παράλληλα έμπρακτα την ισάξια θέση που αυτό θα πρέπει να καταλαμβάνει στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίπλα στους ομόρροπους θεσμούς της ημερήσιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας εμφανίζουν την εσπερινή εκπαίδευση να διαθέτει τη δυνατότητα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της άμβλυσης ή της παρεμπόδισης καταστάσεων κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων αυτών που οι ανάγκες, οι μη ευνοϊκές συνθήκες ή – σε ελάχιστο βαθμό – κάποια επιπολαιότητα ή αδιαφορία τα κράτησε μακριά από την ωφελιμιστική επίδραση της εκπαίδευσης, γεγονός που με τη σειρά του αποτέλεσε αίτιο της ενεργούς ή λανθάνουσας κατάστασης περιθωριοποίησης. Τα δεδομένα όμως της έρευνας αυτής δημιούργησαν και την αίσθηση ότι τα περιθώρια βελτίωσης της προσφοράς της εσπερινής εκπαίδευσης στην υπόθεση της άμβλυσης ή της παρεμπόδισης καταστάσεων κοινωνικού αποκλεισμού είναι μεγάλα. Η βελτιστοποίησή τους συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση του κοινωνικού ρόλου – του λειτουργήματος θα συμπληρώναμε εμείς – του εσπερινού σχολείου, αναβάθμιση που είναι σε ανάλογη σχέση με την ουσιαστική αναγνώριση της προσφοράς του από την πολιτεία, αναγνώριση που με τη σειρά της θα πρέπει να συνοδευτεί από τη λήψη ουσιαστικών και κατάλληλων μέτρων τα οποία θα συνηγορήσουν προς την κατεύθυνση αυτή.

9. Συμπερασματικά

Τόσο η σημασία αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού στην αποτελεσματική ένταξη του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του (Βεργίδης, 1985), αλλά και στην καθημερινή του ζωή γενικότερα (Ηλιού, 1985), όσο και στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Crouch, Vegas & Johnson, 1993) προσδιορίζουν την σημαντικότητα του ρόλου της Εσπερινής Εκπαίδευσης.

Η ελληνική Πολιτεία βρήκε στην εσπερινή εκπαίδευση ουσιαστικό στήριγμα στην προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων σχετιζόμενων με την προσφορά εκπαίδευσης στον ελληνικό λαό. Αδιάφορες στην αρχή, συνεργάσιμες στην συνέχεια, ουσιαστικά συμμετοχικές στην εξέλιξη, απέναντι στην εσπερινή εκπαίδευση οι εκάστοτε κυβερνήσεις σταδιακά προχώρησαν στην τοποθέτησή της στην θέση που

της ανήκει στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, μια θέση η οποία ακόμη και σήμερα δεν έχει περιέλθει στην διάσταση που οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των προσερχομένων στον εκπαιδευτικό αυτό θεσμό διεκδικούν. Λαμβανομένου υπόψη του θετικού ρόλου της εσπερινής εκπαίδευσης στην προσφορά ουσιαστικών εκπαιδευτικών ευκαιριών, αναδεικνύεται έντονη η απαίτηση προς την ελληνική Πολιτεία να προσδώσει στην εσπερινή εκπαίδευση όλα εκείνα τα εφόδια που θα την τοποθετήσουν στην διάσταση που οι ανάγκες της κοινωνίας απαιτούν, διαφυλάσσοντας την παράλληλα από καταστάσεις εκμετάλλευσης και διαφθοράς, οι οποίες τελικά αποβαίνουν σε βάρος των ευαίσθητων ομάδων του ελληνικού λαού που χρίζουν του κοινωνικού της λειτουργήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (μτφρ.: Nice, R.), London: Beverly Hills.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In: Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

Crouch, L., Vegas, E. & Johnson, R. (1993) *Policy dialogue and reform in the education sector: necessary steps and conditions*. Washington D. C. Research Triangle Institute: USAID.

Ελληνόγλωσση

Guthrie, R. (1999). Συμπεράσματα και προοπτικές για το Συμβούλιο της Ευρώπης. Στο: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλιαντζάς, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (1985). Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αλφαβητισμού των ενηλίκων. Στο: Γ. Γ. Λ. Ε., *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, Εισηγήσεις και συμπεράσματα από την συνδιάσκεψη, 1 – 4 Οκτωβρίου 1984*, Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ.

Γαλίτης, Π. (2011). *Στο κνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γαλίτης, Π. (2007). Η πρόσβαση των αποφοίτων της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ. ά. (επιμ.), *Πρακτικά του ΙΒ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*, 14 – 16 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 277 – 288). Αθήνα: Ατραπός.

Ηλιού, Μ. (1985). Γνωστός και άγνωστος αναλφαβητισμός, στο: Γ. Γ. Λ. Ε., *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, Εισηγήσεις και συμπεράσματα από την συνδιάσκεψη, 1 – 4 Οκτωβρίου 1984*, Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ.

Τσιάκαλος, Γ. (2001). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, στο: Κασιμάτη, Κ., (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. ΚΕ. Κ. ΜΟ. ΚΟ. Π. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση

Τα Κοινωνικά Δίκτυα στο Σχολικό Περιβάλλον και η Ανάπτυξή τους

Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα

Med, Ph.D., Σχολική Σύμβουλος 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Βοιωτίας

katsifi@hol.gr

Κατερέλος Γιάννης

Καθηγητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας

iokat@panteion.gr

Περίληψη

Από το 2009- 11 στο 8θέσιο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού υλοποιήθηκε ένα συστημικό πρόγραμμα, μια έρευνα – δράση, με την αμέριστη συνεργασία του Συλλόγου Γονέων που στόχευε στην Ανάπτυξη των Διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και στην αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επειδή το κλειδί για την κατανόηση των σχέσεων των μαθητών μας βρίσκεται στην κατανόηση των μεταξύ τους δεσμών, εστιάστηκε η προσοχή στα κοινωνικά δίκτυα του εκφοβισμού και της φιλίας. Έτσι αφού ανιχνεύτηκαν με ερωτηματολόγια το Δίκτυο του εκφοβισμού και με κοινωνιόγραμμα το Δίκτυο της φιλίας έγιναν πολλές και παράλληλες δράσεις από τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους μαθητές και από το Σύλλογο Γονέων απογευματινά προγράμματα Συμβουλευτικής σε γονείς και σε μαθητές με παιγνοθεραπευτικές τεχνικές, λαμβάνοντας όμως υπόψη τους κόμβους των κοινωνικών δικτύων και παρεμβαίνοντας σε αυτούς. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά αλλά για να έχει διάρκεια μια τέτοια παρέμβαση απαιτείται να ενταχθεί στην παιδαγωγική του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά:

συστημικό πρόγραμμα, παρέμβαση, δημοτικό σχολείο, έρευνα – δράση, κοινωνικά δίκτυα του εκφοβισμού και της φιλίας, Ανάπτυξη των Διαπροσωπικών σχέσεων

Abstract

Since 2009-11 at the 8-seat Elementary School of Holargos a systemic program has been implemented, an action research, with the cooperation of the Parents' Council. The goal was the Development of Interpersonal relationships in the school environment and the self-management of the pupils' behavior. The key for the understanding of the relationships among pupils is hidden into the understanding of their bonds, so the focus was on the social networks of bullying and friendship. After investigating via questionnaires the Network of bullying and via sociogram the Network of friendship, teachers initiated a lot of parallel actions in class together with the Parents' Council evening coaching programs for parents and pupils with the use of gaming therapy techniques, taking of course into consideration the social networks and how to affect them. The results were astonishing but in order to have a long term effect, the school should incorporate these findings in its daily pedagogical work.

Key words:

systemic program, intervention, Elementary School, action research, on the social

networks of bullying and friendship, the Development of Interpersonal relationships

Εισαγωγή: Τα κοινωνικά δίκτυα (Κ. Δ.)

Οι άνθρωποι δεν ζουν απλώς σε ομάδες, ζουν σε δίκτυα που επηρεάζουν τα πάντα, από τα συναισθήματα έως τη συμπεριφορά. Υπάρχουν δυο θεμελιώδη χαρακτηριστικά των Κ.Δ.: η *σύνδεση*, η οποία έχει να κάνει με το ποιος είναι συνδεδεμένος με ποιον - όταν μία ομάδα υφίσταται ως δίκτυο υπάρχει ένα μοτίβο δεσμών που συνδέει τα εμπλεκόμενα άτομα, η *τοπολογία του δικτύου*- και η *μετάδοση*, η οποία έχει να κάνει με το τι ρέει μεταξύ των δεσμών.

Για να κατανοήσουμε γιατί υπάρχουν και πώς λειτουργούν τα κοινωνικά δίκτυα θα πρέπει να κατανοήσουμε ορισμένες αρχές σχετικά με τη σύνδεση και τη μετάδοση - τη δομή και τη λειτουργία των Κ.Δ. Αυτές οι αρχές εξηγούν το πώς οι δεσμοί καθιστούν το όλο μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του. (Chistakis and J.H.Fowler, 2010 σελ.67). Οι άνθρωποι φτιάχνουν και ξαναφτιάχνουν το Κ.Δ. τους διαρκώς με βασική συνειδητή ή ασυνείδητη ροπή προς την ομοφιλία, (Kidre M. D., 2006) (Faris and Felmler 2011, 2012) δηλαδή την συναναστροφή με ανθρώπους που μας μοιάζουν, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, βιώματα και όνειρα με εμάς. Η θέση μας στο Κ.Δ. επηρεάζει με τη σειρά της εμάς τους ίδιους. Ένα άτομο χωρίς φίλους διάγει πολύ διαφορετική ζωή από ένα με φίλους. Το αν οι φίλοι και οι άλλες στενές κοινωνικές επαφές ενός ατόμου είναι φίλοι μεταξύ τους παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη ζωή αυτού του ατόμου. Οι άνθρωποι έχουν συνήθως πολλούς άμεσους δεσμούς με ένα ευρύ φάσμα ατόμων. Αυτή η απλή τάση των ανθρώπων να επηρεάζονται από τον πλησίον τους και να αντιγράφουν ο ένας τον άλλον έχει τρομερές συνέπειες όταν εξεταστεί πέρα από τον στενό κύκλο των άμεσων συνδέσεων (LaFontana & Cillessen, 2010) (Swearer & Cary, 2003). Οι άνθρωποι δεν αντιγράφουν απλώς τους φίλους τους, αλλά αντιγράφουν και τους φίλους των φίλων τους, καθώς και τους φίλους των φίλων των φίλων τους.

Τα Κ.Δ. ακολουθούν τους δικούς τους κανόνες οι οποίοι διαφέρουν από εκείνους που ακολουθούν τα μέλη τους και αναδύουν χαρακτηριστικά ενός συνόλου τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση και τη διασύνδεση των μερών του. Τα μέλη τους δεν μπορούν ούτε να ελέγξουν ούτε ακόμη και να αντιληφθούν τις ιδιότητες και τις λειτουργίες των Κ.Δ.. Αυτές οι ιδιότητες μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο με τη μελέτη ολόκληρης της ομάδας και της δομής της, και όχι με τη μελέτη μεμονωμένων ατόμων. Και ίσως η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διασυνδεόσαστε αποτελεί ουσιαστικό βήμα για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

1. Η έρευνα

1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας – δράσης ήταν η Ανάπτυξη των Διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και η αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών παρεμβαίνοντας στους κόμβους των κοινωνικών δικτύων του εκφοβισμού και της φιλίας, με επιμέρους στόχους την ανίχνευση και τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της διεκδικητικότητας, και της υπευθυνότητας των μαθητών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών συναισθημάτων των μαθητών, την ενδυνάμωση των φιλικών σχέσεων και της συνεργασίας τους και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις τους.

1.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Επειδή το κλειδί για την κατανόηση των μαθητών μας βρίσκεται στην κατανόηση των μεταξύ τους δεσμών στα κοινωνικά δίκτυα του εκφοβισμού και της φιλίας, ανιχνεύοντας τα Δίκτυα του Εκφοβισμού και της Φιλίας και παρεμβαίνοντας στους κόμβους θα καλυτερεύσουν οι Διαπροσωπικές Σχέσεις των μαθητών μας;

1.3.Δείγμα: 150 μαθητές

1.4.Μεθοδολογία

1.4.1. Ανίχνευση Κοινωνικών Δικτύων

A. Ερωτηματολόγιο του Εκφοβισμού:

Για να ανιχνευτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών πάρθηκαν μικρές συνεντεύξεις από τους μαθητές και καταγράφηκαν οι μορφές εκφοβισμού που υπήρχαν στο σχολείο. Ακολούθως καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους μαθητές 4 φορές, στην αρχή και στο τέλος των σχολικών ετών: το Δεκέμβριο του 2009, και το Δεκέμβριο του 2010 για έλεγχο των διαπροσωπικών σχέσεων και προγραμματισμό των δράσεων για τους υπόλοιπους 5 μήνες και τον Ιούνιο του 2010, και τον Ιούνιο του 2011 για αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Για την καλύτερη αποτύπωση της κατάστασης την τρίτη φορά που δόθηκε το ερωτηματολόγιο, το Δεκέμβριο του 2010, συνεργαστήκαμε με τον κ. Κατερέλο Γιάννη, καθηγητή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο ο οποίος αποτύπωσε το Δίκτυο του Εκφοβισμού στο σχολείο μας και το Δίκτυο της Φιλίας (Κοινωνιόγραμμα σε όλο το σχολείο).

Ανιχνεύτηκαν 24 μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού). Σε κάθε μαθητή δόθηκε ένας πίνακας όπου μπορούσε να αναφέρει ποιοι μαθητές συνέχεια και χωρίς λόγο στο χώρο του σχολείου σε: χτυπούν, σπρώχνουν, κλοτσούν, τσιμπούν, στριμώχνουν, στρίβουν το χέρι, φτύνουν, προσπαθούν να σου κατεβάσουν τα παντελόνια, σέρνουν στο έδαφος, κοροϊδεύουν, απειλούν, βρίζουν, φοβίζουν στις τουαλέτες ή αλλού, προσπαθούν να σε κλείσουν σε ένα χώρο, δεν σε παίζουν στα παιχνίδια τους, λένε και στους άλλους να μην σε παίζουν, κουτσομπολεύουν, απομονώνουν στην τάξη με κασετίνες, θέλουν δώρο για να σε έχουν φίλο, ψάχνουν τη τσάντα σου, κάνουν γκριμάτσες, κάνουν χειρονομίες, παίρνουν το φαγητό, βάζουν τρικλοποδιά.

B.Κοινωνιόγραμμα σε όλο το σχολείο:

Επειδή σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους του θύματος είναι οι φίλοι του, για την ανίχνευση του δικτύου φιλίας σε όλο το σχολείο έγινε το «παιχνίδι προσφοράς». Δόθηκαν 6 μικρά ελαστικά πολύχρωμα μπαλάκια σε κάθε μαθητή (μέσα στην τάξη) και τους ειπώθηκε πριν διακινηθούν τα μπαλάκια να αναφέρουν (γράψουν σε ένα χαρτί) πόσα θέλουν να κρατήσουν για τον εαυτό τους και πόσα θέλουν να δώσουν σε αγαπημένους τους φίλους από όλο το σχολείο. Μετά πήγαν στις άλλες τάξεις και έδωσαν σε όποιους είχαν αναφέρει. Επιστρέφοντας έγραψαν πόσα και από ποιους πήραν.

1.4.2. Παρέμβαση στα Κοινωνικά Δίκτυα

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων αφού αναλύθηκαν, και συζητήθηκαν τα

αποτελέσματα στο σύλλογο των διδασκόντων και στο σύλλογο των γονέων, αποφασίστηκαν παρεμβάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και ακολουθήθηκε μια κοινή παιδαγωγική γραμμή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εκπονήθηκαν από την υπεύθυνη του προγράμματος, Κατσιφή – Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα, 8 βιωματικά σεμινάρια κάθε σχολική χρονιά σχετικά με τους στόχους και έγιναν σε όλες τις τάξεις με θέματα: τα συναισθήματα, τη μη λεκτική επικοινωνία, τον τρόπο που κατανοούμε τον άλλο (την κατηγοριοποίηση, τα στερεότυπα) και τη συμπεριφορά μας, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης, την ενεργή ακρόαση, την αυτοδιαχείριση θυμού και την επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων.

Όλοι οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν ως διαμεσολαβητές της αυλής και τον 1^ο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος έγιναν διαμεσολαβητές όποιοι ήθελαν. Φορώντας το σήμα του διαμεσολαβητή, βοηθούσαν τους εμπλεκόμενους συμμαθητές να βρουν κοινή λύση στη διαμάχη τους. Το 2^ο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των δικτύων του Εκφοβισμού και της Φιλίας έγιναν διαμεσολαβητές αυτοί που δεν εκφόβιζαν και που είχαν τους περισσότερους φίλους (πήραν πάνω από 3 μπαλάκια). Μία φορά την εβδομάδα γινόταν ολομέλεια των διαμεσολαβητών με την υπεύθυνη του προγράμματος για την αξιολόγηση των συμβάντων του προαυλίου. Άλλοι μαθητές έγιναν «νοσηλευτές» της αυλής, οι οποίοι φορώντας το σήμα του νοσηλευτή περιέθαλπαν τους τραυματίες στα διαλείμματα. Τοποθετήθηκε στο προαύλιο «το μαξιλάρι εκτόνωσης του θυμωμένου» και «το κυτίο παραπόνων» στο προαύλιο του σχολείου και σε κάθε τάξη.

Ο Σύλλογος των Γονέων λειτούργησε εθελοντικά απογευματινά τμήματα παιγνιοθεραπείας- δραματοθεραπείας σε μαθητές που εκφόβιζαν (οι κόμβοι του Δικτύου του εκφοβισμού) και σε μαθητές που δεν είχαν φίλους (δεν πήραν και έδωσαν κανένα μπαλάκι στο «Παιχνίδι της Προσφοράς») και Συμβουλευτικής στους γονείς τους.

2.Αποτελέσματα

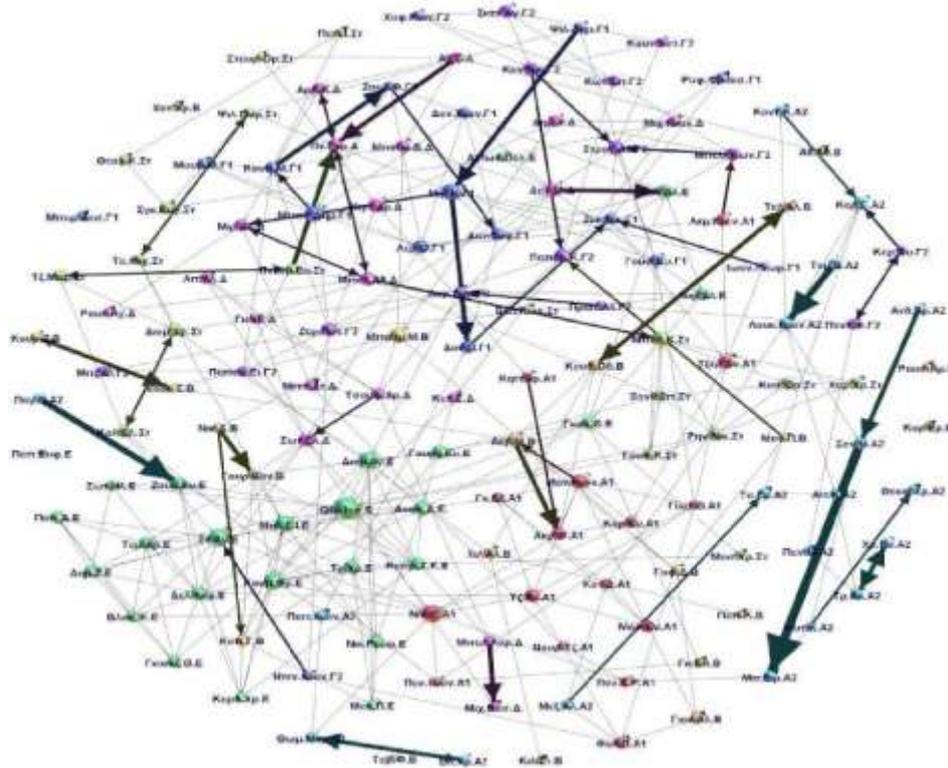
Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο Εκφοβισμού

Α ΜΕΡΟΣ		Αναφερθέντα περιστατικά			
α/α	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	1 ^η ΕΡΕΥΝΑ Δεκέμβριος 2009	2 ^η ΕΡΕΥΝΑ Ιούνιος 2009	3 ^η ΕΡΕΥΝΑ Δεκέμβριος 2010	4 ^η ΕΡΕΥΝΑ Ιούνιος 2011
1	σε χτυπούν	37	25	70	36
2	σε σπρώχνουν	38	21	63	30
3	σε κλοτσούν	30	17	50	21
4	σε τσιμπούν	11	9	23	24
5	σε στριμώνουν	4	4	32	16
6	σου στρίβουν το χέρι	11	7	27	16

7	σε φτύνουν	21	8	18	9
8	προσπαθούν να σου κατεβάσουν τα παντελόνια	3	2	7	6
9	σε σέρνουν στο έδαφος	3	3	11	9
10	σε κοροϊδεύουν	60	45	61	29
11	σε απειλούν	7	7	25	21
12	σε βρίζουν	42	22	51	37
13	σε φοβίζουν στις τουαλέτες	2	6	7	5
14	προσπαθούν να σε κλείσουν σε ένα χώρο	2	1	11	4
15	δεν σε παίζουν στα παιχνίδια τους	4	18	34	16
16	λένε και στους άλλους να μην σε παίζουν	4	17	15	8
17	σε κουτσομπολεύουν	24	25	22	11
18	σε απομονώνουν στην τάξη με κασετίνες	4	1	6	7
19	θέλουν δώρο για να σε έχουν φίλο	2	1	20	8
20	σου ψάχνουν τη τσάντα	5	3	26	7
21	σου κάνουν γκριμάτσες	18	16	26	6
22	σου κάνουν χειρονομίες	26	12	36	16
	ΣΥΝΟΛΟ	358	270	641	327
Προτάθηκαν στην 3 ^η έρευνα		Αναφερθέντα περιστατικά			
23	Σου παίρνουν το φαγητό	-----	-----	28	13
24	Σου βάζουν τρικλοποδιά	-----	-----	27	8
	ΣΥΝΟΛΟ			696	
Προτάθηκαν στην 4 ^η έρευνα		Αναφερθέντα περιστατικά			
25	Σου τραβούν τα μαλλιά				5
	ΣΥΝΟΛΟ				353

Β ΜΕΡΟΣ: Τρόποι αντίδρασης στις παρενοχλήσεις των άλλων %				
1. Αν είσαι στην τάξη το λες στο δάσκαλο ή τη δασκάλα;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	25	10	20	44
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	19	11	21	46
3 ^η ΕΡΕΥΝΑ	12	16	24	46
4 ^η ΕΡΕΥΝΑ	12	13	39	45
2. Αν είσαι στην αυλή τι κάνεις; Κλαις και απομακρύνεσαι;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	70	10	10	10
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	68	7	9	11
3 ^η ΕΡΕΥΝΑ	69	7	10,5	6
4 ^η ΕΡΕΥΝΑ	69	13	7	4
3. Μόνος /η σου αντιμετωπίζεις αυτόν που σου δημιουργεί πρόβλημα στην αυλή;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	23	8	23	45
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	28	6	20	38
3 ^η ΕΡΕΥΝΑ	26	6,5	23,5	42
4 ^η ΕΡΕΥΝΑ	31	5	22	52
4. Το λες στο δάσκαλο ή δασκάλα που εφημερεύει;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	30	11	21	38
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	28	14	29	29
3 ^η ΕΡΕΥΝΑ	26	18	15	36
4 ^η ΕΡΕΥΝΑ	28	15	27	38
5. Το λες στους φίλους σου για να σε βοηθήσουν;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	28	10	26	37
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	26	12	19	41
3 ^η ΕΡΕΥΝΑ	21	14,5	19,5	45,5
4 ^η ΕΡΕΥΝΑ	27	16	20	45
6. Λες στους γονείς σου τα προβλήματα που σου δημιουργούν οι συμμαθητές σου;				
	ΟΧΙ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡ. ΦΟΡΕΣ	ΝΑΙ
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	30	10	5	49
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	22	12	14	42

Πίνακας 3: Το κοινωνικό δίκτυο της φιλίας (Δεκέμβρης 2010)



Οι μαθητές που έχουν φίλους δεν εκφοβίζονται.

Οι αλτρουιστές κάνουν παρέα με αλτρουιστές και οι «νταήδες» με «νταήδες» (Moultara, Valente, et al. 2004).

Οι κοινωνικές συνδέσεις επιδρούν στο συναίσθημα. Οι μαθητές χωρίς φίλους βιώνουν μοναξιά και έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα π.χ. οι αναφερθέντες ως «Κορ.Ερ.Β, Ρουσ.Αμ.Β. Χατζ.Χρ.Β, Μπορ.Δ.Γ1» στο Δίκτυο της Φιλίας

Πίνακας 4: Φιλία-Εκφοβισμός: ανά φύλο

		To_Sex					
		A	K				
		Valid N	Valid N	Ενδο	Έξω		
From_Sex	A friend_weight	272	42	314	86.62%	13.38%	A
	K friend_weight	51	211	262	19.47%	80.53%	K
		323	253				

		To_Sex					
		A	K				
		Valid N	Valid N	Ενδο	Έξω		
From_Sex	A bully_weight	133	13	146	91.10%	8.90%	A

K	bully_weight	70	48	118	59.32%	40.68%	K
		203	61				

Φιλία: τα αγόρια «παίζουν» κατά 86% με άλλα αγόρια! Το αντίθετο με τα κορίτσια: «παίζουν» κατά 81% με αγόρια!

Εκφοβισμός: Τα αγόρια καταγγέλλουν κατά 91% άλλα αγόρια! Τα κορίτσια καταγγέλλουν κατά 60% αγόρια και κατά 40% άλλα κορίτσια.

Πίνακας 5: Φιλία-Εκφοβισμός: ανά τάξη

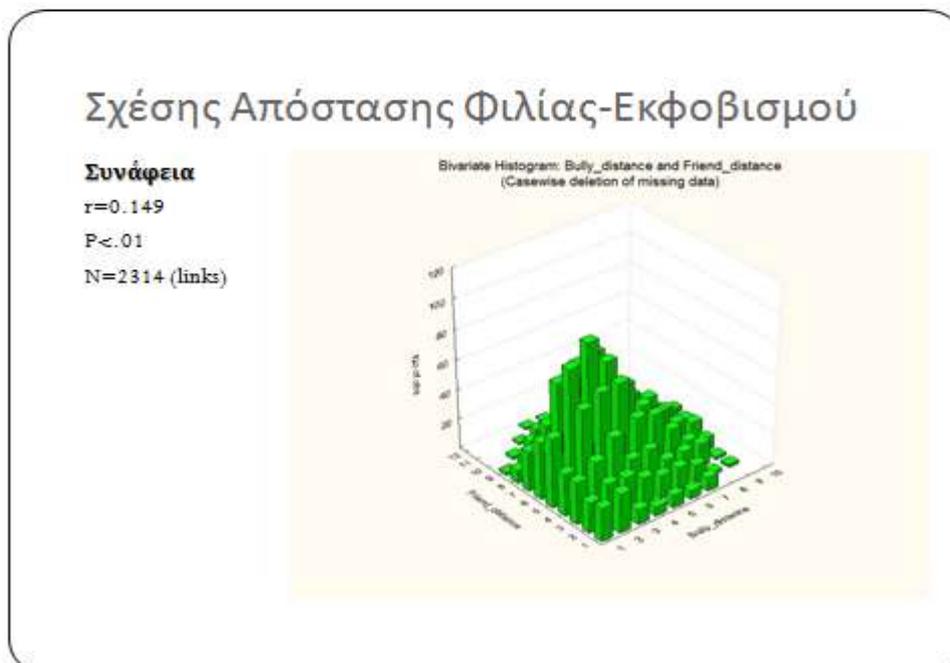
			To_Class													
			A1	A2	B	Γ1	Γ2	Δ	E	ΣΤ						
			Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N		Έσω	%	Έξω	%	
From_Class	A1	friend_weight	53	4	5	1	2	2	3	0	70	53	75.71%	17	24.29%	A1
	A2	friend_weight	4	46	0	1	0	0	1	0	52	46	88.46%	6	11.54%	A2
	B	friend_weight	1	0	40	0	2	2	10	0	55	40	72.73%	15	27.27%	B
	Γ1	friend_weight	3	1	0	46	3	5	2	0	60	46	76.67%	14	23.33%	Γ1
	Γ2	friend_weight	1	2	0	7	52	1	3	1	67	52	77.61%	15	22.39%	Γ2
	Δ	friend_weight	1	0	4	2	0	56	5	2	70	56	80.00%	14	20.00%	Δ
	E	friend_weight	5	1	2	2	1	4	109	3	127	109	85.83%	18	14.17%	E
	ΣΤ	friend_weight	1	0	0	4	0	5	8	57	75	57	76.00%	18	24.00%	ΣΤ

			To_Class													
			A1	A2	B	Γ1	Γ2	Δ	E	ΣΤ						
			Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N	Valid N		Έσω	%	Έξω	%	
From_Class	A1	bully_weight	24	0	1	8	2	6	0	4	45	24	53.33%	21	46.67%	A1
	A2	bully_weight	4	6	0	4	0	1	0	0	15	6	40.00%	9	60.00%	A2
	B	bully_weight	0	1	44	5	1	0	0	2	53	44	83.02%	9	16.98%	B
	Γ1	bully_weight	0	0	0	16	0	0	7	1	24	16	66.67%	8	33.33%	Γ1
	Γ2	bully_weight	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	N/A	0	N/A	Γ2
	Δ	bully_weight	0	0	0	9	1	24	8	19	61	24	39.34%	37	60.66%	Δ
	E	bully_weight	0	0	0	5	0	4	23	8	40	23	57.50%	17	42.50%	E
	ΣΤ	bully_weight	0	0	0	1	0	0	2	23	26	23	88.46%	3	11.54%	ΣΤ

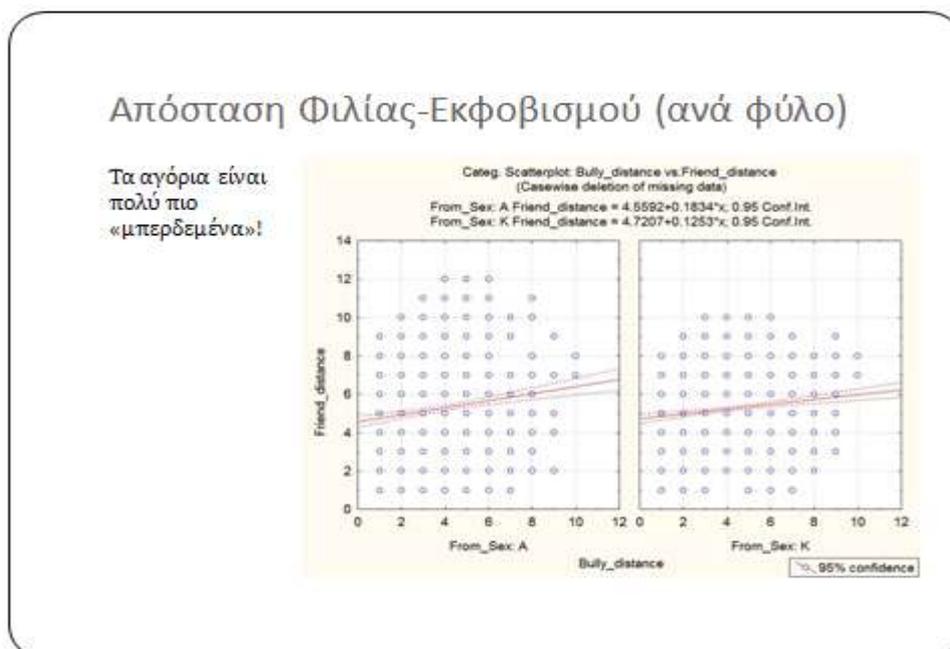
Φιλία: Η τάξη A2 μαζί με την E είναι η πιο «εσωστρεφείς»: A2/88.5%, E/85.8%. Η E είναι επίσης και η πιο «φιλική» τάξη, εφόσον έχει τον μεγαλύτερο αριθμό «φιλικών» σχέσεων.

Εκφοβισμός: Η τάξη Γ2 είναι απλά η «καλύτερη» εφόσον έχει μηδέν καταγγελίες είτε έσω είτε έξω. Για την B και την ΣΤ, ο εκφοβισμός είναι μάλλον εσωτερική υπόθεση (B: 83.2%, ΣΤ: 88.5%) ενώ η A2 και η Δ καταγγέλλουν κυρίως προς τα «έξω» (A2: 60%, Δ:61%).

Πίνακας 6: Σχέσης Απόστασης Φιλίας-Εκφοβισμού



Πίνακας 7: Απόσταση Φιλίας-Εκφοβισμού (ανά φύλο)



Στην φίλια, τα κορίτσια είναι πολύ δια-φυλικά ενώ στον εκφοβισμό, μάλλον πρέπει να του δώσουμε τον χαρακτηρισμό «αγορίστικη» υπόθεση.

Και η φίλια και ο εκφοβισμός είναι «ενδο-ταξικό» φαινόμενο, όμως ο εκφοβισμός είναι λιγότερο από την φίλια. Όταν υφίστανται εκφοβισμό τα αγόρια

απομακρύνονται τόσο από τους φίλους, όσο και από αυτούς που εκφοβίζονται!

3. Διαπιστώσεις

3.1. Διαπιστώσεις από την εξέλιξη του προγράμματος

Η εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα των Γονέων ήταν εντυπωσιακή. Οι μαθητές με χαμηλό αυτοσυναίσθημα στην τάξη και στο προαύλιο με την πάροδο του χρόνου δεν «έπιαναν» τοίχο έξω από το γραφείο των εκπαιδευτικών, συμμετείχαν στα παιχνίδια και δεν έκλαιγαν όταν είχαν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα.

Κάποιοι μαθητές, των οποίων οι γονείς αρνήθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα με τη δικαιολογία ότι θα στιγματιστούν, αύξησαν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Πετυχημένη ήταν η καθιέρωση των διαμεσολαβητών, των «νοσηλευτών», του μαξιλαριού «εκτόνωσης του θυμωμένου» και του «κυτίου παραπόνων». Τα σήματα των διαμεσολαβητών και των νοσηλευτών κρύβονταν στην τσάντα τους έτσι ώστε να τα έχουν μόνο αυτοί (*υπήρχε ο κανόνας να τα παίρνουν κάθε πρωί και να τα παραδίδουν στο σχολάσμα*). Όσο για το μαξιλάρι «εκτόνωσης του θυμωμένου» μας αναφέρθηκε ότι πολλές οικογένειες το υιοθέτησαν και στο σπίτι. Στο «κυτίο παραπόνων» αναφέρθηκαν περιστατικά που δεν είχαμε επισημάνει.

Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον δασκάλων – δασκάλων, μαθητών – μαθητών, δασκάλων– μαθητών, γονέων – γονέων, δασκάλων-γονέων, μαθητών– γονέων.

Όμως, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους όχι μόνο προς τους μαθητές τους, αλλά και προς τους συναδέλφους, μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ταμπού να αναφέρουν τα συναισθήματά τους στο σχολικό περιβάλλον, ή να αναφέρουν τα προβλήματα της τάξης στο σύλλογο των διδασκόντων ή να επιτρέψουν οποιαδήποτε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο προαύλιο χώρο. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι, αν και το πρόγραμμα θεωρείται πετυχημένο, κανείς δάσκαλος δεν παρακολούθησε πώς το διαχειρίστηκε ο συνάδελφος μέσα στην τάξη.

3.2. Διαπιστώσεις από προγράμματα γονέων

Φαίνεται σαφής ο ρόλος των γονέων στην εξέλιξη, στην έκφραση και στη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, όπως μας αναφέρθηκε από τους εμπυχωτές των προγραμμάτων των γονέων. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους το κυριότερο κοινό χαρακτηριστικό των ομάδων των παιδιών και των γονέων τους ήταν η δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων, διεκδίκησης του σεβασμού και των ορίων, η ασυνέπεια στις παρουσίες – η μη τήρηση της δέσμευσης, η μη τήρηση των κανόνων, η έλλειψη ορίων, η δυσκολία στην επικοινωνία των μελών μεταξύ τους και το κοινό συναίσθημα ήταν ο θυμός. Παρατηρήθηκε μεγάλη έως παντελής έλλειψη πραγματικής και δημιουργικής επικοινωνίας ενηλίκων – παιδιών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι και στην ομάδα των γονέων που αποτελείτο από γονείς παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιθετικών που συμμετείχαν στις αντίστοιχες ομάδες, οι δυσκολίες ήταν οι ίδιες με αυτές που αναφέρθηκαν και στις ομάδες των

παιδιών. Και οι γονείς δυσκολεύονταν να διαχειριστούν τον θυμό τους, αλλά πολύ περισσότερο των παιδιών τους. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν το παράπονο ότι οι γονείς τους δεν τα ακούνε και οι γονείς ανέφεραν από τη μεριά τους, σαν μεγάλη δυσκολία, ότι τα παιδιά τους δεν τους ακούνε. Όσο οι γονείς ανοίγονταν με εμπιστοσύνη στην ομάδα Συμβουλευτικής, τόσο και τα παιδιά ανοίγονταν στην διαδικασία της δικής τους ομάδας. Στην ομάδα Συμβουλευτικής περισσότερο εκούσια συμμετοχή ήταν των γονιών παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στη δεύτερη χρονιά του προγράμματος υπήρξε μεγαλύτερη συμμετοχή γονέων. Επίσης υπήρξε μαζική έκφραση της ανάγκης το σχολείο να παίζει ρόλο γέφυρας με το σπίτι και τον έξω κόσμο, προσφέροντας ανοίγματα και ευκαιρίες για συνάντηση-γνώση-παιγνίδι.

3.3.Συμπέρασμα

Τα προγράμματα πρόληψης που αρχίζουν στο δημοτικό έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματικότερα για την διαμόρφωση των κανόνων επικοινωνίας στην τάξη, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και για την μελλοντική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον από τα προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους επειδή οι έφηβοι δεν είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σ' αυτό (Ka'rna' et al.,2013).

Όμως για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα αυτά απαιτείται:

Ανίχνευση των κοινωνικών δικτύων των μαθητών.

Εστίαση παρέμβασης στους κόμβους των δικτύων.

Συστημική παρέμβαση: Συνεργασία όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον.

Διάρκεια της παρέμβασης και ένταξη στην παιδαγωγική του σχολείου.

Έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ιδιαιτερότητες.

Βιωματικός τρόπος προσέγγισης με δραστηριότητες: ατομικές, ενδοταξικές, ενδοσχολικές, εξωσχολικές μέσα από λογοτεχνία, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική και Νέες Τεχνολογίες.

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Beard, C & Wilson, J (2006) *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Trainers and Educators*. London, Kogan Page.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. (μτφρ. Ρόκου Η. & Καλομοίρης Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Burns, M & Gibbons K. (2008). *Implementing Response- to -Intervention in Elementary and Secondary schools*. New York, London: Routledge
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Cole, M. & Cole, S. (2001).*Η ανάπτυξη των παιδιών*. (μτφρ. Σόλμαν Μ., επιμ. Μπαμπλέκου Ζ.) Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Christakis, N. & Fowler, J. (2009) *Συνδεδεμένοι*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Everard, B. K.& Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ. Κίκιζας Δ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Faris, R. and Felmler, D. (2011). *Status Struggles: Network Centrality and Gender Segregation in Same- and Cross-Gender Aggression*. *American Sociological Review*,

- 76:1:48-73. Winner of the ASA's Crime Law and Deviance Section's James F. Short Award for Best Paper
- Faris, Robert and Diane Felmlee. (2012). *Social Networks and Aggression at the Wheatley School*. Report for CNN, available at <http://i2.cdn.turner.com/cnn/2011/images/10/10/findings.from.the.wheatley.school.pdf>
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη*. (μτφρ. Ξενάκη Χρ.) Αθήνα: Ελ. γράμματα
- Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Ευρωσπουδή
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Garner, A. (2001). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. (επιμ.Γ.Σίμος, μτφρ Β.Λαμπάδη).Αθήνα: Πατάκης
- Ζαβλάνος Μ.(2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης
- Καλαντζή - Αζίζι Α. & συνεργάτες,(2002) *Αυτογνωσία -Αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελ. Γράμ.
- Κατερέλος Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατσιφή- Χαραλαμπίδη Σ. & Κατερέλος Γ(2010). *Αξιολόγηση Μοντέλου Επικοινωνιακής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη : Άρρητες θεωρίες επαγγελματικής απόδοσης*. ΣΚΕΨΥ Τ.4
<https://sites.google.com/a/aigaion.org/skepsy/home/teuche-periodikou/teuchos-4>
- Kaˆrmaˆ, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). *Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9*. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535–551.
- Kidre M. Deirdre (2006). *Teenagers and Substance Use. Social Networks and Peer Influence*. Palgrave Macmillan
- Κοσμίδου, Χ. & Γαλανουδάκη, Α.(1996). *Συμβουλευτική*. Αθήνα: Π.Ασημάκης
- Κοσμόπουλος, Α. (2005). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Kydd L, Crawford M, Riches C (1999) *Professional development for educational management*, The Open University
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2010). *Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence*. *Social Development*, 19, 130–147
- Leyens, J. Ph(1996). *Είμαστε όλοι ψυχολόγοι*. Αθήνα: Παπαζήση
- Moscovici, S.(1999).*Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της*. (επιμ. Μαντόγλου Α) Αθήνα: Οδυσσεάς
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L., & Unger, J. B. (2004). *Social network predictors of bullying and victimization*. *Adolescence*, 39(154), 315-335
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζαμεντ*. Αθήνα:Γ. Μπένου.
- Νικολόπουλος, Γ. Α. (2003). *Διοικητική των συγκρούσεων*. Αθήνα: Οικονομικό Π. Αθηνών.
- Olweus,D.(2009). *Εκφοβισμός και βία στα Σχολεία*. (επιμ Τσιαντής Γ.)Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελ. Γράμ.

- Παπαγεωργίου, Β.Α.(2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University S.P
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της*. Αθήνα Ατραπός
- Παπαστάμος, Στ. & κ.άλ.(2006). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Τ. Β, Αθήνα: Ελ. Γράμ.
- Postic, M. (1998). *Η Μορφωτική Σχέση*. (μτφρ Τουλούπης Δ.Χ.) Αθήνα: Gutenberg
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*. (επιμ: Γιοβαζολιάς Α.) Αθήνα: Τόπος
- Σαμαράκη, Χ. (2008). *Πώς να κατακτήσεις τα μυστικά της γλώσσας του σώματος*. Αθήνα: Ψυχογιός
- Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2003). *Attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum*. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 63–79
- Wragg, C. E. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΓΟΝΕΩΝ

Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς

Αθηνά Χατζηγεωργίου
MSc, Δασκάλα Τ.Ε. 6ου Δ. Σ. Χαλανδρίου
achatzige@gmail.com

Περίληψη

Η αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της αναπηρίας και τη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών από θεσμοθετημένους διαγνωστικούς φορείς αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας για τα άτομα που αποκλίνουν από το οριζόμενο ως 'φυσιολογικό'. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και να διερευνήσει τους λόγους και τα κριτήρια παραπομπής των μαθητών στους διαγνωστικούς φορείς, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της διαδικασίας για τους μαθητές. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης της Αττικής σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2010, στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δυσκολίες των μαθητών έχουν άμεση σχέση με την ύπαρξη παθολογίας που πρέπει να διαγνωστεί, προκειμένου να παρθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για την εκπαίδευσή τους, δεν αναγνωρίζουν την ετικετοποίηση ως συνέπεια της αξιολόγησης και αναδεικνύουν το ζήτημα της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία. Στα συμπεράσματα γίνεται αναφορά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως ζητούμενο για τους ανάπηρους μαθητές, ωστόσο το περιεχόμενο της διαγνωστικής αξιολόγησης έρχεται σε αντίφαση με τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά διαγνωστική αξιολόγηση, κριτήρια παραπομπής, ενταξιακή εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

Diagnosis of disability and identification of students' special educational needs carried out from the state's diagnostic agencies is part of the educational policy for individuals who decline from what is defined as 'normal'. The aim of this study was to explore the teachers' perceptions regarding assessment and especially the reasons and the criteria of referral, as well as the characteristics of the process and its consequences for the students. The sample was consisted of 100 general teachers of primary education from Attiki area. According to the data derived from the questionnaire used as methodological tool, teachers believe that students' difficulties are related to pathology that has to be identified and diagnosis determines the

decisions regarding the students' education. Labelling as a result of assessment was a challenging issue. They also suggested that teachers' involvement in the process is of crucial meaning as well as the improvement of education of disabled students; however the substance of diagnosis comes in conflict with the purpose of inclusive education.

Keywords diagnosis, identification of special educational needs, criteria of referral, inclusion, educational policy

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα με κατεύθυνση στην Ειδική αγωγή του ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και διεξήχθη τον Μάιο του 2010 σε σχολεία Α΄/θμιας Εκπ/σης της Αττικής.

Η επιλογή του θέματος της έρευνας είχε ως αφετηρία την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τον προβληματισμό για τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, όταν δυσκολεύονται να χειριστούν τις δυσκολίες των μαθητών τους στη μάθηση ή/ και τη συμπεριφορά, τις απόψεις τους σχετικά με την παραπομπή των μαθητών για αξιολόγηση από τους αναγνωρισμένους, από το Υπουργείο Παιδείας, διαγνωστικούς φορείς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα), καθώς επίσης και τις συνέπειες της συγκεκριμένης διαδικασίας για τους μαθητές σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαγνωστικής αξιολόγησης κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς οι απόψεις τους στο συγκεκριμένο θέμα αντανακλούν στην ουσία τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών και καταδεικνύουν το γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για όσους μαθητές αποκλίνουν, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), μέσω των παιδαγωγικών επιλογών που υιοθετούν και εφαρμόζουν.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η θεωρητική προσέγγιση του θέματος εστιάζει στις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και στη θεώρηση της αναπηρίας σύμφωνα με το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο αντίστοιχα, θέτοντας το βασικό πλαίσιο ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτείνουν ή να παραπέμπουν τους μαθητές τους για αξιολόγηση, όταν αυτοί παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση ή τη συμπεριφορά (Vlachou, 2006). Παρόλο που αναγνωρίζουν τις συνέπειες της ετικετοποίησης για τους μαθητές που υφίστανται τις διαδικασίες αξιολόγησης, θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση της παθολογίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης (Tymitz, 1984 στη Riffle, 1985). Επίσης, αν και είναι θετικοί με την ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη κυρίως των ειδικών επιστημόνων (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και πρέπει αυτή να παρέχεται έξω από τη γενική τάξη.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή είχε ως επιμέρους στόχους:

- να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θεωρούν αναγκαία τη διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών τους και τα κριτήρια με τα οποία προτείνουν την παραπομπή των μαθητών στους διαγνωστικούς φορείς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).
- να μελετήσει την επίδραση των γνωματεύσεων στην επιλογή του κατάλληλου πλαισίου εκπαίδευσης, στη διδασκαλία των μαθητών στη γενική τάξη και στην αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν διαγνωστεί ως ‘μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.
- να συνδέσει τις πρακτικές και τους μηχανισμούς διάγνωσης και αξιολόγησης που η ίδια η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μαθητές με αναπηρίες και όσους χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ‘ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και πιο συγκεκριμένα στις περιφέρειες Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Γ΄ Αθήνας, Α΄ Ανατολικής Αττικής, Β΄ Ανατολικής Αττικής και Πειραιά. Στο δείγμα περιλαμβάνονταν αποκλειστικά οι δάσκαλοι των τάξεων Α΄ - Στ΄ των παραπάνω σχολείων και όχι αυτοί των τμημάτων ένταξης ή άλλοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς, οι 83 (83.0%) ήταν γυναίκες και οι 17 (17.0%) άντρες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 39.23 ± 7.54 έτη και το σύνολο των ετών υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση εκτιμήθηκε στα 13.93 ± 8.06 έτη.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας μη καθορισμένης πιθανότητας. Η έρευνα ανήκει στο είδος της περιγραφικής έρευνας επισκόπησης και χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων – ερμηνεία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δυσκολίες που εκδηλώνουν οι μαθητές τους στη μάθηση ή/ και τη συμπεριφορά έχουν τις ρίζες τους σε βιολογικούς παράγοντες ή σε χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή (ατομικά, οικογενειακά). Αντιθέτως, παράγοντες όπως οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει φαίνεται να μην αναγνωρίζονται ως σημαντικοί για την εκδήλωση των δυσκολιών των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα συνηθίζουν να προτείνουν την παραπομπή των μαθητών για αξιολόγηση κυρίως για τις δυσκολίες που εκδηλώνουν στη μάθηση, με έμφαση στο γλωσσικό μάθημα, τις δυσκολίες στη συμπεριφορά, αλλά και όταν παρουσιάζουν χαμηλό νοητικό δυναμικό.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εμφανής. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στη μάθηση ή/και τη συμπεριφορά θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εγγενείς δυσκολίες που πρέπει να διερευνηθούν λεπτομερώς μέσω τεστ αξιολόγησης προκειμένου να διαγνωστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να αντιμετωπιστούν κατάλληλα μέσω προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στη διόρθωση της βλάβης και στην προσαρμογή των μαθητών σε αυτά που προκαθορισμένα προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα (Mittler, 2000). Η αξιολόγηση των μαθητών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα διέπεται από τις αρχές της κλινικής προσέγγισης της αναπηρίας, αγνοώντας τους κοινωνικούς παράγοντες και τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, το αναλυτικό πρόγραμμα ή τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, που μπορούν να αποτελούν αιτίες για τις δυσκολίες των μαθητών (Lindsay, 1996).

Παρά το γεγονός ότι ως βασική αιτία των δυσκολιών των μαθητών αναγνωρίζεται η ύπαρξη παθολογίας που πρέπει να διαγνωστεί, οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτείνουν την παραπομπή των μαθητών τους μετά από ώριμη σκέψη, εφόσον οι δυσκολίες επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν δοκιμάσει να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους ή και τις συνθήκες μέσα στη σχολική αίθουσα. Το κριτήριο της απόκλισης από το μέσο όρο της επίδοσης ή της παρουσίας των μαθητών μέσα στην τάξη αναγνωρίζεται σε μικρότερο βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την τροποποίηση των συνθηκών μέσα στην τάξη ως τη σημαντικότερη ενέργεια για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές τους στη μάθηση και στη συμπεριφορά, και την αποτυχία του συγκεκριμένου μέτρου ως το βασικό κριτήριο για την παραπομπή των μαθητών τους στους διαγνωστικούς φορείς για αξιολόγηση. Από τη μια, πιστεύουν πως οι περιβαλλοντικές παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν σε επίπεδο σχολείου είναι πρωταρχικής σημασίας, από την άλλη θεωρούν ότι οι αιτίες των δυσκολιών βρίσκονται στον ίδιο το μαθητή, έχουν βιολογικό υπόβαθρο και πρέπει να αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Εκ πρώτης όψεως, η θεώρηση αυτή μοιάζει αντιφατική, στην ουσία της όμως, μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει τα κατάλληλα για κάθε παιδί μονοπάτια που οδηγούν στην πραγματική μάθηση (Corbett, 1999), αλλά και της κυριαρχίας του ιατρικού μοντέλου στο χώρο της ειδικής αγωγής (Vlachou, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα πιστεύουν ότι η διάγνωση είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, οι οποίες αφορούν τόσο το πλαίσιο εκπαίδευσης (γενικό – ειδικό) όσο και τις διδακτικές παρεμβάσεις που καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι επαγγελματίες που θεωρούνται πιο 'ειδικοί'. Συνδέουν, δηλαδή, άμεσα τις όποιες παρεμβάσεις πρέπει να γίνουν και γενικότερα την εκπαίδευση που δικαιούται ένας μαθητής, με το πρόβλημα που έχει.

Ισχυρή είναι η επίδραση, και σε αυτή την άποψη των εκπαιδευτικών, του ιατρικού μοντέλου και της λογικής που υποστηρίζει ότι η κατάταξη ενός μαθητή σε μια διαγνωστική κατηγορία έχει στόχο αυτός να λάβει την κατάλληλη, σύμφωνα με την αναπηρία του, εκπαίδευση (Mittler, 2000). Ωστόσο, η πρακτική σύνδεσης των γνωματεύσεων που πιστοποιούν την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη με επιπρόσθετες διδακτικές παροχές (π.χ. δυνατότητα φοίτησης στο τμήμα ένταξης), επιδόματα από τους ασφαλιστικούς φορείς και άλλες διευκολύνσεις (π.χ. δυνατότητα προφορικής εξέτασης) φαίνεται να μην αποτελεί το βασικότερο λόγο παραπομπής των μαθητών για αξιολόγηση, σύμφωνα με την έρευνα.

Άμεσα εξαρτώμενη από τη διαδικασία της αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι και η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα η διάγνωση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης θα καθορίσουν τις διδακτικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στη γενική τάξη. Ωστόσο, αναφέρονται σε παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άτομο και εξαρτώνται από τη διαγνωστική ταμπέλα που του έχει αποδοθεί, οι οποίες σε καμιά περίπτωση δε συνδέονται με διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Άρα, η διαδικασία στην οποία αναφέρονται, φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερο τα χαρακτηριστικά της ενσωμάτωσης παρά της ένταξης.

Ενδιαφέρον εύρημα στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούν απαραίτητη τη διάγνωση της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών τους για να τους παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση, ως τα πλέον σημαντικά για τη διδασκαλία στη γενική τάξη θεωρούν τα στοιχεία που αφορούν το προσωπικό προφίλ των

μαθητών. Το εύρημα αυτό, πιθανόν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την άποψη που υποστηρίζει ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Επομένως, η διάγνωση της αναπηρίας που επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησης είναι απαραίτητη για να γνωρίσουμε όσα περισσότερα είναι δυνατό για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας (Mittler, 2000). Από την άλλη όμως, ο τρόπος που μαθαίνει ένα παιδί, όπως επίσης τα ενδιαφέροντα και οι ατομικές του κλίσεις είναι μοναδικές για το καθένα. Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά, που αδιαμφισβήτητα είναι χρήσιμα για τη διδασκαλία, δεν μπορούν να αντληθούν από τα σταθμισμένα τεστ που χρησιμοποιούνται στη διαγνωστική αξιολόγηση, τα οποία κατηγοριοποιούν τα άτομα με βάση τα ατομικά τους ελλείμματα. Αντιθέτως, μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια στο χώρο του σχολείου, μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα κάθε μαθητή (Lindsay, 1996; Slate & Jones, 2000). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός σε αυτές τις διαδικασίες, μέσω της καθημερινής επαφής που έχουν με τους μαθητές τους και της δυνατότητας να τους παρατηρούν στις διαφορετικές εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους (Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι ειδικοί επιστήμονες θεωρούνται πιο κατάλληλοι για την αξιολόγηση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπεύθυνοι είναι τόσο οι ίδιοι όσο και οι ειδικοί επιστήμονες. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της αξιολόγησης αναγνωρίζουν συντριπτικά την αναγκαιότητα παρουσίας γιατρού, ψυχολόγου και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη διεπιστημονική ομάδα που αξιολογεί, αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι θα ήταν εξίσου σημαντική στη διαδικασία η συνεισφορά του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, για το πλήθος και την ποιότητα των πληροφοριών που μπορεί να δώσει. Από την άλλη, σε επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν στη γενική τάξη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι την ευθύνη για την παρεχόμενη, στους μαθητές, εκπαίδευση πρέπει να έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και η διεπιστημονική ομάδα που συμμετείχε στην αξιολόγηση του μαθητή. Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται το ζήτημα της συνεργασίας όλων των επιστημονικών κλάδων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και της συνυπευθυνότητας που μπορεί να εμπεριέχεται σε κάθε συνεργασία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργητικό ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης. Θεωρούν ότι, μέσω της καθημερινής επαφής που έχουν με τους μαθητές τους, έχουν διαμορφώσει σαφή εικόνα για το μαθησιακό προφίλ και τη συμπεριφορά των μαθητών τους και τα στοιχεία αυτά μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Η ενεργός συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη διαδικασία θα καθιστά τις προτεινόμενες παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές, αφού αυτές θα λαμβάνουν υπόψη και ταυτόχρονα θα προσπαθούν να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών, παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχουν ειδικό βάρος στην εκπαίδευση κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επιπλέον, οι μισοί από τους ερωτηθέντες έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να γίνεται μέσα στο σχολείο, το οποίο αποτελεί οικείο και ασφαλές περιβάλλον για το μαθητή.

Αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργητικό ρόλο, στην πράξη η διαδικασία τους αφήνει απέξω. Ως γνωστό, η παραπομπή ενός μαθητή για αξιολόγηση σε κάποιο

διαγνωστικό φορέα έχει τις περισσότερες φορές ως αφετηρία την πρόταση του εκπαιδευτικού, ωστόσο, η ευθύνη για την εξέλιξη και το αποτέλεσμα της διαδικασίας ανήκει αποκλειστικά στους γονείς του μαθητή (Ν. 3699/2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται ως επί το πλείστον, στη συμπλήρωση ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου που τους αποστέλλουν οι διαγνωστικές υπηρεσίες. Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δε γνωρίζει το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την αξιολόγηση των μαθητών από τους διαγνωστικούς φορείς, ενώ περίπου οι μισοί από όσους έχουν παραπέμψει μαθητές κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, δε γνωρίζουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας για τους μαθητές τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της, καθώς είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο, χωρίς να υπολογίζει και να αξιοποιεί σημαντικούς παράγοντες εντός σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004).

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν την εκπαίδευση στη γενική τάξη (φοίτηση στη γενική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας/ παράλληλη στήριξη) ως το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκρίνοντας την επιλογή της παράλληλης στήριξης. Η εκπαίδευση σε ειδικό πλαίσιο (φοίτηση στο τμήμα ένταξης/ ειδικό σχολείο) επιλέγεται επίσης από ένα σημαντικό ποσοστό, με βασική προτίμηση στη φοίτηση στο τμήμα ένταξης του σχολείου, ενώ η φοίτηση στο ειδικό σχολείο συγκεντρώνει πολύ μικρό ποσοστό ως επιλογή. Γενικότερα, προτιμώνται πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στο γενικό σχολείο, στις οποίες η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής αλλά και στους ειδικούς που συμμετείχαν στην αξιολόγηση είναι απαραίτητη.

Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, όταν οι σημαντικές αποφάσεις για την εκπαίδευσή τους λαμβάνονται από ομάδες επιστημόνων που προέρχονται από το χώρο της υγείας. Η πολιτεία αφήνει τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής έξω από τις αποφάσεις για θέματα εκπαίδευσης, την ίδια ώρα που τους καλεί να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες μέσα στη γενική τάξη, χωρίς να έχουν προηγηθεί διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στις κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις (Slee, 2004). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους καλούνται να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει θεσμοθετήσει η πολιτεία για τα άτομα με αναπηρία. Έτσι, από τη μια αναγνωρίζουν με έμφαση τον ρόλο των ειδικών επιστημόνων, από την άλλη όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιθυμούν να έχουν ουσιαστική συμβολή στην αξιολόγηση και την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και επιζητούν τη συνεργασία με τους άλλους ειδικούς επιστήμονες.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν οδηγεί στην ετικετοποίηση και τον κοινωνικό στιγματισμό των μαθητών, αν και οι μισοί από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι πρόκειται για ψυχοφθόρα διαδικασία. Αντιθέτως, έχουν την άποψη ότι αποτελεί χρήσιμη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ταυτόχρονα πιστεύουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από τη διαδικασία της αξιολόγησης και σε προσωπικό επίπεδο. Γνωρίζουν τις αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη μάθηση ή τη

συμπεριφορά τους, συμφιλιώνονται με τον εαυτό τους και αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανοχή και λιγότερη πίεση από τους σημαντικούς άλλους (εκπαιδευτικούς, γονείς, συμμαθητές).

Αν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι η ετικετοποίηση και ο στιγματισμός δεν υφίστανται ως αποτελέσματα της αξιολόγησης, το 1/5 αυτών υποστηρίζει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να εντάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, καθώς η διαφορετικότητα παραμένει και μετά την αξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες οφείλεται ουσιαστικά, στην αδυναμία του να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και να παρέχει σε όλους τους μαθητές ανεξαρτέτως την εκπαίδευση που δικαιούνται. Στην Ελλάδα, παρά τις νομοθετικές διατάξεις και τις προθέσεις της πολιτείας για εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, αυτό που εφαρμόζεται στην πράξη είναι η χωρική ενσωμάτωση (local integration) με την τοποθέτηση μαθητών με ήπιες αναπηρίες στη γενική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004) και την υποστήριξη κάποιων από αυτούς έξω από αυτή, στα τμήματα ένταξης. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που προτείνονται από τους διαγνωστικούς φορείς επικεντρώνουν στα ατομικά ελλείμματα των μαθητών και στοχεύουν στη 'θεραπεία' τους (Gallagher, 1976). Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να σχετίζεται με την αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας, αλλά εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα με αποτελεσματικό τρόπο (Slee, 2004).

Η κατάταξη των μαθητών σε διαγνωστικές κατηγορίες και η συνεχιζόμενη χρήση του όρου 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' στη νομοθεσία (Ν. 3699/2008) δεν είναι συμβατή μέσα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο, καθώς παράγει στερεότυπα και οδηγεί σε διακρίσεις. Τα παιδιά θεωρούνται 'ειδικά' επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και αυτό αποτελεί πρόκληση για την ένταξη: δηλαδή να επιτύχει να αναδομήσει το σύστημα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών και να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα εκείνες τις συνθήκες που ευνοούν τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Booth, 1999a στον Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας, ωφελεί και ταυτόχρονα επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές, κυρίως σε προσωπικό επίπεδο. Από τη μια, γνωρίζουν τις αιτίες των δυσκολιών τους και συμφιλιώνονται με αυτές, ταυτόχρονα όμως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και η καθημερινότητά τους όσο και η εξέλιξή τους διαμορφώνεται από τις μειωμένες προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών. Αν και οι απόψεις αυτές φαίνονται αντιφατικές εκ πρώτης όψεως, στην ουσία αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Το άτομο που έχει αξιολογηθεί, απαλλάσσεται από το βάρος της προσωπικής ευθύνης για τις δυσκολίες που παρουσιάζει, συμφιλιώνεται με τον εαυτό του και την ίδια στιγμή, αφού το ίδιο δε φταίει, μειώνονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των άλλων προς αυτό. Έτσι, ο εντοπισμός των ατομικών ελλειμμάτων και η ετικέτα που τον ακολουθεί, προσδίδει το απαραίτητο άλλοθι, στους μαθητές για την αδυναμία τους να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, στους εκπαιδευτικούς για την αδυναμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους μέσα στη γενική τάξη, αλλά και στο ίδιο το κράτος για την αδυναμία του να αναδιαρθρώσει τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και να εντάξει τους μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν ετικετοποιεί τους μαθητές, ωστόσο ήδη τους θεωρούν ως άτομα που αποκλίνουν, που πρέπει να αντιμετωπιστούν με διαφορετικό τρόπο, με λιγότερες απαιτήσεις. Ο διαχωρισμός των μαθητών υφίσταται μέσα στο σχολείο. Η αξιολόγηση τον πιστοποιεί με τον πλέον επίσημο τρόπο και αποτελεί επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. Έτσι, παρά τις δεσμεύσεις της πολιτείας για μια ενταξιακή εκπαίδευση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να διατηρεί τον διαχωριστικό του χαρακτήρα και να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες (Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αναγνώρισαν την αξιολόγηση που στοχεύει στη διάγνωση της παθολογίας ως πολύ σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και την ένταξή τους στο γενικό σχολείο κι προχώρησαν σε ενδιαφέρουσες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των διαδικασιών της αξιολόγησης προς όφελος των μαθητών. Αναφέρουμε κάποιες από αυτές: πραγματοποίηση της αξιολόγησης μέσα στο σχολείο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, άμεση και έγκαιρη διάγνωση, αλλά και αξιολόγηση κατά τακτά χρονικά διαστήματα, έμφαση στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα κάθε μαθητή, διαφοροποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα, συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και των ειδικών που εμπλέκονται στην αξιολόγηση και την εκπαίδευση του μαθητή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, υποστήριξη της οικογένειας. Οι προτάσεις αυτές στην πλειοψηφία τους δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας και τα αποτελέσματά της, ωστόσο, είναι αναγκαίο να αμφισβητήσουν το περιεχόμενο και τους στόχους της αξιολόγησης, αν πραγματικά επιθυμούν την ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση που θα μεγιστοποιεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών και θα ενθαρρύνει την ενεργό μάθηση (Aefsky, 1995). Η διαδικασία προσδιορισμού του επιπέδου γνώσης, ικανοτήτων και κατανόησης των μαθητών με σκοπό τη δημιουργία μιας πλήρους εικόνας της ανάπτυξης του παιδιού και των μαθησιακών του αναγκών, μπορεί να υποστηρίξει με τον καλύτερο τρόπο τη μάθηση και την εξέλιξή του (Nutbrown, 2006), λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη παραμέτρους που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό πλαίσιο, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχολική τάξη, το σχολείο, η οικογένεια, η κοινωνία (Lindsay, 1996). Αυτού του είδους η αξιολόγηση, που συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία και λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που ενδέχεται να την επηρεάσουν, μπορεί να συμβάλει θετικά στην εφαρμογή των ενταξιακών αρχών και πρακτικών και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί τη φιλοσοφία της φοίτησης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο με το πρόσχημα της ενταξιακής εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να έχουν προϋπάρξει διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή του. Την ίδια στιγμή εφαρμόζει πρακτικές διαχωρισμού και αποκλεισμού, συνδέοντας την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και τις απαιτήσεις του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αντιφατικών κατευθύνσεων, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής αναγνωρίζουν την ευθύνη που έχουν για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη και την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και τους άλλους ειδικούς επιστήμονες. Οφείλουν ακόμη, να αναστοχαστούν τον ρόλο τους και να ξεπεράσουν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις οριζόμενες, από την κοινωνία, έννοιες της 'κανονικότητας' και της 'απόκλισης' και να έρθουν αντιμέτωποι με την κυρίαρχη

ιδεολογία και τις επιλεκτικές πρακτικές του σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Αυτό όμως δε θα είναι αρκετό, αν η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελέσει τον βασικό στόχο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aefsky, F. (1995). *Inclusion Confusion. A Guide to Educating Students with Exceptional Needs*. California: Corwin Press.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Τόμος Α', σελ.29-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σελ.189-200. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Gallagher, J.J. (1976). The sacred and profane use of labels. *Exceptional Children*, 45, 3-7.
- Lindsay, G. (1996). Assessment of the primary school child, in Pollard A. (ed) *Readings for reflective teaching in the primary school*. (pp. 272-275). London: Cassell Education.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Nutbrown, C. (2006). Watching and Listening: the Tools of Assessment. In G. Pough & B. Duffy (eds.). *Contemporary Issues in the Early Years*. (4th edition). (pp. 93-105). London: Sage.
- Riffle, C.A. (1985). Factors influencing regular classroom teachers' referral practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 8(2), 66-74.
- Slate, J. & Jones, C. (2000). Assessment Issues in Special Education. In M. Winzer & K. Mazurek (eds.). *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*. (pp. 68-80). Washington: Gallaudet University Press.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταϊκόπουλος, Κ., Βαρσάμης, Π. (2009). Ατομικά χαρακτηριστικά ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 44, σελ. 28-38.

Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, (1), 39 – 58.

Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη

Παναγιώτα Κουντουριώτου

Med, Ειδική Παιδαγωγός, Εκπαιδευτικός 8^ο Δ.Σ. Κηφισιάς

totakount@gmail.com

Μαρία Δημακοπούλου

Phd, Med, Ειδική Παιδαγωγός, Διευθύντρια 3^ο Δ.Σ. Χολαργού

mdimako@gmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Ψυχολόγος- Ειδική Παιδαγωγός, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Αθηνών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον ρόλο που διαδραματίζει η πολιτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση, το κατά πόσο θα πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στους μαθητές αυτούς, το αν οι ε.ε.α. αυτών των μαθητών καλύπτονται από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος το κατά πόσο θα πρέπει να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει τις στάσεις και απόψεις των δασκάλων όσον αφορά τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τη θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση και συγχρόνως τον προβληματισμό τους σχετικά με την ικανότητα τους να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α. καθώς και με τις γνώσεις που οι ίδιοι έχουν γύρω από τη συνεκπαίδευση.

Λέξεις - κλειδιά

Συνεκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, δικαίωμα συνεκπαίδευσης μαθητών με ε.ε.α.

Abstract

This study focuses on the role played by the inclusion of students with special educational needs in mainstream school. In particular, there is an attempt to investigate the attitudes of primary school teachers towards the right of students with special educational needs to the inclusion, whether they should be given all opportunities, whether the special educational needs of these students can be covered by the ordinary teacher and finally whether we should first learn more about the effectiveness of inclusion before it is widely applied. It is part of a wider research, which attempts to capture attitudes and opinions of teachers regarding these students' ability to be included in the general school, as well as the factors that affect and promote this inclusion. The questionnaire, which was used in this study is the *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998). The results indicate the positive attitude of the majority of teachers in the sample towards the right of students with special educational needs to the inclusion and at the same time their concern about their ability to teach students with these needs together with their knowledge that they themselves have on inclusion.

Keywords

Inclusion, teacher attitudes, training, the pupils' with special educational needs right for inclusion.

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ειδικοί παιδαγωγοί παγκοσμίως υποστηρίζουν σήμερα πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται «σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές μέσα στο οποίο να μπορούν να αναπτύσσονται με βάση την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση» (Πολυχρονοπούλου, 2012· Σούλης, 2002, 2008).

Η εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. είναι μια πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες του κόσμου. Παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας έχει πλέον καθιερωθεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής τους ταυτότητας καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών

που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Τα άτομα με ε.ε.α. έχουν δικαίωμα ίσης και ισότιμης συμμετοχής σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και για να ανταποκριθούν στο έργο τους χρειάζονται την απαραίτητη στήριξη και μεταχείριση (Κυπριωτάκης, 1994).

Οι παιδαγωγικές εκτιμήσεις στην ιστορία του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού εξελίσσονται διαρκώς προς την κατεύθυνση μιας ευρύτερης *πολυμορφίας* μεταξύ των μαθητών. Η *ανομοιογένεια* κερδίζει αξία, ενώ οι προσπάθειες για μια ομοιογένεια στις τάξεις αποδείχθηκε όχι μόνο αμφίβολη με την έννοια της ισότητας αλλά επίσης και ως λιγότερο παιδαγωγικά αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση/προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (UNESCO, 1994).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως αυτός που καλείται να εφαρμόσει όλες τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και να αντιμετωπίσει την καθημερινότητα της σχολικής τάξης με τις όποιες δυσκολίες, είναι ο δάσκαλος της γενικής τάξης, καθώς ο αλλαγής που είναι αναγκαία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει πως η επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των δασκάλων ως προς αυτήν (Avramidis & Kalyva, 2007· MacFarlane & Marks Woolfson, 2013· Πέννα, 2008).

Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά χωρίς να το συνειδητοποιήσει μια προσωπικού τύπου θεωρία για τη διδασκαλία, μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων και της διδακτικής εμπειρίας και πράξης, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις ενέργειές του. Η προσωπική αυτή θεωρία διαφέρει από την επιστημονική, ως προς το ότι αποτελείται από ασυστηματοποίητες, αποσπασματικές, συχνά αντιφατικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1998).

Η πολιτική της συνεκπαίδευσης που εφαρμόζεται πλέον στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει σημαντική επίδραση στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών καθώς έχουν βρεθεί σε δυσχερή θέση, όσον αφορά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενώ φέρουν τη βασική ευθύνη διδασκαλίας των μαθητών, αισθάνονται ανασφαλείς αναφορικά με συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης. Συχνά τα παιδιά αυτά αντανακλούν συγκεκριμένα ιατρικά μοντέλα και διαγνωστικά κριτήρια (Sonuga-Barke, Saxton & Hall, 1998). Η σύγχυση και η έλλειψη γνώσης μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός εργάζεται με ένα παιδί, αλλά και τον τρόπο συνεργασίας με άλλους ειδικούς (δασκάλους ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους) (Farrell, 2004).

Οι έρευνες καταδεικνύουν ένα μεγάλο κενό στη γνώση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαφορετικού είδους ε.ε.α. που έχουν τα παιδιά (Scruggs & Mastropieri, 1996), καθώς και διαμαρτυρίες ως προς την ελλιπή τους επιμόρφωση (Farrell, 2004· Πέννα, 2008). Αρκετοί ακόμη παράγοντες έχουν επισημανθεί ως εμπόδια για την συνεκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, όπως η πίεση χρόνου, η έλλειψη υποστήριξης από άλλες υπηρεσίες, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι και το ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, η έλλειψη συνεργασίας και οι αρνητικές αντιλήψεις, όπως η μη αποδοχή των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο (York & Tundidor, 1995).

Λειτουργικοί ορισμοί

Την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να την κατανοήσουμε ως «γενική παιδαγωγική που επιχειρηματολογεί και έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική συμμετοχή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες που τυχόν έχουν για υποστήριξη»». Για τη συνεκπαίδευση δεν υπάρχουν δύο ομάδες μαθητών, αλλά υπάρχουν απλώς παιδιά και νέοι που απαρτίζουν μια ολότητα με διαφορετικές ανάγκες. *Συνεκπαίδευση σημαίνει συμπροσδιορισμός, συμμετοχή, συνεργασία, συνδιαμόρφωση για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διαχωρισμούς.* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για τη *συνύπαρξη και συνδιδασκαλία* των περισσότερων μαθητών με ε.ε.α. με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Zigmond, 2003). Σαφώς, αυτό προϋποθέτει τη συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού, διεπιστημονικής ομάδας και συχνά τεχνολογικών μέσων. Η «συνεκπαίδευση» αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, φανερώνουν το πώς το άτομο κινείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων ασκούν τα στερεότυπα θετικά και αρνητικά (Ajzen & Fishbein, 2000· Αντωνοπούλου, 1999· Γεώργας, 1995). Οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: γνωστική, συναισθηματική και έκφραση συμπεριφοράς. Η γνωστική διάσταση, θεωρείται ως «*ένα απαραίτητο υπόβαθρο για τη στάση*», και μπορεί να περιλαμβάνει κάθε αντίληψη του ανθρώπου, η οποία βασίζεται στη γνώση, αλλά και κάθε προφορική δήλωση ή άποψη ή γνώμη που στηρίζεται στη γνώση. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται τόσο στις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος του ατόμου όσο και σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Η διάσταση της συμπεριφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφοριστικές τάσεις ή πράξεις του ατόμου, δηλαδή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και σε τυχόν εκδήλωση πρόθεσης

συμπεριφοράς, όταν δεν ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου (Βοσνιάδου, 1999).

Τέλος, μαθητές με ε.ε.α. θεωρούνται αυτοί, οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης (Δημακοπούλου, 2009).

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το εάν οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν δικαίωμα να συνεκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, εάν θα πρέπει να τους παρέχονται όλες οι ευκαιρίες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, εάν οι ε.ε.α. αυτών των μαθητών μπορούν να καλυφθούν από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος κατά πόσο θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να μάθει περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Παράλληλα, στην παρούσα μελέτη αποτυπώνονται κάποιες από τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, όπως είναι η ελλιπής κατάρτιση όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) καθώς και η έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Το εργαλείο

Η έρευνα διενεργήθηκε στον Νομό Αττικής την περίοδο Ιανουάριος- Μάιος 2013. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση και χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 28 δηλώσεις που διερευνούν: α) Βασικές αντιλήψεις (Core Perspectives), β) Προσδοκώμενα αποτελέσματα (Expected Outcomes) και γ) Ενταξιακές πρακτικές (Classroom Practices). Τέλος, στην τρίτη ενότητα διερευνάται

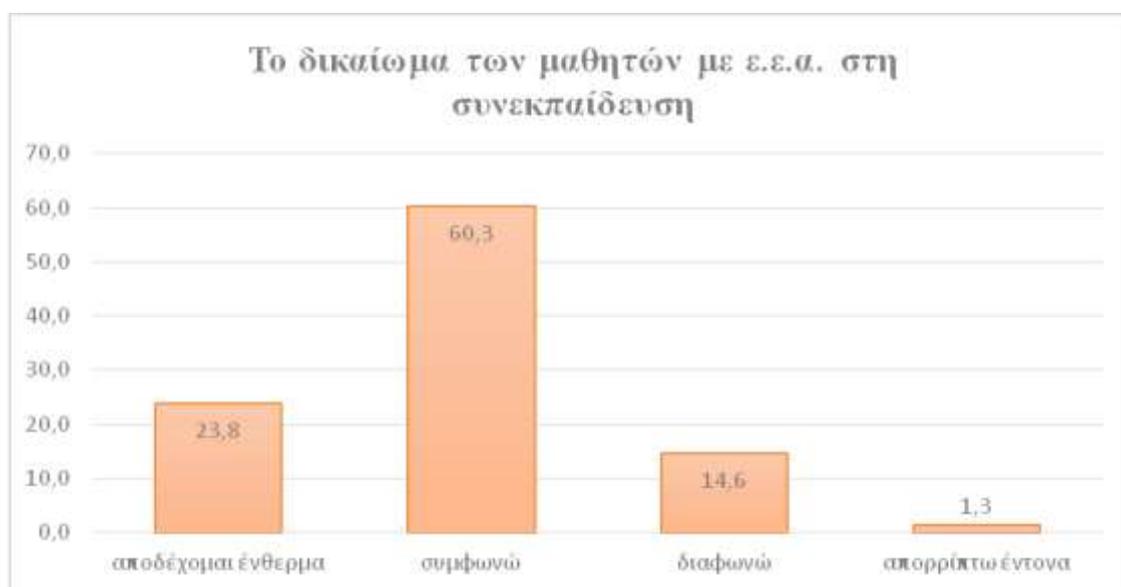
η ετοιμότητά τους να διδάξουν διαφόρων κατηγοριών μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, οι απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στα γραφήματα που ακολουθούν, αποτυπώνεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται δεκτικοί ή όχι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να διαβάσουν κάποιες θέσεις- προτάσεις και να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές αξιολογώντας τη βαρύτητα του κάθε παράγοντα με τις εξής επιλογές: «αποδέχομαι ένθερμα», «συμφωνώ», «διαφωνώ», «απορρίπτω έντονα».

Το γράφημα 1 αντικατοπτρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση. Όπως φαίνεται λοιπόν, στη θέση «Οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ε.ε.α.», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα αποφαινεται θετικά αφού περίπου το 84% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε «αποδέχομαι ένθερμα» ή «συμφωνώ» και μόνο το 1,3% απάντησε «απορρίπτω έντονα».

Γράφημα 1.



Στο γράφημα 2 αποτυπώνονται οι στάσεις του δείγματος στην ερώτηση: «Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ε.ε.α. προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου;». Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, καθώς το 49,7% δήλωσε «αποδέχομαι ένθερμα» την

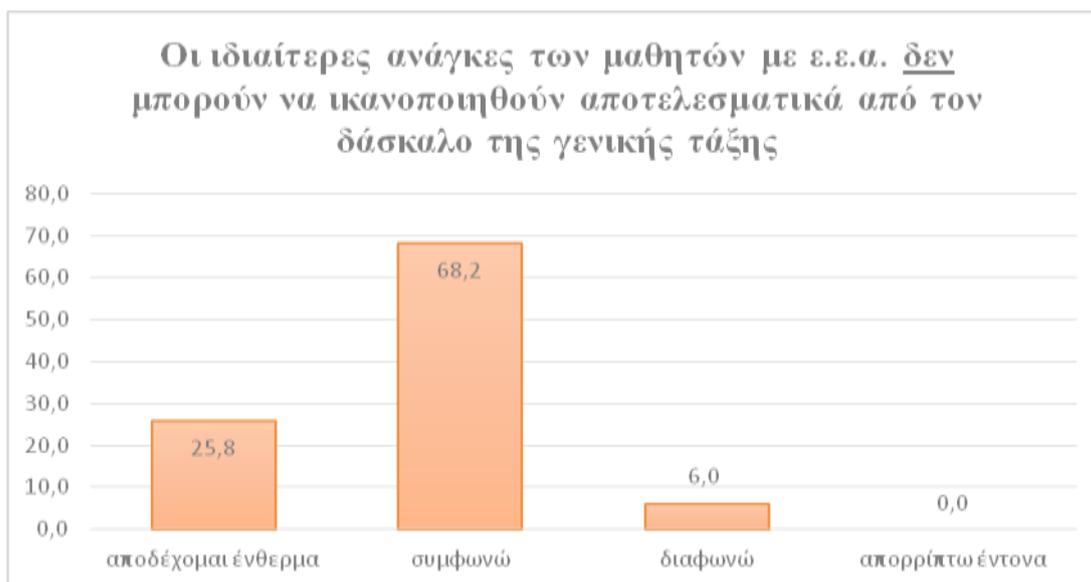
παροχή όλων των ευκαιριών σε αυτά τα παιδιά και το 46,4% δήλωσε «συμφωνώ», με ελάχιστες αποκλίσεις της τάξεως του 2,6% και 1,3% που απάντησαν «διαφωνώ» και «απορρίπτω έντονα» αντίστοιχα.

Γράφημα 2.



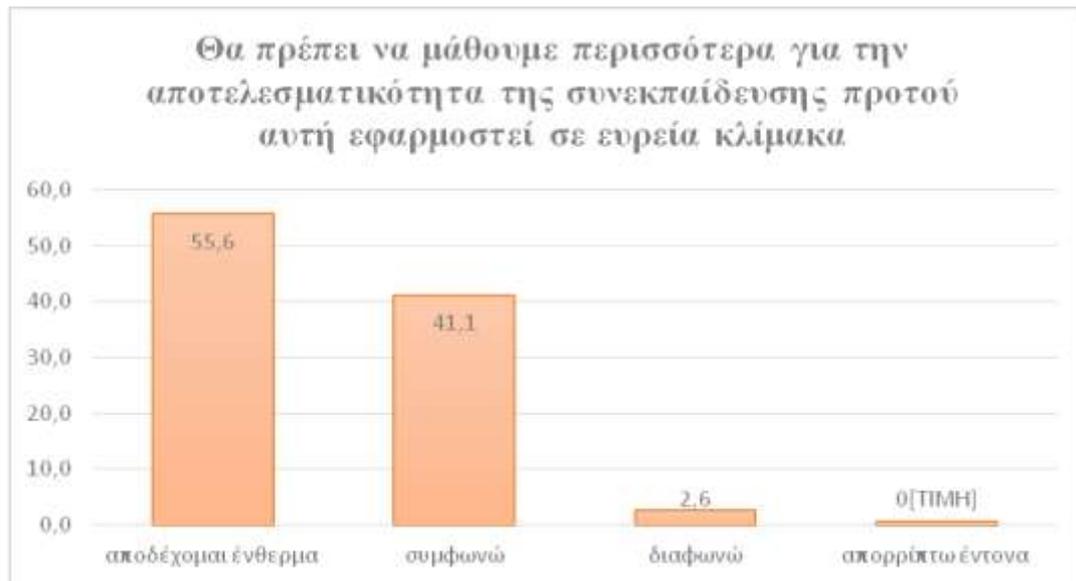
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχουν τα αποτελέσματα στην πρόταση: «Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον δάσκαλο της γενικής τάξης» που αποτυπώνονται στο γράφημα 3. Παραπάνω από το 90% των ερωτηθέντων συμφωνούν πως ο δάσκαλος της γενικής τάξης **δεν** έχει τα απαιτούμενα εφόδια (γνώσεις, τακτική, κατάρτιση) για να καλύψει τις ανάγκες των περισσότερων μαθητών με ε.ε.α. Έτσι, το 25,8% δηλώνει «αποδέχομαι ένθερμα» αυτή την άποψη και το 68,2% «συμφωνώ» με ένα μόλις 6,0% να απαντά «διαφωνώ». Στην παρούσα ερώτηση φαίνεται να αποτυπώνεται ξεκάθαρα η ανασφάλεια και ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού που καλείται να συνεργαστεί με μαθητές με ε.ε.α. αφού επικρατεί ανεπάρκεια επιστημονικής κατάρτισης και έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής.

Γράφημα 3.



Τα αποτελέσματα στο γράφημα 4 δείχνουν ότι σχεδόν το 100% του δείγματος θεωρεί πως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και διερεύνηση του θέματος της συνεκπαίδευσης καθώς και ποια τα οφέλη αυτής, προτού καθιερωθεί σε ευρεία κλίμακα. Έτσι στη θέση: «Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα;» το 55,6% δηλώνει «αποδέχομαι ένθερμα» και το 41,1% «συμφωνώ», ενώ μόνο το 0,7% απαντά «απορρίπτω έντονα». Παρατηρούμε, όπως και παραπάνω, ότι σχεδόν σε ολόκληρη την έρευνα αποτυπώνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, που συνοδεύεται όμως με έλλειψη ετοιμότητας και ανασφάλεια, στοιχεία που οφείλονται σε έλλειψη κατάρτισης και υποστηρικτικών δομών μέσα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis & Norwich, 2002· Kavale & Forness, 2000).

Γράφημα 4.



Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες τάσεις αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), ωθούν τους θεωρητικούς και ερευνητές της εκπαίδευσης να υποστηρίζουν πως το σημερινό σχολείο θα πρέπει να προσφέρει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό τους, περισσότερες ευκαιρίες να διαπραγματεύονται στο δικό τους πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες (Reid, 2002). Απαραίτητος και ουσιαστικής σημασίας για την παιδαγωγική πράξη, είναι ο προσανατολισμός του σημερινού σχολείου προς έναν ορίζοντα αρχών και αξιών που θα χαρακτηρίζεται από έννοιες όπως αυτές της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της άνευ όρων συμμετοχής, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα (Δημακοπούλου, 2009· Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002).

Το ενδιαφέρον επίσης της εκπαιδευτικής κοινότητας και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά στο σχολείο (Καΐλα, 1996), αφού τα εν λόγω άτομα δυσκολεύονται να επωφεληθούν από τις συνήθεις μεθόδους εκπαίδευσης και δεν αποδίδουν στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους σε διάφορες δεξιότητες (Siegert, McPherson & Taylor, 2004· Trainor, 2002), αποτελώντας μια ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει διαφορετικά κάθε φορά συμπτώματα (Τζουριάδου, 1990).

Η παρούσα είναι μια περιορισμένης εμβέλειας έρευνα η οποία στοχεύει στην αποτίμηση των στάσεων των δασκάλων σχετικά με τη συνεκπαίδευση και ειδικότερα στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. να συνεκπαιδεύονται μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α. μέσα στο γενικό σχολείο. Από τα αποτελέσματα της παρούσας

μελέτης καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, αποδέχονται στην πλειοψηφία τους το δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση και κατά συνέπεια, την άποψη ότι θα πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στους συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, θεωρούν ότι οι ε.ε.α. της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών δεν μπορούν στην πλειοψηφία τους να καλυφθούν από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος πως θα πρέπει να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.

Προτάσεις

Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του και προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μετατροπή των υπάρχουσων δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε *ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας* (Ζώνου-Σιδέρη, 2000).

Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης γίνεται εμφανές πως απαιτείται η άμεση αλλαγή του τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι οι οποίοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, αφού η Ε.Α. δε σημαίνει την προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο αλλά ακριβώς το αντίθετο: *την προσαρμογή του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο επαρκώς στελεχωμένο, πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να αντιμετωπίσει και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του*. Είναι σαφές πως η συνεκπαίδευση θα πετύχει μόνο όταν *όλοι οι μαθητές έχουν θέση στο σχολείο τους και συμμετέχουν ενεργά με τον έναν ή τον άλλον τρόπο και βάσει πάντα τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους* (Santoli, Sachs, Romey & McClurg, 2008). Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και οι εμπειρίες τους με άτομα με ε.ε.α.

Τα ευρήματα της έρευνας μας θα μπορούσαν, επιπλέον, να αξιοποιηθούν και στον τομέα της επιμόρφωσης και της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν ευνοϊκότερες συνθήκες συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 10, 1-33.

- Αντωνοπούλου, Ν. (1999). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ελληνική ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του Α΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*, Βερολίνο, 2-4 Οκτωβρίου 1998 με θέμα: *Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 825-831.
- 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). Mainstream teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημακοπούλου, Μ. (2009). *Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή.
- Farrell, P. (2004). Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1996). *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(3), 279-296.
- Κυπριωτάκης, Α. (1994). Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «τυπικών» παιδιών; (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις «ειδικών παιδιών»). Στο Καΐλα Μαρία, Πολεμικός Νικήτας & Φιλίππου Γιώργος (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης*. Τόμος Β', σ. 778-788. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

Ματσαγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Proceedings of the 5th International Special Education Conference, Manchester. U.K.

Ξανθάκου Γ. & Αναστόπουλος Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. τόμ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Διδακτορική διατριβή.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 6(1), 73-80.

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time and administrative support. *Research in Middle Level Education Online*, 32(2), 1-13.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1985-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Siebert, R.J., McPherson, K.M. & Taylor, W.J. (2004). Toward a cognitive-affective model of goal-setting in rehabilitation: is self-regulation theory a key step? *Disability and Rehabilitation*, 26(20), 1175-1183.

Sonuga-Barke, E., Saxton, T. & Hall, M. (1998). The role of interval underestimation in hyperactive children's failure to suppress responses over time. *Behavioural Brain Research*, 94, 45-50.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμ.Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*, τόμ.Β. Αθήνα: Gutenberg.

Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.

Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης. Στο Σεμινάριο: *Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του παιδιού. σελ. 11-25.

Trainor, A. (2002). Self-determination for students with learning disabilities: is it a universal value? *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 711-725.

York, J. & Tunidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.

UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: UNESCO/Ministry of education and Science.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Μουσικός κώδικας για άτομα με πρόβλημα όρασης και σύγχρονα μέσα πρόσβασής τους στη μουσική.

Ιουλία Καλιατζιά
Ειδική Παιδαγωγός

iou13989@hotmail.com

Περίληψη

Η μουσική αποτελεί απαραίτητο δομικό στοιχείο τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, τα άτομα με αναπηρία πρέπει να έχουν ίδιες ευκαιρίες με όλους τους υπόλοιπους να μάθουν να διαβάζουν, να παίζουν και να δημιουργούν μουσική.

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται και αναλύει τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης, ενώ ταυτόχρονα παρατίθενται και κάποιες λύσεις για τα προβλήματα αυτά. Παράλληλα, περιγράφεται λεπτομερώς ο μουσικός κώδικας σε μπράιγ με όλες τις ιδιαιτερότητές του.

Ακόμη, γίνεται παρουσίαση ορισμένων τεχνολογικών μέσων προσβάσιμων από άτομα με πρόβλημα όρασης, τα οποία διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε

μουσικό υλικό (παρτιτούρες), ενισχύουν την αυτονομία των τυφλών μουσικών σε ποικίλες καταστάσεις και γενικότερα δίνουν λύσεις σε πολλά από τα προβλήματα που οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του θέματος και προτείνονται ορισμένες λύσεις.

Λέξεις-Κλειδιά

Goodfeel, μπράιγ μουσικός κώδικας, πρόβλημα όρασης

Abstract

Music constitutes a fundamental element of not only typical education, but special education as well. That is why individuals with special needs must have the same opportunities to learn how to read, play and create music.

This introductory report describes and analyses the difficulties that musicians with visual impairment face, while solutions to those difficulties are being mentioned. The same time, the braille music code is presented, with all of its specificities.

Moreover, assistive technology will be presented, which allows individuals with visual impairments to access music scores for non visually impaired people, enhances the autonomy of blind musicians in many cases and, in general, gives solutions in many of the problems that visually impaired musicians face in their every day life.

Last but not least, the conclusions of the introductory are quoted and some solutions to the difficulties presented are cited as well.

Keywords

Goodfeel, braille music code, visual impairments

1. Εισαγωγή

Μία από τις ιδιαιτερότητες της μουσικής είναι ότι έχει την ικανότητα να ελαχιστοποιεί τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να κάνει τα άτομα με αναπηρία να αισθάνονται ίσα με τους μη ανάπηρους συναδέλφους τους (Isern, 1964).

Μία δεύτερη ιδιαιτερότητα της είναι ότι βοηθάει τους ανθρώπους να αναπτύξουν υγιή αυτοαντίληψη και να δημιουργήσουν μεταξύ τους σχέσεις, ιδιαίτερα κατά τα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο. Οι σχέσεις αυτές είναι ιδιαίτερης σημασίας για τα ΑμεΑ, καθώς βοηθούν να στην αποφυγή της απομόνωσης, κάτι που

αποτελεί συχνή πραγματικότητα για τα ΑμεΑ και στην ένταξή τους στην κοινωνία ως ενεργό της κομμάτι (Hammel & Hourigan, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιότητες αυτές της μουσικής, τις οποίες έχει μελετήσει ένα πλήθος επιστημόνων (Gaston, 1968; Hammel & Hourigan, 2011; Isern, 1964; Merriam, 1964), εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στη μουσική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την ειδική αγωγή.

Η μουσική αποτελεί μία αυτόνομη γλώσσα και όπως κάθε άλλη γλώσσα έχει το δικό της συμβολικό σύστημα και μπορεί να γραφτεί και να διαβαστεί. Παρόλο, όμως, που η μουσική σημειογραφία των βλεπόντων χρησιμοποιείται από εκατομμύρια μουσικούς ανά τον κόσμο, δε συμβαίνει το ίδιο και με τον μουσικό κώδικα σε μπράιγ.

Κάτι που παρουσιάζει, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι παρόλο που το μπράιγ αλφάβητο χρησιμοποιείται ευρέως από τα άτομα με πρόβλημα όρασης, ελάχιστοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν ότι ο Louis Braille, όντας ο ίδιος τυφλός δάσκαλος πιάνου, είχε δημιουργήσει επίσης μία μουσική σημειογραφία σε μπράιγ ώστε να βοηθήσει τους τυφλούς να διαβάζουν και να παίζουν μουσική (Smaligo, 1998).

Οι λόγοι για τους οποίους ο μουσικός κώδικας σε μπράιγ χρησιμοποιείται σπάνια, έως καθόλου, ποικίλουν.

Κυρίαρχο πρόβλημα αποτελεί η απουσία προσβάσιμου υλικού, όπως παρτιτούρες σε μπράιγ, βιβλία για εκμάθηση του μουσικού μπράιγ κώδικα από άτομα με πρόβλημα όρασης κλπ (Εφραιμίδης, 2012).

Ακόμη όμως και όταν υπάρχει διαθέσιμο προσβάσιμο υλικό, εξακολουθεί να υπάρχει η δυσκολία της χρήσης του μουσικού κώδικα καθεαυτού, εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας του (Zimmermann, 2004). Συγκεκριμένα, παρά το ότι οι γενικές αρχές της γραφής μπράιγ και του μουσικού κώδικα σε μπράιγ είναι ίδιες (Smaligo, 1998), ο μουσικός κώδικας είναι πολύ πιο περίπλοκος, λόγω της μεγαλύτερης ποικιλίας συμβόλων που διαθέτει (Zimmermann, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες στο εξωτερικό έχουν αναπτυχθεί λογισμικά, που ελαχιστοποιούν τις δυσκολίες αυτές σε μεγάλο βαθμό. Χάρη στην τεχνολογία λοιπόν, έχει επιτευχθεί η πρόσβαση των μουσικών με πρόβλημα όρασης σε μουσικό εκπαιδευτικό υλικό. Με τη χρήση αυτών των τεχνολογικών μέσων, πολλοί μουσικοί με πρόβλημα όρασης έχουν καταφέρει να διαβάζουν και να γράφουν παρτιτούρες, όπως και να δημιουργούν οι ίδιοι μουσική (DancingDots, 2012, Smaligo, 1998).

Αυτό που απομένει τώρα είναι η μεταφορά της υπάρχουσας τεχνολογίας στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς επίσης και η γνωστοποίησή της στον κόσμο της ειδικής αγωγής, που μέχρι σήμερα την αγνοεί.

2. Μουσικός κώδικας σε μπράιγ

Ο μουσικός κώδικας σε μπράιγ διαθέτει όλα τα σύμβολα από τα οποία αποτελείται ο μουσικός κώδικας των βλεπόντων, όπως φθογγόσημα (νότες), παύσεις,

αλλοιώσεις, κλειδιά, σύμβολα έκφρασης, διαστολές κ.α. Αυτά αποδίδονται με τη χρήση των μπράιγ χαρακτήρων που χρησιμοποιούνται για τα γράμματα και τους αριθμούς.

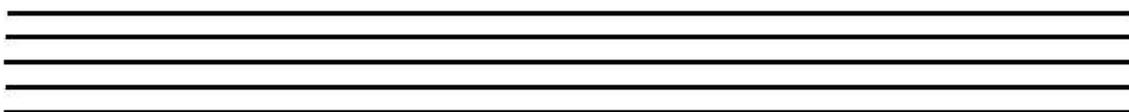
Οι γενικές αρχές της αλφαβητικής γραφής μπράιγ και του μουσικού κώδικα σε μπράιγ είναι ίδιες. Και τα δύο συστήματα χρησιμοποιούν κελιά, καθένα από τα οποία περιέχει έξι κουκίδες σε διάφορους συνδυασμούς και τα οποία διαβάζονται με τη χρήση της αφής. Η βασική διαφοροποίηση των δύο συστημάτων είναι ότι ενώ η γραφή μπράιγ διαφέρει από χώρα σε χώρα και προσαρμόζεται ανάλογα με τη γλώσσα, ο μουσικός κώδικας είναι σχεδόν κοινός σε όλες τις χώρες, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις και προσαρμογές (Smaligo, 1998).

Για να γίνουν κατανοητά όσα προαναφέρθηκαν, αλλά και η δομή του ειδικού μουσικού κώδικα, απαραίτητο είναι να γίνουν αναφορές και να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τον μουσικό κώδικα των βλεπόντων, με παράλληλη παρουσίαση του μουσικού κώδικα σε μπράιγ.

2.1 Πεντάγραμμο

Μία από τις σημαντικότερες διαφορές του συμβατικού και του ειδικού μουσικού κώδικα, είναι ότι ο κώδικας των βλεπόντων προϋποθέτει την χρήση πενταγράμμου. Η μορφή του κώδικα σε μπράιγ δεν επιτρέπει την απεικόνιση των συμβόλων σε πεντάγραμμο, κάτι που διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της δομής του και δημιουργεί ποικίλες δυσκολίες στους χρήστες του.

Εικόνα 1. Πεντάγραμμο.



2.2 Απεικόνιση των νοτών στον μουσικό κώδικα των βλεπόντων

Πάνω στις γραμμές και μέσα στα διαστήματα του πενταγράμμου, καθώς και πάνω και κάτω από αυτό (με τη χρήση βοηθητικών γραμμών) γράφονται τα φθογγόσημα, ή αλλιώς νότες (Χριστοφίλου, 1985α).

Εικόνα 2. Νότες.



Στον κώδικα των βλεπόντων η ονομασία των νοτών εξαρτάται από τη θέση που αυτοί είναι γραμμένοι στο πεντάγραμμο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ένα μόνο σύμβολο για όλους τους φθόγγους, ανάλογα με την αξία τους, το οποίο αναπαριστά όλες τις υπάρχουσες νότες, ανάλογα με τη θέση που το τοποθετούμε στο πεντάγραμμο. Επομένως, εάν τοποθετήσουμε το σύμβολο της νότας στην πρώτη σειρά είναι η νότα Μι, ενώ το ίδιο σύμβολο στο πρώτο διάστημα του πενταγράμμου είναι η νότα Φα κλπ. (εικόνα 3).

Εικόνα 3. Σύμβολα φθόγγων. Κώδικας βλεπόντων.



2.3 Απεικόνιση φθόγγων στον μουσικό κώδικα σε μπράιγ

Η μορφή του κώδικα μπράιγ δεν επιτρέπει την απεικόνιση των συμβόλων σε πεντάγραμμο. Αυτό είναι που διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της δομής του και δημιουργεί ποικίλες δυσκολίες στους χρήστες του. Συγκεκριμένα, για κάθε νότα χρησιμοποιείται διαφορετικό σύμβολο, πράγμα που σημαίνει πως ενώ οι βλέποντες χρησιμοποιούν ένα μόνο σύμβολο το οποίο μετακινούν στο πεντάγραμμο για να αποδώσουν όλες τις νότες, στον μπράιγ κώδικα υπάρχουν επτά διαφορετικά σύμβολα, ένα για την κάθε νότα (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Σύμβολα φθόγγων. Κώδικας Μπράιγ.

Τονικότητα	ΝΤΟ	ΡΕ	ΜΙ	ΦΑ	ΣΟΛ	ΛΑ	ΣΙ
Συμβολισμός σε Braille	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦
Αντιστοίχιση με λατινικό αλφάβητο	d	e	f	g	h	i	j

2.4 Αξίες μουσικών φθόγγων

Οι νότες εκτός από ονομασία έχουν και μία διάρκεια, δηλαδή άλλοι διαρκούν περισσότερο και άλλοι λιγότερο μέσα σε μία μουσική σύνθεση. Η διάρκεια αυτή -η αξία τους- αποδίδεται με το σχήμα με το οποίο απεικονίζονται στο πεντάγραμμο, όσον αφορά τον κώδικα των βλεπόντων.

Οι αξίες των νοτών στον κώδικα των βλεπόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Υπάρχουν βέβαια και αξίες μικρότερες από αυτές που παρουσιάζονται, στις οποίες δε θα αναφερθούμε για πρακτικούς λόγους.

Πίνακας 2. Σύμβολα αξίας νοτών. Κώδικας βλεπόντων.

Αξία	Σύμβολο	Διάρκεια
Ολόκληρο		4 Χρόνοι
Μισό		2 Χρόνοι
Τέταρτο		1 Χρόνος
Όγδοο		Μισός χρόνος

Το σύμβολο της κάθε διάρκειας χρησιμοποιείται για να αποδώσει οποιαδήποτε νότα έχει τη διάρκεια αυτή. Ίδιο σύμβολο χρησιμοποιούμε για το Ρε-μισό, ίδιο για το Μι-μισό κλπ και το μόνο που αλλάζει είναι η θέση του συμβόλου στο πεντάγραμμο, όπως φαίνεται και στην εικόνα 4.

Εικόνα 4. Παρουσίαση νοτών με την αξία του μισού.



Στον μπράιγ κώδικα, αντίθετα, συναντάμε το ίδιο πρόβλημα που είχαμε με την ονομασία των νοτών. Λόγω της απουσίας πενταγράμμου, αντί για ένα σύμβολο για την κάθε αξία χρησιμοποιούμε διαφορετικό σύμβολο για της κάθε αξία της κάθε νότας. Αν λοιπόν για κάθε αξία (τέσσερις αξίες) της κάθε νότας (επτά νότες) χρησιμοποιείται διαφορετικό σύμβολο, οι τυφλοί μουσικοί πρέπει να απομνημονεύσουν είκοσι οκτώ διαφορετικά σύμβολα για κάτι που οι βλέποντες χρειάζονται μόνο τέσσερα (πίνακας 3). Στην ιδιαιτερότητα αυτή του μπράιγ κώδικα

έγκειται μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι χρήστες του.

Πίνακας 3. Μπράιγ σύμβολα για την αξία της κάθε νότας.

		Ντο	Ρε	Μι	Φα	Σολ	Λα	Σι
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	Ολόκληρο (4χρ)	⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠
	Μισό (2χρ)	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠
	Τέταρτο (1χρ.)	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
	Όγδοο (1/2χρ)	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

2.5 Άλλα σύμβολα του μουσικού κώδικα

Εκτός από τις νότες, άλλα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στον μουσικό κώδικα σε μπράιγ είναι οι παύσεις, οι διαστολές, τα σύμβολα οκτάβας, οι αλλοιώσεις, τα κλειδιά, ο οπλισμός, το μέτρο, οι ομαδοποιημένες νότες κ.α.

Με τα παραπάνω σύμβολα ισχύει ότι και με τα σύμβολα των νοτών. Ενώ τα περισσότερα από αυτά στον κώδικα των βλεπόντων απεικονίζονται με ένα σύμβολο, στον μπράιγ κώδικα αποδίδονται από αρκετά περισσότερα (Zimmermann, 2012).

3. Μουσικά τεχνολογικά μέσα προσβάσιμα από άτομα με πρόβλημα όρασης

3.1 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης

Ένας από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης είναι η πρόσβαση σε κατάλληλο υλικό (παρτιτούρες, βιβλία κλπ). Στην Ελλάδα οι φορείς που διαθέτουν τέτοιου είδους υλικό είναι οι Σχολές Τυφλών Αθήνας και Θεσσαλονίκης, ο Φάρος Τυφλών Ελλάδος, ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Οι παρτιτούρες που διαθέτουν οι παραπάνω φορείς είναι περιορισμένες σε αριθμός και έχουν γραφτεί κυρίως από βλέποντες μουσικούς, οι οποίοι μετέφρασαν τις παρτιτούρες των βλεπόντων νότα-νότα.

Η αδυναμία εύρεσης προσβάσιμων παρτιτούρων, αλλά και η δυσκολία χρήσης του κώδικα καθαυτού, έχει ως αποτέλεσμα οι τυφλοί μουσικοί να μη χρησιμοποιούν παρτιτούρες για να παίξουν ένα κομμάτι, αλλά να το μαθαίνουν απ' έξω εξ ακοής.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου η χρήση παρτιτούρας είναι απαραίτητη, όπως για παράδειγμα σε κάποιο ιδιαίτερα δύσκολο και περίπλοκο σημείο μίας σύνθεσης, όπου δεν μπορεί να γίνει αποκωδικοποίηση με το "αυτί", ή στην περίπτωση που ένας τυφλός συνθέτης θέλει να καταγράψει τη μουσική σε παρτιτούρα.

Περιορισμούς στην μουσική εκπαίδευση των τυφλών θέτει, επίσης, το γεγονός πως δεν υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι μουσικής που να γνωρίζουν τον μουσικό κώδικα σε μπράιγ, ώστε να μπορέσουν να τον διδάξουν σε άλλους, αλλά και να διδάξουν τυφλούς μουσικούς μέσω αυτού.

Όλα τα προαναφερθέντα είναι προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι τυφλοί μουσικοί, αλλά και οι βλέποντες εκπαιδευτές τους. Μπορούν βέβαια να λυθούν με την παρέμβαση τρίτων, οι οποίοι θα μετατρέψουν τις παρτιτούρες νότανότα ώστε να μπορούν να διαβαστούν από τυφλούς, θα κάνουν τον «μεταφραστή» μεταξύ του βλέποντα δασκάλου και του τυφλού μουσικού κλπ. Το ζήτημα όμως είναι η επίτευξη της αυτονομίας των μουσικών με πρόβλημα όρασης και των εκπαιδευτών τους, καθώς και η δυνατότητα να κάνουν όλα τα παραπάνω χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση κάποιου τρίτου ατόμου.

3.2. Η καινοτομία της Dancing Dots και του GOODFEEL

Λύση στα παραπάνω προβλήματα, και όχι μόνο, προσπάθησε να δώσει μέσω της τεχνολογίας η αμερικάνικη εταιρία Dancing Dots, που δημιουργεί μουσικά τεχνολογικά μέσα προσβάσιμα από τυφλούς και άτομα με χαμηλή όραση από το 1992.

Ένα από τα προγράμματα της Dancing Dots είναι το GOODFEEL. Με το GOODFEEL μπορεί να μετατραπεί αυτόματα μία τυπωμένη παρτιτούρα για βλέποντες σε αντίστοιχη μπράιγ παρτιτούρα. Ουσιαστικά, το GOODFEEL είναι ένα λογισμικό που αυτοματοποιεί τη μετατροπή από συμβατική παρτιτούρα σε μπράιγ, με την όλη διαδικασία να διαρκεί μόλις λίγα λεπτά.

Αυτή τη στιγμή στην αγορά κυκλοφορεί το GOODFEEL 3.2, σχεδιαστής του οποίου είναι ο Albert Milani. Όταν αγοράζει κάποιος το GOODFEEL παίρνει μαζί και άλλα δύο προγράμματα, προσαρμοσμένα στα ανάγκες των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Το πρώτο ονομάζεται Sharp Eye και είναι ένα πρόγραμμα τύπου OCR το οποίο «διαβάζει», αναγνωρίζει και εν τέλει ψηφιοποιεί μια παρτιτούρα βλεπόντων, την οποία έχουμε σαρώσει (scanning recognition programme). Το δεύτερο ονομάζεται Lime, και είναι το πρόγραμμα που σου επιτρέπει να κάνεις τις τελικές τροποποιήσεις και διορθώσεις στην παρτιτούρα προτού την μετατρέψεις (music notation editor). Μετά τη χρήση των δύο παραπάνω προγραμμάτων, χρησιμοποιούμε το GOODFEEL για να μετατρέψουμε την παρτιτούρα σε μπράιγ.

Το GOODFEEL μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από έναν βλέποντα δάσκαλο μουσικής, όσο και από έναν τυφλό μουσικό, καθώς είναι συμβατό με το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης Jaws (έκδοση 6 έως 13). Επίσης, εκτός από παρτιτούρες που έχουν υποστεί σάρωση, το GOODFEEL μπορεί να μετατρέψει σε μπράιγ και παρτιτούρες τις οποίες ο χρήστης έχει γράψει απευθείας σε κάποιο πρόγραμμα

γραφής παρτιτούρας, όπως είναι τα Sibelius, Finale κλπ. Μοναδική προϋπόθεση, τα προγράμματα αυτά να είναι σε θέση να αποθηκεύσουν ένα αρχείο τους σε μορφή *.xml ώστε να είναι αναγνωρίσιμο από το GOODFEEL.

3.3 Παρουσίαση του GOODFEEL

Αρχικά, ο χρήστης παίρνει την παρτιτούρα που έχει ψηφιοποιήσει με τον σαρωτή (scanner) ή που έχει γράψει ο ίδιος και την περνάει στο Sharp Eye. Το Sharp Eye παίρνει το αρχείο αυτό, το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή από το λογισμικό αναγνωρίζεται ως μια συνολική μη επεξεργάσιμη εικόνα και ουσιαστικά το “διαβάζει”, αναγνωρίζοντας τις νότες και τα σύμβολα ένα-ένα και όχι ως μια ενιαία εικόνα πια. Αυτό σημαίνει ότι πλέον το κάθε σύμβολο της παρτιτούρας (νότες, οπλισμός, χρωματισμοί κλπ) μπορεί να υποστεί αλλαγές και διορθώσεις προτού περάσουμε στη μετατροπή σε μπράιγ.

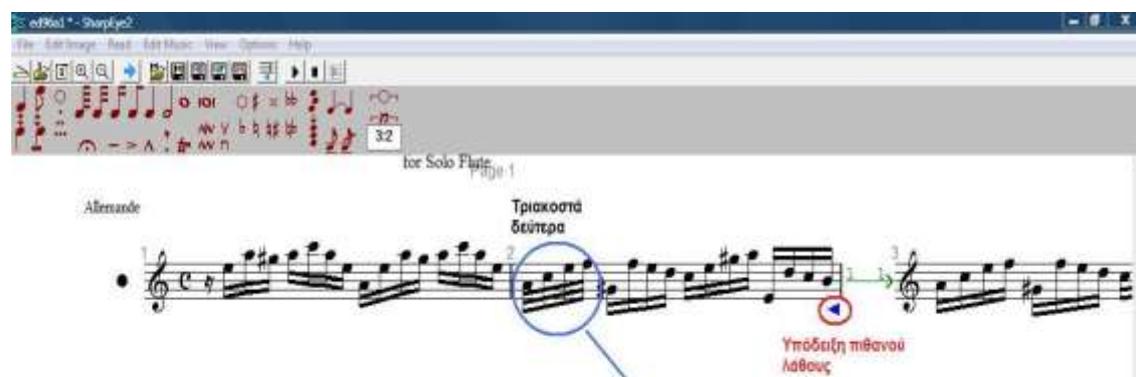
Στην εικόνα 5 παρουσιάζεται το περιβάλλον που βλέπουμε στο Sharp Eye όταν εισάγουμε μια παρτιτούρα. Στο κάτω μέρος βλέπουμε την παρτιτούρα με τη μορφή εικόνας, όπως ακριβώς την πήραμε από τη σάρωση, ενώ στο πάνω μέρος είναι η παρτιτούρα όπως τη «διάβασε» και την αναγνώρισε το Sharp Eye. Ο λόγος για τον οποίο μας εμφανίζονται ταυτόχρονα και η εικόνα αλλά και η επεξεργάσιμη μορφή της παρτιτούρας, είναι ότι τα λογισμικά τύπου OCR (όπως το Sharp Eye) που αναγνωρίζουν οπτικά χαρακτήρες, συχνά κάνουν λάθη, είτε επειδή αυτό που σαρώσαμε δεν ήταν τυπωμένο καθαρά, είτε γιατί η σάρωση δεν έγινε σωστά κ.α. Επομένως, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η παρτιτούρα όπως την αναγνώρισε οπτικά το Sharp Eye να έχει κάποια λάθη. Έτσι, εμφανίζεται στο κάτω μέρος του παραθύρου και η εικόνα της αρχικής παρτιτούρας, που είναι σίγουρα σωστή, ώστε να τις συγκρίνουμε, να βρούμε το λάθος και να το διορθώσουμε.

Εικόνα 5. Το περιβάλλον που βλέπουμε στο Sharp Eye όταν εισάγουμε μια παρτιτούρα.



Στις περιπτώσεις που κάτι έχει αναγνωριστεί λάθος από το Sharp Eye, όταν το πρόγραμμα διαβάζει συνολικά την παρτιτούρα μετά την ολοκλήρωση της αναγνώρισης, βρίσκει το λάθος, καθώς δημιουργούνται ανακρίβειες όσον αφορά πχ. το ρυθμό ή τις αξίες που έπρεπε να έχει το κάθε μέτρο. Για παράδειγμα, όταν ένα τέταρτο αναγνωριστεί από το πρόγραμμα ως όγδοο, στην παρτιτούρα που δημιουργεί το Sharp Eye θα γραφτεί ως όγδοο. Αυτό σημαίνει ότι στο συγκεκριμένο μέτρο δημιουργείται ανακρίβεια ως προς τους χρόνους του μέτρου, καθώς αυτό έχει πλέον ένα όγδοο λιγότερο από αυτό που υπαγορεύει ο ρυθμός του κομματιού. Το Sharp Eye βρίσκει τα λάθη αυτά και εμφανίζει ένα τριγωνικό σύμβολο στο κάτω μέρος του συγκεκριμένου μέτρου, κάτι που υποδεικνύει πιθανό λάθος στο μέτρο αυτό (εικόνα 6).

Εικόνα 6. Σύμβολο προειδοποίησης για πιθανό λάθος στο Sharp Eye.

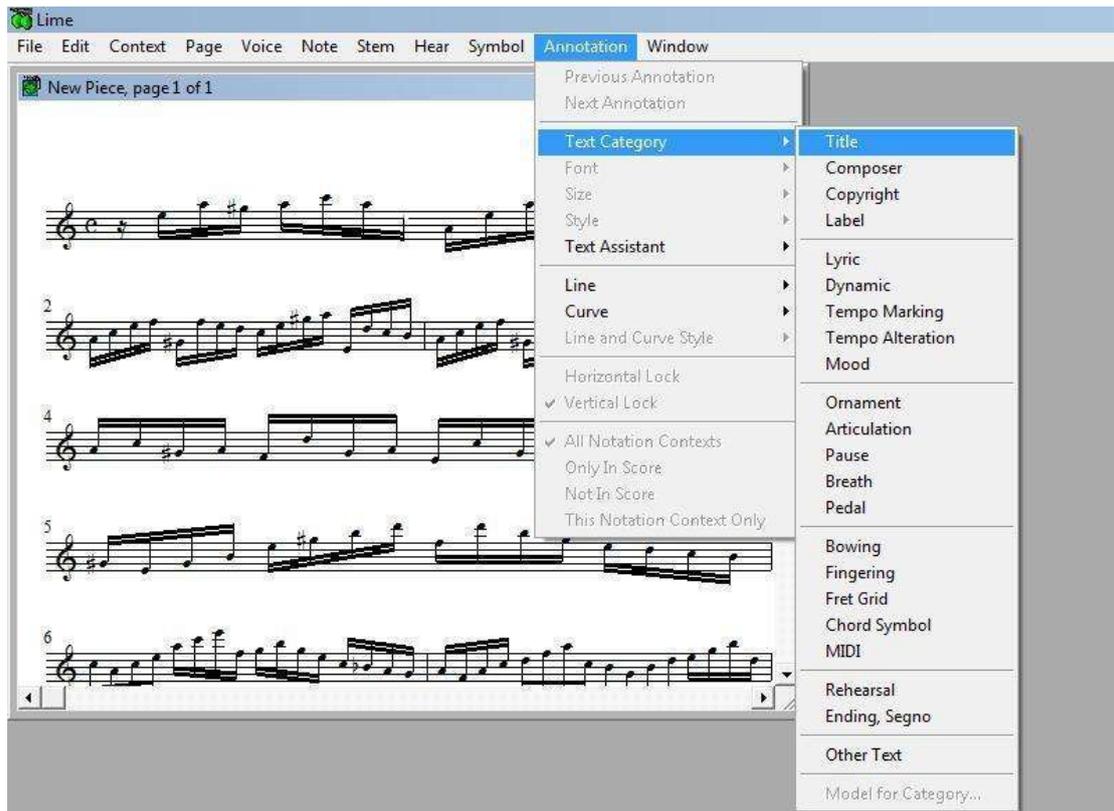


Στην εικόνα βλέπουμε πώς υποδεικνύει το Sharp Eye τα πιθανά λάθη. Η πρώτη τετράδα δεκάτων έκτων του δεύτερου μέτρου (κάτω παρτιτούρα), μετά την αναγνώριση από το Sharp Eye έχει γραφτεί λανθασμένα ως τετράδα τριακοστών δευτέρων (πάνω παρτιτούρα). Το πρόγραμμα εντόπισε το λάθος και εμφάνισε το προειδοποιητικό σύμβολο κάτω από το συγκεκριμένο μέτρο, ώστε να γίνει ο κατάλληλος έλεγχος και η διόρθωση. Οι δύο παρτιτούρες συγκρίνονται από κάποιον βλέποντα στο σημείο που έχει υποδειχθεί το λάθος, Μόλις το λάθος βρεθεί και διορθωθεί το προειδοποιητικό σύμβολο κάτω από την παρτιτούρα εξαφανίζεται.

Στη συνέχεια, ο τυφλός μουσικός-χρήστης μπορεί να ελέγξει ο ίδιος εάν το τελικό αποτέλεσμα του κομματιού είναι αυτό που πρέπει, βάζοντας το πρόγραμμα να του αναπαράγει την παρτιτούρα. Αν ακούσει κάποιο λάθος στην αναπαραγωγή του κομματιού ή θέλει να κάνει κάποια αλλαγή, απλά πηγαίνει πίσω και διορθώνει το αντίστοιχο μέτρο.

Έπειτα, αφού έχουν γίνει οι απαραίτητες διορθώσεις, χρησιμοποιούμε το Lime για να ολοκληρώσουμε την παρτιτούρα. Το Lime μας επιτρέπει να ονομάσουμε τα διάφορα μέρη του έργου (πχ. δεξί χέρι πιάνο, αριστερό χέρι κλπ), να γράψουμε τον τίτλο και τον συνθέτη του κομματιού, τον ρυθμό κλπ. (εικόνες 7, 8).

Εικόνα 7. Εισαγωγή πρόσθετων πληροφοριών στην παρτιτούρα .



Εικόνα 8. Εισαγωγή τίτλου στο κομμάτι.



Μετά την συμπλήρωση όλων των απαραίτητων πληροφοριών, αποθηκεύουμε την παρτιτούρα ως αρχείο Lime (*.lim), όπως βλέπουμε στην εικόνα 9, για να μπορεί

να διαβαστεί από το GOODFEEL. Αφού ολοκληρωθεί και αυτό το στάδιο η παρτιτούρα είναι έτοιμη για μετατροπή.

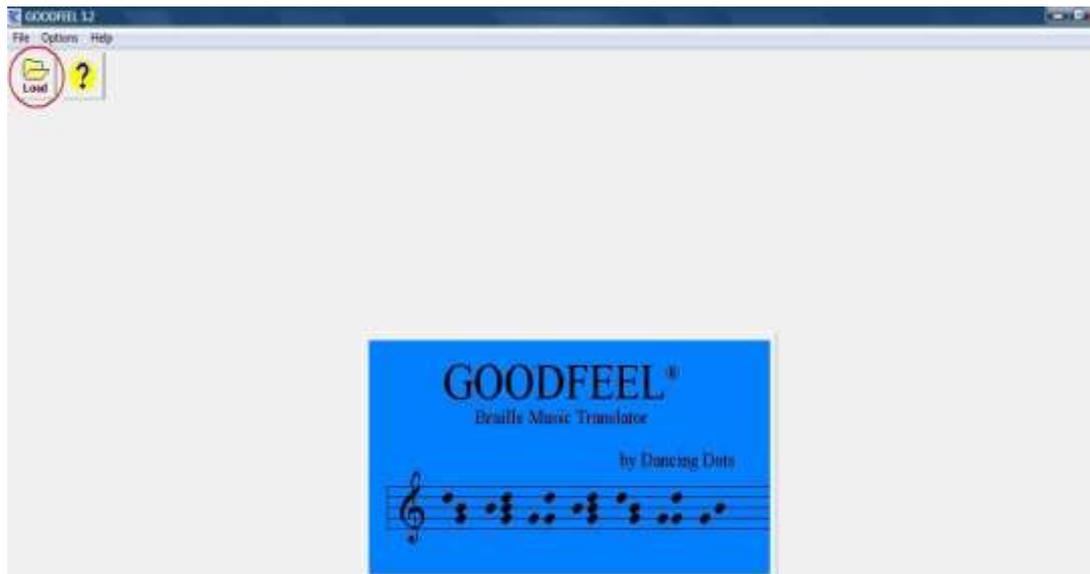
Εικόνα 9. Αποθήκευση αρχείου ως *.lim.



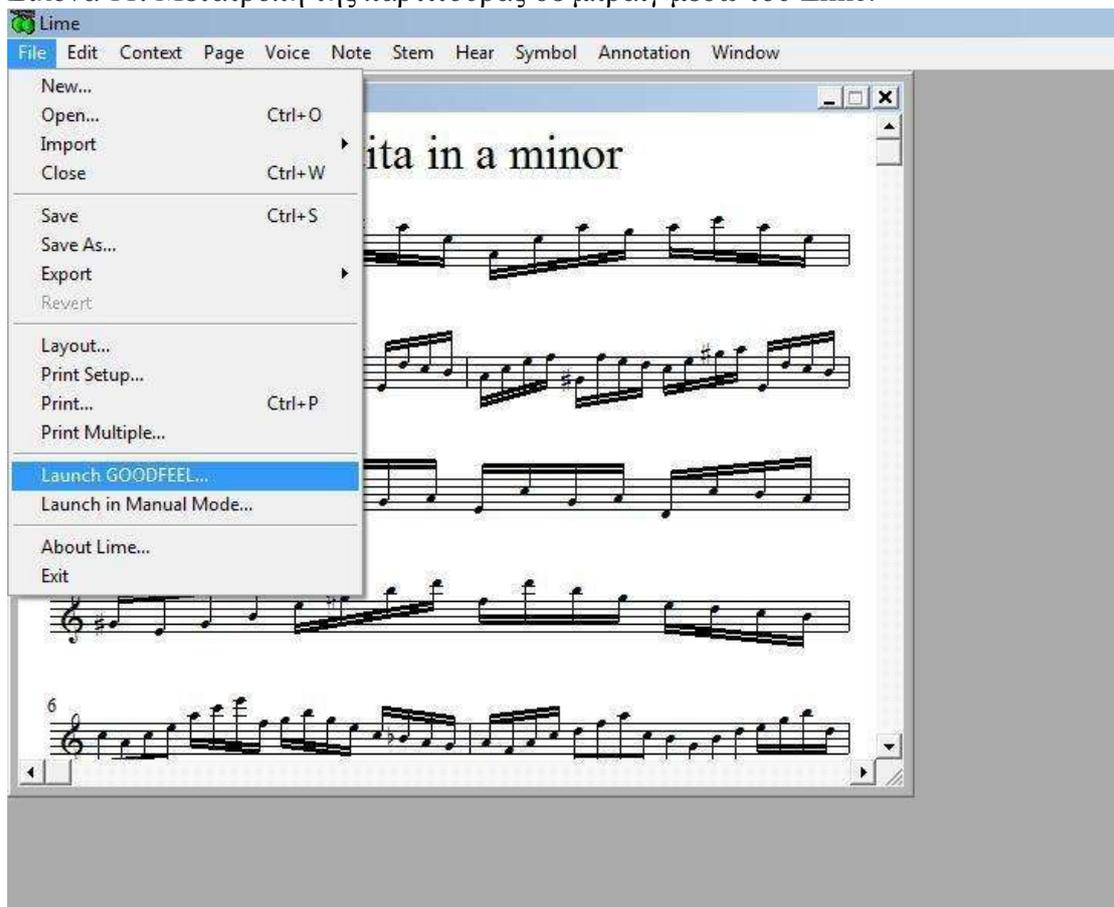
Το τελευταίο στάδιο είναι η μετατροπή της παρτιτούρας σε μπράιγ. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

- i. Ανοίγουμε από την αρχή το αρχείο *.lim που έχουμε δημιουργήσει με το GOODFEEL (εικόνα 10).
- ii. Κάνουμε τη μετατροπή σε μπράιγ κατευθείαν μέσω του Lime (εικόνα 11).

Εικόνα 10. Το περιβάλλον που βλέπουμε όταν ανοίγουμε το GOODFEEL, προτού εισάγουμε σε αυτό ένα αρχείο *.lim.



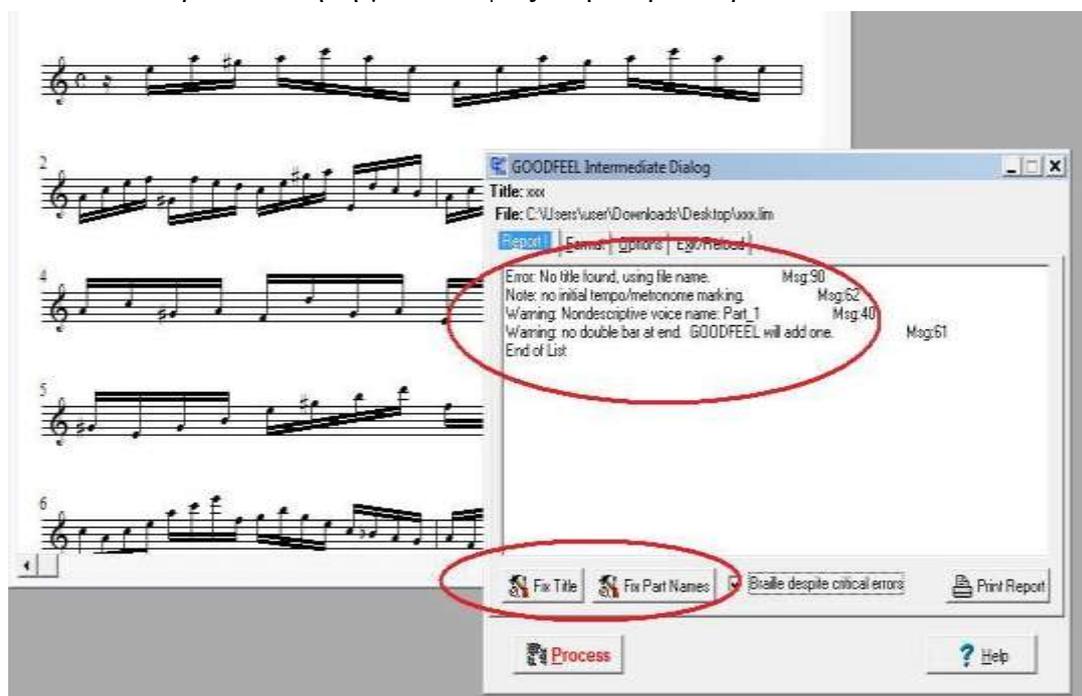
Εικόνα 11. Μετατροπή της παρτιτούρας σε μπράγυ μέσω του Lime.



Σε κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις, το GOODFEEL προτού κάνει τη μετατροπή προειδοποιεί για τις όποιες ελλείψεις εντοπίσει, όπως για παράδειγμα αν

δεν έχει γραφτεί η ταχύτητα στην οποία πρέπει να παιχτεί το έργο, και σου δίνει τη δυνατότητα να τις διορθώσεις (εικόνα 12).

Εικόνα 12. Προειδοποίηση για ελλείψεις στην παρτιτούρα.

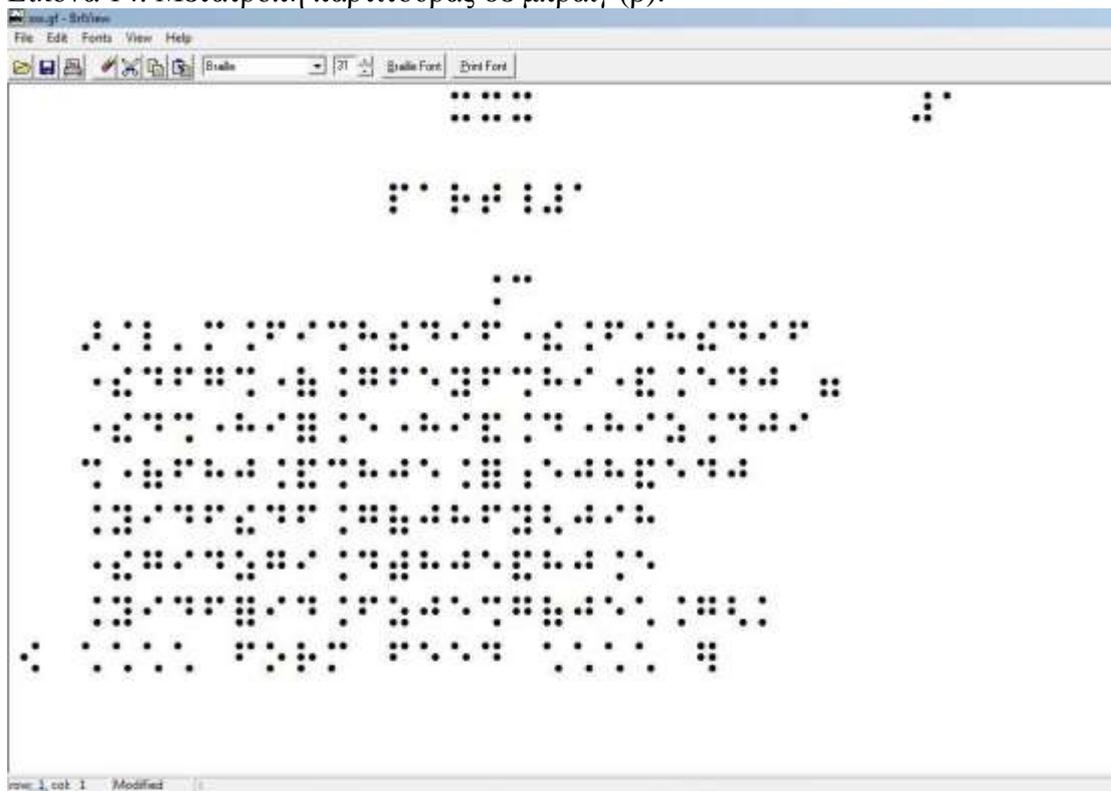


Στη συνέχεια το πρόγραμμα μετατρέπει την παρτιτούρα σε μορφή μπράιγ μόνο με το πάτημα ενός κουμπιού (εικόνες 13, 14).

Εικόνα 13. Μετατροπή παρτιτούρας σε μπράιγ (α).



Εικόνα 14. Μετατροπή παρτιτούρας σε μπράιγ (β).



3.4 Sibelius και Sibelius Speaking

Όσον αφορά τους συνθέτες με πρόβλημα όρασης, υπάρχει τρόπος να γράψουν τη μουσική τους σε παρτιτούρες εύκολα και γρήγορα, ώστε να μπορούν να τη διαβάσουν και να την εκτελέσουν βλέποντες (και μη) μουσικοί.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν ειδικά προγράμματα τα οποία οι βλέποντες χρησιμοποιούν για να γράψουν παρτιτούρες, όπως είναι τα Sibelius και Finale. Το Sibelius εδώ και χρόνια είναι προσβάσιμο και σε μουσικούς με προβλήματα όρασης, χάρη στο λογισμικό ανάγνωσης οθόνης (Jaws) που προσάρμοσαν στο Sibelius οι προγραμματιστές της Dancing Dots. Το λογισμικό αυτό είναι γνωστό ως Sibelius Speaking.

Το Sibelius Speaking εδώ και λίγα χρόνια είναι διαθέσιμο και για τους Έλληνες μουσικούς με πρόβλημα όρασης, καθώς έχει γίνει προσαρμογή του για τα ελληνικά Windows από τον Δημήτρη Τσακιρίδη (Τσακιρίδης 2008).

Χάρη στο Sibelius Speaking λοιπόν, είναι δυνατή η χρήση του Sibelius από μουσικούς με πρόβλημα όρασης, ώστε να μπορούν να γράψουν τις δικές τους παρτιτούρες. Μία πολύ χρήσιμη δυνατότητα που έχουν οι μουσικοί αυτοί είναι το ότι μπορούν να μη γράψουν τα έργα τους νότα-νότα, αλλά να συνδέσουν στο Sibelius ένα MIDI Keyboard, να εκτελέσουν το έργο τους και αυτόματα αυτό να γραφτεί σε παρτιτούρα. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα αναπαράγει ό,τι έπαιξαν ώστε να ελέγξουν για πιθανά λάθη. Αφού λοιπόν γράψουν την παρτιτούρα τους, είτε τυπώνουν απευθείας το έργο σε κανονικές παρτιτούρες βλεπόντων, ώστε να παιχτεί από βλέποντες μουσικούς, είτε το μετατρέπουν σε μπράιγ με το GOODFEEL (το Sibelius εξάγει αρχεία σε μορφή *.xml, που είναι αποδεκτή από το GOODFEEL) και το τυπώνουν σε μπράιγ παρτιτούρες.

3.5 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα του GOODFEEL

Όπως σίγουρα έχει γίνει μέχρι τώρα κατανοητό, το GOODFEEL δεν κάνει ευκολότερο τον μουσικό μπράιγ κώδικα, δίνει όμως μεγαλύτερο νόημα στην εκμάθηση και τη χρήση του από τους μουσικούς με πρόβλημα όρασης. Επίσης, επιτρέπει την πρόσβαση των τυφλών μουσικών σε έντυπο μουσικό υλικό και δίνει τη δυνατότητα στους μουσικούς αυτούς να γράφουν οι ίδιοι τις μουσικές τους συνθέσεις σε παρτιτούρες και να τα μοιράζονται με βλέποντες και μη, πράγμα που ενισχύει την αυτονομία των μουσικών με πρόβλημα όρασης.

Παρά τα παραπάνω πλεονεκτήματα, όμως, το GOODFEEL έχει και ορισμένα μειονεκτήματα. Πρώτο μειονέκτημα είναι ότι για να γίνει η διόρθωση των λαθών μετά τη σάρωση της παρτιτούρας απαιτείται κάποιος βλέπων βοηθός, που θα βρει το λάθος και θα το διορθώσει. Αυτό μειώνει σε κάποιο βαθμό την αυτονομία του ίδιου του μουσικού με πρόβλημα όρασης. Δεύτερο μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός πως δεν έχει ακόμη μεταφραστεί στα ελληνικά, πράγμα που όμως η εταιρία είναι πρόθυμη να κάνει, εάν υπάρξει ενδιαφέρον από τη χώρα μας. Τελευταίο και πολύ σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί η τιμή αγοράς του, η οποία κυμαίνεται στα 1.595\$.

Συνοψίζοντας, παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά τη χρήση του, το GOODFEEL παραμένει ένα πολύ χρήσιμο και πολύτιμο εργαλείο για μουσικούς με προβλήματα όρασης. Ουσιαστικά τους επιτρέπει την πρόσβαση σε όλο το έντυπο υλικό που υπάρχει για τους βλέποντες μουσικούς, το οποίο μέχρι τότε οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης δεν είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι βλέποντες μουσικοί χρησιμοποιούν τον γνωστό σε όλους μας μουσικό κώδικα στο πεντάγραμμα. Οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης χρησιμοποιούν τον αντίστοιχο μουσικό κώδικα σε μπράιγ, ο οποίος όμως είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και δύσκολος στην εκμάθηση και τη χρήση. Έτσι, οι μουσικοί με πρόβλημα όρασης αποφεύγουν να τον χρησιμοποιούν.

Ένα επίσης σοβαρό πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι τυφλοί μουσικοί είναι η έλλειψη προσβάσιμου υλικού, όπως είναι οι παρτιτούρες σε μπράιγ.

Λίγοι είναι οι Έλληνες τυφλοί μουσικοί που είναι ενήμεροι για την ύπαρξη διαφόρων λογισμικών που κάνουν δυνατή την πρόσβαση σε έντυπο μουσικό υλικό, ελαχιστοποιώντας έτσι κάποια από τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Ένα από αυτά τα λογισμικά είναι το GOODFEEL, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον καθένα, βλέποντα ή μη, να ψηφιοποιήσει και να μετατρέψει μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα μία παρτιτούρα βλεπόντων σε μορφή μπράιγ, ώστε ο χρήστης να την εκτυπώσει απευθείας σε μπράιγ εκτυπωτή. Επιτρέπει, επίσης, στους μουσικούς με πρόβλημα όρασης να καταγράψουν εύκολα και γρήγορα τη μουσική τους σε παρτιτούρα με τη σύνδεση ενός MIDI οργάνου στο πρόγραμμα.

Το GOODFEEL εκτός από πλεονεκτήματα, διαθέτει και μερικά μειονεκτήματα, τα οποία όμως δε μειώνουν στο ελάχιστο τη χρησιμότητά του και την αδιαμφισβήτητη αξία του.

Σχετικά με το ρόλο του κράτους, είναι μεγάλη η ανάγκη για παροχή κονδυλίων για την κατάρτιση και εκπαίδευση κατάλληλου προσωπικού, που θα διδάξει στους μουσικούς πώς να χρησιμοποιούν τα παραπάνω εργαλεία και θα μπορεί να τους βοηθήσει σε αυτή τους την προσπάθεια. Επίσης, απαραίτητη είναι κάποια οικονομική βοήθεια προς τους μουσικούς με πρόβλημα όρασης, ώστε να προμηθευτούν τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα.

Δεδομένης της παρούσας κατάστασης της ελληνικής πραγματικότητας και των δύσκολων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που κυριαρχούν στη χώρα, δε διαφαίνονται πολλές ελπίδες για την άμεση πραγματοποίηση όσων αναφέρθηκαν. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν κάποιες γνώσεις και κατάρτιση πάνω στο θέμα, οφείλουν να παρέχουν τη βοήθεια και τις υπηρεσίες τους σε όσους το χρειάζονται. Αντίστοιχα, είναι καθήκον οποιουδήποτε έχει γνώσεις σχετικά με τα διαθέσιμα προσβάσιμα μουσικά τεχνολογικά μέσα, να γνωστοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τις πληροφορίες αυτές στο ευρύ κοινό.

5. Βιβλιογραφία

- *Accessible Music Notation Suit of Software from Dancing Dots*. Ημερομηνία Ανάκτησης: 14 Ιουνίου, 2012, Goodfeel, Braille Music Translator.
www.dancingdots.com/main/goodfeel.htm
- Gaston, E. T. (Ed.) (1968). *Music in Therapy*. New York, Macmillan.
- Hammel, A. M., & Hourigan R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs*. Oxford, University Press.
- Isern, B. (1964). Music in Special Education. *Journal of Music Therapy*, Vol 1(4), 139-142.
- *A Whole New Way for the Blind to Read and Write Music*. Ημερομηνία Ανάκτησης: 14 Ιουνίου, 2012. Lime Aloud.
www.DancingDots.com/prodesc/limealoud.htm
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- Smaligo, A. M. (1998). Resources for Helping Blind Music Students. *Music Educators Journal*, Vol.85, No. 2.
- Zimmermann, S. A. (2004). *Modified Stave Notation – An approach to Making Stave Notation More Accessible to Users Who Are Partially Sighted*. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. L. Zagler & D. Burger (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 237-239). 9th International Conference, ICCHP, Paris, France. Proceedings.
- Εφραιμίδης, Σ. (2012). Συνέντευξη με τον φοιτητή με πρόβλημα όρασης του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 2 Σεπτεμβρίου 2012. Θεσσαλονίκη.

Η Προσέγγιση της κλασματικής έννοιας από Άτομα με Αναπηρία Όρασης: Μια πιλοτική έρευνα

Γεωργία Μαγκλάρα,
Ειδική Παιδαγωγός/Ερευνήτρια, Παν/μιο Θεσσαλίας

gioulimag@hotmail.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας,

vassargi@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία όρασης όταν καλούνται να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν την έννοια του κλάσματος. Επιμέρους στόχοι της παρούσας πιλοτικής έρευνας αποτελούν: α) η διερεύνηση των στάσεων και συναισθημάτων για τα κλάσματα από συμμετέχοντες με και χωρίς αναπηρία όρασης, και β) η διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων διδάχθηκαν τα κλάσματα συμμετέχοντες με και χωρίς αναπηρία όρασης. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι τελειόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων (3 βλέποντες και 3 με αναπηρία όρασης). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξαν: α) την ύπαρξη δυσκολιών στη διαχείριση της κλασματικής έννοιας τόσο από τους βλέποντες όσο και από τους συμμετέχοντες με αναπηρία όρασης, και β) την απουσία διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού και κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που θα μπορούσαν να καταστήσουν προσεγγίσιμο όλο το φάσμα της κλασματικής έννοιας στα παιδιά με αναπηρία όρασης. Η παρούσα πιλοτική έρευνα καταλήγει σε ένα σύνολο προτάσεων που αφορά κυρίως στην ανάγκη για αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν αναπηρία όρασης, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη διαδικασία συνεκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία όρασης, κλάσματα, συναισθήματα, τρόποι διδασκαλίας, εποπτικά υλικά

Abstract

This paper constitutes a pilot study and reflects on the difficulties which students with visual impairments face when they deal with concepts of fractions in mathematics. The research objectives of the present pilot study can be described as follows: a) to describe blind and sighted participants' attitudes towards the concept of fraction, and

b) to describe teaching and learning methods which were applied on the participants' effective learning towards the concept of fraction. Six participants were involved in the present study (three sighted and three with visual impairments). The collection of the data was feasible through semi-structured interviews. Interesting findings emerged regarding: a) difficulties in conceptualizing the concept of fraction by all participants, and b) lack of differentiated educational material in conjunction with appropriate teaching and learning methods. The discussion considers the practical implications of the findings, such as differentiated teaching techniques as well as differentiated content indicating the necessity of an inclusive teaching design for the cognitive and social benefit of all students.

Keywords: visual impairments, fractions, emotions, teaching methods, teaching materials, differentiation

1. Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αποτελούν έναν από τους βασικότερους πυλώνες στην εκπαίδευση των παιδιών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έμφαση που δίνεται σε αυτά από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Σημαντικό κεφάλαιο στην μαθηματική εκπαίδευση είναι και η διδασκαλία της κλασματικής έννοιας. Η σημασία της είναι καθοριστικής φύσης για την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού τόσο σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό. Παρ' όλα αυτά, πολυάριθμες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα κλάσματα καθίστανται ως μια από τις δυσκολότερες έννοιες για τους μαθητές (Charalambous & Pitta-Pantazi, 2007· Deliyianni & Gagatsis, 2013· Gagatsis et al., 2009· Γαγάτσης κ.συν., 2006· Γιαννέλος, 2011· Κολέζα, 2000), ενώ τα ποσοστά αποτυχίας στη διαχείρισή τους είναι αξιοσημείωτα (Pinilla, 2007), καθιστώντας τα την πιο απαιτητική έννοια των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Μάλιστα, δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν μόνο οι μαθητές, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Pinilla, 2007· Ward & Thomas, 2007).

Απόρροια της προαναφερθείσας κατάστασης είναι οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τα κλάσματα με αρνητικές στάσεις και με απορριπτικά συναισθήματα φόβου ή απογοήτευσης. Με βάση και τα προαναφερθέντα μπορούμε να πούμε ότι τα κλάσματα δεν αποτελούν μια απλή έννοια, αλλά αντιθέτως, μια σύνθετη και περίπλοκη. Και αυτό γιατί, η σημασία του κλάσματος δεν περιορίζεται στην έκφραση της μορφής $\frac{\alpha}{\beta}$, αλλά περιλαμβάνει περισσότερες ερμηνείες από εκείνης που διαπιστώνουμε με μια πρώτη ματιά. Έτσι, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Charalambous & Pitta-Pantazi, 2005, 2007· Κολέζα, 2000) το κλάσμα περιλαμβάνει πέντε διαφορετικές ερμηνείες με τις οποίες αναπαρίσταται: 1) ως «μέρος-όλου», 2) ως «πηλίκο», 3) ως «μέτρο», 4) ως «λόγος» και 5) ως «τελεστής». Καθεμιά από αυτές τις ερμηνείες προσεγγίζει την έννοια του κλάσματος με διαφορετικό τρόπο (Κολέζα, 2000). Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στη διαχείριση της κάθε ερμηνείας ξεχωριστά όσο και στη συνολική διαχείριση της έννοιας, με αποτέλεσμα οι

δυσκολίες αυτές να καθίστανται τροχοπέδη στη σφαιρική κατανόηση των κλασματικών αριθμών.

Οι σημαντικές, όμως, αυτές προκλήσεις και δυσκολίες υφίστανται και για τους βλέποντες μαθητές αλλά και για τους μαθητές με Αναπηρία Όρασης (ΑΟ) (Clamp, 1997· Beal & Shaw, 2009· Kapperman, Heinze & Sticken, 1997, 2000). Θα περίμενε, βέβαια, κάποιος ότι οι μαθητές με ΑΟ θα αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση της έννοιας του κλάσματος, ωστόσο, αυτή η θέση δεν τεκμηριώνεται ερευνητικά, γιατί η σχετική βιβλιογραφία είναι ελλιπής.

Ωστόσο, τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΑΟ έχουν ποσοστά επιδόσεων αναφορικά με τους κλασματικούς αριθμούς χαμηλότερα συγκριτικά με εκείνα των βλέπόντων μαθητών. Αναλυτικότερα, η Clamp στην έρευνά της το 1988 (στο Clamp, 1997) διαπίστωσε μέσα από σχετικά test ότι το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα όρασης που απάντησε στο κάθε test ήταν από 16 έως 35% μικρότερο από το ποσοστό των βλέπόντων μαθητών. Οι Beal και Shaw (2009) διαπίστωσαν ότι οι τυφλοί μαθητές του δείγματος τους απέδιδαν καλύτερα στα προβλήματα με αριθμούς έναντι εκείνων με κλάσματα, ενώ είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν λάθη στα προβλήματα με κλάσματα απ' ό,τι σε εκείνα με αριθμητικά δεδομένα. Μάλιστα, φάνηκε ότι οι τυφλοί μαθητές της ίδιας έρευνας απέδιδαν ικανοποιητικά στην πρόσθεση ομώνυμων κλασμάτων, ενώ αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες όταν καλούνταν να μετατρέψουν τα κλάσματα σε ομώνυμα. Δυσκολίες, όμως, στην εκπόνηση των πράξεων σημειώνουν και οι Kapperman, Heinze και Sticken (1997), που υποστηρίζουν ότι αν οι απλές πράξεις είναι μια φορά δύσκολες για τους μαθητές με ΑΟ, οι πράξεις με κλάσματα είναι ακόμα δυσκολότερες και ειδικότερα εκείνες του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης.

Ορισμένες, λοιπόν, από τις παραπάνω δυσκολίες συμπίπτουν με εκείνες των βλέπόντων μαθητών. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι η ίδια η φύση της κλασματικής έννοιας συνιστά το πρώτο και βασικότερο εμπόδιο στην κατάκτηση των κλασμάτων για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που προκαλούν περαιτέρω δυσκολίες στους μαθητές με ΑΟ, όπως η ίδια η απώλεια όρασης (αδυναμία ολιστικής πρόσληψης) και δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την επιστημονική συμβολογραφία του κώδικα braille. Έχει καταγραφεί πως δεν χρησιμοποιείται ένας κοινός κώδικας braille για τα μαθηματικά (Archambault et. al., 2007· Edwards, McCartney & Fogarolo, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η χώρα μας που χρησιμοποιεί δύο κώδικες (Μενεΐδη και Nemeth) με σημαντικές αποκλίσεις ιδιαίτερα στην απόδοση μαθηματικών συμβόλων στα ανώτερα μαθηματικά (Κουρουπέτρογλου & Φλωριάς, 2003).

Επιπρόσθετο εμπόδιο αποτελεί και ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, οι έρευνες (Amato, 2002· Csocsán, 2005· Kapperman & Sticken, 2003· Karshmer & Bledsoe, 2002) επιβεβαιώνουν και τονίζουν τόσο τις ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον κώδικα Nemeth όσο και την αδυναμία τους να επιτύχουν μια κατάλληλα δομημένη γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα σε εκείνους και

το παιδί. Ακόμη, οι ίδιες έρευνες καταγράφουν τη χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλων εποπτικών υλικών οδηγούν σε μερική ή/και λανθασμένη κατανόηση των κλασμάτων από τα άτομα με ΑΟ.

2. Στόχος της έρευνας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι τα κλάσματα αποτελούν ένα πεδίο πολλαπλών δυσκολιών για τους μαθητές είτε αυτοί έχουν ΑΟ είτε όχι. Οι λόγοι που προκαλούν δυσκολίες στη διαχείριση της έννοιας είναι άλλοτε κοινοί ανάμεσα στους μαθητές με ΑΟ και στους βλέποντες συμμαθητές τους και άλλοτε διαφοροποιούνται. Αναμφίβολα, πάντως, η ίδια η φύση της έννοιας του κλάσματος συνιστά τον πρωταρχικό παράγοντα που δύναται να δημιουργήσει προκλήσεις στην κατάκτησή της. Και αυτό γιατί, τα πέντε διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια που περικλείει η έννοια του κλάσματος καθιστούν πιο περίπλοκη και σύνθετη τη διαδικασία κατανόησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ως στόχοι της παρούσας έρευνας θέτονται:

1. η διερεύνηση των στάσεων και συναισθημάτων για τα κλάσματα από συμμετέχοντες με και χωρίς ΑΟ, καθώς και της σημασίας που φέρουν στα πλαίσια του Δημοτικού Σχολείου,
2. η διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων διδάχθηκαν τα κλάσματα συμμετέχοντες με και χωρίς ΑΟ, και
3. η διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων συμμετέχοντες με και χωρίς ΑΟ θα προσέγγιζαν την έννοια του κλάσματος για να την μεταδώσουν στους μαθητές.

Με γνώμονα αυτούς τους στόχους, η έρευνα δεν επιδιώκει τη γενίκευση των ευρημάτων της, αλλά αναζητά διάφορες θέσεις και απόψεις, που θα ανακύψουν μέσα από συνεντεύξεις και θα επικαλύπτουν τους προαναφερόμενους στόχους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Επιλογή δείγματος

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, χρειάστηκε να λάβουν μέρος δυο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων, όπου στην πρώτη συμμετέχουν άτομα με ΑΟ, ενώ στη δεύτερη βλέποντες. Καθώς σκοπός αυτής της εργασίας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της, αλλά η αναζήτηση των σχετικών με τα κλάσματα συναισθημάτων, δυσκολιών και τρόπων διδασκαλίας, ο συνολικός αριθμός του δείγματος δεν είναι μεγάλος. Ειδικότερα, καθεμία από τις δυο ομάδες απαρτίζεται από 3 άτομα, δηλαδή, ο συνολικός αριθμός του δείγματος είναι 6 συμμετέχοντες.

Πρωτίστως, έγινε η επιλογή των συμμετεχόντων με οπτική αναπηρία, η οποία καθόρισε και την μετέπειτα επιλογή του δείγματος των βλέπόντων. Η επιλογή των συμμετεχόντων αυτών έγινε με βάση την άμεση πρόσβαση σε Σωματείο Ατόμων με Αναπηρία Όρασης. Στην πρόσκληση που έγινε για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα

ανταποκρίθηκαν θετικά τρία άτομα με ΑΟ και έτσι καθορίστηκε και ο αντίστοιχος αριθμός των βλεπόντων συμμετεχόντων. Με βάση, λοιπόν, τα προαναφερθέντα για την επιλογή τους δείγματος, είναι φανερό ότι η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι αυτή της «βολικής» δειγματοληψίας. Ουσιαστικά, η δειγματοληψία αυτή περιλαμβάνει άτομα τα οποία βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και εξασφαλίζουν τη λειτουργία τους ως υποκείμενα που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα 6 πρόσωπα που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα είναι όλες γυναίκες ηλικίας από 21 έτη έως 24 και είναι τελειόφοιτες παιδαγωγικών τμημάτων (ειδικής ή γενικής αγωγής) της χώρας μας. Στην ομάδα μετεχόντων με ΑΟ, οι δυο συμμετέχουσες έχουν μειωμένη όραση, ενώ η τρίτη έχει ολική απώλεια όρασης. Στην πρώτη περίπτωση, οι δυο κοπέλες έχουν αλμπινισμό, ενώ η τρίτη συμμετέχουσα είναι εκ γενετής τυφλή. Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι ο αλμπινισμός είναι μια κληρονομική πάθηση που συνδέεται τόσο με την έλλειψη χρωστικής ή την αδυναμία του σώματος να παράγει μελανίνη όσο και με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες προέρχονται από παιδαγωγικά τμήματα αποτελεί βασικό στοιχείο αυτής της έρευνας, αφού από τη μια η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και από την άλλη, συνιστά στόχο μας η αναζήτηση του τρόπου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με και χωρίς ΑΟ την έννοια του κλάσματος και του τρόπου που τη μεταδίδουν στους μαθητές τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι όλες οι συμμετέχουσες είναι γυναίκες, ανταποκρίνεται στα αριθμητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία ο γυναικείος πληθυσμός είναι πιο αντιπροσωπευτικός στα παιδαγωγικά τμήματα έναντι του αντρικού.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σχεδιάζοντας το ερευνητικό κομμάτι αυτής της εργασίας, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία χαρακτηρίζεται από την απουσία ενός αυστηρά δομημένου οδηγού συνέντευξης, αφού, ενώ υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, η διάταξη αυτών δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένη, ενώ σε καμία περίπτωση οι ερωτήσεις δεν υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Ιωσηφίδης, 2008). Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης επιλέχτηκε επειδή επιτρέπει την απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας των πεποιθήσεων και των απόψεων ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα – στην περίπτωσή μας για την έννοια του κλάσματος – καθώς παρέχει περισσότερη ευελιξία.

Έχοντας κατά νου την παραπάνω δομή για τις συνεντεύξεις, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης (ΟΣ). Ο οδηγός αυτός, στην τελική του μορφή, απαρτίζεται από οκτώ (8) ερωτήσεις που καλύπτουν τρεις άξονες: 1^{ος}) συναισθήματα, στάσεις και δυσκολίες σχετικά με την έννοια του κλάσματος, 2^{ος}) τρόποι διδασκαλίας και διδακτικά υλικά κατά τη διδασκαλία της έννοιας του κλάσματος και 3^{ος}) προσέγγιση της έννοιας του κλάσματος και προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις, λοιπόν, έλαβαν χώρα σε οικεία περιβάλλοντα για τις συμμετέχουσες, ώστε να νιώθουν οικειότητα και άνεση με τον χώρο προκειμένου να εκφραστούν ελεύθερα και να απαντήσουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα και αντικειμενικά. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, αφού δόθηκε και η σύμφωνη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών. Οι ηχογραφήσεις έγιναν με την χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικού υπολογιστή. Την καταγραφή των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η επεξεργασία τους σύμφωνα με τον ΟΣ.

4. Αποτελέσματα έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη της τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η παρούσα έρευνα καταλήγει σε μια σειρά ευρημάτων που αντανακλούν στάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις ατόμων με και χωρίς ΑΟ αναφορικά με την έννοια του κλάσματος. Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας, θα αξιοποιηθούν οι άξονες του ΟΣ.

Όσον αφορά, λοιπόν, τον πρώτο άξονα που πραγματεύεται τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις δυσκολίες αναφορικά με την έννοια του κλάσματος, γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων κατά την επαφή, διαχείριση και διδασκαλία της έννοιας του κλάσματος τόσο από τις βλέπουσες συμμετέχουσες όσο και από τις συμμετέχουσες με ΑΟ. Λέξεις όπως «άγχος», «αγωνία» και «τρόμος» συμπεριλαμβάνονταν ανάμεσα στα λεγόμενα των συνεντευζιαζόμενων. Απόρροια αυτού του συνόλου αρνητικών συναισθημάτων είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιεί τη λέξη «δύσκολο» για να χαρακτηρίσει τη συνολική εντύπωση που αποκόμισε, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις αναδύονταν η δύσκολη φύση της έννοιας του κλάσματος που ενέτεινε τα συναισθήματα καθώς προχωρούσαν οι σχολικές τάξεις.

Αναζητώντας τις ειδικότερες δυσκολίες που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απόκτηση των προαναφερθέντων δυσμενών στάσεων διαπιστώνεται μια σειρά πολλαπλών δυσκολιών. Έτσι, καταγράφηκαν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων με κλάσματα, στην μετατροπή των ετερόνυμων σε ομώνυμα κλάσματα και στη διαχείριση των μεικτών κλασμάτων. Τις δυσκολίες αυτές οι συμμετέχουσες τις αποδίδουν: α) στην ίδια τη φύση της έννοιας με τις πολλαπλές ερμηνείας και τους σύνθετους κανόνες, β) στην έλλειψη εξοικείωσης με την έννοια και γ) στην ελλιπή σύνδεση του κλάσματος με άλλες γνώσεις. Επιπρόσθετα σε αυτά, η εκπαιδευτικός με ολική απώλεια όρασης αντιμετωπίζει δυσκολίες και εξαιτίας του κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί για να διαβάσει και τα γράψει κλασματικούς αριθμούς.

Σχετικά τώρα με τους τρόπους διδασκαλίας και τα διδακτικά υλικά μέσω των οποίων διδάχτηκαν τα κλάσματα οι συμμετέχουσες με και χωρίς ΑΟ, στα οποία και αναφέρεται ο δεύτερος άξονας, καθίσταται ξεκάθαρη η απουσία διαφοροποιημένων μεθόδων και υλικών διδασκαλίας. Γενικότερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί με ΑΟ όσο και εκείνες χωρίς, διδάχτηκαν τους κλασματικούς αριθμούς με έναν παραδοσιακό τρόπο

που βασίζονταν στο σχολικό βιβλίο και την αυθεντία του εκάστοτε εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μην είναι τα κλάσματα ένα ευχάριστο κομμάτι των Μαθηματικών για τις συμμετέχουσες. Ακόμη, κατά την εκπαιδευτική τους πορεία στο σχολείο καμία από τις ομάδες συμμετεχόντων δεν συνάντησε πληθώρα χειροπιαστών διδακτικών υλικών. Συγκεκριμένα, τα μέσα που αξιοποιούνταν κατά τη διδασκαλία αφορούσαν κυρίως νοητά παραδείγματα και όχι πρακτικές καταστάσεις. Δηλαδή, γίνεται λόγος για απλά παραδείγματα που χρησιμοποιούνται εντός των δυο διαστάσεων του χαρτιού των σχολικών βιβλίων και αφορούν κατά βάση την προβολή εικόνων, όπως φωτογραφίες με πίτσες, σοκολάτες ή φρούτα. Βέβαια, μοναδική εξαίρεση εδώ συνιστά η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού με ολική απώλεια όρασης, η οποία διδάχτηκε τα κλάσματα και συγκεκριμένα την ερμηνεία του «μέρος-όλου», με τη χρήση εποπτικών χειροπιαστών υλικών, όπως φρούτα και πλαστικές πίτσες.

Ολοκληρώνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας με τον τρίτο άξονα που θίγει τους τρόπους με τους οποίους θα προσέγγιζαν και θα δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τους κλασματικούς αριθμούς. Διαπιστώθηκε εδώ, ότι όλες οι συμμετέχουσες θα δίδασκαν την έννοια του κλάσματος μέσα από τη διαδικασία «χωρίζω τόσα και παίρνω τόσα», δηλαδή, ως «μέρος-όλου». Στη μαθηματική λογική των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεσπόζει για τα κλάσματα η προαναφερθείσα ερμηνεία. Βέβαια, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σε σημαντικό βαθμό προσκόλληση σε αυτή την ερμηνεία, τα ευρήματα έδειξαν πως υφίσταντο κάποιες διαφοροποιήσεις στον τρόπο που θα εκπονούνταν η διδασκαλία και στα εποπτικά υλικά που θα αξιοποιούνταν για την μετάδοση των γνώσεων. Έτσι, παρά την προσκόλληση που παρατηρήθηκε στο σχολικό εγχειρίδιο, οι συμμετέχουσες θα αξιοποιούσαν και κάποια καθημερινά υλικά, όπως σοκολάτες, γεωμετρικά σχήματα, πλαστελίνη. Παρά, όμως, την χρήση αυτών των υλικών, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να τα εναρμονίσουν στη διδακτική πράξη προκειμένου να μεταλαμπαδεύσουν αποδοτικά τις σχετικές για το κλάσμα γνώσεις στους βλέποντες μαθητές αλλά και στους μαθητές με ΑΟ. Τέλος, δεν καταγράφηκε έντονη αξιοποίηση απτικών υλικών που θα ενίσχυαν περαιτέρω την κατανόηση της έννοιας από τους μαθητές με ΑΟ.

5. Συμπεράσματα

Συνολικά διαπιστώνεται μια αρνητική στάση και προδιάθεση προς τα κλάσματα τόσο από τις βλέπουσες συμμετέχουσες όσο και από εκείνες με ΑΟ, γεγονός που συνάδει με τα σχετικά ευρήματα της βιβλιογραφίας. Μάλιστα, οι στάσεις και τα συναισθήματα αυτά εξακολουθούν να υφίστανται ακόμα και σήμερα για τις εκπαιδευτικούς παρά την εκπαίδευση που δέχτηκαν. Έτσι, παρά τις όποιες βελτιώσεις και κατάκτηση σχετικών γνωστικών σημείων, υποστηρίζουν ότι δεν έχουν βελτιωθεί επαρκώς, ώστε να εξαλειφθούν οι δυσκολίες και να νιώσουν ικανοί να διδάξουν. Αυτό αντανακλάται, όπως διαπιστώθηκε και στο περιορισμένο φάσμα τρόπων διδασκαλίας και αξιοποίησης εποπτικών και απτικών υλικών που δεν θα περιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά θα ενισχύουν την κατανόηση της έννοιας

του κλάσματος τόσο από τους βλέποντες μαθητές όσο και από τους συνομηλίκους τους με ΑΟ.

Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό ότι η διδασκαλία των κλασμάτων με συγκεκριμένες στρατηγικές και προκαθορισμένα εκπαιδευτικά υλικά παραπέμπει και επιβεβαιώνει την έμφαση που δίνεται στο σχολικό περιβάλλον στην ερμηνεία του κλάσματος ως μέρος όλου, αφού και οι 6 εκπαιδευτικοί σε μια οργανωμένη διδασκαλία θα ακολουθούσαν μεθόδους και τεχνικές που παραπέμπουν σε αυτή την ερμηνεία. Η χρήση συγκεκριμένων νοητών παραδειγμάτων του σχολικού βιβλίου δεν βοήθησε αρκετά, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η έννοια του κλάσματος τόσο στις εκπαιδευτικούς με ΑΟ όσο και στις βλέπουσες, ενώ η γενικότερη απουσία κατάλληλων διδακτικών υλικών και η έμφαση στα νοητά παραδείγματα καθίσταται βασικό εμπόδιο σε μια εις βάθος κατανόηση των κλασματικών αριθμών.

6. Προτάσεις

Είναι απαραίτητο εδώ, να ολοκληρώσουμε την παρούσα πιλοτική έρευνα με μια σειρά προτάσεων. Αν και το περιορισμένο δείγμα της έρευνας καθιστά ουτοπία μια τέτοια κατάθεση, το γεγονός ότι τα προαναφερθέντα ευρήματα συνάδουν με εκείνα της διεθνής βιβλιογραφίας τοποθετούν ως υλοποιήσιμες τις ακόλουθες ενέργειες.

Κυρίαρχη, λοιπόν, πρόταση αυτής της εργασίας συνιστά η αναζήτηση και αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν ΑΟ. Έτσι, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Αργυρόπουλος, 2013· Tomlinson, et. al., 2003), απαιτείται διαφοροποίηση ως προς έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους άξονες: α) το περιεχόμενο, β) τη διαδικασία, γ) το παραγόμενο προϊόν και δ) το μαθησιακό περιβάλλον. Ως προς το περιεχόμενο, οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε τυπωμένα σε braille κείμενα, ενώ εκείνοι με μερική απώλεια σε μεγεθυμένα. Όσον αφορά τη διαδικασία, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η βιωματική διδασκαλία ή η ομαδοσυνεργατική, μέσω της οποίας οι μαθητές με ΑΟ θα συνεργάζονται και θα ενισχύονται από τους βλέποντες συμμαθητές τους. Έτσι, προωθείται και η διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο προϊόν. Για παράδειγμα, μαθητές με και χωρίς ΑΟ μπορούν να εργαστούν σε ένα project, όπου θα προβάλλουν τις γνώσεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται τα κλάσματα γύρω τους. Τέλος, προτείνεται διαφοροποίηση του περιβάλλοντος τόσο σε επίπεδο μάθησης, μέσω θετικού μαθησιακού κλίματος, όσο και σε χωροταξικό, που σημαίνει ορθή διαρρύθμιση και οργάνωση της τάξης (Αργυρόπουλος, 2011, 2013).

Πέραν των προαναφερθέντων διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, απαιτείται και ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Συνεπώς, προτείνεται η χρήση εκπαιδευτικών πολύ-αισθητηριακών υλικών, όπως πίνακες αφής και απτικές κατασκευές για την αναπαράσταση των κλασμάτων, προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία για μια πιο βιωματική και ευχάριστη προσέγγιση της έννοιας του κλάσματος. Δεν πρέπει, φυσικά, να παραλείπεται και η αξιοποίηση της τεχνολογίας

και των κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση ανάλογων υλικών διευκολύνει και τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη όλων των ερμηνειών του κλάσματος. Όταν, λοιπόν, οι προηγούμενες προτάσεις συνυπάρχουν και πραγματοποιούνται εντός των σχολικών τάξεων, τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για αποτελεσματική συνεκπαίδευση των μαθητών με ΑΟ και των συνομηλίκων βλεπόντων μαθητών μέσα στην ίδια σχολική τάξη.

Εν κατακλείδι, η έννοια του κλάσματος είναι μεν δύσκολη για μικρούς και μεγάλους μαθητές, όμως δεν είναι ακατόρθωτο να κατακτηθεί. Μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες και με τη χρήση πληθώρας υλικών τα κλάσματα μπορούν να καταστούν κατανοητά και προσιτά τόσο για τους μαθητές με ΑΟ όσο και για τους βλέποντες.

Βιβλιογραφία

- Amato, S. (2002). Standards for Competence in Braille Literacy Skills in Teacher Preparation Programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 143-153.
- Archambault, D., Stöger, B., Batušic, M., Fahrenguber, C., & Miesenberger, K. (2007). Mathematical working environments for the Blind: what is needed now?. In *the 7th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Niigata, Japan*.
- Beal, C., & Shaw, E. (2009). An online math problem solving system for middle school students who are blind. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5 (4), 630-638.
- Charalambous, C., & Pitta-Pantazi, D. (2007). Drawing on a theoretical model to study students' understandings of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 64(3), 293-316.
- Charalambous, C., & Pitta-Pantazi, D. (2005). Revisiting a theoretical model on fractions: Implications for teaching and research. In Chick, H., & Vincent, J. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 233-240.
- Clamp, S. (1997). Mathematics. In Mason, H., & McCall, S. (1997). *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*. David Fulton Publishers, 23, 218-235.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Deliyianni, E., & Gagatsis, A. (2013). Tracing the development of representational flexibility and problem solving in fraction addition: a longitudinal study. *Educational Psychology*, 33(4), 427-442.

- Edwards, A. D., McCartney, H., & Fogarolo, F. (2006). Lambda: a multimodal approach to making mathematics accessible to blind students. In *Proceedings of the 8th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility* (pp. 48-54). ACM.
- Gagatsis, A., Panaoura, A., Deliyianni, E., & Elia, I. (2009). The structure of students' beliefs about the use of representations and their performance on the learning of fractions. *Educational Psychology*, 29(6), 713-728.
- Kapperman, G., & Sticken, J. (2003). Practice Report: A Case for Increased Training in the Nemeth Code of Braille Mathematics for Teachers of Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(2), 110-112.
- Kapperman, G., Heinze, T., & Sticken, J. (2000). Mathematics. In Koenig, A., & Holbrook, C. (Eds). *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, 2(10), 371-399. American Foundation for the Blind. Second Edition.
- Kapperman, G., Heinze, T., & Sticken, J. (1997). Strategies for developing mathematics skills in students who use braille. *Research and Development Institute*.
- Karshmer, A., & Bledsoe, C. (2002). Access to mathematics by blind students. In Heidelberg, K. Miesenberger, J. Klaus, W. Zagler (Eds.). *Computers helping people with special needs*, (pp. 471-476). Springer Berlin
- Pinilla M. (2007). Fractions: conceptual and didactic aspects. *Acta Didactica Universitatis Comeniana*, 7, 23-45.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Ward, J. & Thomas, G (2007). What do teachers know about fractions. *Findings from the New Zealand Numeracy Development Projects 2006*, 128-138.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (Επιμ.). *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιπάτου, Δ. (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

- Γαγάτσης, Α., Ιωάννου, Κ., Σημητρά- Κωνσταντίνου, Α., & Χριστοδουλίδου, Ο. (2006). Γιατί οι μαθητές δυσκολεύονται στα κλάσματα; Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Η., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.). *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Πρακτικά 9^ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, 99-110.
- Γιαννέλος, Α. (2011). Αντιλήψεις μαθητών Στ' Δημοτικού για τα κλάσματα. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 173-185.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Έννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Κουρουπέτρογλου, Γ., & Φλωριάς, Ε. (2003). *Επιστημονικά σύμβολα κατά Braille στον Ελληνικό χώρο. Εφαρμογή σε Συστήματα Πληροφορικής για Τυφλούς*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΑΤ.

Διδακτική Αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με προβλήματα όρασης: οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών

Αθανασία Ευσταθίου

Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια Αγγλικών
nefstathiou@gmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
stavroula_poly@yahoo.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας πιο εκτεταμένης έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής. Οι 80 συμμετέχοντες του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς και δέκα εξ αυτών που επίσης συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέφεραν τον βαθμό αξιοποίησης των διδακτικών πρακτικών από τους ίδιους. Εξετάστηκαν ακόμα οι δυσκολίες αξιοποίησης των διδακτικών πρακτικών, καθώς και οι σχετικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης. Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες ή σε ατομικό επίπεδο αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν εντός της γενικής τάξης.

Λέξεις- Κλειδιά: Διδασκαλία Αγγλικών ως ξένη γλώσσα, μαθητές με προβλήματα όρασης, διδακτικές πρακτικές

Abstract

The purpose of this study is to identify the teaching practices used by teachers of English as a foreign language who work with visually impaired students. This is part of a more extensive research conducted for a doctoral dissertation. The 80 participants of the online survey and ten of whom also took part in semi-structured interviews in the field to shed light on the teaching practices they use when teaching these students. Difficulties in using teaching practices were also explored, along with the related concerns of the teachers. Most of them stated that they frequently use preferential seating, extra time for tests and the development of students' listening skills and memory. Moreover, teachers who work in small groups or one-on-one, outside the general classroom setting affirmed in the interviews that they use more teaching practices than teachers who teach in the general classroom setting.

Keywords: Teaching English as a foreign language, visually impaired students, teaching practices

Εισαγωγή

Οι Wells & McDonald (1992), Milian (1997), Baca & Cervantes (2004), αναφέρουν βασικές προσαρμογές που είναι αναγκαίες κατά τη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα όρασης στο μάθημα των Αγγλικών. Οι προσαρμογές αυτές συμφωνούν με όσες επισημαίνονται από τους Torres & Corn (1990) και τους Levack, Stone & Bishop (1994) και εντάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες: 1. Προσαρμογές στα χρώματα και τις αντιθέσεις, 2. Προσαρμογές στον φωτισμό, 3. Προσαρμογές στον χώρο και την τοποθέτηση, 4. Προσαρμογές στο μέγεθος και την απόσταση. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα προωθούσαν τη μάθηση για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης περιλαμβάνουν κατ' αρχάς την παροχή προσαρμοσμένου υλικού διδασκαλίας Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας και την παροχή μιας πληθώρας προσβάσιμου και διαφορετικού υλικού που θα ταιριάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή με προβλήματα όρασης (π.χ. με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, τις σημειώσεις σε μεγεθυμένη γραφή ή σε Braille).

Επίσης, οι Torres & Corn (1990) και οι Levack, Stone & Bishop (1994) υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση Αγγλικών από τους μαθητές με προβλήματα όρασης, η πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση, η μουσική και άλλες ακουστικές δραστηριότητες, οι απτικές δραστηριότητες, η διδασκαλία Αγγλικών μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων ("sheltered English"), η διδασκαλία λεξιλογίου μέσα από τραγούδια και παιχνίδια, η λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού και ο επιπλέον χρόνος στα διαγωνίσματα.

Η Conroy (2005) αναφέρει ότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό θα πρέπει να κατανοήσουν και να βασιστούν στην έρευνα της κατάκτησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας για να σχεδιάσουν κατάλληλα τα μαθήματά τους.

Η ίδια προτείνει στον εκπαιδευτικό την αξιοποίηση της δομημένης διδασκαλίας με προβλέψιμες ρουτίνες και επανάληψη, τη χρήση αληθινών αντικειμένων (πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις), προκαταβολική διδασκαλία του λεξιλογίου και του περιεχομένου του μαθήματος, καθώς και επανάληψή του (preview and review). Τονίζει επίσης την αξία ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος μες την τάξη, με στόχο τη συναισθηματική ασφάλεια και άνεση του μαθητή και τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασής του. Σημαντική κρίνεται για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών η συμβολή 7 άμεσων διδακτικών στρατηγικών, δηλαδή της «Ολικής Σωματικής Απόκρισης» (Total Physical Response), της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, των «Κέντρων μάθησης» (Learning Centers), της «αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης» (Interactive read aloud), των εργαστηρίων γραφής (Writing workshops), της βιωματικής προσέγγισης της γλώσσας (Language experience approach) και της καθοδηγούμενης ανάγνωσης (Guided reading).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναγνωριστούν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών που διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης και οι σημαντικοί παράγοντες που συνδέονται με την αξιοποίηση των διδακτικών πρακτικών στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης.

Μέθοδος

Η έρευνα αξιοποίησε μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (ποσοτική και ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία) και υιοθέτησε μια πραγματιστική θέση. Ο στόχος της έρευνας ήταν περιγραφικός και ανάδειξης συσχετίσεων και ανήκει στο νατουραλιστικό είδος έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Με βάση τις ερευνητικές

ερωτήσεις και το σκοπό τους ακολουθήθηκε μια μικτή προσέγγιση χρησιμοποιώντας τόσο το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα συγκρίνοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια με εκείνα από τις συνεντεύξεις (μεθοδολογία τριγωνοποίησης) (Bell, 2006· Cohen, Manion, & Morrison 2007· Denscombe, 2007· Blaxter, Hughes, & Tight, 2010· Punch, 2013).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που αξιοποιήθηκε στη μελέτη αυτή είναι μια έρευνα (survey) δύο επιπέδων της απογραφής (census) των καθηγητών Αγγλικών που δίδασκαν μαθητές με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2013-2014 με τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων: α. ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και β. ημιδομημένες συνεντεύξεις με επιλεγμένα άτομα. Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα εξετάστηκαν με τα παραπάνω εργαλεία: 1. Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που αναφέρουν ότι ακολουθούν οι καθηγητές Αγγλικών όταν εκπαιδεύουν μαθητές με προβλήματα όρασης; 2. Πώς τα εκπαιδευτικά προσόντα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιλογές τους στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν; 3. Πώς επηρεάζουν η διδακτική εμπειρία στο γενικό μαθητικό πληθυσμό και η διδακτική εμπειρία στην υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Αγγλικά σε μαθητές με προβλήματα όρασης κατά το τρέχον σχολικό έτος και το αναγκαίο δειγματοληπτικό πλαίσιο (λίστα πηγών) εντοπίστηκε μέσω του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας. Συνολικά κοινοποιήθηκαν αιτήματα συμμετοχής στην έρευνα σε 102 καθηγητές Αγγλικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οικοτροφείων σε εθνικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια (απογραφή) ήταν 80 καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Δέκα (10) από αυτούς επιλέχθηκαν και έλαβαν επίσης μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις (δεύτερο ερευνητικό εργαλείο) για να περιγράψουν τις διδακτικές πρακτικές, τα υλικά, τις προκλήσεις, τις εμπειρίες τους, την κατάρτισή τους και την αναγκαία εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, οι δέκα συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν σκόπιμα (non-probability purposive sampling) (Παρασκευόπουλος, 1993· Denscombe, 2007· Blaxter, Hughes, & Tight, 2010) έτσι ώστε να αποτελούν ένα τυπικό ή αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου της απογραφής, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια.

Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πεδίο και σύμφωνα με τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από άλλους ερευνητές (Nielsen, 1992· Milian, & Ferrell, 1998· Conroy, 2000· Araluce, 2002· MacCuspie, 2002· Durando, 2008), καθώς και σύμφωνα με τις καθιερωμένες συστάσεις για την διεξαγωγή του συγκεκριμένου είδους έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993· Bell, 2006· Denscombe, 2007· Blaxter, Hughes, & Tight, 2010· Punch, 2013). Η εξαετής εμπειρία της ερευνήτριας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με προβλήματα όρασης αποδείχθηκε πολύτιμη για την έρευνα αυτή. Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε πέντε συμμετέχοντες. Επιπλέον, τα εργαλεία εξετάστηκαν από επαγγελματίες στα πεδία των προβλημάτων όρασης και της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για να τεκμηριωθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου των ερευνητικών εργαλείων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις και έφερε τον τίτλο «Διδακτική Αγγλικών σε μαθητές με προβλήματα όρασης: Οι

πρακτικές, οι αντιλήψεις, οι ανάγκες και οι εμπειρίες των καθηγητών Αγγλικής». Το εργαλείο χωρίστηκε σε 6 μέρη: δημογραφικά στοιχεία, πρακτικές διδασκαλίας, διδακτικά υλικά, ανάγκες -προκλήσεις, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και υποστήριξή τους. Οι συνεντεύξεις αναπτύχθηκαν στους παραπάνω θεματικούς άξονες και στόχευαν στον εντοπισμό επικαλυπτόμενων ή αποκλίνουσων πληροφοριών μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων και στην σκιαγράφηση των λεπτών αποχρώσεων των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν οι ακόλουθοι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής. Συγκρίναμε με ελέγχους T για δύο ανεξάρτητα δείγματα τους μέσους όρους των απαντήσεων ως προς τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα τυπικά προσόντα τους. Ακόμα, πραγματοποιήσαμε έλεγχο Pearson r προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν συσχετίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών: (α) στη γενική εκπαίδευση και (β) στην εκπαίδευση υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης.

Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε μελετήσει τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των 10 συμμετεχόντων που επρόκειτο να κληθούν σε συνέντευξη και στις συνεντεύξεις προσπάθησε να ψάξει για κοινά σημεία, τεκμηρίωση, εμπλουτισμό και εμβάθυνση σε τομείς που το ερωτηματολόγιο δεν μπορούσε να ρίξει φως. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για την ανάλυση περιεχομένου και κειμένου. Τα αναδυόμενα μοτίβα ή θέματα από τις συνεντεύξεις διακρίθηκαν όχι μόνο από τη συχνότητα εμφάνισής τους (ποσοτικό κριτήριο της ανάλυσης περιεχομένου), αλλά και από τη σημασία τους στην κατανόηση των διεργασιών πίσω από τις ενέργειες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών (ποιοτικό κριτήριο της ανάλυσης κειμένου).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=80) περιλαμβάνουν τα παρακάτω. Η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (88,8% ή N=71), ενώ οι άνδρες αποτελούν μόλις το 11,3% (N=9). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου χωρίς παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση (57,5%). Τα περισσότερα άτομα του δείγματος έχουν από 7 έως και 23 έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και από μερικούς μήνες μέχρι και 8 έτη υπηρεσίας υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης. Μόνο το 30% των εκπαιδευτικών έχει πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille και μόνο το 36,6% έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ειδική αγωγή. Το υπόλοιπο των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση και τους μαθητές με προβλήματα όρασης.

Διδακτικές Πρακτικές

Οι ερωτηθέντες στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να αναφέρουν τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν όταν διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης, να ταξινομήσουν τη συχνότητα με την οποία τις αξιοποιούν σε μια κλίμακα Likert 5-σημείων, καθώς και να δηλώσουν ποιες από αυτές τις πρακτικές δε γνωρίζουν. Η

συντριπτική πλειονότητα των ατόμων του δείγματος χρησιμοποιεί πάντα ή συχνά τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη (78,8% ή N= 63), τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα (76,3% ή N= 61) και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης (71,3% ή N= 57), όταν διδάσκει μαθητές με προβλήματα όρασης. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πάντα ή συχνά τον έλεγχο της αντηλίας εντός της σχολικής τάξης (47,5% ή N= 38), την πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση (43,8% ή N= 35), την υποστηρικτική τεχνολογία (42,6% ή N=34), τις απτικές δραστηριότητες (33,8% ή N= 27), τις δραστηριότητες μουσικής (32,5% ή N = 26) και τον έλεγχο των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας (26,3% ή N= 21). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Διδακτικές Πρακτικές	Δε γνωρίζω		Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πάντα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Χωροθέτηση μαθητών και προνομιακή θέση στην τάξη	4	5,00	2	2,50	2	2,50	9	11,25	17	21,25	46	57
Έλεγχος των αντιθέσεων στα χρώματα στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας	15	18,75	14	17,50	12	15,00	18	22,50	10	12,50	11	13
Έλεγχος αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης	7	8,75	13	16,25	10	12,50	12	15,00	14	17,50	24	30
Προσαρμογή διδακτικής μεθοδολογίας Αγγλικών	10	12,66	7	8,86	3	3,80	10	12,66	30	37,97	19	24
Πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση	11	13,75	7	8,75	10	12,50	17	21,25	17	21,25	18	22
Απτικές δραστηριότητες	13	16,25	20	25,00	6	7,50	14	17,50	17	21,25	10	12
Καλλιέργεια ακουστικής κατανόησης και μνήμης	6	7,50	2	2,50	3	3,75	12	15,00	31	38,75	26	32
Δραστηριότητες μουσικής	7	8,75	13	16,25	6	7,50	28	35,00	14	17,50	12	15
Λεκτική περιγραφή οπτικού υλικού	8	10,00	7	8,75	3	3,75	13	16,25	22	27,50	27	33
Παροχή επεξηγηματικών-βοηθητικών σημειώσεων	9	11,25	9	11,25	7	8,75	14	17,50	17	21,25	24	30
Επιπλέον χρόνος στα διαγωνίσματα	5	6,25	7	8,75	0	0,00	7	8,75	15	18,75	46	57
Μείωση ασκήσεων για το σπίτι	4	5,00	10	12,50	4	5,00	21	26,25	18	22,50	24	30
Εξατομικευμένη διδασκαλία	4	5,00	10	12,50	11	13,75	15	18,75	20	25,00	20	25
Ενίσχυση	6	7,59	4	5,06	5	6,33	13	16,46	21	26,58	30	37

Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας	9	11,25	17	21,25	8	10,00	12	15,00	19	13,75	15	18
---	---	-------	----	-------	---	-------	----	-------	----	-------	----	----

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες με 4-6 μαθητές ή δίδασκαν σε ατομικό επίπεδο αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές και διαφοροποιούσαν περισσότερο τη διδασκαλία τους σε αυτούς τους μαθητές.

Επαγωγική στατιστική

Η κατοχή των τεσσάρων διαφορετικών προσόντων από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι τους επιτρέπει, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μια μεγαλύτερη ποικιλία πρακτικών, όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης, σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς δεν κατέχουν αυτές τις πιστοποιήσεις. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille χρησιμοποιούν σε σημαντικά περισσότερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν τη συγκεκριμένη πιστοποίηση τις απτικές δραστηριότητες ($t(65) = -4,617, p = 0,000$), την εξατομικευμένη διδασκαλία ($t(62,060) = -4,184, p = 0,000$), την ενίσχυση ($t(70,517) = -4,382, p = 0,000$), τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας ($t(69) = -3,374, p = 0,001$), τη λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού ($t(69,986) = -3,115, p = 0,003$), την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας Αγγλικών ($t(67) = -2,678, p = 0,009$), την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης ($t(45,690) = -2,496, p = 0,015$) και την πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση ($t(67) = -2,397, p = 0,019$). Για αναλυτικότερη παρουσίαση βλέπε Ευσταθίου (υπό έκδοση).

Ακόμα, σύμφωνα με την έρευνά μας όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας στον γενικό πληθυσμό έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο εφαρμόζει τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη, τον έλεγχο των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας, καθώς και τον έλεγχο της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός στη γενική εκπαίδευση, τόσο λιγότερο εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία. Από την έρευνά μας προκύπτει επιπλέον ότι όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης, τόσο περισσότερο αξιοποιεί εκτός από την χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή τους θέση στην τάξη, την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας των Αγγλικών, καθώς και τη λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού.

Συζήτηση

Διδακτικές Πρακτικές

Ο μεγάλος αριθμός του δείγματος της έρευνας που δηλώνει πως χρησιμοποιεί τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους μες την τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι είναι εύκολα προσβάσιμες τακτικές και από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν εκπαίδευση στη διδασκαλία Αγγλικών σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, οι επιλογές αυτές μπορεί να οφείλονται στο εκπαιδευτικό αισθητήριο, στην ευαισθητοποίηση, στο ένστικτο, στην κοινή λογική και στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να δικαιολογείται και από τη λανθασμένη εντύπωση πολλών εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης υπεραναπληρώνουν το αισθητηριακό τους πρόβλημα με την υπερανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας (Egin, Dignan & Brown, 1991· Miller, 1992· Webster & Roe, 1998). Φαίνεται λοιπόν εδώ η επιλογή των εκπαιδευτικών να προτάσσουν τον ακουστικό δίαυλο επικοινωνίας στη διδασκαλία αυτών των μαθητών.

Παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι και της έρευνας της Conroy (2000) και Milian (2011) ως προς την πρακτική της χωροθέτησης των μαθητών και της προνομιακής θέσης τους μες την τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης. Τη σημασία της καλλιέργειας των ακουστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα στις έρευνες των Milian και Pearson (2005) και των Milian και Ferrell (1998).

Τα χαμηλότερα ποσοστά αξιοποίησης του ελέγχου της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης, της πολυαισθητηριακής διδακτικής προσέγγισης, της υποστηρικτικής τεχνολογίας, των απτικών δραστηριοτήτων, των δραστηριοτήτων μουσικής και του ελέγχου των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας μπορεί να οφείλονται στο ότι οι παραπάνω πρακτικές είναι ως επί το πλείστον εξειδικευμένες για τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και οι εκπαιδευτικοί, μη έχοντας λάβει σχετική εκπαίδευση μπορεί να μη γνωρίζουν τι περιλαμβάνουν ή πώς εφαρμόζονται. Επίσης, δεν είναι εύκολο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν το ευρύ φάσμα της φύσης ορισμένων από τις παραπάνω πρακτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές πρακτικές προϋποθέτουν εκτός από την τεχνογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα των υλικών και της τεχνολογικής υποστήριξης.

Ακόμα, η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να τους δυσκολεύει στη λειτουργική αξιοποίηση των παραπάνω πρακτικών. Επίσης, ο χρόνος διδασκαλίας, η ύλη ή ακόμα και το μέγεθος των τμημάτων ίσως είναι ανασταλτικοί παράγοντες στη συστηματική χρήση αυτών των πρακτικών. Επιπλέον, κάποιες από τις πρακτικές δεν αξιοποιούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς διότι δεν καλύπτουν τα διαφορετικά προβλήματα όρασης των μαθητών τους (αμβλύωπες και τυφλοί μαθητές). Για παράδειγμα, ο έλεγχος της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης και ο έλεγχος των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας δεν αποτελούν πρακτικές που εξυπηρετούν τους τυφλούς μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά των Milian και Ferrell (1998), από τα οποία προκύπτει ότι η χρήση εξειδικευμένων υλικών ή τεχνικών αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα ανησυχίας των εκπαιδευτικών.

Επαγωγική στατιστική

Όπως αποτυπώνεται στα δεδομένα της έρευνάς μας η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην απόκτηση των περισσότερων προσόντων, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν περισσότερες διδακτικές πρακτικές. Η σημασία της σχετικής εκπαίδευσης των καθηγητών τεκμηριώνεται και από άλλους ερευνητές (Yates & Ortiz, 1991· Cloud, 1993· Warren, 1994· Guinan, 1997· Milian & Ferrell, 1998· Morrow, 1999· Conroy, 2000· Araluce, 2002· Baca & Cervantes, 2004· Clark & Stoner, 2008· Topor και Rosenblum, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές που σχετίζονται αποκλειστικά με την πρόσβαση των μαθητών στο περιβάλλον διδασκαλίας. Ίσως δεν έχουν λάβει επικαιροποιημένη εκπαίδευση ή αισθάνονται ότι δε γνωρίζουν πώς να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία. Ακόμα, μπορεί να θεωρούν ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για την εφαρμογή της πρακτικής. Μπορεί επιπλέον να αισθάνονται υπερβολικά φορτωμένοι με τη διδασκαλία του μαθητή με προβλήματα όρασης εντός της τάξης ή να νιώθουν εργασιακά εξουθενωμένοι και να μη νιώθουν τη διάθεση να ακολουθήσουν την πρακτική αυτή. Επίσης, η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και όχι στη γενική εκπαίδευση τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης πρόσθετων πρακτικών και να τις υιοθετήσουν.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνά μας δείχνουν τα ακόλουθα. Στην έρευνά μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές που δεν προϋποθέτουν ειδική εκπαίδευση για τη χρήση τους, όμως δυσκολεύονται με τις υπόλοιπες, παρά την αξία τους, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την αξιοποίηση των διδακτικών πρακτικών είναι η εκπαίδευση των καθηγητών και η αποτελεσματικότητά της, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η ύπαρξη του κατάλληλου υλικού ή της τεχνολογικής υποστήριξης, τα οποία είναι απαραίτητα για την αξιοποίηση πολλών από αυτές τις πρακτικές. Από την έρευνά μας αναδύεται η κρίσιμη ανάγκη της δια-βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες ή δίδασκαν σε ατομικό επίπεδο δήλωσαν ότι αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν αυτούς τους μαθητές εντός της γενικής τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Araluce, H. (2002). *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: The Affective factor*. Doctoral dissertation. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Baca, L. M. & H. T. Cervantes (Eds.) (2004). *The Bilingual Special Education Interface* (4th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Bell, J. (2006). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education, Health and Social Science* (4th Ed). Maidenhead: Open University Press.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to Research* (4th ed). Maidenhead: Open University Press.
- Clark, C., & Stoner, J. B. (2008). An Investigation of the Spelling Skills of Braille Readers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(9), 553–563.
- Cloud, N. (1993). Language, culture and disability: Implications for instruction and teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 16(1), 60-72.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge- Falmer.

- Conroy, P. W. (2000). *ESL teachers' practices, perceptions and experiences in educating second language learners with visual impairment*. Doctoral dissertation. Greeley: University of Northern Colorado.
- Conroy, P. W. (2005). English Language Learners with Visual Impairments: Strategies to Enhance Learning. *RE:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 101-108.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide: for small-scale research*. Maidenhead, England- New York: Open University Press.
- Durando, J. (2008). *Home Literacy Experiences of Children with Visual Impairments and Multiple Disabilities*. (Doctoral Dissertation). Greeley: University of Northern Colorado.
- Erin, J. N., Dignan, K. & Brown, P. A. (1991). Are social skills teachable? A review of the literature. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(2), 58-61.
- Guinan, H. (1997). ESL for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 555-563.
- Levack, N., Stone, G., & Bishop, V. E. (1994). *Low vision: A resource guide with adaptations for students with visual impairments*. Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI).
- MacCuspie, P. A. (2002). *Access to literacy instruction for students who are blind or visually impaired: A discussion paper*. Toronto: Canadian National Institute for the Blind.
- Milian, M. (1997). Teaching braille reading and writing to students who are speakers of English as a second language. Στο D., Wormsley & F., Mary D'Andrea (Εκδ.), *Instructional strategies for braille literacy* (σ. 130-189). New York: American Foundation for the Blind.
- Milian, M. (2011). Listening guidelines for English language learners. Στο L. Barclay (Εκδ.) *Learning to listen and listening to learn: Teaching listening skills to students who are visually impaired* (σ. 454-480). New York, NY: AFB Press.
- Milian, M., & Ferrell, K. (1998). *Preparing special educators to meet the needs of students who are learning English as a second language and are visually impaired: A monograph*. Greeley: University of Northern Colorado.
- Milian, M., & Pearson, V. (2005). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(11), 715-720.
- Miller, L. (1992). Diderot reconsidered: Visual impairment and auditory compensation. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 86(5), 206-210.
- Morrow, K. (1999). *Blind Secondary and College Students in the Foreign Language Classroom: Experiences, Problems and Solutions*. Doctoral Dissertation. Kansas: University of Kansas.
- Nielsen, A. S. (1992). *A descriptive study to determine the educational needs of visually impaired students in grades 1-12 in North Dakota*. Doctoral Dissertation. North Dakota: University of North Dakota.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.

- Topor, I., & Rosenblum, P. L. (2013). English language learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 107(2), 79-91.
- Torres, I., & Corn, A. (1990). *When you have a visually handicapped child in your classroom: Suggestions for teachers*. New York: American Foundation for the Blind.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Wells, S., & McDonald, H. (1992). Don't panic: The blind student in the ESL classroom. *TESOL Matters*. 16.
- Yates, J., & Ortiz, A. (1991). Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education*, 14(1) 11-18.
- Ευσταθίου, Α. (2015). *Διδακτική Αγγλικών σε μαθητές με προβλήματα όρασης*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1). Αθήνα: Ιδίου.

Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με προβλήματα ακοής μέσω Νέων Τεχνολογιών

Στρούβαλη Στυλιανή

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η πληροφορική και οι τεχνολογίες των τηλεπικοινωνιών με τις εφαρμογές τους έχουν προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση και δραστηριότητες, ειδικά για τα άτομα με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, για τα άτομα με προβλήματα ακοής, τα οποία πολλές φορές δεν κατανοούν τη γραπτή γλώσσα και συνομιλούν κυρίως στη νοηματική, είναι απαραίτητη η εφαρμογή πολυμέσων για την επικοινωνία τους. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας κωφών, με στόχο την επικοινωνία και την πληροφόρησή τους για τρέχοντα ζητήματα. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, λογισμικά αναγνώρισης της νοηματικής γλώσσας, αλλά και άλλες εφαρμογές διευκόλυνσης της επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο πεδίο της πληροφορικής για τους μη ακούοντες. Οι παραπάνω πολυμεσικές εφαρμογές στοχεύουν στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Επίσης, συμβάλλουν στη μείωση των συναισθημάτων αποτυχίας, που μπορεί να οφείλονται στον αποκλεισμό των ατόμων αυτών από το πολιτικό, κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι.

Εισαγωγή

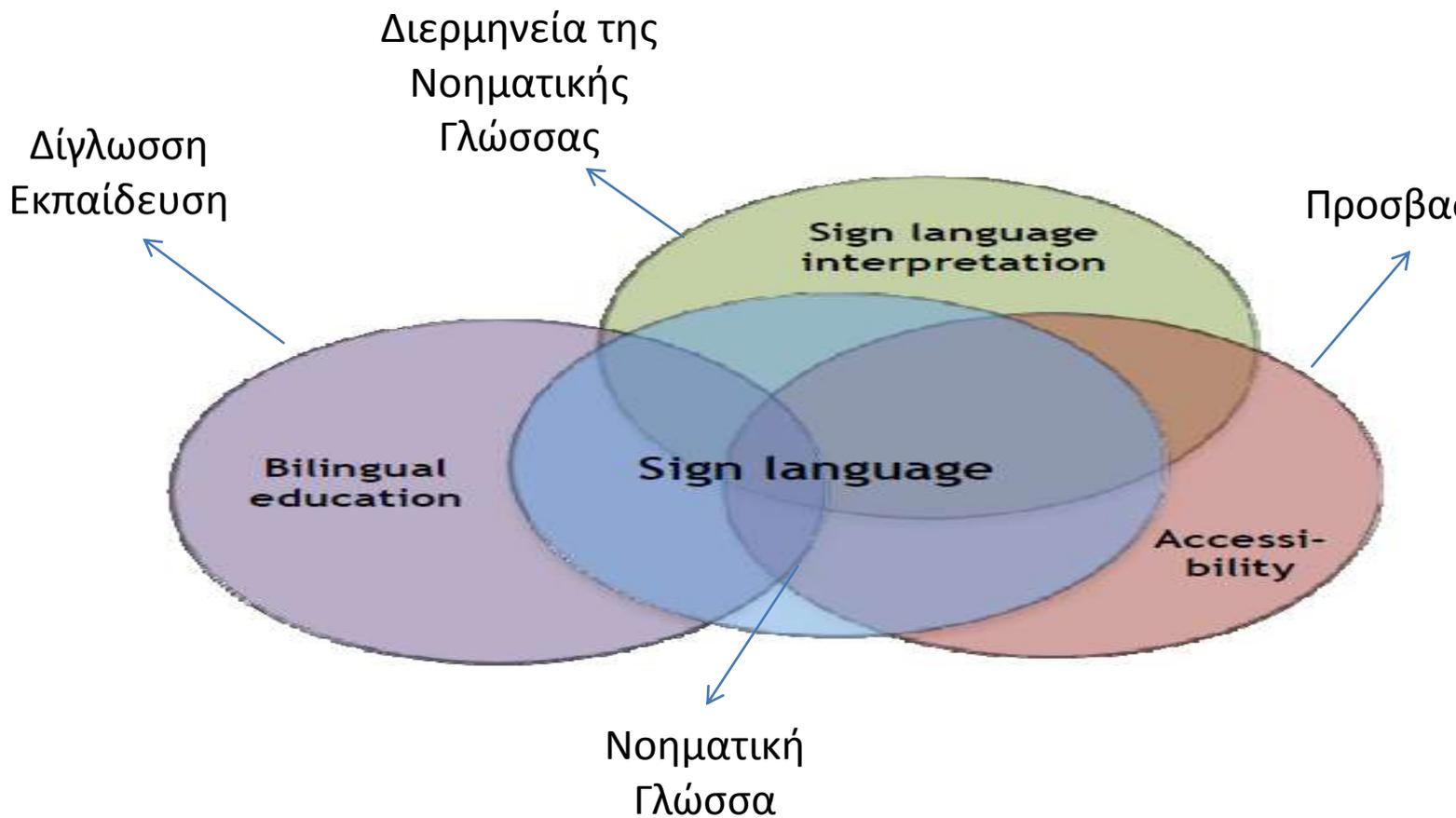
Η ακοή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αισθήσεις του ανθρώπου. Χωρίς αυτή είναι αδύνατη η λήψη πληροφοριών και η εκμάθηση της ομιλίας. Η αδυναμία της εκμάθησης της ομιλίας δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με προβλήματα ακοής, καθώς δεν μπορεί να εκδηλώσει τα συναισθήματά του, τις προτιμήσεις του και τις σκέψεις του.

Παρόλ' αυτά, στα άτομα με προβλήματα ακοής παρατηρείται μία αύξηση της οπτικής τους αντιληπτικότητας, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της οπτικής μνήμης. Έτσι, για την επικοινωνία των κωφών ή και των βαρήκοων ατόμων χρησιμοποιούνται μη λεκτικοί, δηλαδή οπτικοί κώδικες (δακτυλικό αλφάβητο, νοηματική γλώσσα, μιμική μέθοδος, χειλεανάγνωση και η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας) (Δελλασούδας, 2005).

Βέβαια, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η σύνταξη και η γραμματική της γραπτής γλώσσας διαφέρουν από της νοηματικής. Έτσι, η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην παραγωγή και στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Ottaviano et al, 2010).

Όσον αφορά την κοινωνική ενσωμάτωση, καταλαβαίνουμε την εξέχουσα σημασία της νοηματικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή αυτών των ατόμων. Το παρακάτω μοντέλο δείχνει τον κυρίαρχο ρόλο που παίζει η νοηματική γλώσσα, ως πρώτη γλώσσα των κωφών, η μετάφρασή της μέσω διερμηνέων και η δίγλωσση εκπαίδευση. Όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με την προσβασιμότητα και την κοινωνική

ένταξη των ατόμων αυτών. Ειδικότερα, οι κύκλοι της μετάφρασης της νοηματικής γλώσσας και της προσβασιμότητας μοιράζονται περισσότερο κοινό μέρος του κύκλου από τους άλλους κύκλους, επειδή η προσβασιμότητα συχνά εξαρτάται από τη διερμηνεία της νοηματικής γλώσσας.



Η θέση της νοηματικής γλώσσας στην κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών (World Federation of the Deaf, 2009).

Σε αυτό το σημείο, έρχονται οι Νέες Τεχνολογίες που μπορούν να συνεισφέρουν στη γεφύρωση του χάσματος της επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των ακουόντων και των μη ακουόντων, καθώς και να διευκολύνουν την επικοινωνία των κωφών μεταξύ τους και την πληροφόρησή τους (Barak & Sadovsky, 2008).

Οι Νέες τεχνολογίες και η χρήση τους από τα άτομα με προβλήματα ακοής

Γενικότερα, η πληροφορική και οι τεχνολογίες των τηλεπικοινωνιών με τις εφαρμογές τους, όπως το Διαδίκτυο, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ιδιαίτερα στα άτομα με αναπηρία. Τα οπτικά μέσα δίνουν τη δυνατότητα μέσω της τεχνολογίας του βίντεο: α. το υλικό να παρουσιάζεται στη νοηματική γλώσσα, β. το άτομο να μπορεί να επαναλάβει την προβολή του βίντεο, γ. η εφαρμογή να παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση (Debene, Kosec, Rotovnik & Holzinger, 2009). Επίσης, οι τεχνολογίες της επικοινωνίας βελτιώνουν τις γραπτές αλληλεπιδράσεις μέσω καταστάσεων με νόημα για τους χρήστες, όπως τα chat, τα forum, τα blog και τα κοινωνικά δίκτυα. Η χρήση των κινητών τηλεφώνων, των

μηνυμάτων και άλλων ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας γίνονται δημοφιλείς ανάμεσα στην κοινότητα των ατόμων με προβλήματα ακοής (Capitão, Pisco & Vieira, 2012).

Η χρήση του Διαδικτύου από τα άτομα με προβλήματα ακοής

Το 88% των ατόμων με προβλήματα ακοής αναφέρουν ότι δε δυσκολεύονται στη χρήση του διαδικτύου (Valentine & Skelton, 2005). Η διαδικτυακή επικοινωνία επιτρέπει σε αυτή την κοινότητα ατόμων να αλληλεπιδρά με άτομα χωρίς προβλήματα ακοής, πράγμα που είναι αδύνατο σε συνθήκες χωρίς ηλεκτρονικές συσκευές με δυνατότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα ενημέρωσης για καταναλωτικά και πολιτικά θέματα, όπως και θέματα υγείας.

Βέβαια, τα κωφά άτομα ως προς τη χρήση που κάνουν στο διαδίκτυο δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα. Μπορούν να διακριθούν σε τρεις διαφορετικές ομάδες:

- Μέσος χρήστης (51% από τους χρήστες του διαδικτύου): αυτή η ομάδα χρησιμοποιεί το ίντερνετ για τη δουλειά και τον ελεύθερο χρόνο της. Περιλαμβάνει άτομα που κάνουν χρήση της νοηματικής γλώσσας και βρίσκονται κοντά στην ηλικία των 30.
- Διστακτικός/ Νέος χρήστης (19% από τους χρήστες του διαδικτύου). Αυτή η ομάδα είναι νέα στην επαφή της με τους υπολογιστές. Αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο σπίτι και μάλιστα νιώθουν ανασφάλεια, καθώς το χρησιμοποιούν. Τα άτομα αυτά αναφέρονται στην ηλικία των 40.
- Προχωρημένοι χρήστες (30% από τους χρήστες του διαδικτύου): Σε αυτή την ομάδα ανήκουν αυτοί με τα περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περισσότερο για δουλειά παρά για διασκέδαση. (Valentine & Skelton, 2005)

Σύμφωνα με έρευνες των Barak και Sadovsky (2008), οι έφηβοι με προβλήματα ακοής συγκριτικά με τους εφήβους που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα:

- έχουν περισσότερα κίνητρα να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περισσότερες ώρες και ενδιαφέρονται για πιο μοναχικές δραστηριότητες
- χρησιμοποιούν πολύ τις μηχανές αναζήτησης και συγκριτικά με τους ακούντες εμπλέκονται περισσότερο με εργαλεία που σχετίζονται με συζητήσεις στο διαδίκτυο
- ενώ οι έφηβοι με προβλήματα ακοής έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης από τους ακούντες συνομιλήκούς τους, οι πρώτοι που χρησιμοποιούν έντονα το διαδίκτυο έχουν παρόμοιο επίπεδο αυτοπεποίθησης με τους ακούντες συνομιλήκούς τους.

Προβλήματα ακοής και η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας

Οι περισσότερες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο χρησιμοποιούν τη γραπτή γλώσσα για να δώσουν πληροφορίες στον κόσμο. Φαινομενικά αυτό δεν θα πρέπει να αποκλείει τα άτομα με προβλήματα ακοής να έχουν πρόσβαση και να λαμβάνουν αυτές τις γραπτές πληροφορίες. Σύμφωνα, όμως, με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Κωφών (World's Federation of the Deaf), το 80% των ατόμων με προβλήματα ακοής στον κόσμο έχουν ελλιπή εκπαίδευση και προβλήματα εγγραμμτισμού. Άλλες μελέτες

έδειξαν ότι τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου και γνώσεων (Debene et al, 2009). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι τα δίγλωσσα κωφά άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ερμηνεύσουν το κείμενο που υπάρχει στις ιστοσελίδες, καθώς κάποιες λέξεις που υπάρχουν στην ομιλούσα γλώσσα ενδέχεται να μην υπάρχουν στη νοηματική. Έτσι, προκαλείται σύγχυση στον αναγνώστη (da Silva Alvesa, Ferreira, de Oliveira & da Silva, 2012).

Για την καλύτερη κατανόηση πληροφοριών μέσα από ιστοσελίδες παρέχονται κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν τα βίντεο στις προς ενσωμάτωση ιστοσελίδες:

- α. Συγκεκριμένο μέρος για το βίντεο στη νοηματική.
- β. Καθαρότερο και περισσότερο αναγνωρίσιμο εικονίδιο για το βίντεο στη νοηματική.
- γ. Επιπρόσθετο κουμπί για να κλείσει το παράθυρο του βίντεο.
- δ. Τα βασικά κουμπιά πλοήγησης για βίντεο άνω των 3 δευτερολέπτων.
- ε. Καθαρή εικόνα για τις χειρομορφές.

(Zahedi et al, 2011)

Διαδικτυακή εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής

Οι δεξιότητες των ατόμων με προβλήματα ακοής που αφορούν το διάβασμα, το γράψιμο και τα μαθηματικά υστερούν συγκριτικά με τους ακούοντες, παρ' όλο που έχουν τις ίδιες πνευματικές δυνατότητες. Η διαφορά αυτή οφείλεται στην κοινωνικοποίηση των μη ακουόντων. Στην Ελλάδα, τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα ακοής προέρχονται από γονείς που ακούνε και η πρώτη τους επαφή με τη νοηματική γλώσσα γίνεται στο σχολείο. Αυτό σε συνδυασμό με τη μη προσβασιμότητα των πληροφοριών μέσω της τηλεόρασης (πολλά προγράμματα της τηλεόρασης δε διαθέτουν υπότιτλους) και του ραδιοφώνου κάνει πολύ δύσκολο για τα κωφά παιδιά να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν χωρίς λάθη. Το επίπεδο ανάγνωσης των νεαρών κωφών ενηλίκων μπορεί να συγκριθεί με το επίπεδο των ακουόντων παιδιών της τετάρτης δημοτικού.

Έτσι, η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να διευκολυνθεί με τη δημιουργία πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης.

Το 2005 μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος «Sign Language Europe» έγινε μία προσπάθεια από το τμήμα των «Εφαρμοσμένων Τεχνολογιών» του ερευνητικού κέντρου «Δημόκριτος» για τη δημιουργία πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης για τα άτομα με προβλήματα ακοής στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ENΓ) (Drigas & Kouremenos, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η πλατφόρμα που δημιουργήθηκε έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η ENΓ χρησιμοποιείται για να παρέχει εξηγήσεις που ταιριάζουν με την κουλτούρα των κωφών. Δηλαδή, δε γίνεται ακριβής μετάφραση της ομιλούσας γλώσσας στη νοηματική. Οι ερευνητές σεβάστηκαν τις διαφορές της ENΓ στη γραμματική και στη σύνταξη. Αυτό αποτελεί και ένα κίνητρο

δέσμευσης για τα κωφά άτομα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που λαμβάνουν.

- Όποτε είναι δυνατό, το περιεχόμενο οπτικοποιείται. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί η οπτική αντίληψη των ατόμων με προβλήματα ακοής είναι αυξημένη.
- Συναντήσεις μέσω ηλεκτρονικής κάμερας και ηλεκτρονικοί ιστότοποι συζητήσεων βοηθούν τη συγκεκριμένη ομάδα να εργάζεται συνεργατικά.

Δουλεύοντας με αυτό τον τρόπο, οι κωφοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτοκατευθύνονται μέσα στο μαθησιακό υλικό. Χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα στα βίντεο συγκεντρώνονται στο περιεχόμενο του μαθήματος και όχι στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Για κάθε κείμενο υπάρχει και ένα εικονίδιο που όταν το πατήσεις εμφανίζεται το βίντεο στη νοηματική.

Το περιβάλλον αυτού του συστήματος τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιεί ασύγχρονες υπηρεσίες εκπαίδευσης και επικοινωνίας, προσπαθώντας να εξαλείψει τους αποκλεισμούς που σχετίζονται με το χρόνο, το τόπο του μαθήματος, αλλά επίσης και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων.

Το μοντέλο της εικονικής τάξης εφαρμόζεται μέσω της συνάντησης με ηλεκτρονική κάμερα (videoconference), δίνοντας την ίδια στιγμή τη δυνατότητα για την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών.

Ακολουθείται η μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς το εκπαιδευόμενο άτομο έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στη δομή του μαθήματος και να δώσει προσοχή σε αυτά που το ενδιαφέρουν περισσότερο ή που δυσκολεύεται (Drigas & Kouremenos, 2005).

Λογισμικά που μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού διαδικτυακού περιβάλλοντος για άτομα με προβλήματα ακοής είναι τα παρακάτω:

- Dragon Dictation: εφαρμογή που μετατρέπει την ομιλία σε γραπτό κείμενο.
- Camtasia: δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας βίντεο και παρουσιάσεων.
- Blackboard collaborate: συνδυάζει βίντεο, ήχο και υπηρεσίες μηνυμάτων.
- Adobe Visual Communicator: εγγραφή βίντεο με παρουσία γραπτού κειμένου, το οποίο εκφωνεί το άτομο που γυρνάει το βίντεο.
- Google Talk: υπηρεσία μηνυμάτων με κείμενο και φωνή.
- OOVVO: συζήτηση μέσω βίντεο μέχρι και δώδεκα ατόμων.

(Smith & Allman, 2010)

Μερικοί μαθητές με προβλήματα ακοής πιστεύουν ότι η επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τους κωφούς είναι ευκολότερη απ' ό,τι μέσα στην τάξη (Richardson, Long & Foster, 2004). Αναφέρονταν στις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κωφό άτομο μέσα στην τάξη (να κρατούν σημειώσεις, να παρακολουθούν τη διάλεξη του καθηγητή) και στο άγχος που τους δημιουργούνταν επειδή δε μπορούσαν να συμμετάσχουν ισότιμα με τους συμμαθητές τους στο μάθημα.

Ερευνητικές προσπάθειες και εφαρμογές διευκόλυνσης της επικοινωνίας

Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω ερευνητικές προσπάθειες και εφαρμογές:

➤ E-learning

Ερευνητικές προσπάθειες

Delfe (Distance and Life Long Training for the Deaf people in the E-Commerce and New Technologies Sector via e-Learning Tools): Πρόκειται για μια ελληνική

ερευνητική προσπάθεια που υλοποιήθηκε από το ερευνητικό κέντρο «Δημόκριτος». Το περιβάλλον τηλεκπαίδευσης βασίζεται σε υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης, βίντεο, πίνακες συζητήσεων (forum) με σκοπό την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής και τη διευκόλυνσή τους για αγορές μέσω διαδικτύου (Imm.demokritos.gr, 2014).

[Dedalos](#): Πρόκειται για ένα ελληνικό ερευνητικό πρόγραμμα που υλοποιείται από τον ερευνητικό κέντρο «Δημόκριτος» με στόχο τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης. Σε αυτή την προσπάθεια συνδυάζονται σύγχρονες και ασύγχρονες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης και πολυμεσικές εφαρμογές με βίντεο, εικόνα, κείμενο και ήχο (Imm.demokritos.gr, 2014).

D-Signs: Πρόκειται για ένα διαδικτυακό ερευνητικό πρόγραμμα για την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας στο χώρο της δουλειάς. Θα είναι διαθέσιμο στην αγγλική, ιρλανδική, ελληνική, τσέχικη και κυπριακή νοηματική γλώσσα (Dsigns-online.eu, 2014).

Εφαρμογές

[Auslan Tuition](#): Δημιουργήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Αυστραλίας και χρησιμοποιεί ένα τρισδιάστατο άβαταρ που νοηματίζει. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα να φτιάξει ο καθένας το δικό του άβαταρ, τις δικές του τρισδιάστατες χειρομορφές, καθώς και κινούμενα σχέδια που νοηματίζουν (Wong, 2014).

➤ Εφαρμογές Νοηματικής Γλώσσας σε κινητές συσκευές.

[Mobile museum guide](#): Το φιλανδικό μουσείο δημιούργησε μια εφαρμογή για κινητά τηλέφωνα που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες της να παρακολουθήσουν την ξενάγηση του μουσείου σε δύο γλώσσες νοηματικής και σε τρεις γραπτές γλώσσες (App Store, 2014).

[Wisdom](#) (*Wireless information services for Deaf people on the move*): Πρόκειται για μία εφαρμογή που δημιουργήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Bristol και προσφέρει τις εξής δυνατότητες:

- Υπηρεσία πραγματικού χρόνου συζητήσεων.
- Υπηρεσίες αναμετάδοσης βίντεο στη νοηματική.
- Υπηρεσίες εξ αποστάσεως μετάφρασης της νοηματικής γλώσσας.
- Αυτόματη αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας.

(Hellstrom, 2002)

➤ Εφαρμογές Αναγνώρισης της Νοηματικής Γλώσσας.

Ερευνητικές προσπάθειες.

[SignSpeak](#): Πρόκειται για μία γερμανική προσπάθεια μετάφρασης της συνεχόμενης νοηματικής γλώσσας σε κείμενο με στόχο την επικοινωνία μεταξύ ακουόντων και μη ακουόντων (Signspeak.eu, 2014).

Εφαρμογές

[Wisdom](#) (*Wireless information services for Deaf people on the move*):(περιγράφεται παραπάνω.)

➤ Εφαρμογές Μετατροπής Κειμένου στη Νοηματική Γλώσσα.

Ερευνητικά Προγράμματα

[Dicta-Sign](#): Το Dicta-Sign είναι μία ελληνική ερευνητική προσπάθεια του Ινστιτούτου Γλώσσας και Επεξεργασίας Λόγου. Επιδιώκεται ο χρήστης να νοηματίζει μπροστά από μία κάμερα, ο υπολογιστής αναγνωρίζει τις φράσεις και δημιουργεί ένα άβαταρ που νοηματίζει πίσω στο χρήστη. Έτσι, διατηρείται η ανωνυμία του δημιουργού του βίντεο. Επίσης, η εσωτερική αναπαράσταση της νοηματικής στον υπολογιστή προωθεί τη δημιουργία προγράμματος μετάφρασης της νοηματικής, ανάλογου του google translator (Efthimiou et al, 2009).

Εφαρμογές

[iCommunicator™](#): Πρόκειται για μια εφαρμογή μεταφράζει τα αγγλικά σε νοηματική με τους παρακάτω τρόπους:

- Από την ομιλία σε κείμενο
- Από ομιλία/κείμενο σε βίντεο με νοηματική.
- Από ομιλία/κείμενο σε φωνή υπολογιστή.

Μετά τη μετάφραση, ο χρήστης μπορεί εύκολα να βοηθήσει στη δημιουργία ενός λεξικού ή να περιηγηθεί με περισσότερη ευκολία στο διαδίκτυο (Icommunicator.com, 2014).

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, οι Νέες Τεχνολογίες εξελίσσονται συνεχώς και προσφέρουν όλο και περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας για όλους τους ανθρώπους, ακόμα και για αυτούς που αντιμετωπίζουν αισθητηριακά προβλήματα, όπως είναι η απώλεια ή τα προβλήματα ακοής. Τα άτομα με κώφωση ή βαρηκοΐα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή κυρίως όταν έρχονται σε επαφή με ακούοντες (Yue & Zin, 2013).

Παρ' όλα αυτά, οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία των ατόμων αυτών μεταξύ τους, αλλά και με τους ακούοντες. Ως προς αυτή την κατεύθυνση συνεισφέρουν α. η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας κωφών με τα τεχνικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στην πλοήγησή τους στο διαδίκτυο, β. η δημιουργία πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης που δίνουν τη δυνατότητα για μάθηση μέσω πολυμεσικών εφαρμογών γ. οι εφαρμογές και οι ερευνητικές προσπάθειες για αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας και μετατροπή της σε κείμενο ή σε ομιλία για να γίνεται κατανοητή και από τους ακούοντες. Σε όλα τα παραπάνω πεδία έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες για τη δημιουργία εφαρμογών.

Δυστυχώς, όμως στις βιβλιογραφικές βάσεις δεν υπάρχουν στοιχεία για την περαιτέρω εξέλιξη αρκετών ερευνών.

Βέβαια, χρειάζονται ακόμα αρκετές ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την κατάλληλη δημιουργία ιστοσελίδων για τους μη ακούοντες. Χρειάζεται ο λογικός και εποικοδομητικός συνδυασμός εικόνας, βίντεο, κειμένου και όλα αυτά με σωστά καταναμημένο τρόπο μέσα στην ιστοσελίδα για να προωθείται η επικοινωνία (Fajardo et al, 2009). Ακόμη, είναι απαραίτητη η περαιτέρω μελέτη και ερευνα για βελτίωση της αναγνώρισης της νοηματικής γλώσσας διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα.

Με την εξέλιξη των παραπάνω εφαρμογών τηλεπικοινωνίας, η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με προβλήματα ακοής θα είναι ευκολότερη και θα μπορέσουν να συμμετέχουν χωρίς επικοινωνιακά εμπόδια στο μαθησιακό, εργασιακό και πολιτικό γίνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- App Store,. (2014). Mobile museum guide - Kuurojen Museo. Retrieved 24 August 2014, from <https://itunes.apple.com/us/app/mobile-museum-guide-kuurojen/id378870290?mt=8>
- Barak, A., & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1802-1815.
- da Silva Alves, A., Ferreira, S. B. L., de Oliveira Veiga, V. S., Monteiro, I. T., & da Silveira, D. S. (2013). Using mediating metacommunication to improve accessibility to deaf in corporate information systems on the web. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. User and Context Diversity* (pp. 645-654). Springer Berlin Heidelberg.
- Debevc, M., Kosec, P., Rotovnik, M., & Holzinger, A. (2009, August). Accessible multimodal web pages with sign language translations for deaf and hard of hearing users. In *Database and Expert Systems Application, 2009. DEXA'09. 20th International Workshop on* (pp. 279-283). IEEE.
- Δελλασούδας, Λ. Γ., (2005), Τόμος Β: *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Ατραπός: Αθήνα.
- Drigas, A. S., & Kouremenos, D. (2005). An e-learning management system for the deaf people. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 1(2), 20-24.
- Dsigns-online.eu,. (2014). DSigs - British Sign Language, Czech Sign Language, Greek Sign Language, Irish Sign Language and Cypriot Sign Language learning adhering to the Common European Framework for Languages. Retrieved 24 August 2014, from <http://www.dsigns-online.eu/about.php?lang=gb>
- Efthimiou, E., Fotinea, S. E., Vogler, C., Hanke, T., Glauert, J., Bowden, R., ... & Segouat, J. (2009). Sign language recognition, generation, and modelling: a research effort with applications in deaf communication. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Addressing Diversity* (pp. 21-30). Springer Berlin Heidelberg.

- Fajardo, I., Vigo, M., & Salmerón, L. (2009). Technology for supporting web information search and learning in sign language. *Interacting with Computers*, 21(4), 243-256.
- Icommunicator.com,. (2014). iCommunicator 5.0. Retrieved 24 August 2014, from <http://www.icommunicator.com/>
- Imm.demokritos.gr,. (2014). Leonardo Da Vinci : ETSL. Retrieved 24 August 2014, from <http://imm.demokritos.gr/etsl/>
- Imm.demokritos.gr,. (2014). DELFE Home. Retrieved 24 August 2014, from <http://imm.demokritos.gr/delfe>
- Hellstrom, G. (2002). Wisdom: wireless information services for deaf people on the move. In *International Conference on Deaf Culture—Washington DC*.
- Oz, C., & Leu, M. C. (2011). American Sign Language word recognition with a sensory glove using artificial neural networks. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 24(7), 1204-1213.
- Richardson, J. T., Long, G. L., & Foster, S. B. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 68-85.
- Signspeak.eu,. (2014). SIGNSPEAK | SIGNSPEAK CONSORTIUM. Retrieved 24 August 2014, from <http://www.signspeak.eu/>
- Smith, C., & Allman, T. (2010). Meeting the challenges of Deaf Education teacher preparation: Innovative practices in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6, 523-532.
- Valentine, G., & Skelton, T. (2009). 'AN UMBILICAL CORD TO THE WORLD' The role of the Internet in D/deaf people's information and communication practices. *Information, Communication & Society*, 12(1), 44-65.
- World Federation of the Deaf, Deaf People and Human Rights, (2009), [Brochure], Sweden: Author
- Yeratziotis, G., & Van Greunen, D. (2013, May). Making ICT accessible for the deaf. In *IST-Africa Conference and Exhibition (IST-Africa), 2013* (pp. 1-9). IEEE.
- Yue, W. S., & Zin, N. A. M. (2013). Voice Recognition and Visualization Mobile Apps Game for Training and Teaching Hearing Handicaps Children. *Procedia Technology*, 11, 479-486.
- Zahedi, M., Mashal, H., & Salehi, S. M. (2011). An online community for the deaf. *Procedia Computer Science*, 3, 1089-1093.
- Wong, J. (2014). Auslan Tuition System - Home. *Auslantuition.csse.uwa.edu.au*. Retrieved 24 August 2014, from <http://auslantuition.csse.uwa.edu.au/index.html>

ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ

Εκπαίδευση Χαρισματικών μαθητών

Λιάσκα Ευφροσύνη
Δασκάλα Π.Ε 70
fryni@freemail.gr

Περίληψη

Η έρευνα αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο σχολείο.

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών σε μικρή ηλικία, ώστε να υπάρχουν έγκαιρες παρεμβάσεις, προκειμένου να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η αναζήτηση διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών στήριξης και τρόπων ανάδειξής τους μέσω εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Αρκετοί χαρισματικοί μαθητές εξαιτίας της μη σωστής προσέγγισής τους μπορεί να αποκτήσουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο ή μπορεί να υιοθετήσουν αρνητικές συμπεριφορές όπως: υπεροψία, μη ένταξη στις ομάδες των συνομηλίκων τους, υποεπίδοση, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής.

Το σχολείο μπορεί να σταθεί δίπλα στους μαθητές αυτούς και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί το σημαντικότερο βήμα στην προώθησή τους για ενασχόληση με τα ενδιαφέροντά τους, στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους.

Το σχολείο αν και είναι προσανατολισμένο στο μέσο όρο των μαθητών μπορεί να στηρίξει τους χαρισματικούς μαθητές, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών και τη διαμόρφωση ομάδων εργασίας, να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη και να τους εντάξουν στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά

Προσέγγιση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.

Abstract

The research is about education of gifted students at school. The purpose of this research is the identification of gifted students at an early age, so that timely interventions are to have equal opportunities in education and seeking international support educational practices and ways of showcasing them through educational opportunities. Many gifted students because of the improper approach can acquire a negative attitude towards school or may adopt negative behaviours such as arrogance, lack of integration in groups of their peers, ypoepidosi, hyperactivity, distractibility.

The school can stand next to these students and differentiated teaching is the most important step in promoting their involvement with their interests in socio-emotional development, but also to use their skills. The school even though it is oriented to the average of students can support gifted students through differentiated education, the use of new technologies and forming working groups to develop their creative and critical thinking and to integrate them in the school community.

Keywords

Approach, differentiated, teaching, social, emotional, development

1. Εισαγωγή

“ Χαρισματικά είναι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης , τα οποία έχουν αναπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες , προδιαθέσεις , κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα” (Ματσαγγούρας Η. ,2008) .

Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά , ευδιάκριτα τις περισσότερες φορές, τα οποία τους διαφοροποιούν σε σχέση με το μέσο όρο των συμμαθητών τους , αφού έχοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,επιζητούν ιδιαίτερη φροντίδα και στήριξη από το σχολικό τους περιβάλλον.

Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν γρήγορα , μιλάνε και διαβάζουν νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους , μπορούν να προσλάβουν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών και αντιλαμβάνονται ευκολότερα ακόμη και δυσνόητα θέματα .

Χρησιμοποιούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης όπως η Ανάλυση , η Σύνθεση και η Αξιολόγηση με τη βοήθεια των οποίων καταφέρνουν να δομήσουν ,αλλά και να χειριστούν αφηρημένες έννοιες υψηλού επιπέδου. Μπορούν να συνδυάσουν τις πρότερες γνώσεις τους με τις νεοπροσλαμβανόμενες γνώσεις και μέσα από τη διαδικασία της σύνθεσης καταφέρνουν να κατανοήσουν , να εμβαθύνουν ή και να τροποποιήσουν το προϊόν αυτό της μάθησης. Έχουν αναπτυγμένη αντίληψη ,κριτική ικανότητα και κατ’ επέκταση διορατικότητα. Επιπλέον, έχουν την ικανότητα της αναπαράστασης και της κατηγοριοποίησης των προβλημάτων, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ευελιξία στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Είναι πνευματικά ανήσυχοι και έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης , δηλαδή προβάλλουν πρωτότυπες ή ασυνήθιστες ιδέες , έχουν αναπτυγμένη φαντασία , και δημιουργική σκέψη. Γενικά, προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους , ενώ διακρίνονται από επιμονή σε ότι κάνουν , από υπευθυνότητα και τελειομανία .

Ωστόσο, αρνούνται να «συμμορφωθούν» με εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην απομνημόνευση ή με εργασίες που δεν τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες , όμως μπορούν να ασχολούνται απερίσπαστοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα με μια εργασία, όταν αυτή τους κινεί το ενδιαφέρον τους .

Μπορεί ακόμη να έχουν αρνητική αυτοεικόνα ,που ίσως να οφείλεται στη μειωμένη αποδοχή τους από τις ομάδες των συνομηλίκων τους, μιας και δυσκολεύονται να ενταχθούν σ' αυτές ,αφού πολλές φορές η κοινωνική τους και η συναισθηματική τους ανάπτυξη δε συμβαδίζει με την πνευματική .

Παρουσιάζουν αρχηγικές τάσεις κατά τη συνεργασία τους με άλλους συμμαθητές τους, εμμένουν στις απόψεις τους και πολλές φορές η υπεροπτική τους στάση οδηγεί στην απομόνωσή τους ή και στην πιθανή εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τους ίδιους προς το σχολικό τους περιβάλλον.

Οι χαρισματικοί μαθητές , αποτελούν το 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού και ο τρόπος εκπαίδευσής τους παίζει σπουδαίο ρόλο, τόσο στην πορεία και εξέλιξή τους , όσο και στην αξιοποίησή τους εντός ,αλλά και εκτός του σχολείου.

2. Σκοπός της έρευνας - Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών σε μικρή ηλικία, ώστε να υπάρχουν έγκαιρες παρεμβάσεις προκειμένου να έχουν και αυτοί οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Επιπλέον αναζητούνται οι διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές στήριξης αυτών των μαθητών.

Η προσέγγιση του σκοπού έγινε μέσα από διαδικασίες ποιοτικής έρευνας , ύστερα από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που στην τάξη τους υπήρχαν χαρισματικοί μαθητές , με τους γονείς των παιδιών αυτών , αλλά και με την άμεση παρατήρηση των μαθητών αυτών στην αίθουσα διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το πώς διαπίστωσαν πως οι μαθητές τους ανήκαν στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών; Ποια ήταν κατά τη γνώμη τους τα στοιχεία ή τα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούσαν σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές τους ; Ποια ήταν η επίδοση των μαθητών αυτών στα μαθήματα του σχολείου και πόσο οργανωτικοί ήταν; Σε ποιους τομείς εντόπιζαν πως οι μαθητές τους παρουσίαζαν ιδιαίτερες κλίσεις ; Ρωτήθηκαν επίσης εάν είχαν δεχτεί επιμόρφωση για τον χειρισμό των χαρισματικών μαθητών μέσα στην τάξη και πόσο διαφοροποιούσαν ή πώς διαμόρφωναν τη διδασκαλία τους προκειμένου να βοηθήσουν και αυτούς τους μαθητές; Εάν είχαν δημιουργήσει ατομικό αρχείο ή δελτίο των μαθητών τους, όπου καταχωρούνταν σχόλια και αναφορές σχετικές με την επίδοσή τους, το επίπεδο ανάπτυξής τους, αλλά και της συμπεριφοράς τους μέσα και έξω από την τάξη...κ.ά.

Οι γονείς των μαθητών αυτών ρωτήθηκαν εάν τα παιδιά τους αξιολογήθηκαν από κάποιον φορέα με κάποιο ψυχομετρικό εργαλείο, όπως για παράδειγμα με το Wisk III , (κλίμακα αξιολόγησης νοημοσύνης για παιδιά); Ποιο είναι το δικό τους μορφωτικό επίπεδο; Πόσο «κοντά» βρίσκονται στις σχολικές ή σε άλλες δραστηριότητες των παιδιών τους ; Εάν και κατά πόσο ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στις διάφορες δραστηριότητές τους και με ποιον τρόπο; Σε ποιους τομείς θεωρούν πως τα παιδιά τους παρουσιάζουν ιδιαίτερες κλίσεις ; Τι θα επιζητούσαν από την πλευρά του σχολείου και γενικότερα από την πλευρά της πολιτείας προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν μια καλύτερη εξέλιξη, όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πορεία; Επιπλέον, με την άμεση παρατήρηση των μαθητών αυτών ,τόσο στη σχολική τους

τάξη, όσο και στον προαύλιο χώρο την ώρα των διαλειμμάτων ,και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων , καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά τους , οι σχολικές τους επιδόσεις , αλλά και οι συμπεριφορές τους και οι αντιδράσεις τους κατά την καθημερινή τους επαφή με τους συμμαθητές τους.

2.1. Μελέτη περιπτώσεων χαρισματικών μαθητών

1. Ο Κωνσταντίνος μαθητής της Ε΄ τάξης Δημοτικού . Αν και δεν έχει ιδιαίτερη φροντίδα από το σπίτι και γενικά δεν είναι ιδιαίτερα οργανωμένος ως μαθητής , ωστόσο παρουσιάζει μεγάλη ευχέρεια στην επίλυση ιδιαίτερα δύσκολων προβλημάτων ενώ, κέρδισε βραβείο ,μετά από τη συμμετοχή του στο διαγωνισμό της Μαθηματικής εταιρείας. Δυσκολεύεται όμως ιδιαίτερα στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του , είναι υπερκινητικός και κάποιες φορές επιθετικός μαζί τους.

2. Η Λυδία μαθήτρια της Β΄ τάξης Δημοτικού .Εργάζεται μόνη της ,τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι και παρουσιάζει πολύ καλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Κατανοεί γρήγορα ,χειρίζεται πολύ καλά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο ανάλογα με την ηλικία της και μπορεί να επιλύει σύνθετα προβλήματα με μεγάλη ευκολία. Είναι υπεύθυνη και έχει πολλές φίλιες.

3. Ο Λευτέρης μαθητής της Γ΄ τάξης Δημοτικού. Είναι πολύ εύστροφος , ετοιμόλογος , έχει πλούσιο λεξιλόγιο , παρουσιάζει άριστη εικόνα σε όλα τα μαθήματα , είναι συνεπής στις εργασίες του, ενώ έχει την αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειάς του. Του αρέσουν ιδιαίτερα η ζωγραφική και οι κατασκευές και πολλά από τα έργα που παρουσιάζει στην τάξη δείχνουν πως έχει αναπτυγμένη φαντασία και δημιουργικότητα.. Όλοι οι συμμαθητές του επιζητούν τη συντροφιά του.

3. Ευρήματα

Πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου , δημιουργούν ένα δυσμενές ή και απωθητικό περιβάλλον για κάποιους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να συμβιβαστούν με την ισχύουσα κατάσταση . Οι χαρισματικοί μαθητές νιώθουν πως δεν έχουν κίνητρα για να εργαστούν , το μάθημα μπορεί να τους φαίνεται ανιαρό, δεν έχουν προκλήσεις , δεν μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αφού στην καθημερινή σχολική πρακτική δίνονται ελάχιστες δυνατότητες εναλλακτικών τρόπων μάθησης, ελεύθερης έκφρασης και ανάπτυξης των προσωπικών τους ενδιαφερόντων.

Το σχολείο είναι προσανατολισμένο στο μέσο όρο των μαθητών και συνήθως «δε βλέπει» ή παραμελεί τις ανάγκες αυτών των μαθητών .

Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι μια διπλή απώλεια ,τόσο από την πλευρά των χαρισματικών μαθητών οι οποίοι τελικά δεν αναπτύσσουν τις χαρισματικές πτυχές της προσωπικότητάς τους , όσο και από την πλευρά της κοινωνίας , στην οποία παρατηρείται κοινωνική καθήλωση στις τετριμμένες και στις συνηθισμένες πρακτικές , αφού «αφήνονται έξω από τα πράγματα» οι μελλοντικοί προοδευτικοί παράγοντες που δεν είναι άλλοι από τους χαρισματικούς μαθητές.

Βέβαια, πολλοί χαρισματικοί μαθητές καταφέρνουν να ενταχθούν άριστα στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον , να αισθάνονται ευτυχισμένοι και

ολοκληρωμένοι με όσα κάνουν και να νιώθουν πως μπορούν να προσφέρουν κοινωνικό έργο μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών ή την ευαισθητοποίησή τους για την επίλυση κοινωνικών αναγκών .

Εδώ θα πρέπει να σταθούμε , ώστε να διαπιστώσουμε που οφείλονται οι διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι προικισμένοι μαθητές.

Επιπλέον , τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σε μεγάλο ποσοστό οι Εκπαιδευτικοί που έχουν τέτοιας ικανότητας μαθητές έχουν περιορισμένες δυνατότητες να τους βοηθήσουν , ενώ θα επιθυμούσαν να τους δοθούν περισσότερες ευκαιρίες παρακολούθησης σεμιναρίων, αλλά και συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές .

3.1. Προσέγγιση χαρισματικών μαθητών

Ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δίνεται από την πλευρά της πολιτείας στην προσέγγιση αυτής της κατηγορίας των μαθητών . Οι Εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί ώστε να είναι ικανοί να παρατηρήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες κάποιου μαθητή τους και θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος , αλλά και τη μέθοδο διδασκαλίας τους στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του. Πρέπει δηλαδή να διαμορφωθεί το κατάλληλο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα ευνοεί την εφαρμογή ενός πιο ανοιχτού , πιο ευέλικτου ή διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένο στις κλίσεις ,στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα και αυτών των μαθητών .

Επίσης με τη σωστή και έγκαιρη προσέγγιση των χαρισματικών μαθητών αποφεύγεται η αρνητική στάση και οι αρνητικές συμπεριφορές που ενδεχομένως θα μπορούσαν να επιδείξουν απέναντι στο σχολείο όπως : υπεροψία , μη ένταξη στις ομάδες συνομηλίκων τους , υποεπίδοση , υπερκινητικότητα , διάσπαση προσοχής, σχολική άρνηση. Ο τρόπος χειρισμού τους από μικρή ηλικία, καθώς και η προσπάθεια για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους στο περιβάλλον του σχολείου , είναι καθοριστικός για την μετέπειτα πορεία τους ,αλλά και για την ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε όμως , πως και οι χαρισματικοί μαθητές είναι πάνω απ' όλα παιδιά και πρέπει να σεβόμαστε την παιδικότητά τους , να μη βιαζόμαστε να τα εντάξουμε σε απαιτητικές και πολλές φορές εξοντωτικές διδακτικές διαδικασίες εκμάθησης στείρων γνώσεων και ενασχολήσεων με χρονοβόρες και πολλαπλές διερευνητικές εργασίες , επειδή και μόνο μπορούν να τα καταφέρουν ! Αφαιρώντας τους χρόνο από την πολύτιμη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά , από το παιχνίδι και από τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες που τους προσδίδει η παιδική τους ηλικία δε θα καταφέρουμε να πλάσουμε τους «τέλειους» κατά τα πρότυπα των μεγάλων ανθρώπων, αντιθέτως θα συμβάλουμε στη διαμόρφωση αντιδραστικών , αδιάφορων , ή αγχωτικών , καταπιεσμένων , απομονωμένων και κατά συνέπεια δυστυχημένων ανθρώπων. Θα πρέπει λοιπόν να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη συναισθηματική τους καλλιέργεια και στη ψυχολογική τους προσέγγιση και στήριξη, ενώ θα πρέπει να μπει σε δεύτερη μοίρα η γνωστική τους ανάπτυξη , τουλάχιστον κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

Βέβαια , η εκτίμηση και η διάγνωση των Χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να γίνεται και από θεσμοθετημένη διεπιστημονική ομάδα προκειμένου να αποφεύγονται οι περιπτώσεις λάθους. Η σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην εγκυρότητα της διάγνωσης , γιατί πέρα από τα συνηθισμένα σταθμισμένα τεστ που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και που μετρούν την παιδική νοημοσύνη , η διεξοδικότερη προσωπική επαφή με το χαρισματικό παιδί , η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του , η επιστημονική προσέγγιση από διάφορες οπτικές , ανάλογα με την επιστήμη που αντιπροσωπεύει ο κάθε αξιολογητής είτε είναι (ψυχολόγος , παιδαγωγός , εκπαιδευτικός ειδικοτήτων ...κ. ά.) , και η συστηματική καταγραφή των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών του χαρισματικού μαθητή θα «δώσουν» μια πιο ολοκληρωμένη , επιστημονικά τεκμηριωμένη και εμπειριστατωμένη εικόνα γι' αυτόν με ελάχιστες αποκλίσεις ως προς τον καθορισμό του δείκτη νοημοσύνης του και κατά συνέπεια στην ορθή διαπίστωση πως ο μαθητής ανήκει σ' αυτή την κατηγορία παιδιών.

Έτσι λοιπόν ,τα αποτελέσματα της διάγνωσης θεωρούνται απολύτως ασφαλή ,όταν προκύπτουν από θεσμοθετημένη διεπιστημονική ομάδα , με καθορισμένα επιστημονικά κριτήρια αξιολόγησης των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών των παιδιών και μέσα από το πρίσμα των διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων της προσωπικότητας του παιδιού.

Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου . Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται ,τόσο για τη πορεία των παιδιών τους , όσο και για τα καινοτόμα προγράμματα που υπάρχουν και στα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους ,ώστε να βρίσκονται σε πιο προκλητικό μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης καλό θα ήταν οι γονείς να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε εκπαιδευτικά ή άλλα προγράμματα που να τους δίνουν τη δυνατότητα να εξοικειώνονται με τη χρήση υποστηρικτικών τεχνικών στην αντιμετώπιση πιθανών συναισθηματικών διακυμάνσεων και φορτίσεων που μπορεί να παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Ακόμη μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα οι γονείς θα κατανοήσουν πως δεν πρέπει να «φορτώνουν» τα παιδιά τους με τις δικές τους προσδοκίες ή να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτά, προσβλέποντας ασυνείδητα τις περισσότερες φορές στη ψυχολογική κάλυψη των δικών τους αναγκών ή κενών . Τα παιδιά είναι διαφορετικές προσωπικότητες , έχουν δικά τους ενδιαφέροντα και προσωπικά θέλω . Οι γονείς θα πρέπει να στέκονται δίπλα στα παιδιά τους , να τους συμπαραστέκονται και να τους χορηγούν βοήθεια όταν εκείνα το επιζητούν.

Όμως και το σχολείο θα πρέπει να στέκεται δίπλα σ' αυτούς τους μαθητές και να τους στηρίζει. Στις τάξεις μεικτής ικανότητας μπορεί και πρέπει να αναπτύσσεται διαφοροποιημένη διδασκαλία και προς όφελος των χαρισματικών μαθητών . Ο συνδυασμός της ομαδοσυνεργατικής και της εξατομικευμένης διδασκαλίας παρέχει σ' αυτούς τους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση ,καθώς και τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτογνωσία , καλή εικόνα για τον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση , μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους συμμαθητές τους .

Ο Εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και να μην περιορίζεται μόνο στον τομέα που τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη κλίση. Πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών όπως η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Μπορεί να δίνει πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες εργασίες, προχωρημένου επιπέδου ,

αφού πρώτα διαβαθμίσει τις δραστηριότητες κάθε εργασίας. Καλό θα ήταν να διαφοροποιείται το επίπεδο της εργασίας και στο σπίτι, ενώ στις διαθεματικές δραστηριότητες πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να επιλέγουν οι ίδιοι τα θέματα που θα διερευνήσουν, ώστε να ασχολούνται με το αντικείμενο που τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Γενικά «η διαμόρφωση πιο ευέλικτων ομάδων εργασίας, η χρήση πρωτότυπων, δημιουργικών και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων που στοχεύουν στη νέα αναζήτηση, η επιλογή προβλημάτων με πολύπλοκες και εναλλακτικές λύσεις που ενισχύουν την αποκλίνουσα σκέψη» (Πασιαρδής Γ.) είναι διδακτικές πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές αυτούς να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους.

3.2. Προσέγγιση της Εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη

Στα περισσότερα κράτη της Δυτικής Ευρώπης συνηθίζεται η ανάπτυξη συμπληρωματικής Εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά.. Οι πιο διαδεδομένες πρακτικές εκπαίδευσης των Χαρισματικών μαθητών είναι :

- Η επιτάχυνση του κύκλου σπουδών τους, δηλαδή η φοίτησή τους σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό των συνομηλίκων τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν ταχύτερα τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

-Ο εμπλουτισμός του προγράμματος των σπουδών τους, όπου επιχειρείται να αναπτυχθεί περισσότερη διδακτική ύλη σε μεγαλύτερο βάθος και εύρος. Έτσι, προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν ιδρυθεί :

Ειδικά σχολεία που δίνουν έμφαση σε κάποιες θεματικές περιοχές όπως αθλητισμός, μουσική ...

Ειδικά τμήματα με ειδικευμένους Εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ορισμένες ώρες την ημέρα., για την παρακολούθηση ενός γνωστικού αντικειμένου.

Η τάξη μεικτής ικανότητας, όπου ο Εκπαιδευτικός συνεργάζεται με παιδαγωγό - ψυχολόγο, προκειμένου να παρέχει συναισθηματική στήριξη, αλλά και διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές που διαπιστώνεται πως έχουν αυτή την ανάγκη.

Επίσης, έχουν ψηφιστεί νόμοι προώθησης και στήριξης των χαρισματικών παιδιών. Προωθούνται ερευνητικά προγράμματα για την εξερεύνηση της χαρισματικής φύσης και της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών. Παρέχονται συμπληρωματικά, ενισχυτικά προγράμματα σε μαθητές και σε Εκπαιδευτικούς. Γίνεται προσπάθεια προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών στο νέο Εκπαιδευτικό κλίμα, ενώ υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και άλλων ειδικοτήτων.

3.3. Ποια είναι η κατάσταση στην Ελλάδα

Για τον ελληνικό χώρο σύμφωνα με τον (Μανωλάκος Π., 2009) η έλλειψη πρόνοιας και ειδικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών αυτών και η ανεπαρκής ή λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγιση, τους δημιουργεί ένα αρνητικό υπόβαθρο στον ψυχικό κόσμο, εξαιτίας της καταπίεσης και παρεμπόδισης

της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών τους ικανοτήτων, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Η ανάγκη για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές με ιδιαίτερα χαρίσματα είναι επιβεβλημένη.

Από το 1990 ιδρύθηκαν μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με στόχο να ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το 2002 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, όπου ο Εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες του προγράμματος να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια και για τους χαρισματικούς μαθητές. Το 2003 ιδρύονται Καλλιτεχνικά γυμνάσια. Ενώ το 2003 δημοσιεύεται το νέο ΔΕΠΠΣ και τα νέα ΑΠΣ που ρητά αναφέρουν πως τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.

Ωστόσο, χρειάζεται να διαμορφωθεί το κατάλληλο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο που να δίνει μεγαλύτερη ώθηση, στήριξη και ευκαιρίες ανάδειξης στους μαθητές αυτούς.

4. Συμπεράσματα

«Οι χαρισματικοί – δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομηλίκων τους. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδισή τους, η λάθος αντιμετώπισή τους από το σχολείο είναι κίνδυνος για τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους». (Μανωλάκος Π., Αθήνα 2010).

Το σχολείο είναι δύσκολο να διαχειριστεί τις μαθητικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αφού αυτό κατά κύριο λόγο είναι προσανατολισμένο στο μέσο όρο των μαθητών. Όταν μέσα στην τάξη εντοπίζονται μεγάλες διαφορές μεταξύ των μαθητών, τότε οι Εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στο έργο τους, από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ή από άλλες ειδικότητες ή από επαγγελματίες των τοπικών υπηρεσιών. Αυτό απαιτεί ευελιξία, καλό προγραμματισμό, συντονισμό και συνεργασία των διαφόρων παραγόντων που μπορεί να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ύπαρξη διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, υποστηρικτικού για τους χαρισματικούς μαθητές είναι αναγκαία, αφού μέσα από την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου, καθώς και των εξειδικευμένων δραστηριοτήτων εμπλουτισμού της διδασκαλίας, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση επίσης των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη, ώστε να εξοικειωθούν με τη «μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και άλλων μεθόδων, μέσα στην τάξη μεικτής ικανότητας και να αποκτήσουν τεχνικές και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές τους, όταν χρειάζεται». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι., Αθήνα 2004).

Επίσης, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, οι διερευνητικές εργασίες, οι δημιουργικές ενασχολήσεις, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αποτελούν

παιδαγωγικές πρακτικές που βοηθούν ,τόσο τους χαρισματικούς μαθητές , όσο και το σύνολο των μαθητών της τάξης.

Επιπλέον, καλό θα ήταν να εξεταστούν διάφορες αξιόλογες προτάσεις για την αξιοποίηση των χαρισματικών μαθητών , όπως η συμμετοχή τους σε δια-σχολικές ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα .

Η χρήση της Τεχνολογίας μπορεί επίσης να βοηθήσει ως προς αυτόν τον τομέα , διευκολύνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία , ή επιτρέποντας την εξ αποστάσεως μάθηση.Θα πρέπει επίσης να εξεταστεί το ενδεχόμενο της μετεξέλιξης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη δημιουργία ανοιχτών σχολείων προς την κοινωνία και προς την αγορά εργασίας. Έτσι , τόσο οι χαρισματικοί μαθητές , όσο και το σύνολο των μαθητών, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους , θα έχουν την ευκαιρία να ενσωματώνουν τη γνώση μέσα από ρεαλιστικά περιβάλλοντα του πραγματικού κόσμου.

Η οικογένεια ,το σχολείο, το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την διαμόρφωση των αυριανών μας πολιτών . Η πολιτεία θα πρέπει να δώσει την πρέπουσα σημασία για την διαμόρφωση των καλύτερων εκπαιδευτικών συνθηκών και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. - Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.
- Μανωλάκος Π. (2010). *Χαρισματικοί –Ταλαντούχοι μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης Χαρισματικών μαθητών.* Στο: Α. Παπάς (επιμ.) (2010) Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο (Αθήνα 7 Μαΐου – 9 Μαΐου 2010) .

- Ματσαγγούρας , Η. (2008) *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.* Αθήνα Gutenberg .
- Μανωλάκος Π. (2009). *Επιμορφωτικές προτάσεις από τους Εκπαιδευτικούς της πράξης προς τους Εκπαιδευτικούς της τάξης.- Χαρισματικοί μαθητές* , Πειραιάς : Copyright: ©
- Πασιαρδής Γ. (1996) Οι χαρισματικοί μαθητές Στο: <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.enallax.com%2Fexams%2Farthra%2FOI%2520XARISMATIKOI.ppt&ei=PNdbU7bmOYOa7QatnYCoCw&usg=AFQjCNFrNX-uTtRcANd6gGxRRH3-ra7oKA&bvm=bv.65397613,d.bGE> (Τελευταία πρόσβαση στις 24/5/2014).

Διδάσκοντας τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Κολέσια Χρυσούλα,

Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Πληροφορική στην Εκπαίδευση

hrisko9@gmail.com

Περίληψη

Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές να καλύψουν μαθησιακές ανάγκες τις οποίες δεν καλύπτει το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εποχή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) η δυνατότητα αυτή παρέχεται με εργαλεία τα οποία είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και μπορούν με μεγάλη ευκολία να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από αυτά είναι το wiki, το οποίο φιλοδοξούμε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που στο μέλλον θα επιχειρήσουν να το χρησιμοποιήσουν είτε στα πλαίσια καινοτόμων εφαρμογών είτε στα πλαίσια μια γενικευμένης εφαρμογής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η MacLeod B. (2005) αναφέρει πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διάκριση για τους χαρισματικούς μαθητές, παρέχοντας συγκεκριμένες ενότητες μάθησης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, οι χαρισματικοί μαθητές βαριούνται και μερικοί από αυτούς αποτυγχάνουν παρά το υψηλό ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν διαρκώς να βρουν εναλλακτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών με ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν συχνά τον κίνδυνο της αποτυχίας. Ένας πιθανός τρόπος που έχει διερευνηθεί είναι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση με την οποία εμπλουτίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αφορά το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού και την ενότητα της Μικρασιατικής Εκστρατείας. Με τη συγκεκριμένη διδασκαλία που απευθύνεται σε χαρισματικούς μαθητές μελετήσαμε τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη νοητική ανάπτυξη αυτής της μερίδας του μαθητικού πληθυσμού και την ικανοποίηση που ένιωσαν από τη χρήση της συγκεκριμένης πλατφόρμας αλλά και άλλων εργαλείων web 2.0.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χαρισματικοί μαθητές, εμπλουτισμός αναλυτικού προγράμματος, wiki, εργαλεία web 2.0, Μικρασιατική Εκστρατεία

Abstract

Supplementary distance education enables gifted and talented students to meet learning needs that are not covered by the conventional education system. In the era

of Information and Communications Technology (ICT) this option comes with tools which are available online and can very easily be used in the educational process. One of these is the wiki we hope to provide in the future a useful tool for teachers who will try to use it either for innovative applications or within a generalized application of the Greek educational system.

MacLeod B. (2005) mentions that when teachers do not differentiate for gifted students, providing concrete learning modules to meet the needs, gifted students bored and some of them fail despite high academic potential. Teachers are constantly looking to find alternative strategies for teaching these students with disabilities often face the risk of failure. One possible way is explored is distance education.

This paper presents a particular teaching proposal that enriched the curriculum on the history lessons sixth grade and unity of Asia Minor Campaign. With this teaching that appeals to gifted students studied the effects of distance education on the mental development of this portion of the student population and the satisfaction felt from the use of this platform and other tools web 2.0.

Keywords

Supplementary distance education, gifted students, curriculum enrichment, wiki, web 2.0 tools, Asia Minor Campaign

Ποιοι είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές;

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) ο ορισμός για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο εξής (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35): Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση.

Οφέλη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης για τους X & Τα μαθητές

Οι Nicholas & Ng αναφέρουν ότι υπάρχουν σημαντικοί λόγοι για τους οποίους η εξΑΕ είναι κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές. Θεωρούν ότι οι

συγκεκριμένοι μαθητές συχνά αισθάνονται απομονωμένοι, αποσυνδεδεμένοι και παρεξηγημένοι από τους συνομηλίκους τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει σε αυτούς την ευκαιρία να αφήσουν πίσω τους αυτά τα συναισθήματα απόρριψης που μπορεί να έχουν επειδή οι συνομηλικοί τους δεν τους βλέπουν ως ίσους. Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές αυτούς την ευκαιρία να βιώσουν την ευελιξία στο χρόνο και στο χώρο (Nicholas & Ng, 2007).

Μέσω της εξΑΕ, το περιεχόμενο μπορεί να παρουσιαστεί σε διάφορες μορφές. Τέτοιες μορφές περιλαμβάνουν πολυμέσα, βίντεο, κείμενο και εικόνες. Οι μαθητές γενικά αγαπούν να χρησιμοποιούν νέες και καινοτόμες τεχνολογίες, και οι χαρισματικοί, ιδίως, αγαπούν την πρόκληση της εργασίας με άλλους μαθητές που μοιράζονται ανάλογο ενδιαφέρον και ικανότητες. Οι μαθητές αυτοί εργάζονται με τα ίδια θέματα, μπορούν να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και να συνεργάζονται μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα παραμένουν ανώνυμοι (B. Tilghman, 2008).

Μερικές στρατηγικές διαφοροποίησης για τους χαρισματικούς μαθητές περιλαμβάνουν τη μεταφορά των μαθητών από τα σχολεία τους για την παρακολούθηση τάξης σε σχολεία ανώτερης βαθμίδας. Σε περιπτώσεις όπου τα σχολεία δεν μπορούν να αντέξουν οικονομικά να παρέχουν αυτή τη μεταφορά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να καλύψει το κενό και να εξαλείψει την ανάγκη μεταφοράς από το ένα σχολείο στο άλλο (Bull, Hull, May, Montgomery, & Overton, Tilghman, 2008).

Οι Bull et al. υποστηρίζουν ότι, παρά την ανάγκη τους να εργάζονται ανεξάρτητα, οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει, επίσης, να συνεργάζονται και με άλλους ίδιων δυνατοτήτων μαθητές. Ωστόσο, προτιμούν τη συνεργατική και όχι τη συνεταιρική μάθηση. Το γεγονός αυτό καθιστά την εξΑΕ κατάλληλο εργαλείο μάθησης για αυτούς, επειδή μπορούν να εργαστούν online σε συνεργατικές ομάδες. Σύγχρονες και ασύγχρονες συνεργατικές ομάδες μπορεί να σχηματίζονται με διάφορους τρόπους. Ένας εξαιρετικός τρόπος για τους ταλαντούχους μαθητές, με τον οποίο μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ανεξάρτητα όσο και σε συνεργασία, είναι μέσα από μια ιστοσελίδα τύπου wiki (B. Tilghman, 2008).

Η χρήση συστημάτων εξΑΕ, σύμφωνα με τη B. Tilghman, εκτός από πλεονεκτήματα μπορεί να έχει και μειονεκτήματα. Όπως σε κάθε νέο εγχείρημα, οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδεύονται στο πώς να χρησιμοποιούν το νέο προϊόν. Πολλοί δάσκαλοι δε γνωρίζουν τη χρήση της διεπαφής και χρειάζεται να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Adams & Cross, δε είναι καλή ιδέα για τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για online διαλέξεις. Το διαδίκτυο διαθέτει τεράστιο όγκο πληροφοριών και οι δάσκαλοι πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές δεν επιβαρύνονται με πρόσθετη πληροφορία. Οι Nicholas & Ng επισημαίνουν ότι στο διαδίκτυο είναι διαθέσιμες πάρα πολλές πληροφορίες και οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται να γνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ των αξιόπιστων πληροφοριών και εκείνων που στερούνται αξιοπιστίας.

Επιπλέον αυτών των προβλημάτων, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η μάθηση από απόσταση δεν είναι για τον καθένα. Απαιτεί αυτοπειθαρχία και κίνητρα, καθώς και την ικανότητα να διαβάζουν, να γράφουν αποτελεσματικά και, φυσικά, να πληκτρολογούν με ευχέρεια. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται άνετα με την τεχνολογία, και θα πρέπει να έχουν καλές δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου. Οι προικισμένοι μαθητές πρέπει να καθορίσουν κατά το δοκούν το πώς μαθαίνουν καλύτερα και θα πρέπει να έχουν την επιλογή να επιλέξουν το δικό τους τρόπο μάθησης (Dell, 2002, B. Tilghman, 2008).

Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξΑΕ με θέμα τη Μικρασιατική Εκστρατεία

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, που απευθύνεται σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού με ξεχωριστές ικανότητες, στηρίζεται σε μια πλουραλιστική προσέγγιση της Ιστορίας, όπου η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης και κριτικής διερεύνησης ιστορικών θεμάτων. Το θέμα που πραγματεύεται είναι η Μικρασιατική Εκστρατεία και Καταστροφή, ένα ιστορικό γεγονός που διαμόρφωσε το χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα των Wikis, τα οποία αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι των τεχνολογιών Web 2.0 και αναπτύσσουν ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες συνεργατικής μάθησης. Τα Wikis έχουν γίνει ιδιαίτερα δημοφιλή στις μέρες μας λόγω των πολλών δυνατοτήτων που προσφέρουν, όταν χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια καλά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Εκτός από τα wikis, αξιοποιήθηκαν και άλλα εργαλεία Web 2.0 όπως GoogleDocs, TimeTast (δημιουργία ιστορικής γραμμής), Kubbu (δημιουργία κουίζ), JigsawPlanet (διαδικτυακά παζλ), Glogster (διαδικτυακές αφίσες) κλπ.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να πραγματοποιηθεί εξ ολοκλήρου με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα βήματα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, οι δραστηριότητες που έχουν να εκτελέσουν αλλά και οι εργασίες που θα παραδώσουν όπως και τα Τεστ Αξιολόγησης πραγματοποιούνται όλα online. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι μέσω e-mail αλλά και μέσω μηνυμάτων στο Discussion, μια εφαρμογή των wikis.

Με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (wiki, googledocs, kubbu κλπ.) επιδιώκεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (διασύνδεση της πληροφορίας, πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας, διερεύνηση, πειραματισμός, κ.λπ.) για τη δημιουργία ενός πλούσιου, ελκυστικού και προκλητικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί τη διερευνητική, την ενεργητική και τη δημιουργική μάθηση. Επιδιώκεται δηλαδή, το διαδίκτυο να αποτελέσει ένα επιπλέον μέσο για την επίτευξη των στόχων που θέτουν τα Π.Σ. και για την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Ειδικότερα, τα διαδικτυακά εργαλεία αναμένεται να συμβάλουν:

- στη φιλικότερη, ελκυστικότερη, πλουσιότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης,
- στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης,
- στην ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, πειραματισμό και διερεύνηση,

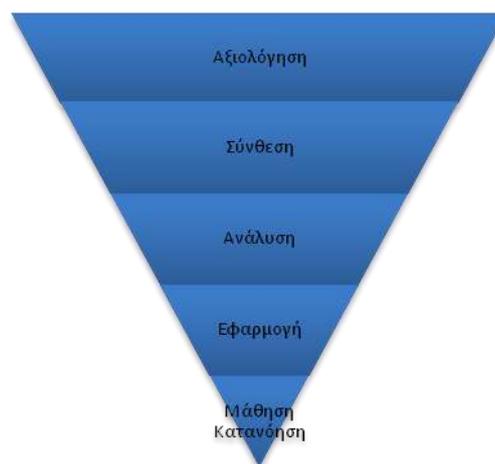
- στη συμπύκνωση πολλών μακροσκελών κειμένων σε οπτικοακουστικά μηνύματα με μεγάλη περιεκτικότητα πληροφορίας,
- στη μείωση του χρόνου που αφιερώνει ο μαθητής και του κόπου που καταβάλλει για την αφομοίωση της ύλης-περιεχομένου,
- στην προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης (ο κάθε μαθητής ξεχωριστά μπορεί να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης).

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού με βάση την ταξινόμια στόχων του Bloom

Για να διασφαλίσουμε ότι το υλικό που θα παράγουμε απευθύνεται σε χαρισματικούς μαθητές λαμβάνουμε υπόψη την ταξινόμια στόχων του Bloom. Τα έξι επίπεδα της ταξινόμιας περιγράφουν σταδιακά όλα τα επίπεδα γνωστικής δραστηριότητας: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Και ενώ η γνώση και η κατανόηση είναι απαραίτητες για όλους τους μαθητές για τους χαρισματικούς θέλουμε να εφαρμόζουν κανόνες, αρχές ή θεωρίες, να αναλύουν στοιχεία, σχέσεις, μοτίβα, αιτίες και αποτελέσματα, να συνθέτουν κομμάτια σε δημιουργικές λύσεις, θεωρίες, και εκθέσεις, και να αξιολογούν την αξία του υλικού που χρησιμοποιείται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Αυτό το υλικό μπορεί να είναι τα συμπεράσματα μιας έρευνας, θεωρίες, δηλώσεις κτλ. Οι χαρισματικοί μαθητές, οι οποίοι μπορούν εύκολα να πετύχουν τη γνώση και την κατανόηση, μπορούν να επενδύσουν περισσότερο χρόνο στα ανώτερα επίπεδα της ταξινόμιας. Η δεύτερη αντεστραμμένη πυραμίδα στο Σχήμα 1 εκφράζει το χρόνο που πρέπει να επενδύουμε στην καλλιέργεια ανώτερων πνευματικών δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στα τέσσερα τελευταία επίπεδα (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση).



Σχήμα 1: Κανονικοί μαθητές



Χαρισματικοί μαθητές

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού στοχεύει στη δημιουργία ενός αποδοτικού περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της τεχνολογίας wiki. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο κάθε μαθήματος είναι οργανωμένο σε ενότητες και περιλαμβάνει δραστηριότητες αναζήτησης στο διαδίκτυο, σύνθεση εργασιών και ασκήσεις διαφόρων τύπων. Για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιεχομένου χρησιμοποιήθηκαν δυνατότητες του ίδιου του wiki καθώς και άλλα διαδικτυακά εργαλεία. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αποτελείται από διαφάνειες, έγγραφα, αρχεία ήχου/βίντεο κλπ. και είναι προσπελάσιμο μέσω της ιστοσελίδας <http://mikrasiatikos.wikispaces.com>. Η προσπέλαση είναι εφικτή μόνο από εγγεγραμμένους χρήστες του συστήματος.

Διαδικασία

Το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόστηκε σε τέσσερις χαρισματικούς μαθητές, από τους οποίους οι δύο είναι πιστοποιημένοι με το τεστ WISC 3 και οι άλλοι δύο έχουν εξαιρετικές επιδόσεις στο σχολείο, έχουν διακριθεί σε μαθητικούς διαγωνισμούς (Μικρός Ευκλείδης, Λυσίας) και σύμφωνα με τους δασκάλους τους ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους.

Σε πρώτη φάση, οι συγκεκριμένοι μαθητές προσκαλούνται από τον εκπαιδευτή να γίνουν μέλη στο wiki. Μόλις μπορέσουν να μπουν στο wiki επισκέπτονται την αρχική σελίδα, η οποία περιλαμβάνει τις οδηγίες, βήμα προς βήμα, τι ακριβώς πρέπει να κάνουν (ποιες σελίδες να επισκεφτούν, τη σειρά με την οποία πρέπει να δουλέψουν, τον τρόπο επικοινωνίας κλπ.). Στη συνέχεια και σύμφωνα με τις οδηγίες, μπαίνουν στη σελίδα *Εισαγωγικές δραστηριότητες* προκειμένου να μελετήσουν τα γεγονότα που προηγήθηκαν του Μικρασιατικού Πολέμου, ώστε να μπουν στο κλίμα της εποχής. Ο τρόπος παρουσίασης των γεγονότων είναι μέσω μιας [Ιστορικής Γραμμής](#) κατασκευασμένης με το εργαλείο Web 2.0 Timetoast. Για περισσότερη εμβάθυνση, οι μαθητές καλούνται να επισκεφτούν τη σελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού και την ενότητα [Εξωτερική Πολιτική - 1897-1922](#) αλλά και ένα διαδραστικό χάρτη που δείχνει την αλλαγή των συνόρων της Ελλάδας από το 1832 μέχρι το 1920. Ο έλεγχος της κατανόησης των γεγονότων γίνεται μέσω μιας [Δραστηριότητας Αντιστοιχίσης](#) φτιαγμένη με ένα άλλο διαδικτυακό εργαλείο, το Kubbu.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ξεκινούν τη μελέτη της Ενότητας 1 που αφορά τα γεγονότα του Εθνικού Διχασμού και την απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη. Κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθούν αναλυτικά τα δύο αυτά ιστορικά γεγονότα, καθώς οι πολιτικές επιλογές που έγιναν, συντέλεσαν σε μεγάλο βαθμό στον πόλεμο που ακολούθησε. Είναι σημαντικό στη συγκεκριμένη ενότητα να μπορέσουν να διακρίνουν οι μαθητές ποιες ήταν οι επιλογές των ηγετών και τι επιπτώσεις είχαν στη ζωή των απλών ανθρώπων. Το [1^ο](#) και το [2^ο](#) Φυλλάδιο Εργασιών που ακολουθούν στοχεύουν στην κατανόηση αλλά και την έκφραση αξιολογικών κρίσεων από την πλευρά των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα παζλ φτιαγμένο με το εργαλείο [Jigsaw Planet](#), με το οποίο κάποιος μπορεί να φτιάξει διαδικτυακά παζλ με όσα κομμάτια θέλει, εύκολα ή δύσκολα και με εικόνες που μπορεί να ανεβάσει ο ίδιος. Η δραστηριότητα αυτή κρίθηκε απαραίτητη καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών είναι ότι τους αρέσουν τα κουίζ, τα παζλ και γενικά τα νοητικά παιχνίδια.

Η ενότητα 2 πραγματεύεται το θέμα της προέλασης του ελληνικού στρατού στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας και την ήττα στον πόλεμο με τους Τούρκους. Και εδώ η παρουσίαση του μαθήματος γίνεται πολυμεσικά, μέσω χαρτών, πηγών και βίντεο ενώ ακολουθούν ξανά δύο φυλλάδια εργασιών με ερωτήσεις κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης.

Η Ενότητα 3 αναφέρεται στη Μικρασιατική Καταστροφή. Οι μαθητές μελετούν το υλικό με τον ίδιο τρόπο (πηγές, βίντεο κλπ.), όμως εδώ τους ζητείται να κάνουν μια σύνθεση των πηγών και να γράψουν τη δική τους εκδοχή για το τι έγινε στη Σμύρνη το 1922 και για το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων. Ταυτόχρονα καλούνται να κάνουν αναζήτηση σε εικόνες ή άλλο υλικό και να το αναρτήσουν στη σελίδα τους. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, στοχεύουμε στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων στη στοχοθεσία κατά Bloom (εφαρμογή, σύνθεση, αξιολόγηση). Τέλος, η Ενότητα 4 πραγματεύεται το θέμα των Μικρασιατών προσφύγων, την κατάσταση τους όταν έφτασαν στην Ελλάδα, τον τρόπο που τους αντιμετώπισαν οι κάτοικοι αλλά και τη μετέπειτα συμβολή τους στην ανάπτυξη της χώρας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο έγινε μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεών τους στα φυλλάδια εργασιών και των γραπτών κειμένων που συνέθεσαν στη σελίδα τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές, όπως ήταν αναμενόμενο, κατάκτησαν εύκολα τα δύο πρώτα επίπεδα της ταξινομίας στόχων κατά Bloom (γνώση/ κατανόηση) και ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανώτερες δεξιότητες χωρίς, ωστόσο, σε επίπεδο αξιολογικών κρίσεων να επιδείξουν κάποια ιδιαίτερη πρωτοτυπία και να ξεφύγουν από όσα οι πηγές παρουσίαζαν.

Το εκπαιδευτικό υλικό, επίσης, αξιολογήθηκε σε δύο φάσεις ώστε να διαπιστωθεί τόσο ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών, όσο και το επίπεδο δυσκολίας και το αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η πρώτη αξιολόγηση έγινε μετά το τέλος των 2 πρώτων ενοτήτων και η δεύτερη στο τέλος, όταν οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει όλες τις ενότητες. Όσον αφορά την πρώτη οι μαθητές βρήκαν τις δραστηριότητες εύκολες ενώ έδειξαν ότι τους άρεσαν περισσότερο οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και το [Ντόμινο](#) που ουσιαστικά είναι δραστηριότητα αντιστοίχισης. Όλοι οι μαθητές βρήκαν το μάθημα ενδιαφέρον και τους άρεσε το ότι δεν είχε πολλές πληροφορίες, είχε χάρτες, βίντεο και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Η δεύτερη αξιολόγηση (τελική) περιλάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις περιλάμβανε ερωτήσεις που αποτυπώνουν την ικανοποίηση των μαθητών από ολόκληρο το μάθημα αλλά και από τον τρόπο διεξαγωγής του (μέσω εξΑΕ). Οι απαντήσεις έδειξαν πως οι μαθητές ήταν, σε γενικές γραμμές, αρκετά ικανοποιημένοι από το μάθημα, δε βρήκαν, όμως, ιδιαίτερα ελκυστικές τις δραστηριότητες που απαιτούσαν γράψιμο.

Αξιολόγηση της πλατφόρμας wiki

Ως πλατφόρμα το wiki διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που το κάνουν ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο παροχής συμπληρωματικής εξΑΕ. Παρέχει στους μαθητές ευελιξία στο προγραμματισμό παρακολούθησης και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες τους. Ο κάθε μαθητής διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο να επεξεργαστεί τις ιδέες και τις σκέψεις του αφού δεν καλείται να απαντήσει αμέσως σε κάποιο θέμα αλλά έχει χρόνο να ερευνήσει πηγές, βιβλιογραφία, σχετικές αναφορές στο διαδίκτυο κλπ. Σε συνδυασμό με το προηγούμενο, η πλατφόρμα wiki ευνοεί την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση καθώς δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να παρέμβει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να επιλέξει πηγές πληροφόρησης και ρυθμό εκπαίδευσης. Ένα wiki ευνοεί τη συνεργατική μάθηση καθώς διαθέτει χώρους συζητήσεων (discussion) επομένως, μπορεί να είναι ένα συμμετοχικό εργαλείο σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία διαλέξεων. Αυτό μπορεί να μειώσει την αίσθηση απομόνωσης που μπορεί να έχουν οι μαθητές λόγω της απόστασης και της έλλειψης φυσικής επαφής με τον διδάσκοντα ή τους υπόλοιπους μαθητές.

Ανάλογα, με τρόπο διαχείρισης του, με ένα wiki μπορούμε να κάνουμε πολύ περισσότερα από το να παρουσιάζουμε απλώς μια στατική πληροφορία. Μπορούμε να δείξουμε στους μαθητές μας πως διαφορετικά είδη μέσων μπορούν να συνδυαστούν για να διαβιβάσουν ένα μήνυμα με πιο εμπλουτισμένο και ολοκληρωμένο τρόπο.

Η χρήση του wiki, σε γενικές γραμμές:

- Διευκολύνει τη διαδικασία υποβοήθησης και καθοδήγησης των μαθητών από το δάσκαλο.
- Είναι μια τεχνολογία χαμηλού κόστους και είναι πολύ εύκολη τόσο η εκμάθηση όσο και η χρήση.
- Παρέχει συνδεσιμότητα της πληροφορίας και των ανθρώπων.
- Διευκολύνει τη συνεχή πρόσβαση σε πηγές μάθησης.
- Δίνει τη δυνατότητα για μοίρασμα της γνώσης και συνεργατική συγγραφή υλικού ανεξάρτητα από αποστάσεις.
- Παρέχει άμεση ανατροφοδότηση από το δάσκαλο και από μέλη της ομάδας.
- Προσφέρει μάθηση μέσω δράσης, μέσω τεχνολογιών αλληλεπίδρασης και πολυμέσων.
- Ενσωματώνει πλήρως τις δυνατότητες του web 2.0

- Παρέχει μάθηση μέσω ανακάλυψης σε εικονική πραγματικότητα.
- Διευκολύνει την ανάπτυξη ικανοτήτων για την καθημερινότητα και την εργασία στην ψηφιακή εποχή.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε μια μεθοδολογία συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανηλίκων μέσω διαδικτύου που υποστηρίζεται από την πλατφόρμα wiki και άλλα διαδικτυακά εργαλεία. Το εκπαιδευτικό υλικό αφορούσε το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ΄ και την ενότητα της Μικρασιατικής Εκστρατείας. Εφαρμόστηκε σε τέσσερις χαρισματικούς μαθητές και αξιολογήθηκε τόσο ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που είχε όσο και ως προς το βαθμό ικανοποίησης που πρόσφερε. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στις τρέχουσες έρευνες που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτύου.

Τα αποτελέσματα αξιολόγησης που προέκυψαν είναι θετικά και δείχνουν ότι παρόλο που κάποια ζητήματα πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε παρόμοιες προσεγγίσεις να είναι αποδοτικές, υπάρχουν πολλές δυνατότητες της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου.

Από τα ερωτηματολόγια και την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων προέκυψαν διάφορα ζητήματα για βελτίωση τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη διαδικασία. Τέτοια ζητήματα είναι, για παράδειγμα, η καλύτερη προσαρμογή του υλικού στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου, ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού και η μεγαλύτερη ποικιλία στις δραστηριότητες.

Ευελπιστούμε η προσπάθεια αυτή να συνεχιστεί και στο μέλλον καθώς ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος για τους χαρισματικούς μαθητές κρίνεται αναγκαίος προκειμένου να καλύψει τις αυξημένες μαθησιακές τους ανάγκες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί. Εκτός βέβαια από τις μεμονωμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών που μπορούν από μόνοι τους να δημιουργήσουν μαθήματα για τους χαρισματικούς μαθητές τους, κρίνεται αναγκαίο, τέτοιες προσπάθειες να έχουν την κάλυψη του Υπουργείου Παιδείας ή κάποιου εκπαιδευτικού φορέα προκειμένου να αποκτήσουν εγκυρότητα και επίσημη αναγνώριση.

Βιβλιογραφία/Δικτυογραφία

- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, στο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2005), «Σπουδές στην Εκπαίδευση για τη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές». ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δ. Καραγιάννη, Π. Αναστασιάδης, (2009): «Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου

Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξΑΕ με θέμα: Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας»

Λόξα, Ι. (2004). Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Αθήνα, <http://grde.ser.sch.gr/files/harismatika.pdf>

Μανωλάκος, Π. (2010) «Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών»

http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Manolakos.pdf

Bull, K., Hull, D., May, J., Montgomery, D., & Overton, R. (2000). Beginning an online introductory gifted course.

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1

Curriculum Integration of Technology.

<http://www.vinstechnologyintegration.com/teaching-gifted-students-through-distance-learning.html>

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing

Del, S. (2002, Fall). A new educational opportunity for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 25(4), 30

<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/publications/GCTLearningOnline.pdf>.

Education Blog Romow (2008, June 4). *How to teach gifted students*. <http://www.romow.com/education-blog/how-to-teach-gifted-students>

Lee Ayers Schlosser and Michael Simonson: «Distance Education: Definition and Glossary of Terms».

http://books.google.gr/books?id=Vf4ayMDBnFEC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MacLeod B. (2005). Module 5 Extension, Gifted and Talented Education, Professional Development Package for Teachers, <http://wyco-sped-gifted.wikispaces.com/file/view/B+-+Extension+Module+5+-+Further+Differentiation+for+Gifted+Students.pdf>

Nicholas, H., & Ng, W. (2007). Technology and independent learning. *Roeper Review*

Διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ

Μούκα Ελένη

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Med. Εφαρμοσμένη
Παιδαγωγική(emouka@gmail.com)*

Καλαμπαλίκη Αικατερίνη

Φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών(katekala93@gmail.com)

Περίληψη

Τα παιδιά ΥΨΙΜ(Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης) άρχισαν πλέον να αναγνωρίζονται ως μέρος της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που φέρνει στο τραπέζι των εκπαιδευτικών συζητήσεων ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους, τόσο στο μακρο-επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Η εισήγησή μας αναφέρεται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και έχει ως στόχο να αναδειχθούν οι διαφοροποιημένες παιδαγωγικο-διδακτικές ανάγκες των ΥΨΙΜ και η ανάγκη χρήσης διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών για την εκπαίδευσή τους. Επίσης, να αναφερθούν και να περιγραφούν αναλυτικά διδακτικές στρατηγικές που θα έχουν να κάνουν με την διδασκαλία αλλά και την διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τους μαθητές ΥΨΙΜ. Τέλος, να παρουσιαστούν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις εφαρμογής στην τάξη για κάθε μια στρατηγική ξεχωριστά και να περιγραφούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών. Οι μαθητές ΥΨΙΜ, λόγω της αναπτυγμένης μαθησιακής ετοιμότητάς τους, των πολυποίκιλων και έντονων ενδιαφερόντων τους και του διαφορετικού στυλ και προφίλ μάθησης, έχουν ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένων στρατηγικών για την εκπαίδευσή τους κάτι που πρέπει και να αποτελεί κεντρική επιλογή για το δάσκαλο στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες.

Λέξεις – κλειδιά: υψηλές ικανότητες μάθησης, διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας, συνεκπαίδευση

Abstract

High ability students are considered nowadays a part of Modern Greek educational reality. This brings in the forefront of the educational debates, questions about the educational treatment of these children not only at the macro-level of the school education but also at the micro-level of the classroom. This paper refers to the micro-level of classroom and aims to point out the differentiated pedagogical and didactic needs of the high ability students and the need for differentiated teaching strategies for their education. In addition, intends to mention and describe thoroughly teaching strategies, which have to do with the management of the classroom, suitable for high ability students. Lastly, aims to present particular didactic proposals for the implementation of each strategy in class and to describe the expected results from the use of them. High ability students need differentiated strategies for their education, due to their developed learning readiness, their varied interests and different learning styles. This should be a lead option for the teacher in the context of inclusion of students with different educational and learning needs and capabilities.

Keywords: high ability students, differentiated teaching strategies, inclusion

Προβληματισμοί και παραδοχές

Η σχολική πραγματικότητα αλλά και τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών μας αναγκάζουν να αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε. Ερωτήματα αλλά και παραδοχές όπως οι παρακάτω, μας επιβάλλουν να διερευνήσουμε τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιήσουμε την διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης αναγκάζονται να διδάξουν σε ανομοιογενείς τάξεις. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να διδάσκει συγχρόνως «καλούς», «μέτριους» και «αδύνατους» μαθητές και για το λόγο αυτό συνήθως προσανατολίζεται στον μέσο και μέτριο μαθητή, προκαλώντας δυσκολίες στον αδύνατο και καθιλώνοντας τον καλό μαθητή.

Κοινή διαπίστωση είναι ωστόσο ότι:

- Υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή απόδοση ή που έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν και βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο και τα φυσιολογικά επίπεδα της ηλικίας τους.
- Το ζήτημα των υψηλών ικανοτήτων μάθησης αφορά άτομα από κάθε κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο. Είναι επιτακτική η ανάγκη για παροχή των καλύτερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Bauer – Shea, 1989, Heller et al 2000, Σούλης, 2000).

1. Οριοθέτηση της έννοιας ΥΨΙΜ⁹

Στις μέρες μας η εκπαίδευση οφείλει να αξιοποιεί τις δυνατότητες κάθε ατόμου, ώστε να επιτυγχάνει την αυτοβελτίωση του και να συμβάλλει στην προαγωγή του κοινωνικού συνόλου.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) *«οι μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες λόγω των αναπτυγμένων γνωστικών, γνωσιακών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη ταχύτερα και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας από ότι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών».*

1.2. Χαρακτηριστικά των παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης

Τα παιδιά ΥΨΙΜ τείνουν να παρουσιάζουν **ασύγχρονη ανάπτυξη**. Λόγω των υψηλών γνωστικών ικανοτήτων αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον κόσμο με τρόπο διαφορετικό.

Από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα παιδιά ΥΨΙΜ διαφοροποιούνται σε τρία επίπεδα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά: ως προς τη γενική τους συμπεριφορά, τον τρόπο μάθησης και τη δημιουργικότητά τους (Bauer- Shea, 1989: 278- 283)

⁹Ο όρος προέρχεται από την εργασία του κ. Ματσαγγούρα (2008) και χρησιμοποιείται για τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, η γενική συμπεριφορά των παιδιών ΥΨΙΜ, κυρίως, διαφέρει στο ότι:

- Μπορούν να κατακτήσουν μία έννοια ή δεξιότητα γρήγορα και εύκολα
- Δεν χρειάζονται καθοδήγηση
- Είναι περίεργα και πρόθυμα να μάθουν νέα πράγματα
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες

Σε ό,τι αφορά τα **χαρακτηριστικά της μάθησης**:

- Έχουν έντονη παρατηρητικότητα και διακρίνουν εύκολα τις λεπτομέρειες
- Έχουν αναπτυγμένη ικανότητα αφαίρεσης, αντίληψης και σύνθεσης ιδεών
- Διακρίνουν και εντοπίζουν εύκολα τις αιτίες και τα αποτελέσματα
- Παρουσιάζουν έντονη διάθεση κριτικής και αξιολόγησης
- Αναλύουν συστηματικά και οργανωμένα

Τα παιδιά ΥΨΙΜ διαθέτουν **δημιουργικές ικανότητες** με τις ακόλουθες μορφές:

- Αναπτύσσουν και εκφράζουν πρωτότυπες ιδέες
- Αρέσκονται να συμμετέχουν στην επίλυση περίπλοκων καταστάσεων
- Κατασκευάζουν υποθέσεις
- Διαθέτουν έντονη φαντασία, δημιουργικότητα

Εξαιτίας των χαρακτηριστικών τους, λοιπόν, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα και γι' αυτό χρειάζονται κατάλληλα και εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (Bauer-Shea, 1989:278- 283, Burt, 1975:161-172, Cohen, 1966, Van-Tassel Baska, 1992, Σαρίδου, 2007:160-161).

1.3. Η σχέση μεταξύ των γνωστικών χαρακτηριστικών, μαθησιακών αναγκών και Α.Π. για τα ΥΨΙΜ

Σύμφωνα με τη **Van Tassel Baska (1992)** τα χαρακτηριστικά των υψιμ συνδέονται με τις μαθησιακές ανάγκες και ακολούθως απαιτείται γι' αυτό το λόγο και η κατάλληλη διαφοροποίηση του Α.Π.

Γνωστικά χαρακτηριστικά	Μαθησιακές ανάγκες	Διαφοροποίηση του Α.Π.
Ικανότητα χειρισμού αφηρημένων εννοιών	Παρουσίαση συμβολικών συστημάτων στα υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης	Εισαγωγή νέων συμβολικών συστημάτων (Η.Υ., ξένη γλώσσα, στατιστική) σε πρωιμότερα στάδια ανάπτυξης. Αναδιάρθρωση βασικών δεξιοτήτων του Α.Π.
Μεγάλη δύναμη συγκέντρωσης	Περισσότερος χρόνος που τους επιτρέπει την εμβάθυνση σε συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος	Διαφοροποιημένος σχεδιασμός της μαθητικής εργασίας στο Α.Π. Διάθεση χρόνου για σχέδια εργασίας ή και εργασία σε μικρές ομάδες.
Ικανότητα να κάνουν συνδέσεις και να	Έκθεση σε πολλές απόψεις και πεδία	Διεπιστημονικό Α.Π. (ειδικές θεματικές ενότητες

αναδείξουν σχέσεις ανάμεσα σε άσχετα δεδομένα	έρευνας	ανθρωπιστικές σπουδές και συναφείς τέχνες).Χρήση πολλαπλών κειμένων, υλικών και πόρων.
Ικανότητα απομνημόνευσης και γρήγορης εκμάθησης	Γρήγορο πέρασμα μέσα από τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και εννοιών στις παραδοσιακές περιοχές Πιο οικονομική οργάνωση καινούργιων περιοχών μάθησης	Αναδιάρθρωση μαθησιακής δομής για να προσαρμόσει τις μαθητικές ικανότητες των μαθητών αυτών. (επιτάχυνση και περιορισμός των δραστηριοτήτων εμπέδωσης). Καινούριο Α.Π. οργανωμένο και ευέλικτο και ενοποιημένο.
Πολλαπλά ενδιαφέροντα πλατιά βάση πληροφοριών	Δυνατότητα να επιλέξουν περιοχές ενδιαφέροντος στη σχολική εργασία και να προχωρήσουν σε εμπάθυνση στην περιοχή της επιλογής τους	Δημιουργία μαθησιακών κέντρων στο σχολείο για δραστηριότητες επέκτασης. Μαθησιακά συμβόλαια. Αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση

πηγή: Van Tassel Baska, 1992, p.54

2. Η Διαφοροποίηση ως ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου

Είναι αλήθεια, ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δεν είναι μια ιδέα που ξεφύτρωσε πρόσφατα ως μια καινοτομία στην εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες τα πορίσματα των επιστημών που σχετίζονται με την αγωγή και την εκπαίδευση του παιδιού έχουν μεταβάλλει εντελώς τις αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά (Tomlinson, 2004:33). Παρακάτω θα αναφέρω μερικούς από τους λόγους που επιβάλλουν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

2.1. Η νοημοσύνη είναι μεταβλητή

Ο Gardner με τη θεωρία του περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης μίλησε για οχτώ τύπους νοημοσύνης: λεκτικο-γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, μουσική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική/ διαπροσωπική και νατουραλιστική. Ο Robert Sternberg προτείνει τρεις τύπους νοημοσύνης: αναλυτικό, πρακτικό και δημιουργικό. Παρά το γεγονός ότι οι ονομασίες των τύπων νοημοσύνης διαφέρουν μεταξύ τους, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και ερευνητές έχουν καταλήξει στα ακόλουθα σημαντικά συμπεράσματα:

- Η νοημοσύνη είναι εξελίξιμη και υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξής της μέσω της ενδυνάμωσης των δυνατοτήτων μας και της βελτίωσης των αδυναμιών μας (Colangelo, N., Davis, G., 2003:42). Αυτό σημαίνει ότι η παροχή πλούσιων μαθησιακών εμπειριών μπορεί να αυξήσει την νοημοσύνη των παιδιών ενώ η στέρηση τέτοιων εμπειριών να την περιορίσει.
- Σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε και δημιουργούμε με διαφορετικούς τρόπους.
- Η ανάπτυξη των δυνατοτήτων μας επηρεάζεται από την αντιστοιχία αυτού που μαθαίνουμε μέσω των ιδιαίτερων τύπων της νοημοσύνης.
- Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν την λειτουργία του εγκεφάλου, τα νεύρα του εγκεφάλου αυξάνονται και αναπτύσσονται όταν ενεργοποιούνται, ενώ

ατροφούν όταν παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση. Άρα η ενεργητική μάθηση αλλάζει τη φυσιολογία του εγκεφάλου.(Tomlinson, 2004: 34-35)

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την διαφορετικότητα στην ανάπτυξη της, και έτοιμοι να υποστηρίξουν τα διαφορετικά επίπεδα και τις ανάγκες μέσα στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον.(Tomlinson, 2002: 3)

2.2. Ο εγκέφαλος διψά για μάθηση με νόημα

Ο εγκέφαλος συγκρατεί μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό μεμονωμένων ή άσχετων μεταξύ τους πληροφοριών είναι όμως αποδοτικότερος στη διατήρηση πληροφοριών που έχουν συνοχή. Οι πληροφορίες αυτές οργανώνονται γύρω από κατηγορίες και ιδέες – έννοιες - οι οποίες αυξάνουν τη νοηματικότητα των πληροφοριών. Οι έννοιες αποτελούν τις μονάδες σκέψης και γνώσης, που μας επιτρέπουν να οργανώσουμε την εμπειρία μας γι' αυτό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όλων ανεξαιρέτως των μαθημάτων ενδείκνυται να οργανώνεται εννοιοκεντρικά (Ματσαγγούρας, 2007: 207).

Επίσης, σύμφωνα με την Tomlinson, τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν συνδέουν το καινούριο με κάτι που ήδη κατανοούν. (Tomlinson, 2004: 35-36).

2.3. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν αντιμετωπίζουν μέτρια πρόκληση

Έρευνες γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου έχουν δείξει ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε μαθησιακό περιβάλλον που συνιστά λογικού βαθμού πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θυμούνται ότι αυτό που αποτελεί σήμερα λογικού βαθμού πρόκληση δε θα προσφέρει την ίδια πρόκληση αύριο. Οι προκλήσεις πρέπει να αυξάνονται ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών.

Επομένως σύμφωνα με την Tomlinson (2004) επειδή οι μαθητές μας δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ετοιμότητας, αυτό που αποτελεί λογικού βαθμού πρόκληση και κίνητρο για ένα μαθητή μπορεί να αποτελεί ελάχιστη πρόκληση για έναν συμμαθητή του. Ο ίδιος μαθησιακός στόχος μπορεί να δημιουργεί πολλή πίεση σε κάποιο άλλο μαθητή. Γι' αυτό το λόγο, οι μαθησιακοί στόχοι πρέπει να προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή και να κλιμακώνονται με βάση την πολυπλοκότητα τους και την πρόκληση που δημιουργούν, έτσι ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν συνεχώς (Tomlinson, 2004: 36-37).

2.4. Διαφοροποιημένη εκπαίδευση

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ένας οργανωμένος και ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών (Tomlinson, 2004: 22,28,73-74 σε προσαρμογή).

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και της επίδοσης του κάθε μαθητή. (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Ο δάσκαλος καλείται να εφαρμόσει το μοντέλο της πολυεπίπεδης διαφοροποίησης δηλαδή διαφοροποιημένες διαδικασίες που αφορούν παρεμβάσεις του στα δομικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος όπως το περιεχόμενο, τους στόχους, τη διαδικασία, το μαθησιακό περιβάλλον και τα μαθησιακά προϊόντα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σχεδιάζεται επίσης ανάλογα με:

- την ετοιμότητα, δηλαδή το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα.
- το ενδιαφέρον, που αναφέρεται στην έλξη, την περιέργεια ή το πάθος ενός παιδιού για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα.
- και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή που αναφέρεται αφενός μεν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν, δηλαδή προσλαμβάνουν, αποκτούν, συγκρατούν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες αφετέρου δε και στις συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται η μάθηση.

3. Τρόποι Διαφοροποίησης της διδασκαλίας **Συμπύκνωση - Εμπλουτισμός – Συμπλήρωση**

3.1. Συμπύκνωση

Αυτή η στρατηγική μειώνει το χρόνο που δαπανά ο μαθητής στο κανονικό πρόγραμμα και αυξάνει το χρόνο για δραστηριότητες επέκτασης και εμπλουτισμού (βλ. Πίνακα 3.2.2.1.)

3.2. Εμπλουτισμός Α.Π.

Ο εμπλουτισμός σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2008) αναφέρεται σε τροποποιήσεις του Α.Π. που κάνει ο δάσκαλος για να πάει πάνω και πέρα από το κανονικό Α.Π. για ένα μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών που χρειάζονται να εμβυθύνουν περισσότερο. Δίνει έμφαση :στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των γνώσεων, στην ανάδειξη μακρο-εννοιών και στην χρήση αυτών σε διαφορετικά πλαίσια, στις υψηλού επιπέδου γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, στην επίλυση ανοιχτού τύπου προβλημάτων, στην χρήση επιστημονικού τρόπου σκέψης και μεθοδολογίας και στην αυτοαξιολόγηση.

3.2.1. Εμπλουτισμός περιεχομένου

Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου επιτυγχάνεται με τη εμβάθυνση, διεύρυνση, ποικιλία περιεχομένου, μέσων και προσεγγίσεων, εμπλουτισμός με στοιχεία δημιουργικότητας, και το επιστημολογικό πλαίσιο του κλάδου ως αντικείμενο διδασκαλίας.

3.2.2. Εμπλουτισμός μαθησιακών διαδικασιών

Ο εμπλουτισμός μαθησιακών διαδικασιών αφορά εκείνες που καλλιεργούν υψηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες και δεξιότητες όπως: κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης, διερεύνηση μοτίβων, δομών, αιτιοκρατικών σχέσεων, αυτορρύθμιση–αυτοαξιολόγηση, διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν στα υψιμ χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες διδακτικές τεχνικές που έχουν δυνατότητες κλιμάκωσης εδώ στο ανώτερο επίπεδο: (Μούκα Ελ.,2012 σ. 65-108)¹⁰

¹⁰ Μούκα, Ελ. (2012), *Η Διαφοροποίηση των μέσων Διδασκαλίας στην εκπαίδευση των ΥΨΙΜ* διπλωματική εργασία.

- **Μονόλογος:** Παραγωγικός, κριτικός.
- **Ανάγνωση:** Κριτική, δημιουργική, διερευνητική.
- **Απεικονίσεις-εικόνες:** Κριτικός, επιστημονικός και οπτικός εγγραμματισμός
- **Μέσα επίδειξης:** Προτυποποιημένα – Διαδραστικά
- **Διάλογος:** Διάλογος με επιχειρήματα (debate)
- **Ερωτήσεις:** Υψηλού επιπέδου, ανοιχτές, αποκλίνουσες, Παραγωγή μαθητικών ερωτήσεων
- **Εννοιολογικοί χάρτες:** Ανάδειξη συσχετίσεων, διασυνδέσεων, μακροεννοιών και γενικεύσεων, άριστο διαγνωστικό εργαλείο όταν κατασκευάζονται από τους μαθητές.
- **Δραματοποίηση:** Επίλυση προβλήματος, ενσυναίσθηση
- **Παραγωγή λόγου:** Ανάλυση, σύνθεση, μετασχηματισμός όλων των κειμενικών τύπων, δημιουργική γραφή
- **Επίλυση προβλήματος:** Δημιουργική επίλυση προβλήματος Parnes (1975)
- **Σχέδια εργασίας:** Ανεξάρτητη μελέτη, επίλυση προβλήματος, αυτορρύθμιση.
- **Μεταγνώση:** Αυτοκαθοδηγούμενη Μάθηση, Κυκλικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των Zimmerman, Bonner και Kovich.

3.2.2.1 Διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ

Οι περισσότερες στρατηγικές διδασκαλίας ενδείκνυνται για τα ΥΨΙΜ . Όμως αυτές που είναι περισσότερο αποδοτικές και κατάλληλες για μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης, είναι οι ανοιχτού τύπου, μαθητοκεντρικές, αλληλεπιδραστικές, και παραγωγικές. Το πανεπιστήμιο της Alberta στον Καναδά προτείνει διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ.

Στρατηγική	Περιγραφή της στρατηγικής	Προτάσεις για χρήση στα ΥΨΙΜ	Γιατί είναι κατάλληλο για τα ΥΨΙΜ
Συμπύκνωση	Αξιολογείται η προηγούμενη γνώση του μαθητή πάνω στο θέμα. Τον απαλλάσσουμε από τα πολύ δύσκολα σημεία. Προγραμματίζουμε τη διδασκαλία αυτών που δεν γνωρίζουν και εξοικονομούμε χρόνο για εμπλουτισμό και επιτάχυνση πάνω σε αυτά.	<ul style="list-style-type: none"> • Εξηγούμε τη διαδικασία σε μαθητές και γονείς. • Διαμορφωτική αξιολόγηση και προγραμματισμός για διδασκαλία με τεχνικές εμπλουτισμού και επιτάχυνσης. • Επιτρέπουμε την μαθητική επιλογή στον εμπλουτισμό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνωρίζει την προηγούμενη γνώση και επιτρέπει την ανεξάρτητη ενασχόληση των μαθητών με γνωστικές περιοχές που τους ενδιαφέρουν. • Περιορίζει την πλήξη / ανία.
Ανεξάρτητα σχέδια εργασίας	Μαθητές και δάσκαλος παρουσιάζουν	<ul style="list-style-type: none"> • Βασίζεται στα ενδιαφέροντα των 	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει την ευκαιρία εργασία

	<p>προβλήματα ή θέματα ενδιαφέροντος στους μαθητές και προγραμματίζουν την έρευνα και τη σύνθεση των ευρημάτων</p>	<p>μαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιτρέπει την ελευθερία αλλά προσφέρει φθίνουσα καθοδήγηση. • Διαπραγματεύομαι και τεκμηριώνω κριτήρια στόχους και χρονικά όρια. • Χρήση ημερολογίου προόδου εργασιών των πεπραγμένων του project. 	<p>σε βάθος σε γνωστικές περιοχές αυξημένου ενδιαφέροντος.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διδάσκει δεξιότητες σχεδιασμού και έρευνας. • Ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και παρωθεί τους μαθητές. • Επιτρέπει την εργασία με έννοιες αυξημένης πολυπλοκότητας και αφαιρετικότητας.
<p>Ευέλικτες δεξιότητες ομαδοποίησης</p>	<p>Οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες σύμφωνα με την ετοιμότητα και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Η μετακίνηση τους ανάμεσα στις ομάδες βασίζεται στην ικανότητα και την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Απαλλάσσει τους μαθητές από την εργασία σε τομείς που ήδη έχουν αριστεύσει. • Διασφαλίζει την ανάπτυξη γνώσης και των δεξιοτήτων στο μέγιστο βαθμό στις γνωστικές περιοχές που διακρίνονται. • Τοποθετεί σε πλαίσιο με νόημα όλη τη απαιτητική εργασία των μαθητών ΥΨΙΜ 	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδέχεται την τέλεια γνώση και την ανάκληση των πληροφοριών. • Προσφέρει ευκαιρίες για συμμετοχή σε εργασίες αυξημένης δυσκολίας και την ανάπτυξη απαιτητικών δεξιοτήτων όπως η παραγωγή έκφραση. • Επιτρέπει την ανεξάρτητη εργασία σύμφωνα με τους ρυθμούς των μαθητών.
<p>Δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας</p>	<p>Χρήση ποικίλων επιπέδων δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων που να ταιριάζουν με τις ικανότητες των μαθητών στις ανομοιογενείς ομάδες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναβαθμισμένο μαθησιακό υλικό. • Διασφαλίζει τη χρήση των ανοιχτών, πολύπλοκων δραστηριοτήτων τις οποίες 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξασφαλίζει την εργασία με νόημα με τους συμμαθητές ίδιων ενδιαφερόντων και ετοιμότητας. • Επιτρέπει την

	Οικοδομούμε πάνω στην προηγούμενη γνώση και παρακινούμε για συνεχή γνωστική ανάπτυξη.	χρειάζονται οι μαθητές αυτοί για να μετασχηματίσουν έννοιες και όχι απλώς να τις αναπαράγουν.	εξερεύνηση και εφαρμογή κανόνων. ● Ενθαρρύνει την μελέτη κειμένων ευρύτερης κλίμακας.
Μαθησιακά κέντρα	Πρόκειται για γωνιές μέσα στην τάξη με ποικίλο υλικό που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να εξερευνήσουν θέματα ή για την εξάσκηση δεξιοτήτων. Εξασφαλίζει μελέτη σε πλάτος και βάθος σε σημαντικά και ενδιαφέροντα θέματα.	<ul style="list-style-type: none"> ● Διασφαλίζουν ότι οι δραστηριότητες του μαθησιακού κέντρου οι οποίες απαιτούν μετασχηματισμό και εφαρμογή. ● Βασίζεται περισσότερο στη μαθητική επιλογή παρά στη ανάθεση όλων των δραστηριοτήτων σε όλους σε όλα τα κέντρα. ● Παρακολουθήση της μαθησιακής πορείας στα κέντρα. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Αναπτύσσει και παρασύρει σε σκέψη σε βάθος, ανάγνωση αυξημένης δυσκολίας υλικού, απαιτητική έρευνα και χρήση δύσκολων δεξιοτήτων τεχνολογίας. ● Επιτρέπει την ανεξαρτησία.
Μέντορες / Μαθητεία	Οι μαθητές συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, καλλιτέχνες, γονείς ή κάποια μέλη της τοπικής κοινότητας που διακρίνονται σε κάποιο τομέα και αναπτύσσουν ένα project. Αυτοί βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής στο εκάστοτε επιστημονικό πεδίο και επαγγελματική συναίσθηση.	<ul style="list-style-type: none"> ● Συνδέει τον μέντορα με μαθητικά ταλέντο ή την περιοχή ενδιαφέροντος. ● Τεκμηριώνει συμφωνίες που αφορούν ρόλους, σκοπούς, και πρόοδο για τον μέντορα, το μαθητή, το δάσκαλο και το γονέα. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν με προβλήματα και δραστηριότητες σε ανώτατο επίπεδο και σχετικό πλαίσιο. ● Επιτρέπει τη συζήτηση σε επίπεδο ενηλίκων ● Εισάγει τους μαθητές σε σημαντικά συγκρίσιμα επίπεδα εργασίας. ● Προσεγγίζει τη δημιουργικότητα.
Μαθησιακά συμβόλαια	Είναι μία συμφωνία μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου που περιγράφει τους	<ul style="list-style-type: none"> ● Το συμβόλαιο εστιάζει σε έννοιες, θέματα ή προβλήματα και 	Εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες υψηλού

	κανονισμούς πάνω στις συμφωνημένες δραστηριότητες και μεθόδους ολοκλήρωσης της εργασίας.	ενσωματώνει βασικές δεξιότητες στα σχέδια εργασίας ή τα μαθησιακά προϊόντα. ● Ορίζει από την αρχή ξεκάθαρους και τολμηρούς γραπτούς κανόνες και επίπεδα επιτυχίας.	ενδιαφέροντος. ● Επιτρέπει την ανεξάρτητη, υψηλού επιπέδου και μεγάλης έκτασης μελέτη σε θέματα ενδιαφέροντος. ● Ενθαρρύνει τους μαθητές να προχωρούν σε γενικεύσεις, να κάνουν συσχετίσεις και να εμπλέκονται σε αυθεντικές δραστηριότητες.
Ερωτήσεις υψηλού επιπέδου	Στις συζητήσεις στην τάξη και στα τεστ οι δάσκαλοι θέτουν υψηλού επιπέδου ερωτήσεις που απαιτούν γνωστικά άλματα και σκέψη σε βάθος.	● Χρήση ανοιχτών ερωτήσεων που απαιτούν από τους μαθητές να συνδυάσουν πληροφορίες με τις απαιτήσεις πολύπλοκης σκέψης. ● Απαίτηση από τους μαθητές να αντικρούσουν τις απαντήσεις	● Αναπτύσσει τη μεταγνώση. ● Παρακινεί τους μαθητές να δώσουν ολοκληρωμένες και τεκμηριωμένες απαντήσεις.

Πηγή: “*Teaching Students who Are Gifted and Talented.*”, 2000, Programming for students with special Needs. Alberta Learning, Edmonton. Special Education Branch. p. 127, ED 442237 στο www.nagc.org 5/9/10

3.3. Συμπλήρωση του Α.Π.

Η συμπλήρωση του Αναλυτικού προγράμματος αφορά: Την προσθήκη νέων μαθημάτων αμιγών ή διεπιστημονικών εντός του σχολικού χρόνου και χώρου. Την ιστορία των εννοιών και επιστημών. Την μελέτη της ζωής πολύ σημαντικών ανθρώπων που έχουν διακριθεί στον τομέα των επιστημών. Η συμπλήρωση όμως του Α.Π. μπορεί να γίνει και εκτός του σχολικού χώρου και χρόνου. Ο τρόπος αυτός έχει να κάνει με δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή τους σε ομίλους και κλαμπ ενδιαφερόντων, Σαββατιανά προγράμματα, ταχύρυθμα θερινά προγράμματα, μέντορες και συμμετοχή σε εθνικούς και διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς

3.4. Μαθησιακά Προϊόντα

Τα μαθησιακά προϊόντα μπορεί να είναι διαφορετικής φύσης, μορφής και επιπέδου και η παραγωγή τους πρέπει να είναι σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς σκοπούς και τις μαθησιακές διαδικασίες. Η S. Winnebrenner (2001) ταξινομεί τις εναλλακτικές μορφές

αναπαράστασης των μαθησιακών προϊόντων με βάση τη γνωστική ταξινόμια του Bloom (1986) ως εξής:

- Κατανόηση: Διαγράμματα, επιτομή περιεχομένου
- Εφαρμογή: Οδηγίες, συνταγές, μοντελοποιήσεις περιεχομένου ή διαδικασιών.
- Ανάλυση: Γραπτή ή προφορική έκθεση – επισκόπηση, επίλυση προβλήματος, σύνθεση ερωτηματολογίου.
- Σύνθεση: Πλάνο δράσης, σύνθεση πεζού κειμένου, ποιήματος, τραγουδιού, εικαστική έκφραση.
- Αξιολόγηση: Βαθμολόγηση, λήψη αποφάσεων, συζήτηση με επιχειρήματα (debate), κριτική ανάλυση, κριτική αποτίμηση.

3.5. Διαφοροποίηση Μαθησιακού Περιβάλλοντος

Το μαθησιακό περιβάλλον ή πλαίσιο είναι το σκηνικό μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση και περιλαμβάνει όχι μόνο το φυσικό σκηνικό αλλά και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Οι **Maker – Nielson (1995)** έχουν προτείνει τις ακόλουθες τροποποιήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος που τοποθετείται ανάμεσα στα παρακάτω παιδαγωγικά και διδακτικά δίπολα.

➤ Μαθητοκεντρική-Δασκαλοκεντρική διδασκαλία

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία βοηθά τα ΥΨΙΜ να λειτουργούν μέσα σε μια κοινότητα μάθησης (learning community) όπου κάθε μαθητής προσφέρει ιδέες και ερμηνείες σε επίπεδο συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Ο Christensen (1994) επιβεβαίωσε ερευνητικά ότι τα ΥΨΙΜ προτιμούν τη συνεργατική μάθηση σε περιβάλλοντα μη ανταγωνιστικά.

➤ Ανεξαρτησία - Εξάρτηση

Η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας στη μάθηση είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην εκπαίδευση των ΥΨΙΜ. Το παιδοκεντρικό περιβάλλον οδηγεί στην ανεξαρτησία της μάθησης, πράγμα που είναι αδύνατο στα δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα όπου τα ΥΨΙΜ παρουσιάζουν συνήθως το ψυχολογικό φαινόμενο της μεμαθημένης απόγνωσης και οδηγεί τα παιδιά στην παθητικότητα και την απόσυρση. Στα ΥΨΙΜ πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για ενασχόληση στα μαθησιακά κέντρα της τάξης, με μικρές ευέλικτες ομάδες ή σε εξατομικευμένη βάση.

➤ Ανοικτό - κλειστό μαθησιακό περιβάλλον

Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί συνήθως ως κλειστό μαθησιακό περιβάλλον με κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά βιβλία κοινά για όλους τους μαθητές. Παρίσταται άμεση ανάγκη να αρχίσουν να λειτουργούν τα σχολεία ως ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου θα επιτρέπεται η εισαγωγή νέων ιδεών, προσώπων, μέσων και υλικών μέσω των οποίων θα διευκολύνεται η αυτονομία στη μάθηση και θα ενθαρρύνεται η διερεύνηση και η δημιουργικότητα.

➤ Αποδοχή - Επίκριση

Τα ΥΨΙΜ και όχι μόνο αυτά προτιμούν τις ανοικτές διαδικασίες επιδεικνύουν ενεργητική ακρόαση, προγραμματίζουν και ερευνούν περιμένοντας κατά διαστήματα την ενίσχυση του δασκάλου με μη λεκτικές αντιδράσεις όπως: χαμόγελο αποδοχής, οπτική επιδοκιμασία, κλίση της κεφαλής, χειρονομία αποδοχής.

➤ Απλοποιημένο - Εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον

Τα ΥΨΙΜ προτιμούν το εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον με ποικιλία υλικών και χώρων μέσα στο οποίο δημιουργούνται μικρο-μαθησιακά περιβάλλοντα (microenvironments for learning).

➤ Σταθερές - Εναλλασσόμενες ομάδες εργασίας

Τα ΥΨΙΜ λειτουργούν καλύτερα σε εναλλασσόμενες ομάδες εργασίας που να είναι σύμμετρες με τις ικανότητές τους, κατά προτίμηση με παιδιά που να παρουσιάζουν ομοιότητα στις ζώνες επικείμενης ανάπτυξης Vygotsky (1978). Η ένταξη στις ομάδες εργασίας μπορεί να γίνει ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, ενδιαφέροντα και τα μοντέλα νοημοσύνης του Gardner (2000) Sternberg, R. J. (1982)

➤ Υψηλή - Χαμηλή κινητικότητα

Η κινητικότητα αναφέρεται στην ανάγκη του μαθητή για κίνηση και στην κινητικότητα που ενθαρρύνει ή επιτρέπει ο δάσκαλος. Στην περίπτωση που τους ανατίθεται η εκτέλεση ενός σχεδίου εργασίας, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα για πρόσβαση στη βιβλιοθήκη του σχολείου και την επικοινωνία με άλλον εκπαιδευτικό που μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας.

3.5.1. Στρατηγικές ομαδοποίησης των ΥΨΙΜ

Οι τεχνικές ομαδοποίησης δίνουν την δυνατότητα στους δασκάλους να ομαδοποιήσουν τους μαθητές σε σχήματα που θα μεγιστοποιούν τις πιθανότητες κατάκτησης του περιεχομένου και των δεξιοτήτων. Οι δάσκαλοι έχουν στη διάθεσή τους μια ευρεία γκάμα τεχνικών ομαδοποίησης όπως: η κοινή εργασία, η ατομική εργασία (με ορισμό του έργου από το δάσκαλο), η συνεργαζόμενη ανομοιογενής ομάδα, η εταιρική εργασία, η ομοιογενής ομάδα εντός της κανονικής τάξης (cluster group).

Οι μαθητές ΥΨΙΜ αφού εντοπιστούν και αναγνωριστούν με συγκεκριμένα κριτήρια εντάσσονται σε μια ομάδα παιδιών με παρόμοιες νοητικές ικανότητες και ανάγκες και τοποθετούνται σε μια κανονική τάξη όπου εκεί ένας δάσκαλος κατάλληλα εκπαιδευμένος εφαρμόζει για αυτά τεχνικές και στρατηγικές συμπύκνωσης, εμπλουτισμού και συμπλήρωσης του Α.Π. Οι προικισμένοι μαθητές εντός της ομοιογενούς ομάδας μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους του ίδιου επιπέδου. Ο δάσκαλος της **cluster class** έχει να εκπαιδεύσει όχι μόνο ένα ή δύο μαθητές αλλά μια ομάδα 4-6 προικισμένων μαθητών και αυτό σημαίνει οικονομία σε χρόνο και εργασία για τον ίδιο.

Συμπεράσματα

Από όσα αναπτύξαμε παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα παιδιά που βρίσκονται πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο της τάξης τους σε έναν ή περισσότερους τομείς χρειάζονται ίσες ευκαιρίες για να προχωρήσουν πάνω και πέρα από το σημείο ανάπτυξής τους. **Έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς αποφασισμένους και καταρτισμένους που θα φροντίσουν ώστε οι δυνατότητες τους να μην ατονήσουν, αλλά αντίθετα να αξιοποιηθούν και θα προωθηθούν περαιτέρω.**

Αναγκαίο λοιπόν κρίνεται και για τη χώρα μας:

- Η λήψη μεταρρυθμιστικών μέτρων και η επεξεργασία προτάσεων για εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αξιοποιούν πλήρως το ευρύ φάσμα των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ταλέντων που αποκαλύπτονται στη σχολική τάξη.
- Η πλήρης κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν τα προγράμματα αυτά στην τάξη.

- Παροχή συμβουλευτικής στα ίδια τα παιδιά και στους γονείς τους. Ενημέρωση των γονέων και των παιδιών για τις δυνατότητες υποστήριξης των παιδιών αυτών στο πλαίσιο του σχολείου.
- Οι ουσιαστικές αλλαγές στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, στη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων και μεθόδων διδασκαλίας, στη συγγραφή σχολικών βιβλίων, στα μέσα αξιολόγησης, στις διοικητικές και διαπροσωπικές σχέσεις και στην οργάνωση και τη διαχείριση του σχολείου, που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Γιατί το δικαίωμα της ισότητας δεν υπονοεί καμία ομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων αλλά διεκδικεί υποστήριξη για τις μοναδικές ικανότητες του καθενός.

Βιβλιογραφία

- **Ματσαγγούρας, Γ. Η.** (2008), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, (2004), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ στο www.pi-schools.gr/special_education.
- **Σαρίδου, Χ.** (2007), «Η υπονοούμενη θεωρία των δασκάλων για τη νοημοσύνη ως παράγοντας εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών» στο Μακρή- Μπότσαρη Ε., *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Α΄, ΥΠΕΠΘ- ΠΙ: Αθήνα στο www.pi-schools.gr
- **Σούλης, Σ- Γ.** (2006), *Παιδιά και Έφηβοι με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα και η Εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος
- **Tomlinson, C.** (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μετφρ. Θεοφιλίδης, Χρ. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- **Bauer, M. A, Shea, M. T.** (1989), *Teaching Exceptional Students in your Classroom*, USA: Allyn and Bacon
- **Heller, A. K., Monks, J. F., Sternberg, J. R. Subotnik, F. R.** (2000), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Amsterdam: Elsevier
- **Maker, J. C., Nielson, A. B.,** (1995), *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*, USA: Pro. Ed
- **Maker, J. C., Nielson, A. B.,** (1995₂), *Teaching Models in Education of the Gifted*, USA: Pro. Ed.
- **Smith, C.,** (2005), *Teaching Gifted and Talented Pupils in the Primary School, A Practical Guide*, London: Paul Chapman Publishing
- **Smutny, F. J, Walker, Y. S, Meckstroth, A. E.** (1997), *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom*, USA: Free Spirit Publishing
- **Tomlinson, A. C., Kaplan, N.S., Renzulli, S. J., Purcell J., Leppien J. Burns, D.**(2002), *The Parallel Curriculum, A Design to Develop High Potential and challenge High- Ability Learners*, , USA: Corwin Press, Inc
- **Tomlinson, A. C.** (2004₂), *Differentiation for Gifted and Talented students*, California: Corwin Press.
- **Van Tassel- Baska, J.** (1992), *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*, Colorando: Love Publishing Company
- **Winebrenner, S.** (2001), *Teaching Gifted kids in the Regular Classroom*, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Διαδίκτυο

- **Εμμανουήλ Μαρκάκης**, Εισήγηση με θέμα: «Μαθησιακά περιβάλλοντα για νοητικά προικισμένα παιδιά και ενδεικτικά διδακτικά προγράμματα» Πάτρα, στο <http://www.giftedchildren.gr>
- “*Teaching Students who Are Gifted and Talented.*”, 2000, Programming for students with special Needs. Alberta Learning, Edmonton. Special Education Branch. p. 127, ED 442237 στο www.nagc.org 5/9/10
- www.nagc.org , www.giftedchildren.gr
- www.nagnbritain.org
- **Βαλιαντή, Στ.,Κουτσελίνη,Ιωαννίδου Μ.**, «Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση», Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2008,
- http://www.diaforopoiisi.net/web/arthra/Diaforopoiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008.pdf 23/7/11

Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης

Πατηνιώτη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Δ.Ε. ,Msc,
dimipatinioti@yahoo.gr
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
spolychr@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η μελέτη της αυτοεικόνας των παιδιών έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο έρευνας, καθώς μια θετική εικόνα εαυτού αναγνωρίζεται ως βάση ψυχικής υγείας και κοινωνικής προσαρμογής. Μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης αρκετές φορές βιώνουν απογοήτευση και αποτυχία. Η σχολική τους εικόνα ίσως επηρεάζει και τη γενικότερη αυτοεικόνα τους. Μια κοινωνία σαν την ελληνική που δίνει μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, αναγκάζει κατά κάποιο τρόπο το παιδί να θέσει τη σχολική αυτοεκτίμηση ως κεντρικό παράγοντα στο σύστημα αυτοαξιολόγησής του. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η πιθανή διαφοροποίησή τους σε σχέση με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των συμμαθητών τους στις κοινές τάξεις. Το δείγμα αποτελείται από 140 μαθητές ηλικίας από 10 έως 12 χρονών, εκ των οποίων οι μισοί φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης αν και παρουσιάζουν υψηλές τιμές σε όλους τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και στην αυτοεκτίμηση, σημειώνουν χαμηλότερες τιμές από τους συμμαθητές τους στις κοινές τάξεις. Μάλιστα στον τομέα της σχολικής ικανότητας φαίνεται η διαφορά να είναι μεγαλύτερη.

Λέξεις- Κλειδιά: αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, μαθησιακές δυσκολίες, τμήματα ένταξης

Abstract

Childrens' self image is the subject of several studies from time to time, since it has been accepted that a positive self-image creates a basis for a good mental health and social adjustment. Students with learning disabilities experience quite often feelings of failure and disappointment. Their school image may influence their general self-image. In a society such as the Greek one, where school success has great value, kids are forced in some way to consider school self-esteem as a key factor in the self-evaluation. This study investigates the self image and self-esteem of children with learning disabilities attending special education classes, in comparison to the self-image of their classmates attending regular classes. The sample consists of 140 students aged from 10 to 12 years old, half of which attend special education classes. According to the results of the study, students with learning disabilities have high rates in all subsectors of self-image and self-esteem, but their classmates from the regular classes have higher rates. Actually, the major difference is indicated in the sector of school capacity.

Keywords: self-esteem, self-image, learning disabilities, special education classes

Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει πληθώρα ορισμών για την έννοια του εαυτού. Ωστόσο ένας γενικά παραδεκτός ορισμός αυτής της εννοιολογικής κατασκευής, είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σήμερα τείνει να γίνει γενικότερα αποδεκτό ότι η «έννοια του εαυτού» περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Δύο όμως είναι οι βασικές συνιστώσες της: η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Πολλές φορές οι δυο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση και δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια (Santrock, 2008). Στην πραγματικότητα όμως, αν και οι δύο ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, οι δυο έννοιες διαφέρουν.

Σύμφωνα με την Harter, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, η οποία αναφέρεται σε μεμονωμένες όψεις του εαυτού (πραγματικός, ιδανικός και δεοντικός εαυτός) ή και στη συνολική εικόνα που έχει το άτομο για αυτόν (σφαιρικός εαυτός) (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Η αυτοεκτίμηση από την άλλη, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά. Αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998· Pajares & Schunk, 2001).

Αυτοαντίληψη- αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν εξετάσει τη συνάφεια της σχολικής επίδοσης με τις δυο πτυχές της «έννοιας εαυτού» έδειξαν ότι τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση, όπως αυτή εκτιμάται από τους σχολικούς βαθμούς ή από ειδικά τεστ αξιολόγησης των μαθητών (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο Marsh, ήδη από παλαιότερα, είχε προχωρήσει σε μια περαιτέρω επεξεργασία του τμήματος της αυτοαντίληψης που αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ως προς τα εξής σημεία: η σχολική επίδοση συνδέεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη παρά με τη σφαιρική αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχηματίζεται μέσα από μια σειρά διαδοχικών συγκρίσεων (Marsh & Hau, 2004).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον ελληνικό χώρο είναι συνεπής με την παραπάνω θέση του Marsh. Η Δραγώνα (1983, στο Λεονταρή, 1998) σε έρευνα που πραγματοποίησε με πανελλαδικό δείγμα 1500 παιδιών ηλικίας 12 ετών, διαπίστωσε ότι η σχολική επίδοση ήταν ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας. Σε έρευνα του Φλουρή (1989) με πανελλαδικό δείγμα 781 μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, η συνάφεια της σχολικής επίδοσης με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας κινήθηκε σε επίπεδο $r = 0,22$ έως $r = 0,28$. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν και οι έρευνες της Μακρή-Μπότσαρη (1995, στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001) με δείγμα μαθητών και από τις τρεις σχολικές βαθμίδες και της Λεονταρή (1996, στο Λεονταρή, 1998) με μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού.

Ομοίως στην έρευνά τους, οι Pullmann και Allik (2008) επιβεβαιώνουν το μοντέλο της πολυδιάστατης δομής της «έννοιας εαυτού» σύμφωνα με το οποίο, η σφαιρική αυτοεκτίμηση και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση είναι δυο ξεχωριστές κατασκευές με διαφορετικές λειτουργίες. Θεωρούν μάλιστα πως υπάρχουν δυο δυνατές εξηγήσεις στην παραδοχή ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν σημαίνει απαραίτητα και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Στην περίπτωση των καλών μαθητών, η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση δεν προμηνύει και υψηλή σφαιρική αυτοεκτίμηση. Οι καλοί μαθητές, με υψηλούς στόχους, είναι πιθανόν να έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, καθώς για να αποφύγουν μια πιθανή αποτυχία, κρίνουν αυστηρά τον εαυτό τους. Αντίστοιχα και στην περίπτωση των αδύναμων μαθητών, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση δεν οδηγεί απαραίτητα και σε χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση.

Υπάρχουν όμως και έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999· Γιαννέλος, 2003) που συνδέουν άμεσα την έννοια της αυτοεκτίμησης με τη σχολική επίδοση. Η έρευνα του Γιαννέλου (2003) με δείγμα 242 μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, έδειξε πως οι μαθητές με την υψηλότερη αυτοεκτίμηση είχαν και καλύτερη σχολική επίδοση.

Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση και Δυσκολίες Μάθησης

Οι μαθητές που συνήθως φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης έχουν βιώσει εμπειρίες σχολικής αποτυχίας και αρνητικής ανατροφοδότησης, για αυτό και κινδυνεύουν να σχηματίσουν μια αρνητική αυτοαντίληψη (Elbaum & Vaughn, 2003). Έτσι τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη μια αρνητική αυτοαντίληψη, η σχολική αποτυχία λειτουργεί ως επιβεβαίωση μιας γενικότερης ανημποριάς (Λεονταρή, 1998).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως από αναπτυξιακή άποψη, η αυτοεκτίμηση των παιδιών φαίνεται πολύ ευάλωτη στη διαφορετικότητα. Κατά την περίοδο μεταξύ των ηλικιών 7-11, η αυτοεκτίμηση των παιδιών πέφτει συνήθως σε σύγκριση με την αυτοεκτίμηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά έχουν αρχίσει να αξιολογούν τα ίδια τους εαυτούς τους «μέσα από τα μάτια των άλλων» και είναι πολύ ευαίσθητα στο να είναι διαφορετικά. Αν στη συνέχεια αισθάνονται ότι είναι λιγότερο ικανά από τους άλλους, ειδικά σε σημαντικούς τομείς, όπως στην ανάγνωση και στη γραφή κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου, υπάρχει ο κίνδυνος μιας σημαντικής πτώσης της σφαιρικής αυτοεκτίμησης (Ingesson, 2007).

Οι Prout και συν. (1992, στο Elbaum & Vaughn, 2003) ασχολήθηκαν με τη σφαιρική αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τους συνέκριναν με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζει μόνο τον ακαδημαϊκό τομέα αλλά και τη σφαιρική αυτοεκτίμηση.

Οι Renick και Harter (1989), ήδη είχαν βρει ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης συσχετιζόταν με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας πιο έντονα από ότι η αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής ή των αθλητικών ικανοτήτων. Η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σταδιακά μειώνεται σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές, καθώς συσσωρεύονται οι αποτυχίες στο σχολείο, οι δυσμενείς κρίσεις των δασκάλων και οι απογοητευτικές συγκρίσεις με τους συνομηλίκους .

Στα ελληνικά δεδομένα, η Leondari (1993) πραγματοποίησε μια έρευνα με δείγμα 442 παιδιών, μαθητών Γ.Ε και κοινών τάξεων και βρήκε πως οι μαθητές των

Τάξεων Ένταξης αναφέρουν χαμηλότερη σχολική αυτοαντίληψη αλλά και σφαιρική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους που έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι πως οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων που δεν παρακολουθούσαν Τμήμα Ένταξης είχαν επίσης χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη όχι όμως και χαμηλή σφαιρική αυτοεκτίμηση.

Σημαντικό είναι επίσης, σε αυτό το σημείο, να τονίσουμε την ετερογένεια που υπάρχει στον πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες. Λίγες έρευνες έχουν εξετάσει την αυτοαντίληψη ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετικές ομάδες παιδιών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση.

Στην έρευνά τους οι Wei και Marder (2012) αξιολόγησαν την αυτοαντίληψη παιδιών με διαφορετικές μειονεξίες στον ακαδημαϊκό τομέα, στον κοινωνικό και στη φυσική εμφάνιση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 3.500 μαθητές (8-17 ετών). Οι κατηγορίες των μαθητών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν οι εξής: μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου, συναισθηματικές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής και όρασης, κινητικά προβλήματα, αυτισμός και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι ερευνητές κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: το επίπεδο της αυτοαντίληψης σε διάφορους τομείς συνδεόταν άμεσα με τη φύση της δυσκολίας που αντιμετώπιζε το παιδί. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερους δείκτες στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές με αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα. Τα παιδιά με προβλήματα λόγου είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά σφαιρικής αυτοεκτίμησης και ο δείκτης αυτός αυξανόταν ακόμα περισσότερο και με την αύξηση της ηλικίας.

Φοίτηση σε Τμήματα Ένταξης και αυτοεκτίμηση

Οι πολέμοι της άποψης ότι τα παιδιά με δυσκολίες πρέπει να τοποθετούνται σε Τμήματα Ένταξης, υποστηρίζουν ότι η απομόνωση και η διαφοροποίηση τείνουν να δημιουργήσουν μια χαμηλή αυτοεκτίμηση στα παιδιά. Η Τζουριάδου (1995) υποστηρίζει πως παρόλο που με τα Τ.Ε έγινε μια προσπάθεια περιορισμού της «ετικετοποίησης» μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, οι μαθητές παραμένουν μέσα στις τάξεις αυτές ως υποομάδα, γεγονός που δεν προωθεί την ενσωμάτωση.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως ο χαρακτηρισμός και η «ετικετοποίηση» των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να επιδρούν αρνητικά και άμεσα στην αυτοαντίληψη των μαθητών, η οποία επηρεάζεται έμμεσα δια μέσου της θεωρίας της «αυτοεκπληρούμενης» προφητείας. Οι μαθητές που ανήκουν σε μια στιγματισμένη ομάδα μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες». Η συμμετοχή σε στιγματισμένες ομάδες έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα μεταξύ των πιθανών μεταβλητών, λόγω της προφανούς σχέσης της με τη διαίωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Jussim & Harber, 2005· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η Leondari (1993) βρήκε πως υπήρχαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά δημοτικού που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και σε αυτά που είχαν χαμηλή επίδοση αλλά φοιτούσαν στην κοινή τάξη. Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση βρέθηκαν να έχουν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με καλή επίδοση. Ωστόσο, φάνηκε να αντισταθμίζουν τη χαμηλή τους επίδοση αντλώντας αυτοεκτίμηση από άλλους τομείς. Από την άλλη, τα παιδιά που φοιτούσαν στα Τμήματα Ένταξης φάνηκε να έχουν αναπτύξει μια χαμηλότερη σχολική

αυτοαντίληψη και σφαιρική αυτοεκτίμηση και να επηρεάζονται περισσότερο από τις δυσκολίες στο σχολείο.

Παρόμοια αποτελέσματα βρίσκει και ο Μουταβελής (2003), με δείγμα 214 παιδιά (10-12 ετών) από τα οποία τα 46 φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και τα 168 παρακολουθούσαν μόνο τη κοινή τάξη. Από την έρευνα του, επιβεβαιώθηκε ότι τα παιδιά που φοιτούν παράλληλα και σε Τ.Ε, εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές αυτοαντίληψης από τα παιδιά που παρακολουθούν την κοινή τάξη. Η διαφοροποίηση εμφανίστηκε σε όλες τις επιμέρους κλίμακες και όχι μόνο σε αυτή της σχολικής ικανότητας.

Οι Συγκολλίτου και Λουράκη (2005) από την άλλη, στην έρευνά τους με δείγμα 238 μαθητές δημοτικού από τα σχολεία της Κρήτης, βρήκαν πως οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σφαιρική αυτοεκτίμηση παρόλο που σε όλες τις υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου οι βαθμολογίες τους ήταν χαμηλότερες. Οι Tracy και Marsh (2002, στο Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με νοητικές μειονεξίες που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης, πιθανόν να παρουσίαζαν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις λόγω της σύγκρισής τους με μια πιο ομοιογενή ομάδα.

Η Westling-Alloidi (2000) ερευνήσε τις διαφορές στην αυτοαντίληψη μαθητών που φοιτούν σε γενικά σχολεία της Σουηδίας και δέχονται παράλληλα και ειδική εκπαίδευση. Επίσης ερευνήσε το επίπεδο αυτοαντίληψης μαθητών που δέχονταν διαφορετική μορφή ειδικής εκπαίδευσης (π.χ. παράλληλη στήριξη, Τμήμα Ένταξης). Το δείγμα της αποτελούσαν από 183 παιδιά (9-13 ετών) από τα οποία 77 δέχονταν κάποια μορφή υποστήριξης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, δεν φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ενίσχυση, στο δείκτη της σφαιρικής τους αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιες μικρές διαφορές σε ορισμένους τομείς της αυτοαντίληψης: τη σχολική και την κοινωνική. Τα παιδιά που δέχονταν ενίσχυση στο σχολείο, έδωσαν περισσότερες αρνητικές απαντήσεις στις ερωτήσεις που σχετιζόνταν με τα σχολικά μαθήματα, καθώς αναγνώρισαν πως έχουν αδυναμίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία και χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια από τους δασκάλους τους. Τα ίδια παιδιά όμως έδωσαν πιο θετικές απαντήσεις στις ερωτήσεις για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Όσον αφορά τη μορφή της ενίσχυσης και του επιπέδου σφαιρικής αυτοεκτίμησης δεν βρέθηκαν στατιστικά μεγάλες διαφορές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως παρόλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται να επηρεάζονται από τις δυσκολίες στο σχολείο, αντισταθμίζουν την απειλή αυτή ενάντια στην αυτοεκτίμησή τους, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε πως οι συμμαθητές στην τάξη δεν αποτελούν απαραίτητα ομάδα σύγκρισης. Αντίθετα, οι συμμαθητές μπορούν να θεωρηθούν πηγή στήριξης και παρηγοριάς στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ο Ζαφειριάδης (2002) αναφέρεται σε δυο έρευνες στον ελληνικό χώρο που παρουσιάζουν την άποψη των παιδιών για τα Τμήματα Ένταξης. Η πρώτη έρευνα των Wade, Moore και Μπερδούση (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης αντιμετωπίζουν χωρίς άγχος την προοπτική της αποτυχίας και αναπτύσσουν ευρύ πεδίο δράσης και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ εκφράζουν ευχάριστα συναισθήματα και διαθέσεις για το σχολικό περιβάλλον. Η δεύτερη έρευνα του Τσακαλώφα (1997, στο Ζαφειριάδης, 2002) κατέληξε και εκείνη σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι μαθητές θεωρούν χρήσιμο το σχολείο και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη φοίτησή τους στο Τ.Ε.

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός και υπόθεση έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η τυχόν διαφοροποίηση της σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Υποθέσαμε πως οι μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη σε όλους τους τομείς που εξετάζονται, ιδιαίτερα στον τομέα της σχολικής ικανότητας.

Διερευνώντας τα στοιχεία, πιστεύουμε ότι μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα που θα μας οδηγήσουν σε προτάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και στη λήψη μέτρων και προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 140 μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων οι μισοί φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και αποτελούν την πειραματική ομάδα και ισάριθμο δείγμα φοιτά σε κοινές τάξεις στα ίδια σχολεία. Το δείγμα προέκυψε μετά από επίσκεψη σε 7 σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας Αττικής τα οποία φιλοξενούν και Τμήματα Ένταξης. Η δειγματοληψία ήταν η «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία.

Πίνακας 1

Κατανομή μαθητών ανά σχολείο

	Τμήματα ένταξης		Κανονικές τάξεις	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
4ο Αγίου Δημητρίου	4	5,7	4	5,7
7ο Αγίου Δημητρίου	9	12,9	9	12,9
14ο Κερατσινίου	13	18,6	9	12,9
8ο Αγίου Δημητρίου	9	12,9	6	8,6
27ο Πειραιά	15	21,4	14	20,0
3ο Πειραιά	6	8,6	17	24,3
10ο Ηλιούπολης	14	20,0	11	15,7
Σύνολο	70	100,0	70	100,0

Εργαλείο έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης μαθητών Δημοτικού «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου». Το ΠΑΤΕΜ II αποτελεί Ελληνική έκδοση για

μαθητές Δημοτικού του ερωτηματολογίου «Self-Perception Profile for Children» της Harter μεταφρασμένο και σταθμισμένο για την ελληνική πραγματικότητα από την Εύη Μακρή-Μπότσαρη. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας στον ελληνικό χώρο έχουν διερευνηθεί επίσης από την ίδια. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι κλίμακες, οι οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Οι κλίμακες του ΠΑΤΕΜ II είναι: η σχολική ικανότητα, η σχέση με τους συνομηλίκους, η αθλητική ικανότητα, η φυσική εμφάνιση, η διαγωγή- συμπεριφορά και η αυτοεκτίμηση.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η πλειοψηφία των μαθητών (81,4%) από τα Τ.Ε διαθέτει ικανοποιητική και υψηλή αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 18,6% διαθέτει μέτρια αυτοαντίληψη. Παρομοίως η πλειοψηφία των μαθητών (95.7%) από τις κοινές τάξεις διαθέτει ικανοποιητική και υψηλή αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Ένα μόνο 4,3% των μαθητών των κοινών τάξεων αναφέρει χαμηλή αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας.

Πίνακας 2

Αυτοαντίληψη παιδιών Τ.Ε και κανονικών τάξεων για τη σχολική ικανότητα

Βαθμός ↓	Τμήματα ένταξης		Κοινές τάξεις	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
1. Χαμηλός				
2. Μέτριος	13	18,6	3	4,3
3. Ικανοποιητικός	36	51,4	27	38,6
4. Υψηλός	21	30,0	40	57,1
Σύνολο	70	100,0	70	100,0

Παρατηρώντας παρακάτω τα δεδομένα που προέκυψαν από την αντίστοιχη «ανάλυση διακύμανσης – T- test», στη σχολική ικανότητα, βλέπουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F = ,016$ - Sig. = $,000$) μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές των Τ.Ε παρουσιάζουν χαμηλότερη αντίληψη του εαυτού τους ως προς την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες της μάθησης (Πίνακας 3). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο (Leondari, 1993 · Μουταβελής, 2003· Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005). Τα παιδιά που φοιτούν σε Τ.Ε έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στις κοινές τάξεις.

Πίνακας 3

Συγκριτική ανάλυση μέσων όρων (T-Test) σε σχέση με την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (σχολική ικανότητα)

TE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πειραματική pat_1	70	3, 11	,692	,083
Ελέγχου	70	3, 53	,583	,070

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον πίνακα 4, η πλειοψηφία των μαθητών από τα Τ.Ε (92,9%) διαθέτει ικανοποιητική και υψηλή αυτοεκτίμηση. Ένα 7,1% από τους μαθητές διαθέτει χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες από τις κοινές τάξεις που διαθέτουν μέτριο βαθμό αυτοεκτίμησης ανέρχονται στο ποσοστό 5,7% (N 4), έναντι του αθροιστικού ποσοστού 72,9% (N 66), το οποίο αναφέρεται στην ικανοποιητική και υψηλή τους αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 4

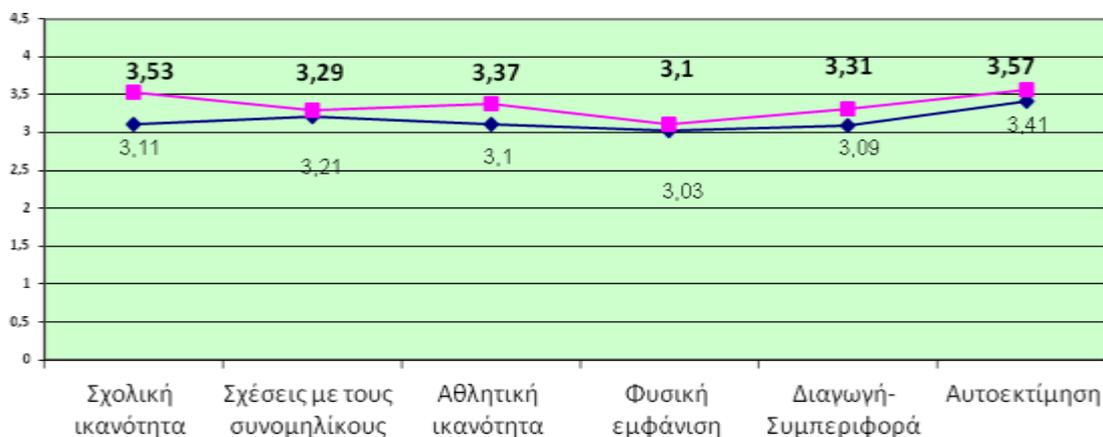
Αυτοεκτίμηση μαθητών Τμημάτων Ένταξης και κανονικών τάξεων

Βαθμός ↓	Τμήματα ένταξης		Κοινές τάξεις	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
1. Χαμηλός				
2. Μέτριος	5	7,1	4	5,7
3. Ικανοποιητικός	31	44,3	22	31,4
4. Υψηλός	34	48,6	44	62,9
Σύνολο	70	100,0	70	100,0

Παρατηρώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την αντίστοιχη «ανάλυση διακύμανσης – T- test» (πίνακας 6) στην αυτοεκτίμηση, βλέπουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F = ,482$ - $Sig. = ,005$) μεταξύ των απαντήσεων των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά των Τ.Ε παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Παλαιότερες έρευνες επιβεβαιώνουν το συγκεκριμένο εύρημα (Leontari, 1993· Μουταβελής, 2003).

Παρακάτω, στο *Γράφημα Α*, καταγράφονται όλοι οι μέσοι όροι όλων των επιμέρους παραγόντων του συνολικού προφίλ του δείγματος. Οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης αν και παρουσιάζουν υψηλές τιμές σε όλους τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης σημειώνουν χαμηλότερες τιμές από τους συμμαθητές τους στις κοινές τάξεις. Μάλιστα, στον τομέα της σχολικής ικανότητας φαίνεται η διαφορά να είναι μεγαλύτερη (πειραματική :3,11 και Ομάδα ελέγχου: 3,53). Όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση, οι μαθητές των Τ. Ε παρουσιάζουν υψηλό μεν μέσο όρο αυτοεκτίμησης, αλλά χαμηλότερο από τους μαθητές των κοινών τάξεων.

Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση



Γράφημα Α: Μέσοι όροι όλων των επιμέρους παραγόντων του συνολικού προφίλ του δείγματος μεταξύ πειραματικής ομάδας (**Κοινές τάξεις**) και ομάδας ελέγχου (**Τμήματα Ένταξης**).

Συμπεράσματα

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες (Charpman, 1988· Leondari, 1993· Μουταβελής, 2003· Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005), σύμφωνα με τις οποίες η αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι χαμηλότερη από εκείνη των συμμαθητών τους που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Τονίζουν μάλιστα, πως η διαφορά αυτή είναι πιο έντονη στη σχολική αυτοεκτίμηση. Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν και την άποψη της Harter (1993, στο Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005) η οποία θεωρεί φυσικό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να διαθέτουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας, καθώς συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συμμαθητές τους από τις κοινές τάξεις. Οι τελευταίοι αποτελούν την πρώτη ομάδα σύγκρισης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που θα παραπεμφθούν στα Τμήματα Ένταξης.

Αν και η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα παιδιά από τα Τμήματα Ένταξης στο σύνολο τους διαθέτουν ικανοποιητική και υψηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ίσως πρέπει να μας προβληματίσει το γεγονός πως τα επίπεδα αυτοαντίληψης και η αυτοεκτίμηση τους συνεχίζουν να βρίσκονται σε χαμηλότερα όρια από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε κοινές τάξεις.

Σημαντικό είναι να διερευνηθεί καλύτερα, εάν το αίτιο αυτής της εμμένουσας διαφοράς μεταξύ των ποσοστών αυτοεκτίμησης που παρουσιάζουν οι μαθητές των

Τμημάτων Ένταξης και αυτοί των κοινών τάξεων οφείλεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες ή στη μερική τους απομάκρυνση από τις κοινές τάξεις.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό, χρειάζεται να γίνουν περισσότερες συγκριτικές μελέτες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν αποκλειστικά το πρόγραμμα της κοινής τάξης και σε μαθητές που πέρα από το πρόγραμμα της κοινής τάξης παρακολουθούν και το Τμήμα Ένταξης. Μέσα από μια τέτοια σύγκριση, θα μπορούσε πιθανόν να προσδιοριστεί αν οι μαθησιακές δυσκολίες αυτές καθαυτές συνεπάγονται χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αν και το γεγονός της φοίτησης σε Τ.Ε επηρεάζει το βαθμό αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8(10), 128-143.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Δράκος, Γ. Δ & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia : interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International* 28 (5), 574–591.
- Jussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131-155
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (δ' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (1995). *Συμβολή στην έρευνα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των ελληνόπουλων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας: Τομείς και προσδιοριστικοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον εαυτό Μου- II (ΠΑΤΕΜ II): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004) Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56–67.
- Μίχης, Α. Σ. (2006). *Παροχή κινήτρων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μουταβελής, Α. (2003). *Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement, in Pajares, F & Rayner, S. (Eds), *Perception*, pp. 239-266. London: Ablex Publishing.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Λυχνία
- Pullmann, H. & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self- esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559-564.
- Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. & Χατζηδημητριάδου Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12 (2), 210-231.
- Santrock, J. W. (2008). (επιμ: Χρούσος, Π. Γ. & Παπαδάτος, Γ.) *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Westling- Allodi, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 69-78.
- Wei, X. & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257.

Η διαφορετικότητα σε περίοδο Κρίσης Κρίση οικονομική...ή κοινωνική;

Νικολάου Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων gnikolau@cc.uoi.gr

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ssoulis@cc.uoi.gr

Καρατζένη Ισμήνη- Χαρίκλεια

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

iskaratzeni@yahoo.gr

Πολύζου Μαριάνθη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

marianthipolyzou@gmail.com

Περίληψη

Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, παρατηρείται αύξηση των φαινομένων περιθωριοποίησης των μαθητών, κυρίως σε όσους ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Δεδομένου ότι η Ελλάδα βρίσκεται εν μέσω οικονομικής κρίσης διερευνήθηκε πώς αυτή επηρεάζει τη στάση απέναντι στους κοινωνικά ευπαθείς πληθυσμούς. Διεκπεραιώθηκαν δύο εμπειρικές έρευνες σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2012-2013, στοχεύοντας στο κύριο αντικείμενο μελέτης. Σκοπό των ερευνών αποτέλεσε αφενός η καταγραφή των στάσεων των γονέων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, και αφετέρου η διερεύνηση, μέσω των δηλώσεων 255 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ρατσιστικών φαινομένων απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε, ότι παρά το γεγονός των μειούμενων οικονομικών απολαβών των γονέων, η στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία δεν έχει επηρεασθεί. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών, τα ρατσιστικά

φαινόμενα απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από τη μετανάστευση έχουν οξυνθεί.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Κρίση

Abstract

In times of Economic Crisis, an increase in phenomena of students' marginalisation is observed mainly on those belonging at socially frail groups. Since Greece is during a period of Economic recession, a study concerning the Financial Crisis effects on the attitude towards socially frail populations was implemented. Two empirical studies were conducted in Elementary Schools of Ioannina, during the 2012-2013 school year, aiming at the study main objective. Studies' purpose was, on the one hand, the registration of parents' attitude towards disabled students and, on the other hand, the investigation of racist attitudes towards immigrant students, through the statements of 255 primary education teachers. Results ascertained that despite the parents' low income, their attitude towards disabled people has not been affected. On the contrary, according to teachers' aspects, racist phenomena towards students from migration, have been corroborated.

Keywords Intercultural Education, Special Education, Crisis

1. Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες σε περίοδο Κρίσης στην Ελλάδα

Η παγκόσμια οικονομική κρίση που πλήττει αναμφίβολα και την ελληνική κοινωνία αποτελεί έναν παράγοντα πολλαπλών ανατροπών με σημαντικές συνέπειες τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Από την αρχή της ιστορικο-κοινωνικής ύπαρξης, τα άτομα που διέφεραν εμφανισιακά, συμπεριφοριστικά ή ως προς την επίδοσή τους, έχουν βιώσει τον βασανισμό και την περιθωριοποίηση σε όλες τις όψεις της καθημερινής ζωής (Robinson, Martin & Thompson, 2007· [Metzler](#), 2006· Sacks, 2001· Βασιλείου, 1998). Ειδικότερα, παρατηρείται η μετανάστευση να συνδέεται με την εμφάνιση κοινωνικών ανισοτήτων και περιστατικών περιθωριοποίησης των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά, εθνικά και πολιτισμικά. Σε αυτό δεν αποτελεί εξαίρεση η Ελλάδα. Στις χώρες υποδοχής, η μετανάστευση φαίνεται να εντείνει τις ταξικές διαφοροποιήσεις. Πολύ συχνά, οι αλλαγές που προκύπτουν από τη μετανάστευση συνδυάζονται με ανασφάλειες που προκαλούνται στον γηγενή πληθυσμό, παρουσιάζοντας τα άτομα με διαφορετικό

κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο ως ιθύνοντες πολλών προβλημάτων των σύγχρονων κοινωνιών.

Επιπροσθέτως, στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η έννοια της αναπηρίας δεν έχει απεμπλακεί από τις προκαταλήψεις των προηγούμενων αιώνων, γεγονός που υποδεικνύει ότι η ίδια η στάση των συνανθρώπων μας προς την αναπηρία, ενδέχεται να διαιωνίζει την περιθωριοποίηση αυτή. Κάθε άτομο εμφανίζει στάσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του για τα φαινόμενα και τους φορείς της κοινωνίας, τους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή καθημερινά, τον συναισθηματικό του κόσμο και τις επιλογές του (Miles & Wolfgang, 2007· Maisonneuve, 2001· Κοκκινάκη, 2005· Γεώργας, 1986). Η θεσμοθέτηση της ενσωμάτωσης των ειδικών τάξεων και της ενισχυτικής διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση συνέβαλαν μόνο επιφανειακά στην επίλυση του προβλήματος, λόγω της έλλειψης σύγχρονων ρευμάτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζουν τα αντίστοιχα προγράμματα άλλων κρατών (Daniels, & Garner, 1999· Στασινός, 1991).

Οι προσπάθειες για σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη τόσο των αναπήρων, όσο και των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συνεχίζονται, χωρίς όμως να αποκαθίστανται τα δικαιώματά τους και η ισότιμη μεταχείρισή τους από όλα τα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας (Καϊσέρογλου, 2010). Τέτοιου είδους μηχανισμοί περιθωριοποίησης των διαφορετικών ανθρώπων πηγάζουν από τις εγκαθιδρυμένες στάσεις, επηρεάζοντας την εκδηλωμένη συμπεριφορά και διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

Με την πάροδο του χρόνου, μάλιστα, παρατηρείται όξυνση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που προέρχονται από τη μετανάστευση. Η έλλειψη προστασίας δημιουργεί αγχωτικές καταστάσεις, «σπάζοντας» τον κοινωνικό ιστό. Επίσης, η αγανάκτηση των πολιτών ενισχύεται εν μέσω κρίσης εξαιτίας της καταπάτησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Λόγω της άμβλυνσης της κοινωνικής συνοχής εμφανίζονται ταραχές και φαινόμενα ρατσιστικής βίας, ιδιαίτερα απέναντι στις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι μετανάστες και τα άτομα με αναπηρίες.

Ειδικότερα, η κακή διαχείριση της κρίσης φαίνεται να προκαλεί ρατσιστικές συμπεριφορές, οδηγώντας την Ελλάδα σε ηθικές και κοινωνικές στρεβλώσεις, ακυρώνοντας τις κατακτήσεις χρόνων αναφορικά με την αποδοχή της ετερότητας. Τα ρατσιστικά περιστατικά που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, με αποδέκτες μαθητές με αναπηρία ή με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, φαίνεται να είναι απόρροια ανεπιτυχούς συνεκπαίδευσης και άκαρπης Διαπολιτισμικής Αγωγής που έχουν δεχτεί ορισμένοι μαθητές, καθώς επίσης και των αρνητικών ερεθισμάτων που έχουν δεχτεί κάποια παιδιά για τη συνύπαρξη με τον διαφορετικό «Άλλο», σε περίοδο οικονομικής και κοινωνικής αναστάτωσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν πρόκειται για μία κρίση μόνο οικονομική. Είναι κρίση αξιών, κρίση πολιτιστική και πολιτισμική. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι

αμφισβητούνται ορισμένες από τις κατακτήσεις χρόνων ως προς τη διαχείριση της ετερότητας και υφίσταται κίνδυνος αναστροφής των κατακτήσεων του παρελθόντος που αφορούν στο σεβασμό των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα έγινε προσπάθεια να αποδειχθεί ποια είναι η στάση που δημιουργείται στην κοινωνία αναφορικά με τη «θέαση» της διαφορετικότητας.

2. Μεθοδολογία

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση αφενός της επιρροής της κρίσης στις στάσεις των γονέων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, και αφετέρου η διερεύνηση, μέσω δηλώσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του τρόπου με τον οποίο επηρεάζονται, σε εκπαιδευτικό και ενταξιακό επίπεδο, οι μαθητές που προέρχονται από τη μετανάστευση στο υφιστάμενο οικονομικό περιβάλλον.

Να σημειωθεί ότι τον ερευνητικό πληθυσμό αποτέλεσαν γονείς και εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν γραπτά ερωτηματολόγια, τα οποία διανεμήθηκαν είτε απευθείας στους εκπαιδευτικούς, είτε στους γονείς μέσω των μαθητών της Πρωτοβάθμιας. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέτρησης στάσεων «*Attitude Towards Disable Person Scale*» (ATDP), το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τις Μάτζιου και Χατήρα.

Στις ερευνητικές τεχνικές αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τρέχουσα περίοδο κρίσης και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει το χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών τους σε αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επιπλέον, ελέγχθηκε η συσχέτιση της στάσης των γονέων με το ετήσιο εισόδημά τους, ως καθοριστικός παράγοντας της επίδρασης της συνεχούς συρρίκνωσης της οικονομικής δραστηριότητας στις αντιλήψεις τους για τους ανάπηρους μαθητές.

Επομένως, τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- Πώς επηρεάζει η περίοδος κρίσης στην Ελλάδα τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες;
- Η στάση απέναντι στη διαφορετικότητα έχει μεταβληθεί λόγω της οικονομικής ύφεσης ή και εξαιτίας κοινωνικών μεταβολών; Πρόκειται για οικονομική ή και κοινωνική κρίση;
- Πώς εκδηλώνεται η αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους που προέρχονται από τη μετανάστευση;

- Πώς επηρεάζεται η στάση των γονέων απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες εν μέσω κρίσης;

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι η οικονομική κατάσταση των γονέων έχει σαφέστατα επηρεαστεί από την υφιστάμενη οικονομική κρίση. Από τους 402 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία δήλωσε ετήσιο εισόδημα 12.001-18.000 ευρώ (23,6%). Στη συνέχεια, ακολουθούν σε ποσοστό μεγαλύτερο από 10%, οι γονείς με εισόδημα 6.001- 12.000 ευρώ και 18.001-24.000 ευρώ (19,2% και 15,2% αντίστοιχα). Τα υποκείμενα με εισόδημα μικρότερο των 6.000 ευρώ αποτελούν το 9% του πληθυσμού, ενώ αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 5,7%, το οποίο δεν έδωσε απάντηση.

Η στάση των γονέων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες υπολογίστηκε σε κλίμακα από το 0 έως το 120, με το 120 να αντικατοπτρίζει την πιο θετική στάση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια, επικρατούσες είναι οι στάσεις βαθμού 60-70, γεγονός που αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των γονέων παρουσιάζει σχεδόν θετική στάση προς τους μαθητές με αναπηρίες.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της στάσης των γονέων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και του ετήσιου εισοδήματός τους, προέκυψε ότι το ετήσιο εισόδημα του υποκειμένου δεν επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τη στάση του. Η ανεξαρτησία των μεταβλητών «στάση» και «ετήσιο εισόδημα» αποδεικνύει ότι η Οικονομική Κρίση δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις των γονέων για τους ανάπηρους μαθητές, γεγονός που καθιστά την αντίληψη απέναντι στην αναπηρία ανεξάρτητη από τις πρόσφατες εξελίξεις στην ελληνική οικονομία και κοινωνία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Το ετήσιο εισόδημα του υποκειμένου είναι ανεξάρτητο από τη στάση του απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες

Chi-Square Tests

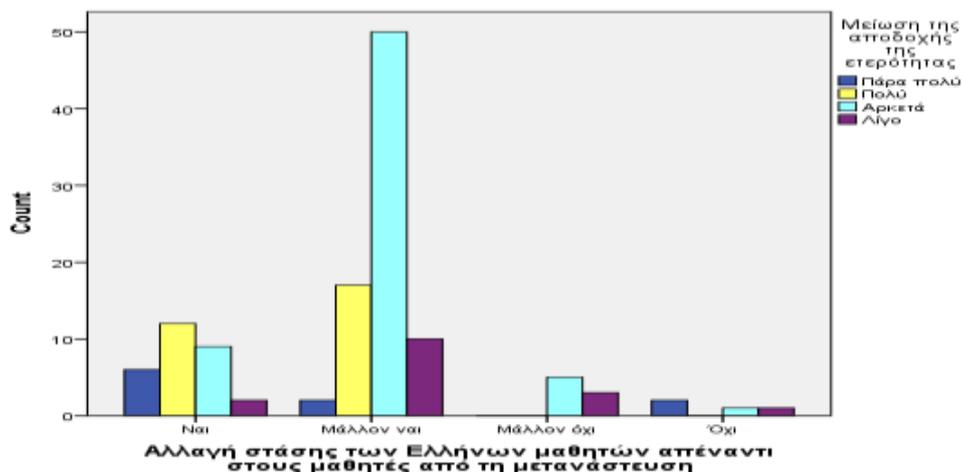
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,324 ^a	9	,502
Likelihood Ratio	9,484	9	,394

Linear-by-Linear Association	1,820	1	,177
N of Valid Cases	379		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Ακόμη, στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τα σημαντικότερα φαινόμενα που έχουν προκύψει λόγω της Κρίσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου το 55%) θεωρεί πως τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού έχουν αυξηθεί εν μέσω οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν (48%) πως είναι αρκετές οι διενέξεις ανάμεσα στους αλλοεθνείς μαθητές. Τρίτο κατά σειρά, πιο σημαντικό φαινόμενο, θεώρησαν σε ποσοστό 25% την περιθωριοποίηση που υφίστανται τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Δεν είναι όμως, αμελητέο το ποσοστό όσων ισχυρίστηκαν, ότι αφενός έχει αμβλυνθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (16%) και αφετέρου των γονέων (15%) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Γράφημα 1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλλαγή της στάσης των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες μαθητές



Επίσης, έγινε προσπάθεια να εξεταστεί αν επηρεάζεται η μείωση της αποδοχής της διαφορετικότητας από την αλλαγή της στάσης των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα της συνεξέτασης των δύο μεταβλητών ήταν ότι η μείωση της αποδοχής της ετερότητας σχετίζεται με την αλλαγή στάσης των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες συμμαθητές τους. Επιπλέον από σχετική ερώτηση, προέκυψε ότι η μείωση της αποδοχής της ετερότητας σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη κινδύνων λόγω της κρίσης στις κατακτήσεις του παρελθόντος που αφορούν στη διαφορετικότητα.

Επιπροσθέτως, εξετάστηκε η αλλαγή της στάσης των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό

επίπεδο σε σχέση με τη μείωση της αποδοχής της ετερότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (περίπου το 50%) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στα Ιωάννινα, απάντησε ότι μάλλον έχει αλλάξει η στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους. Ωστόσο παρατηρείται, ότι ακόμη κι αυτοί που απάντησαν ότι δεν έχει αλλάξει η στάση των Ελλήνων μαθητών τους, φάνηκε σε επόμενο ερώτημα να δηλώνουν ότι έχουν διαπιστώσει άμβλυνση της ανοχής στη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα, θεωρούν ότι η κοινωνική ανεκτικότητα έναντι προβλημάτων συμπεριφοράς μειώνεται σε περιόδους οικονομικής κρίσης και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς η κοινωνική συνοχή υποβαθμίζεται, εξαιτίας της φτώχειας, της ανασφάλειας, της ανεργίας και της εγκληματικότητας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι το 55% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων παρατήρησε αγκυλώσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές και τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει το υπόλοιπο 45% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απάντησαν πως οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών από κάθε πολιτισμικό περιβάλλον παραμένουν ικανοποιητικές/καλές, χωρίς τη δημιουργία συγκρούσεων, τουλάχιστον όσον αφορά στη σχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον, όπως αποτυπώνεται στα στατιστικά αποτελέσματα, η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες συμμαθητές τους επηρεάζεται κυρίως από τις αντιλήψεις, αλλά και από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα περιστατικά που υποβαθμίζουν το ρόλο και την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνολικά καταγράφηκε η πολλαπλότητα των αιτιών που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές, οι οποίες τελικά οδηγούν στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Την πρώτη θέση μεταξύ των αιτιών καταλαμβάνουν οι επιρροές από το κοινωνικό περιβάλλον (54%). Επιπροσθέτως, διαφαίνεται η επιρροή της οικογένειας (78%), ως πρωτογενή τομέα κοινωνικοποίησης, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των παιδιών.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μια οικονομική κρίση ασκεί επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, έτσι δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη και η εκπαίδευση. Το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες γιατί καλλιεργεί και μορφώνει τους νέους. Συνεπώς, η ποιότητα και η ορθή λειτουργία της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Συνολικά, εντοπίζονται σημεία συμφωνίας και διαφωνίας των εξαγόμενων ευρημάτων από τις ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αναφορικά με τη

θέση των αναπήρων μαθητών και των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Από τη μία πλευρά, διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζονται πρόθυμοι ως προς την αντιμετώπιση της κρίσης και με διάθεση αντίστασης απέναντι σε φαινόμενα υποβάθμισης και περιθωριοποίησης του «διαφορετικού Άλλου», καθώς και διαφύλαξης των κεκτημένων αξιών σχετικά με την αποδοχή κάθε μορφής ετερότητας. Παρά τις υφιστάμενες οικονομικές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν γονείς και εκπαιδευτικοί, εντοπίζονται με σχεδόν θετική διάθεση προς τη συνύπαρξη μαθητών δίχως και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός του γενικού σχολείου, γεγονός ιδιαίτερα ελπιδοφόρο για την αποκατάσταση των μαθητών αυτών εντός του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου.

Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις των γονέων αποκλίνουν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιρροή της κρίσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μεν εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες συμμαθητές τους επηρεάζεται κυρίως από τις αντιλήψεις, αλλά και από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους. Οι γονείς φαίνεται, αντιθέτως, να μην έχουν επηρεαστεί από την κρίση ως προς τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, μιας και διαπιστώθηκε ότι η οικονομική τους κατάσταση δεν ασκεί σημαντική επίδραση στη στάση τους. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανότατα οφείλεται στο διαφορετικό ποσοστό συμμετοχής των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, ως αντικειμενικοί παρατηρητές, κρίνουν ότι οι σχέσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών έχουν αμβλυνθεί, ενώ οι ίδιοι οι γονείς φανερώνουν σχεδόν θετική στάση προς τους ανάπηρους μαθητές. Δεδομένου ότι οι στάσεις των ατόμων ενδέχεται να διαφέρουν στο θεωρητικό επίπεδο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να μην καταδεικνύουν τις γνώσεις, εγκαθιδρυμένες στάσεις του ερευνητικού πληθυσμού, περιορισμός στον οποίο μπορεί να οφείλεται η εν λόγω απόκλιση των αποτελεσμάτων.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, δεν είναι η οικονομική κρίση, αυτή που δημιουργεί τα φαινόμενα της βίας, αλλά η κακή διαχείριση της κρίσης, η οποία προκάλεσε τα φαινόμενα αυτά και η οποία οδήγησε τη χώρα μας σε ηθικές και κοινωνικές στρεβλώσεις, καταπατώντας τις κατακτήσεις του παρελθόντος που αφορούν στην αποδοχή του «Άλλου».

Το σχολείο, ως σμίκρυνση του κοινωνικού συστήματος, αντικατοπτρίζει τις επικρατούσες συνθήκες της εκάστοτε εποχής και συμβάλλει στη διαιώνισή τους. Με τη σωστή καλλιέργεια και παιδεία, οι μικροί μαθητές θα γνωρίσουν την αναπηρία και την πολυπολιτισμικότητα με αλληλεγγύη και δεκτικότητα και δεν θα παραμερίσουν συμμαθητές τους, στο βωμό της άγνοιας και της αδιαφορίας. Μέσω της σχολικής ενσωμάτωσης λοιπόν, προάγεται η γενικότερη κοινωνική ενσωμάτωση των «διαφορετικών» ατόμων, ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, με τις δικές τους ελευθερίες και συνεισφορά στο κοινά δρώμενα.

Καθώς η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας θριαμβεύει στη θεωρία, αλλά πάσχει στην πράξη (Νικολάου, 2011), δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του «Άλλου» χωρίς να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος και από πού προέρχεται. Οι στερεοτυπικές σκέψεις, οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία θέτουν επικοινωνιακά όρια ανάμεσα στη μία και την άλλη πλευρά. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί ο χώρος διαπραγμάτευσης των διαφορών ταυτοτήτων, το προνομιακό πεδίο όπου οι νέοι θα μάθουν να ζούνε μαζί, να συνυπάρχουν.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ρατσιστικά, κοινωνικά φαινόμενα απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες και εκείνα που προέρχονται από τη μετανάστευση, αναγκαία κρίνεται η καλλιέργεια μιας κοινής, διαπολιτισμικής συνείδησης (Νικολάου, 2011). Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό, με την καθοριστική συμβολή του χώρου της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με οτιδήποτε διαφορετικό. Έτσι, οι μαθητές θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα, ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους. Κύριοι εκφραστές της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι οφείλουν να αναπτύσσουν στους μαθητές το αίσθημα του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα, εφαρμόζοντας στην πράξη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Εκτός λοιπόν από την αναγκαιότητα μέσων, θεσμικού πλαισίου, προσπελασιμότητας στους χώρους (Μιχαηλίδης, 2009), μικρού μαθητικού πληθυσμού ανά τάξη και πολιτικής υποστήριξης, η εφαρμογή της ενσωμάτωσης απαιτεί την ύπαρξη ενταξιακής κουλτούρας στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό συνεπάγεται αυτοαξιολόγηση της προσφοράς του και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα. Για το ίδιο το σχολείο, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής του σχολικού θεσμού και ο επαναπροσδιορισμός των σκοπών και στόχων στους οποίους αποβλέπει. Σήμερα, στην Ελλάδα, παρά τους νόμους που έχουν ψηφιστεί, τα μέτρα και τις κινητοποιήσεις, δεν έχει γίνει πανελλήνια απογραφή των ατόμων με αναπηρίες, με την οποία θα γινόταν γνωστός όχι μόνο ο αριθμός τους, αλλά και οι ιδιαιτερότητές τους, οι ανάγκες τους, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η θέση των μαθητών που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες δεν βελτιώνεται με την παράλληλη αύξηση της πίεσης για καλή σχολική επίδοση. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφαίνεται μία αυξανόμενη ένταση στο δυναμικό του μαθητή και τις δεξιότητες εκείνες που τον οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί, κατέχουν ένα στρατηγικό ρόλο στην ομαλή εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες εντός των «κανονικών» σχολικών τάξεων, με αρωγό την κατάλληλη και συνεχή επιμόρφωση στο συνεχώς εξελισσόμενο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών και ευρύτερα της Ειδικής Αγωγής. Μία γενικότερα θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση θα μπορούσε να είναι η αφετηρία της άρσης της ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης της κοινής συμβίωσης όλων των μαθητών, αναπήρων και μη.

Κάθε παιδί είναι μοναδικό και πρέπει να αντιμετωπίζεται από την Παιδαγωγική ανάλογα με την προσωπικότητά του. Ένα ορθώς οργανωμένο σχολείο γενικής

εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόσει την αρχή της ατομικότητας, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και προσαρμόζοντας τα προγράμματα ένταξης με σεβασμό προς τη διαφορετικότητά του (Δημητρόπουλος, 2000). Στόχο πρέπει να αποτελεί ένα σχολείο πολυεπίπεδο, όπου οι μαθητές θα ενσωματωθούν εντός και εκτός της σχολικής τάξης με τη συμμετοχή στη διαμόρφωση αποφάσεων σε όλα τα θέματα που τους αφορούν (Λαγοπούλου, 2003). Η οικοδόμηση του Σχολείου για Όλους θα έχει επιτευχθεί ολοκληρωτικά με την κατάργηση χαρακτηρισμών όπως: σχολική ενσωμάτωση, τμήμα ένταξης, ενταγμένος μαθητής (Mittler, 1992).

Εμβριθύνοντας, πιστεύεται ότι για την καλύτερη δυνατή διαχείριση και αντιμετώπιση αυτού του κοινωνικού φαινομένου, είναι αναγκαίο να περαστεί το μήνυμα του δημοκρατικού ανθρωπισμού και της ευαισθητοποίησης απέναντι στο συνάνθρωπο. Συνεπώς, τόσο η πολιτεία όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να παρεμβαίνουν άμεσα και να παρεμποδίζουν εν τη γενέσει του κάθε τέτοιο περιστατικό. Από την άλλη πλευρά, όμως, χρειάζεται ο σχεδιασμός μιας πολυδιάστατης προληπτικής πολιτικής. Ένας θεμελιώδης όρος είναι το ίδιο το σχολείο να λειτουργεί σε δημοκρατική βάση. Η καθημερινή του λειτουργία, οι σχέσεις μεταξύ των μελών του πρέπει να διέπονται από σεβασμό στην ανθρώπινη προσωπικότητα και στο σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και ιδιαίτερα του παιδιού. Ένα τέτοιο κλίμα κρίνεται ότι μπορεί να περιορίσει τα αρνητικά φαινόμενα που κάνουν την εμφάνισή τους εν μέσω οικονομικής κρίσης. Επομένως, η διασφάλιση ενός θετικού κλίματος, αλληλεγγύης και συνεργασίας στο σχολείο είναι στοιχείο πρωταρχικής σημασίας (Νικολάου, 2007).

Η στενότερη επαφή των γονέων με το φαινόμενο της αναπηρίας, τη διαφορετικότητα και την εξοικείωση με μαθητές που παρουσιάζουν οποιαδήποτε μειονεξία, μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στην εγκαθιδρυμένη στάση τους και να συντελέσει θετικά προς την υλοποίηση του Σχολείου για Όλους. Παρόλο που συνήθως ο ρόλος των γονέων φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η ουσιαστική επιρροή τους στα σχολικά δρώμενα είναι εξαιρετικά σημαντική. Για το λόγο αυτό η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι επίσης απαραίτητη, τόσο για τη συνεχή ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και για τη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών αποφάσεων. Μέσω της προσωπικής εμπειρίας και συναναστροφής με άτομα με αναπηρίες, της συνεχούς και δια βίου μάθησης και της ευαίσθητης προβολής του φαινομένου της αναπηρίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ανάγκες κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της Ειδικής Αγωγής. Επομένως, η αναγκαιότητα της καλλιέργειας θετικών στάσεων των γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών, απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των εν ενεργεία ενταξιακών και μη πρακτικών, καθώς μπορεί να συνδράμει καθοριστικά στη δημιουργία ενός σχολείου, και άρα μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Συμπερασματικά, διανύοντας τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η θέση των ατόμων με αναπηρίες δεν έχει αλλάξει καθοριστικά, συγκρινόμενη με τα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, καθώς και η

κυριαρχία μιας αδυσώπητης οικονομικής λογικής, δεν κατόρθωσαν να απαλλάξουν τον άνθρωπο από τις φοβίες και τις προκαταλήψεις του (Σούλης, 2008). Βέβαιο είναι ότι έχουν γίνει άλματα προόδου σε σχέση με τις δεισιδαιμονίες των προηγούμενων αιώνων, αλλά επίσης βέβαιο είναι ότι στην Ελλάδα απαιτούνται πολλές ακόμη εκπαιδευτικές δράσεις, ώστε η θέση των ατόμων με αναπηρίες να είναι ισότιμη με αυτή των ανθρώπων δίχως αναπηρία.

Καταλήγοντας, έγινε κατανοητό πως η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στο σεβασμό του ιδιαίτερου χαρακτήρα που «κουβαλούν» οι μαθητές με αναπηρίες και αυτοί που προέρχονται από τη μετανάστευση. Συνεπώς, παρά την έξαρση ρατσιστικών φαινομένων εν μέσω κρίσης, ο χώρος της παιδείας αλλά και το σχολείο ειδικότερα, μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οφείλει να ενδυναμώνει την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων, ενισχύοντας τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά. Με τον τρόπο αυτό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για την άνθιση μιας συνεχούς και παραγωγικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές (Νικολάου, 2007).

Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι το προαναφερθέν ερευνητικό πρόβλημα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, καθώς η οικονομική κρίση είναι σχετικά πρόσφατη. Ως περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί, επίσης, το μη αμελητέο ποσοστό των γονέων που δεν θέλησαν να προσδιορίσουν την οικονομική τους κατάσταση. Καταληκτικά, είναι αυταπόδεικτο, ότι η παρούσα εργασία δεν εξαντλεί το αντικείμενο μελέτης σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, την Ειδική Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε περίοδο Κρίσης. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η συμβολή των ερευνητών στη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών προκειμένου να σχηματιστεί μια σφαιρική εικόνα για τη διαχείριση κάθε μορφής ετερότητας σε περιόδους κρίσεων.

Βιβλιογραφία

- Daniels, H. & Garner, P., (1999). *Inclusive Education (Creating Success)*. Oxon: Routledge.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Metzler, I., (2006). *Disability in Medieval Europe. Thinking about physical impairment during the high Middle Ages, c.1100- 1400*. Oxon: Routledge.
- Miles, H., & Wolfgang, S. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Mittler, P. (1992). *Whose needs? Whose interests? In Integrating special children*. Edited by G. & S. Fairbairn. Great Britain: Atheneum Press Ltd.

- Robinson, C., Martin, J. & Thompson, K., (2007). *Attitudes towards and perceptions of disabled people – Findings from a module included in the 2005 British Social Attitudes Survey*. Britain: National Centre for Social Research.
- Sacks, A., (2001). *Special Education: a reference handbook*. California: ABC-Clio Inc.
- Βασιλείου, Γ., (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α', Αθήνα.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Θεσσαλονίκη.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Λαγοπούλου, Β. (2003). «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες Προοπτικές: Μύθος και πραγματικότητα», στο: 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων- Νηπιαγωγών, (2003). «*Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Ευρωπαϊκή διάσταση και προοπτική. Διαδικασία σύγκλισης σ' ένα σχολείο για όλους*», επιμ. Σ. Χαραλαμπίδης, Λάρινακα: ΠΟΕΔ.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία. Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*, εκδ. Παπασωτηρίου, Αθήνα Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (Οκτώβριος 2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης, στο Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «Πολιτισμικές ταυτότητες – Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», τ. 9, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 79-106.**
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). «Οικοδομώντας ένα Σχολείο για όλους: Προκλήσεις, εμπόδια, προοπτικές», στο: 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών, (2003). «*Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Ευρωπαϊκή διάσταση και προοπτική. Διαδικασία σύγκλισης σ' ένα σχολείο για όλους*», επιμ. Σ. Χαραλαμπίδης, Λάρινακα: ΠΟΕΔ.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*, τόμ. Α', Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Ο Εθελοντισμός εν μέσω οικονομικής κρίσης. Αναξιοποίητη πηγή προσφοράς στην Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή.

Κονιδάρη Αικατερίνη
Π06 Αγγλικής Φιλολογίας

aikaterini.konidari@gmail.com

Οικονόμου Μαρία
Ψυχολόγος

mecoxatzi@gmail.com

Περίληψη

Ο Εθελοντισμός έρχεται στο προσκήνιο λόγω οικονομικής κρίσης. Ποιά η ευθύνη και το όραμα του εθελοντή; Πώς η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μπορούσε να τον αξιοποιήσει; Ο Εθελοντισμός ως κορυφαία εκδήλωση της δημοκρατίας, στην Ευρώπη, δείχνει να κατέχει σημαντική θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αφού σύμφωνα με έρευνες ένα αξιοσημείωτο ποσοστό πολιτών δραστηριοποιείται σε ποικίλους Οργανισμούς. Αντίθετα, στη χώρα μας δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες είτε στο πλαίσιο του τυπικού είτε του άτυπου εθελοντισμού. Επίσης τα τελευταία χρόνια, η Ειδική Αγωγή άρχισε να απασχολεί έντονα την κοινωνία, εξαιτίας του ολοένα αυξανόμενου αριθμού ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναπόφευκτα, οι αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζουν τις τροπολογίες νόμων που απαιτείται να θεσπιστούν σε εθνικό πλαίσιο όσον αφορά στην εκπαίδευση ατόμων που χρήζουν Ειδικής Αγωγής. Πρόσφατα, παρατηρήθηκαν ψήγματα κοινωνικής ευθύνης και συνειδητοποίησης της προώθησης του ουσιαστικού ρόλου που κατέχει ο εθελοντισμός. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση δίνει κάποια ελπιδοφόρα μηνύματα για κοινωνικές υπηρεσίες σχετικές με ευπαθείς ομάδες. Είναι εύλογο απορίας κατά πόσο αξιόλογες εθελοντικές δράσεις, σχετικές με την εκπαίδευση ατόμων με δυσκολίες, είναι επαρκείς και κυρίως καταρτισμένες, ώστε να περισσεύουν οι ποικίλες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Ο Εθελοντισμός και η εκπαίδευση πρέπει να είναι δρόμοι παράλληλοι, που οδηγούν με ταχύτερους ρυθμούς στην πρόοδο της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Ένταξη, Ειδική Αγωγή, Αναπηρία, Εθελοντισμός, ΟΤΑ, Κοινωνική Αλληλεγγύη.

Abstract

Volunteering comes to the fore because of the economic crisis. Which is the responsibility and the vision of the volunteers? How could local authorities optimize and reinforce the work of volunteer groups? Volunteering, a top form of democracy in Europe seems to hold a primary position in the social self, since a significant percentage of citizens, according to surveys, plays an active role in a wide range of Organizations. In contrast, in our country, an important participation in voluntary activities does not seem to be the case neither in the typical nor in the atypical volunteering. Moreover, during the last years, the society has started dealing with Special Education intensively because of the ever-increasing number of people with Special Educational Needs. Inevitably, the decisions of the European Union influence the amendments of the laws that have to be put into force on a national framework regarding education especially those that require Special Education. Recently, tiny pieces of social responsibility as well as realization of the promotion of the substantial role that volunteering holds. The Local Authorities sends some hopeful messages about social services related to vulnerable groups. It is worth wondering, up to what extend, significant voluntary attempts, related to the education of people with disabilities, are adequate but mainly qualified so that a wide range of interventions aiming at their improvement are superfluous. Volunteering and Education should be parallel routes, leading to the progress of the society at rapid rate.

Key words: Inclusion, Special Education, Disability, Volunteering, Local Authorities, Solidarity.

Ειδική Αγωγή ή Ένταξη;

Το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, 92 χώρες και 25 διεθνείς οργανισμοί συμφώνησαν σε ένα κοινό στόχο: την 'Εκπαίδευση για όλους'. Βασική στρατηγική η 'ενταξιακή εκπαίδευση' και σκοπός η συνύπαρξη όλων των παιδιών στο σχολείο και ιδιαίτερα εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλες οι χώρες κλήθηκαν να υιοθετήσουν τις βασικές αρχές της Διακήρυξης, να συνεργαστούν και να εργαστούν

για την ‘εκπαίδευση για όλους’, ώστε να γίνουν τα σχολεία εκπαιδευτικά πιο αποτελεσματικά. (UNESCO, 1994)

Από την άλλη, από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα και κυρίως μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ‘η αξία της μάθησης υπερτονίστηκε και συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου’ (Τζουριάδου, 1990, σ. 14). Την ίδια στιγμή οι παγκόσμιες Διακηρύξεις των δικαιωμάτων του παιδιού (1959), των δικαιωμάτων των ανάπηρων ατόμων (1975) και της Σαλαμάνκα κινητοποίησαν τους γονείς παιδιών με αναπηρία να διεκδικήσουν το δικαίωμα των παιδιών τους στην εκπαίδευση και κατ’ επέκταση στο ‘γενικό’¹¹ σχολείο της γειτονιάς. Ταυτόχρονα, με την συνεχή ενημέρωση και πληροφόρηση του κοινού για θέματα που αφορούν τα άτομα με αναπηρία, οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας έχουν αλλάξει κι έτσι ‘οι ποικίλες περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες και μάλιστα παιδιών *αποκαλύπτονται* και επιζητούν σωστή αντιμετώπιση και λύση ή βελτίωση του προβλήματος’ (Νικόδημος, Σ., 1994, σελ. 16) Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη λύση αυτή κρατά η Ειδική Αγωγή, που από το 1985 με το νόμο 1566 ‘ενσωματώθηκε’ στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, 2000).

Η Ειδική Αγωγή, ως δημιούργημα σύνθετων οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων, που συνδέονται με τις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας και του παιδευτικού συστήματος, δεν είναι δυνατόν να οριστεί επακριβώς, έχει όμως κοινό σκοπό: να αναπτύξει «ισόρροπα» την προσωπικότητα, τις σωματικές και κινητικές ικανότητες του παιδιού με Ειδικές Ανάγκες, να επιτύχει την συναισθηματική του ωρίμανση και να το βοηθήσει να διαμορφώσει υγιές αυτοσυναίσθημα, να εξασκήσει, να αναπτύξει και να αμβλύνει τις αισθητηριακές λειτουργίες που υπολείπονται, να αναπτύξει την αντιληπτική, διανοητική, γλωσσική του ικανότητα με στόχο την επικοινωνία, την ένταξη στο κανονικό σχολείο, την κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική αποκατάσταση (Κρουσταλλάκης, 2005). Σύμφωνα με τον Κρουσταλλάκη (2005) η ειδική διδασκαλία πρέπει να είναι εξατομικευμένη με βάσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή ακόμα και μέσα στο σχολείο.

Παρόλα αυτά, ο τελικός σκοπός και της ειδικής αγωγής, η κοινωνική ένταξη των αναπήρων, απέτυχε αφού εφαρμόστηκε σε διαχωριστικά πλαίσια (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα πολλοί παραδοσιακοί ‘ειδικοί παιδαγωγοί’ βρέθηκαν να δεσμεύονται για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης από την μια, από την άλλη όμως δεν κατάφεραν να αφήσουν πίσω τους τη γνώση και τις πρακτικές της ειδικής παιδαγωγικής. Προέκυψε λοιπόν, η ενταξιακή εκπαίδευση να προσφέρει ένα νέο λεξιλόγιο στην ειδική αγωγή το οποίο εμφανίζεται σε τίτλους,

¹¹ Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη στην Ελλάδα τείνουμε να χρησιμοποιούμε το επίθετο ‘κανονικός,-η,-ο’ όταν αναφερόμαστε στο σχολείο, την τάξη ή το παιδί αντί του επιθέτου ‘ειδικός,-η,-ο’. Η τάση αυτή οδηγεί στην ταύτιση της έννοιας του ειδικού με την έννοια του αντικανονικού που είναι αρνητικά φορτισμένη. Για αυτό προτιμάται το επίθετο ‘γενικός,-η,-ο’. Βλ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η ένταξή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 123, υποσημείωση 1.

όπως 'ένταξη και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες', που αποτελεί μια 'εννοιολογική ειρωνεία' (Slee, R., 2010). Ο Colin Low (2007) υποστηρίζει ότι η ειδική αγωγή 'εξόρισε' την ριζοσπαστική ιδεολογία της απόλυτης ένταξης 'μια για πάντα' και την αντικατέστησε η 'μέτρια ένταξη' (όπως αναφέρεται στο Slee, R., 2010, σ. 104). Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να μιλάμε για απλή 'χωροταξική' ένταξη που πλαισιώνεται από 'ειδικούς – αυθεντίες' της διαγνωστικής διαδικασίας, αλλά και της 'φροντίδας' που απαιτείται για τους ανάπηρους (McDonnell, P., 2012).

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα για πρώτη φορά στο νόμο 2817/2000 υιοθετείται μια 'ενταξιακή γλώσσα', που όμως συγκαλύπτει το ήδη υπάρχον μοντέλο διαχωρισμού που επικρατεί μέχρι τότε, μετονομάζοντας τις ειδικές τάξεις σε 'τμήματα ένταξης', νομιμοποιώντας την διαγνωστική διαδικασία και, όπως αναφέρεται στο άρθρο 1 παράγραφος 12, διατηρώντας τη λειτουργία των ειδικών σχολείων, κέντρων αποκατάστασης, κ.α. για παιδιά που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη γενική τάξη ή τα τμήματα ένταξης. (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Όλα αυτά συνθέτουν μια ανομοιογενή εικόνα πολιτικής πρακτικής. Η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση παραμένει στο λόγο, ενώ δημιουργείται 'ένα κλίμα σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της' (Ντεροπούλου - Ντέρου, E., 2012.σ.139). Το ιατρικό – διαχωριστικό μοντέλο επικρατεί κι, όπως αναφέρει ξεκάθαρα ο Goodley (2007): *'ελλειμματική σκέψη περιβάλλει του ανάπηρους...τα σχολεία συνεχίζουν να αποκλείουν παιδιά λόγω της δύσκολης πρόσβασής τους. Τα αναλυτικά προγράμματα προωθούν πρότυπα (standards) που κάποιοι με (ή χωρίς) αναπηρία δεν θα φτάσουν ποτέ...μαθητές συνεχίζουν να δέχονται εξατομικευμένα, εξειδικευμένα προσοχή και είναι διαχωρισμένοι από τους μη ανάπηρους συμμαθητές με την παρουσία μη ανάπηρων ενήλικων υποστηρικτών...'* (σ. 5-6). Και όλα αυτά σε ένα νομικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη 'διάγνωση' και μια ορολογία που οδηγεί στην 'ετικετοποίηση' των μαθητών και αποκλίνει από την πραγματική ουσία της διακήρυξης για την 'εκπαίδευση για όλους'.

Η συνύπαρξη των παιδιών με συνομηλικούς σε ένα σχολείο, που έχει τις κατάλληλες προδιαγραφές για να τα υποστηρίξει και η πλήρης ένταξή τους, εκπαιδευτικά και κοινωνικά, στην γενική τάξη του σχολείου της γειτονιάς αποτελεί ένα εγχείρημα που μπορεί να λειτουργήσει μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις τόσο σε επίπεδο ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών όσο και της κοινής γνώμης. Θεωρητικοί της ένταξης ασκούν κριτική στην ειδική αγωγή, όχι τόσο για τις μεθόδους και τεχνικές παρέμβασης που υιοθετούν, όσο για τις πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από την κατηγοριοποίηση των αναπηριών. (Erten, O., & Savage, R.S., 2012)

Ως γνωστόν, 'ο αποκλεισμός είναι πανταχού παρών' (Slee, R., 2010, σ. 99). Κατά καιρούς και ανά το πλαίσιο παίρνει διάφορες μορφές με διαφορετικούς αποδέκτες. Προσωπικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες συντελούν κάθε φορά στο ποιος θα φέρει την 'ετικέτα' και ποιος θα αποκλείεται από

ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση.

Την λύση για όλες τις μορφές αποκλεισμού δίνει η ενταξιακή εκπαίδευση: είναι η απάντηση στη διαφορετικότητα· αφορά το άκουσμα των άγνωστων φωνών, το να είναι ανοιχτή, ενδυναμώνοντας όλα τα μέλη και τιμώντας την ‘διαφορετικότητα’ με αξιοπρεπή τρόπο’ (Barton, L. 1997, σ. 233). Όχι μόνο η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού, αλλά κυρίως η ενταξιακή εκπαίδευση που πραγματεύεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής (Barton, L. 1997). Ο Booth (1996) αναφέρει δύο διαδικασίες της ενταξιακής εκπαίδευσης: την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις κουλτούρες και τα αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου και τη μείωση του αποκλεισμού. (όπως αναφέρεται στο Barton, L. 1997, σ. 232)

Η ένταξη, λοιπόν, ως μέσο¹² για την ‘εκπαίδευση για όλους’ στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε μαθητή και τις ίσες ευκαιρίες για όλους εντός και εκτός της τάξης (Erten, O. & Savage, S. R, 2012; Ζώνιου –Σιδέρη Α., 1998; UNESCO, 1994; Booth, T. & Ainscow, M., 2002). Η υπό σωστές προϋποθέσεις ένταξη παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη συντελεί στην απόκτηση πνεύματος αλληλεγγύης και συνεργασίας γρηγορότερα απ’ ότι σε τάξεις αμιγώς «κανονικών» παιδιών.

Η ένταξη στο γενικό σχολείο βοηθά το παιδί να δικτυωθεί κοινωνικά, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα ζωής του και του προσφέρει αίσθηση ευημερίας. Σήμερα η ψυχική και βιολογική υγεία αποτελεί μείζον θέμα και μέλημα της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Από την στιγμή που ο κύριος σκοπός της είναι η ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα με αναπηρία κατέχουν κεντρική θέση στην κοινωνία. Η ένταξη δεν θα έπρεπε να υφίσταται μόνο για οικονομικο-πολιτικούς λόγους αλλά κυρίως για να οδηγήσει την κοινωνία στην πρόοδο. Προϋποθέτει, λοιπόν, την ύπαρξη ενεργών και ευαισθητοποιημένων πολιτών που μπορούν και θέλουν να προσφέρουν ακόμα και εθελοντικά για το γενικό καλό του τόπου τους.

Εθελοντισμός

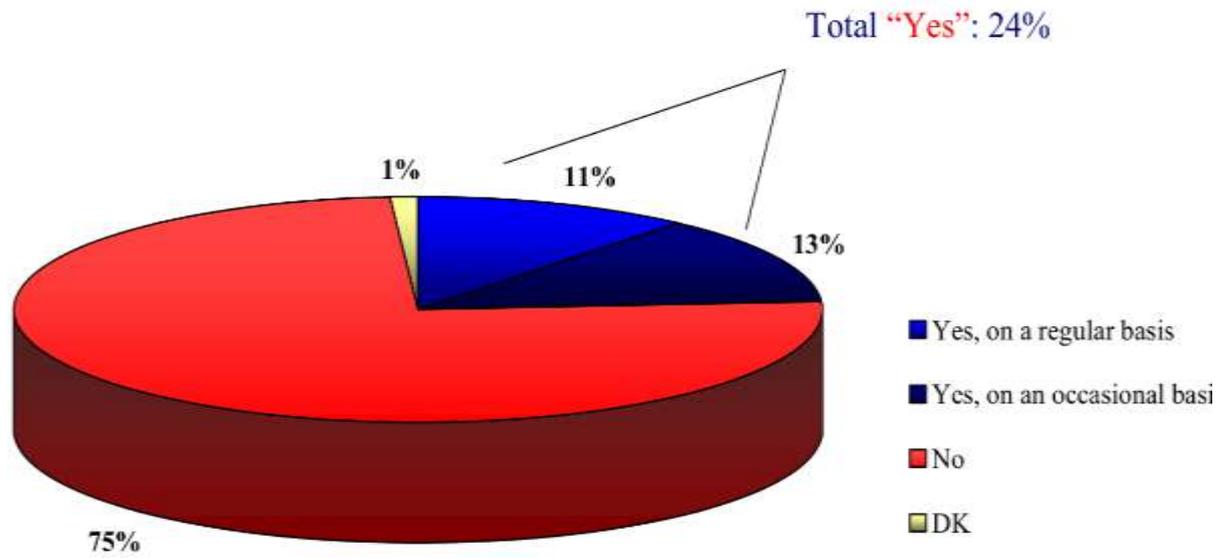
Ο εθελοντισμός, θεωρητικά, βασίζεται σε κίνητρα εσωτερικά και αλτρουιστικές αξίες που διερευνώνται από την επιστήμη της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης γιατί το να προσφέρεις στους άλλους με ανιδιοτέλεια επιβεβαιώνει τον ψυχισμό του ανθρώπου (Ζήσης, 2008). Για να έχουν ασχοληθεί οι κοινωνικές επιστήμες και οι

¹² Η ένταξη είναι το μέσο και όχι ο σκοπός για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων, την επίτευξη των δημοκρατικών εκπαιδευτικών σκοπών και ‘για μια κοινωνία inclusion’. (Ζώνιου – Σιδέρη, Α., 1998, σ. 134; Ζώνιου – Σιδέρη, Α., 2000, σ. 39, Barton, L., 2000, σ. 59; Slee, R., 2012, σ. 186)

ειδικοί με την αναγκαιότητα του εθελοντισμού, προφανώς, είναι θέμα που αποτελεί πεδίο αμφισβήτησης (Ζήσης, 2008). Ο Εθελοντισμός ως κορυφαία εκδήλωση της δημοκρατίας, στην Ευρώπη, δείχνει να κατέχει σημαντική θέση στο κοινωνικό γίνεσθαι, (Ευρωπαϊκή έρευνα, 2011) αφού ένα αξιοσημείωτο ποσοστό πολιτών της τάξεως του (24%) δραστηριοποιείται σε ποικίλους Οργανισμούς από τα μέσα της δεκαετίας του 70. Από τη στιγμή που ο κύριος σκοπός της Ε.Ε είναι η κοινωνική ένταξη των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες με προγράμματα, όπως το «Πολιτισμός» ή το « Νεολαία εν δράσει» ή το «Ευρώπη για τους Πολίτες», καθώς επίσης και το « Δια Βίου Μάθηση» γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα με αναπηρία κατέχουν κεντρική θέση στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα με τα προγράμματα HELIOS I & HELIOS II έγινε επεξεργασία κοινών προσεγγίσεων για τη διαρκή κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (Ζαχαροπούλου, Αδριανός & Γόγαλης, 2000). Παρά την ανομοιογένεια των εθελοντικών δράσεων και κατά κύριο λόγο τα περιορισμένα επιστημονικά δεδομένα, η Ευρώπη φαίνεται να είναι ευαισθητοποιημένη προς την αναζήτηση τρόπων συμμετοχής για τους ανάπηρους στην εκπαίδευση και απασχόληση. Η Ευρωπαϊκή έρευνα του 2011 αποκάλυψε ότι το 24% του πληθυσμού έχει εμπλακεί σε δράσεις εθελοντικές και πιο συγκεκριμένα ένα 11% σε τακτά διαστήματα (Εικόνα 1: European Average, Eurobarometer, 2011) με τα μεγαλύτερα ποσοστά, 37% να σχετίζονται με την αλληλεγγύη και την κοινωνική βοήθεια.

Εικόνα 1.

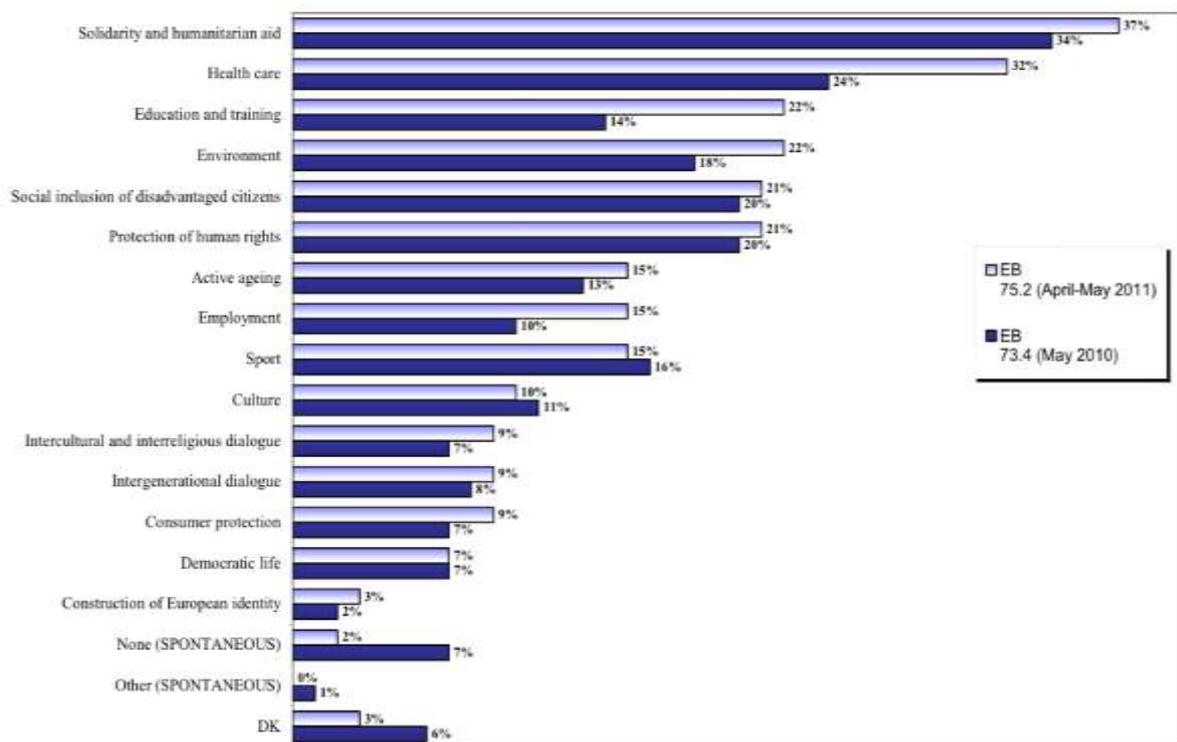
European average



πρ: Eurobarometer/European Parliament 75.2

Ο χώρος της υγείας ακολουθεί με ποσοστό 32% , ενώ η εκπαίδευση και κατάρτιση συγκλίνουν στο 22% και η κοινωνική ένταξη αδύναμων ομάδων στο (21%), (Εικόνα 2:European Average,Eurobarometer, 2011).

Εικόνα 2.



Source: Eurobarometer/European Parliament 75.2; Eurobarometer/European Commission 73.4

Τα κίνητρα που ωθούν στον εθελοντισμό τους Ευρωπαίους είναι η ενδυνάμωση τόσο της κοινωνικής συνοχής όσο και των βασικών ανθρωπιστικών αξιών, όπως παραδέχθηκαν, αλλά και η προσωπική εξέλιξη και αίσθηση πληρότητας. Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι οι νέοι 20 ετών συμμετέχουν στην Ευρώπη σε εθελοντικές κινήσεις σε ποσοστό 32%, ενώ οι σπουδαστές ακολουθούν με ποσοστό 26%. (Eurobarometer, 2011:σελ8). Η Ολλανδία, η Γαλλία και η Αγγλία πρωτοστατούν με ποσοστά πολύ κοντά στο 40% και γενικότερα η Δυτική Ευρώπη φαίνεται να κρατά τα ηνία του εθελοντισμού (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2012: σελ.5). Η πλειοψηφία στην Ελλάδα είχε διαφορετική οπτική γωνία μέχρι το 2010, πριν το Πρόγραμμα Καλλικράτης, ενώ ο εθελοντικός τομέας δεν έδειχνε να κινείται βάση νομοθετικού πλαισίου καθώς ενσωματωνόταν σε γενικότερους κανονισμούς.

Στη χώρα μας δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες είτε στο πλαίσιο του τυπικού είτε του άτυπου εθελοντισμού. (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2012: σελ.7). Σύμφωνα με έρευνες, το 2001, το ποσοστό των νέων που συμμετείχε σε εθελοντικές δράσεις ήταν το χαμηλότερο σε ολόκληρη την Ευρώπη. Μέχρι και το 2002 το 70% των Ελλήνων δεν είχε εμπλακεί σε εθελοντική δραστηριότητα. Κατά την Παπαθάνου¹³ η Ελλάδα μέχρι το 2009 είχε ένα ακόμα ρεκόρ αρνητικό, αυτό του 2% εθελοντών, τη στιγμή που το αντίστοιχο στις Η.Π.Α άγγιζε το 36%, όπου οι εθελοντές έλεγαν χαρακτηριστικά ότι γι' αυτούς η

¹³ Διαθέσιμο στο: <http://www.schoolofthefuture.gr/?p=625>

δράση του εθελοντισμού αποτελούσε βασικό κομμάτι της ζωής και προσωπικότητας τους. Ακριβώς επειδή ανήκουμε στην Ε.Ε, με πολλά κράτη –μέλη να πρωτοστατούν στο θέμα του εθελοντισμού, θα έπρεπε να πρεσβεύουμε αντίστοιχες αξίες και ιδανικά όσον αφορά τη σπουδαιότητα του ανθρωπιστικού αυτού κινήματος. Οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο.

Κατά το ευρωπαϊκό έτος εθελοντισμού 2011, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, συγκλίνει στο ότι το 81% των Ελλήνων δεν έχει εκδηλώσει συμμετοχή ποτέ (Παπαματθαίου, 2012). Αντίθετα σε Ιρλανδία, Σουηδία, Δανία και Ολλανδία η εικόνα είναι τελείως διαφορετική της τάξεως του 24,5% (Κασάπας, 2011). Μόνο το 3% των Ελλήνων ανήκουν σε κάποια εθελοντική οργάνωση, ένα 7% έχει περιστασιακή δράση ενώ ένα 5% συμμετέχει σταθερά σύμφωνα με το Human Grid¹⁴. Όσον αφορά στις Τυπικές Εθελοντικές Οργανώσεις που διακρίνονται σε 124 Σωματεία, 13 Ιδρύματα και 39 Αστικές μη Κερδοσκοπικές Επιχειρήσεις (Μπουρίκος & Σωτηρόπουλος, 2014), υπήρχαν κάποιες δραστηριοποιημένες στην κοινωνική φροντίδα. Ο πληθυσμός των τυπικών οργανώσεων ανά θεματικό πεδίο ανέρχεται στις 71 σχετικές με αναπηρία, 22 αναλογούν στις κοινωνικές υπηρεσίες και 12 για την υγεία (Μπουρίκος & Σωτηρόπουλος, 2014). Οι Άτυπες ομάδες, από την άλλη, έχουν αυτόνομη λειτουργία και δεν δεσμεύονται από ορθολογικούς κανόνες (Φότεφ, 1996). Κύριο λόγο ύπαρξης τους φαίνεται να αποτελεί η οικονομική κρίση. Πράγματι η έλλειψη δομών οδηγεί την πλειοψηφία των φίλων, τα μέλη της οικογένειας ή τους γείτονες να συσπειρωθούν για να αναζητήσουν μόνοι τους λύσεις. Ο αριθμός των μελών είναι συνήθως πολύ μικρός ακριβώς επειδή δεν τις διακρίνουν συγκεκριμένοι στόχοι και οι εθελοντές δεν υποχρεώνονται να ασκήσουν καθορισμένα καθήκοντα. Η πλειοψηφία των τυπικών οργανώσεων (19 στις 27) είναι πιστοποιημένες στο Μητρώο ΜΚΟ Κοινωνικής Φροντίδας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Μπουρίκος & Σωτηρόπουλος, 2014: σελ58)

Επιτακτική η ανάγκη του εθελοντισμού στη χώρα μας, περισσότερο παρά ποτέ, ιδιαίτερα στις μέρες μας. Ακριβώς λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην πλειοψηφία του ο ελληνικός χώρος, η Πρόνοια κατέληξε να μην είναι ούτε καν υποτυπώδης (Κασάπας, 2011). Όμως, εντοπίστηκαν 71% δράσεις αλληλεγγύης και 83% είναι θετικά προσκείμενοι προς τον εθελοντισμό¹⁵ αλλά κυρίως έγινε εμφανές ότι οι δράσεις προσανατολίζονταν προς τα θετικά που θα αποκομίσει η κοινωνία. Πιθανότατα αυτό τεκμηριώνει το γεγονός ότι πρόσφατα, παρατηρήθηκαν ψήγματα κοινωνικής ευθύνης. Μετά από συστηματική καταγραφή των εθελοντικών οργανώσεων προκύπτει ότι το 44% άρχισε να ενεργοποιείται μετά το 2010¹⁶. Η ανοδική πορεία του εθελοντικού κινήματος άγγιξε το 20% το 2012. Πιο

¹⁴ Λουκόπουλος, (2013). Διαθέσιμο στο: <http://blog.humangrid.gr/simantiki-auxisi-tou-ethelodismou/>

¹⁵ Διαθέσιμο στο: <http://www.lifo.gr/now/greece/27606>

¹⁶ Λουκόπουλος, (2013). Διαθέσιμο στο: <http://blog.humangrid.gr/simantiki-auxisi-tou-ethelodismou/>

συγκεκριμένα είχαμε 13% αύξηση το 2010, 7% το 2011 και 20% το 2012, ενώ κύριο όφελος αποτελεί η ενίσχυση των ευπαθών ομάδων¹⁷.

Η Μυρτώ Παπαθάνου¹⁸ παραθέτει ότι το 2012, κατά τη διάρκεια του 30^{ου} Κλασικού Μαραθωνίου Αθηνών συμμετείχαν 2.000 εθελοντές από την ΠΝΟΗ, την ΕΛΕΠΑΠ, την MDA HELLAS και άλλων οργανώσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση του κόσμου για τη σημαντική προσφορά τους. Σε μερικές από τις οργανώσεις δίδονται κρατικές επιχορηγήσεις και συνεισφορές μελών αλλά σημαντικό ρόλο πλέον διαδραματίζουν και τα συγχρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα. Πάντως τα στοιχεία είναι συγκεχυμένα, καθώς σε κάποιους Δήμους η εθελοντική δραστηριοποίηση είναι ιδιαίτερα έντονη, ενώ σε άλλους λείπει εντελώς. Με τις πρόσφατες τροπολογίες και τις αρμοδιότητες που παραχωρούνται στους Δήμους (2011, 2013) τα Ευρωπαϊκά κονδύλια που διατίθενται δίνουν το εφελτήριο σε ορισμένους να κινητοποιηθούν δραστικά καθώς το νομοθετικό πλαίσιο έχει εδραιωθεί.

Εθελοντές νοούνται τα άτομα που όταν διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κοινωνικές ανάγκες αναλαμβάνουν δράσεις για να τις ικανοποιήσουν και ενεργούν με επίκεντρο τη συνεργασία της ομάδας. Υλοποιούν, δηλαδή, την οργάνωση των δράσεων διαμορφώνοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια αυτοδιαχειριζόμενη κοινωνία. Ο εθελοντισμός έχει πολλές εκφάνσεις όπως άμεση συμμετοχή σε πρωτοβουλίες, άλλοτε πάλι γίνεται με έμμεσο τρόπο προσφέροντας οικονομική ενίσχυση ή έστω και με απλή παρακολούθηση εκδηλώσεων.

Αναφορικά με τις ευθύνες, είναι κατανοητό ότι ο εθελοντής οφείλει να ολοκληρώσει οποιαδήποτε δράση έχει αναλάβει γιατί από αυτό εξαρτάται η ενσωμάτωση ενός ανάπηρου στον κοινωνικό ιστό. Από την άλλη πλευρά, δεσμεύεται να λειτουργήσει κυρίως σε ομαδική βάση, αν και ενίοτε δρα ατομικά, αλλά πάντα με γνώμονα την ασφάλεια του ατόμου με ειδικές ανάγκες. Καθορίζεται ο τομέας ευθύνης του δηλαδή τα καθήκοντα που έχει κληθεί να ολοκληρώσει και στη συνέχεια αξιολογείται για τις εργασίες που έχει προσφέρει. Λογοδοτεί για τα προβλήματα που τυχόν ανακύπτουν και πρέπει να συνάψει συμφωνητικό ώστε να καθοριστούν οι υποχρεώσεις του. Τόσο ο εθελοντής όσο και ο ανάπηρος δεσμεύονται από Κώδικα Δεοντολογίας και οφείλουν να δρουν με συγκεκριμένες αρχές (Μονάδα Προσβασιμότητας, ΕΚΠΑ, 2013).

Σχετικά με το όραμα που έχει ο εθελοντής, πρωταρχική θέση κατέχει το να διευκολύνει την προσβασιμότητα των αναπήρων σε δημόσιους χώρους. Να συνδράμει στην αυτονομία τους από την οικογένεια. Να είναι αρωγός τους στις κοινωνικές δεξιότητες τους. Να αποτινάξει την ταμπέλα του ανήμπορου από τα άτομα π.χ. με κινητικά προβλήματα. Να συμβάλλει ενεργά στην ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησής τους. Να τους μεταχειριστεί σαν άτομα ίσα. Οι εθελοντές διακρίνονται για την αξία που αποδίδουν στην προσφορά προς το συνάνθρωπο. Βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, αποκτούν ενσυναίσθηση, και

¹⁷ Διαθέσιμο στο:

http://www.flowmagazine.gr/article/view/auksanetai_h_ethelontikh_prosfora_sthn_ellada/category/culture

¹⁸ Διαθέσιμο στο: <http://www.schoolofthefuture.gr/?p=625> 10/6/14

λαμβάνουν, προσφέροντας. 'Διακατέχονται από ευθύνη κοινωνική' (Μπουσιούτας, 2013). Σε μεγάλο ποσοστό έχει παρατηρηθεί να προθυμοποιούνται να παρέχουν εθελοντικές υπηρεσίες άτομα που έχουν κάποια σχέση με ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Η πλειοψηφία είναι πρόσωπα με ανάπηρο στο εγγύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Είναι με άλλα λόγια εξοικειωμένοι όχι μόνο με την ιδέα αλλά και με την καθημερινότητα των ατόμων ευάλωτων ομάδων. Ο επιτυχημένος εθελοντής μεταβαίνει από το 'εγώ' στο 'εμείς' (Μπουσιούτας, 2013). Οι κοινοί στόχοι και οι κοινωνικές ανάγκες τους οδηγούν να στρατευτούν για να τις εκπληρώσουν. Δεν περιμένουν υλική ανταμοιβή για τη βοήθεια που παρέχουν (Μπουσιούτας, 2013).

Ωστόσο αυτό που αποτελεί επιστημονικό ζητούμενο από τον τομέα της κοινωνιολογίας δεν είναι άλλο από τα κίνητρα των εθελοντών τα οποία δείχνουν να ποικίλουν. Πολλοί γίνονται εθελοντές επειδή πιστεύουν ότι ο στόχος είναι ουσιώδης και επιθυμούν να συνεισφέρουν και από τη δική τους πλευρά (77,1%). Άλλοι πάλι ενδιαφέρονται για τον εθελοντισμό γενικότερα και ομολογούν ότι είναι ευκαιρία για αυτούς να αποκτήσουν εμπειρία (45,6). Άλλοι προβάλλουν λόγους επαγγελματικούς και θεωρούν την εθελοντική εργασία ως σημαντικό στοιχείο του βιογραφικού τους (28,5%) (ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (γράφημα Β5, σελ40) pelopas.uop.gr/~volunt/pdfs/volunteer_1.pdf)

Οι χαλεποί καιροί που βιώνουμε ορίζουν ότι δεν πρέπει να επαναπαυόμαστε βασιζόμενοι σε μεμονωμένες δράσεις. Καιρός να προβληματιστούμε, λοιπόν, για τη «συρρίκνωση του κράτους Πρόνοιας» και να συνδράμουμε στην «άμβλυνση των κοινωνικών αναγκών» (Γαβράς, 2008) τώρα που αναδύονται καίρια θέματα που ζητούν απαντήσεις. Οι περισσότερες δομές επισημαίνουν ότι η μη ανάληψη πρωτοβουλιών συγκαλύπτεται από την έλλειψη πόρων. Οι κρατικές επιχορηγήσεις που δίδονται στους φορείς ειδικής αγωγής δεν επαρκούν λόγω του αυξανόμενου αριθμού του πληθυσμού με αναπηρίες αλλά κυρίως εξαιτίας των μειώσεων εν καιρώ οικονομικής κρίσης. Η ισορροπία ατόμου και κοινωνίας ,πάντα αποτελούσε πεδίο διαμάχης. Το σίγουρο είναι ότι παρατηρούνται πολλές χρονικές καθυστερήσεις και το θεσμικό πλαίσιο είναι ελλιπές. Το ζητούμενο είναι όμως πώς η Τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να αξιοποιήσει μεμονωμένα την προσφορά εθελοντικών ομάδων στην Εκπαίδευση. Η καλή προσαρμογή των ανάπηρων παιδιών οδηγεί στη ψυχολογική ευεξία και την κοινωνική προσφορά (Αντωνίου, 2009: σελ274). Με αυτό τον τρόπο το έργο των εθελοντικών ομάδων θα ενισχυθεί ώστε να φθάσουμε στην Ένταξη. Ο εθελοντισμός δίνει νόημα και περιεχόμενο σε πανανθρώπινες αξίες, λιγότερο ή περισσότερο ξεχασμένες, όπως είναι η κοινωνική αλληλεγγύη, η κοινωνική προσφορά και η αγάπη προς τον συνάνθρωπο (Μπουσιούτας, 2013).

Τοπική Αυτοδιοίκηση

Οι (ΟΤΑ) Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, που αποτελούν την Πρωτοβάθμια Αυτοδιοίκηση, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο επιλύοντας τοπικής κλίμακας θέματα. Οι Περιφέρειες από την άλλη πλευρά, αποτελώντας τη Δευτεροβάθμια Αυτοδιοίκηση, ευθύνονται για κομβικής εμβέλειας έργα σε ευρύτερες περιοχές

(Ασλανίδης, Ζαφειρακίδης, Καλαϊτζίδης, 2014: σελ99). Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1981 ακολουθεί το χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε (Γαλλία 2000) σύμφωνα με τον οποίο προωθούνται αξίες ανθρωπιστικές ώστε οι παγκόσμιες αλλαγές να μη ζημιώσουν την ανθρωπότητα (Ασλανίδης, Ζαφειρακίδης, Καλαϊτζίδης, 2014: σελ96). Γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες για όλους και διαφύλαξη αξιών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η στήριξή της αποτελούν ασφαλή πυξίδα (Παντελιάδου, Αργυρόπουλος, 2011: σελ14). Η ανθρωπιστική παιδεία που θέτει τα θεμέλια για πρόληψη των κοινωνικών ανισοτήτων μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεγγύη. Ο διδάσκων οφείλει να καλλιεργεί το σεβασμό όλων απέναντι στη διαφορετικότητα, τη διάθεση της αλληλοβοήθειας, την ανάπτυξη της αλληλεγγύης. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011: σελ395). Αποτελεί άλλωστε ευθύνη όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά κυρίως της πολιτείας, η ποιότητα ζωής.

Η συνειδητοποίηση της προώθησης του ουσιαστικού ρόλου που κατέχει ο εθελοντισμός και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προβάλλει ανάμεσα στους πρώτους λόγους που οδήγησαν ένα μεγάλο αριθμό σε εθελοντική δράση. Από τη μια πλευρά οι δομές οργανώνονται από το Δήμο και από την άλλη η κοινωνική συνοχή διευρύνεται χάρη στον εθελοντισμό έτσι ώστε να αξιοποιηθεί μέσω πλαισίου συγκεκριμένου το εθελοντικό κίνημα (Γαβράς, 2008). Η Τοπική Αυτοδιοίκηση δίνει κάποια ελπιδοφόρα μηνύματα για κοινωνικές υπηρεσίες σχετικές με ευπαθείς ομάδες. Αν και έχουν γίνει αρνητικές αναφορές που εστιάζουν κατά κύριο λόγο στη γραφειοκρατία και στην έλλειψη προγραμματισμού που δυσχεραίνουν το δύσκολο έργο των συλλόγων για άτομα με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν αξιόλογα παραδείγματα που είναι ενθαρρυντικά. Λόγου χάρη το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ, Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με αναπηρία προσφέρει υπηρεσίες για 5 έτη και βρίσκεται στο Δήμο Αχαρνών (kereda-acharnes). Υπάρχει, επίσης, το ΚΗΦΗ, όπου για 6 έτη παρέχεται φροντίδα σε ηλικιωμένους με ειδικές ανάγκες και λειτουργεί στο Δήμο Μοσχάτου- Ταύρου. Η Γέφυρα Ζωής στο Περιστερί, άλλωστε, απευθύνεται σε άτομα με νοητική υστέρηση και στο φάσμα του αυτισμού. Η ΠΕΓΚΑΠ-ΝΥ (Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων Παιδιών –Νοητικά Υστερούντων) από το 1960 προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση σε άτομα ηλικίας 18-38 στηριζόμενη σε οικονομικούς πόρους της Περιφέρειας, των Ασφαλιστικών Ταμείων και τα Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Οι τοπικές αρχές μπορούν να διαδραματίσουν δυναμικό ρόλο.

Είναι αλήθεια ότι η ανάπτυξη της κατανόησης, η κοινωνική επίγνωση και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι χώρος που έχει παραμεληθεί στην εκπαίδευση (Γαλανάκη, 2011: σελ152). Όμως, είναι καιρός να γίνει συνείδηση όλων πως η κοινωνική ευημερία έχει τον πρώτο λόγο, όπως αποδεικνύουν τα σωματεία που αναφέρθηκαν. Η ανάπτυξη της διαπροσωπικής κατανόησης είναι μια δια βίου διαδικασία που προάγει τη λειτουργία των κοινωνιών (Γαλανάκη, 2011: σελ156). Η κοινωνική υποστήριξη και οι παροχές εκ μέρους της πολιτείας ευκαιριών και

δυνατοτήτων στα ανάπηρα παιδιά αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλεί μια τόσο σοβαρή ασθένεια (Αντωνίου, 2009: σελ275).

Πολλές περιπτώσεις κινητοποίησης των τοπικών αρχών με εθελοντικό χαρακτήρα παρατηρούνται στις μέρες μας και επιβεβαιώνουν το έμπρακτο ενδιαφέρον. Η Ειδική Εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην παιδεία αλλά τροποποιείται σε μοντέλο κοινωνικό. Ο Δήμος Χανίων ασχολείται με την καταγραφή σωματείων και συλλόγων εθελοντικών και φορέων σχετικών με δράσεις ανάλογες. Και ο Δήμος Ρόδου προσκαλεί τους δημότες να γίνουν εθελοντές και με την Τράπεζα Χρόνου και Αγάπης προτάσσει τα ανθρωπιστικά ιδεώδη έναντι των ατομικών αναγκών με σκοπό να επενδύσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι στο κεφάλαιο που λέγεται εθελοντισμός. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι ζήτημα ατομικό αλλά πηγάζει από τις αξίες που προβάλλει η ίδια η κοινωνία. Όπως τονίζει άλλωστε η Πολυχρονοπούλου «πρέπει να αλλάξουν οι αρνητικές στάσεις της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία προκειμένου να επιτευχθεί η αλληλοαποδοχή σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο» (Πολυχρονοπούλου Σ., 2012: σελ.26)

Εξάλλου, στο πρόγραμμα Καλλικράτης, όπου εντάσσεται η Κοινωνική Πρόνοια ενισχύοντας αρμοδιότητες τοπικές και την εφαρμογή τακτικών όμοιες με αυτές της Ε.Ε. άρθρα σχετικά με την Επιτροπή Ποιότητας Ζωής, το Συμβούλιο Δημοτικής Τοπικής Κοινότητας, την Επιτροπή Πιστοποίησης Αναπηρίας και τη Δημοτική Επιτροπή Διαβούλευσης προωθούν δράσεις που αφορούν στα άτομα με αναπηρία (Ευρυδίκη Μπέσιλα-Βήκα, 2010, άρθρα 73,84,94). Αναπόφευκτα, οι αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζουν τις τροπολογίες νόμων που απαιτείται να θεσπιστούν σε εθνικό πλαίσιο όσον αφορά την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Με την ενταξιακή εκπαίδευση μπορούμε να ανακτήσουμε την ελπίδα για μια εκπαίδευση δημοκρατική και ισότιμη, απαλλαγμένη από διακρίσεις και διαχωρισμούς. Από την άλλη, η συνεργασία ανάμεσα στο κράτος και στις εθελοντικές οργανώσεις είναι ισχυρή. Παρά τις ατομικές φιλότιμες προσπάθειες, όμως, δεν μπορούμε να μην αναρωτηθούμε κατά πόσο αξιόλογες εθελοντικές δράσεις, σχετικές με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, είναι επαρκείς και κυρίως καταρτισμένες, ώστε να περισσεύουν οι ποικίλες βελτιωτικές παρεμβάσεις για να δημιουργήσουν μια κοινωνία αξιών, ενταξιακή και προσβάσιμη.

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις ελλείψεις μπορούμε να παραθέσουμε προτάσεις ερευνητών και πιο συγκεκριμένα:

Σε επίπεδο κατοίκων:

- Η Κοινωνική ψυχολογία ως προληπτική παρέμβαση προτείνει και εφαρμόζει πρόγραμμα ομαδικού προσανατολισμού.

Σε επίπεδο γονέων και κηδεμόνων:

- Συμβουλευτικοί σταθμοί για γονείς γιατί πρέπει η οικογένεια να νιώθει ότι μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην ενδυνάμωση και εκπαίδευση του παιδιού, αλλά κυρίως να αποδεχτεί η ίδια πρώτα την διαφορετικότητά του.
- Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου.

- Ενημέρωση και απαίτηση για ένταξη.
Σε επίπεδο Ατόμων και παιδιών με Αναπηρία:

- Πρώιμη παρέμβαση.
- Επαγγελματικός προσανατολισμός.
- Διαφοροποίηση στην εκπαίδευση.

Σε επίπεδο εθελοντών:

- κατάρτιση ενιαίου Μητρώου.
- Διαφοροποιημένο πλαίσιο λειτουργίας ανάλογα με τη δομή της εκάστοτε δράσης.
- Συνεργασία με Διεπιστημονική Ομάδα που θα συντονίζει τις βασικές αρχές της εθελοντικής οργάνωσης και θα συμβάλλει στην απόκτηση της απαιτούμενης τεχνογνωσίας.

Σε επίπεδο ΟΤΑ:

- Υλικοτεχνική Υποστήριξη για οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων.
- Μετάδοση εμπειριών από Δήμους που έχουν ήδη πρωτοστατήσει στους άπειρους.
- κοινωνική δικτύωση μέσω μοντέρνας τεχνολογίας
- Δράσεις για προσέλκυση εθελοντών που θα έχουν την υποστήριξη τοπικών μέσων επικοινωνίας.
- Παραχώρηση χώρων εσωτερικών και εξωτερικών για δραστηριότητες και συναντήσεις
- δικαιοδοσία των εθελοντικών φορέων στους ΟΤΑ

Σε επίπεδο Περιφέρειας:

- καταγραφή εθελοντικών οργανώσεων ανά περιφέρεια.
- Συνδιοργάνωση δράσεων με τα σχολεία της ευρύτερης Περιφέρειας ώστε να αποκτήσουν οι νέοι και τα παιδιά ανθρωπιστική συνείδηση (Παπαματθαίου, 2012).
- Διάλογος ουσιαστικός και βελτιωτικές προτάσεις και από τις δύο πλευρές, Αυτοδιοίκηση και εθελοντικούς φορείς, με σκοπό την αμοιβαία συνεργασία.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως για να γίνουν εφικτοί οι στόχοι της ένταξης των αναπήρων, η κοινωνική αλληλεγγύη και η συμμετοχικότητα είναι απαραίτητες. Πρωταρχικός σκοπός θα πρέπει να είναι «η ισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ισότιμη συμμετοχή και η ανεξαρτησία στην οικονομική και κοινωνική ζωή» (Παντελιάδου, Σ., Αργυρόπουλος, 2011: σελ.15). Η αποδοχή τους αποτελεί αίτημα συνδεδεμένο άμεσα με το Κράτος Ευημερίας και την εποχή των μεταυλιστικών αξιών που διανύουμε. Επιβάλλεται να σκεφτούμε περισσότερο ευέλικτα και εναλλακτικά ώστε η κοινωνία να αγκαλιάσει τα άτομα αυτά σαν πολίτες χρήσιμους και ισότιμους. Η Tomasevski (όπως αναφέρεται στο Ανδρούσου, Ασκούνη 2009) το «μοντέλο 4-A: διαθεσιμότητα [availability], (οικονομική και γεωγραφική), προσβασιμότητα [accessibility], (οικονομική και γεωγραφική), δεκτικότητα [acceptability], (χαρακτήρα και αξιών) και προσαρμοστικότητα [adaptability], (για να διαφυλαχθούν τα ανθρωπίνια δικαιώματα των παιδιών) (σ. 127). Ο εθελοντισμός ως

μήνυμα ελπίδας για το μέλλον της Ειδικής Αγωγής αποτελεί το αντιστάθμισμα στην καλωσιεργία των κρατικών μηχανισμών και θέτει τις βάσεις για έναν κόσμο πιο ανθρώπινο. Ο Εθελοντισμός και η εκπαίδευση πρέπει να είναι δρόμοι παράλληλοι, που οδηγούν με ταχύτερους ρυθμούς στην πρόοδο της κοινωνίας. Ο Σκευός Παπαιωάννου (1984) αναφέρει ότι «η ευαισθητοποίηση θα πραγματοποιηθεί αν υλοποιηθούν ουσιαστικές τροποποιήσεις στην εκπαίδευση, και στόχος της θα είναι η επιδίωξη και η αλλαγή της κοινωνικής συνείδησης των ίδιων των αναπήρων, αλλά και των μελών της κοινωνίας» (όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου, Σ., 2012: σελ 24). Μόνο με την ανθρωπιστική παιδεία είναι δυνατόν να περιφρουρήσουμε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολυσύνθετα και αμφισβητούμενα κατά την Eνα Gamarnikow (όπως αναφέρεται στο Ανδρούσου, Ασκούνη, 2009). Τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι απaráγραπτα. Επειδή απaráγραπτα δεν σημαίνει απαραβίαστα.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Τόμος Α*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Ασλανίδης, Α., Ζαφειρακίδης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Βιβλίο Γεωγραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 1, No. 3, pp. 231-242. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311970010301> ανάκτηση 6/3/14

Barton, L. (2000). 'Η πολιτική της inclusion'. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) *Ένταξη: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 57-70.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol Center for studies on Inclusive Education. Διαθέσιμο στο <http://www.eenet.org.uk>

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργιάδης, Θ., (2014), *Βοήθησέ με να ανέβω τα σκαλιά μαζί σου*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Συνδρόμου Down Ελλάδος, Διαθέσιμο στο: <http://www.iatronet.gr/eidiseis-nea/proionta-ypiresies/news/26205/sylogos-syndromoy-down-ellados-voithise-me-na-anevw-ta-skalia-mazi-soy.html>

ΕΚΠΑ – Μονάδα προσβασιμότητας για φοιτητές με αναπηρία. <http://access.uoa.gr/Access%20Home/brochure.pdf> Ανάκτηση 7/6/14

Erten, O. & Savage, S. R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*. vol. 6, no. 2. pp. 221-233

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας Διεύθυνση Σχέσεων με τους Πολίτες Μονάδα παρακολούθησης της κοινής γνώμης. (2011). *Ειδικό Ευρωβαρόμετρο 75.2: Εθελοντική Εργασία*. Βρυξέλλες. http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2011/juillet/04_07/eb%2075_2_%20synthese%20analytique%20benevolat_el.pdf , Ανάκτηση 4/6/2014

Flow Magazine (2013). *Αυξάνεται η εθελοντική προσφορά στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: http://www.flowmagazine.gr/article/view/auksanetai_h_ethelontikh_prosfora_sthn_ellada/category/culture

Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 317–334. Διαθέσιμο στο: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603110701238769>

Ζαχαροπούλου, Αδριανός & Γόγαλης (2000). *Επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Κέντρο έρευνας και επιμόρφωσης. ΕΠΕΑΕΚ-2 ΚΠΣ. <http://1kesyp-v.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/ergasia/EPAGGELMATIKHPROETOIMASIAKAIENTAJHAMEA.doc> Ανάκτηση 2/6/14.

Ζήσης, Γ. (2008). *Διεπιστημονική θεώρηση του εθελοντισμού και της προσφοράς-σειρά εθελοντισμός*. Διαθέσιμο στο: <http://www.solon.org.gr/index.php/2008-07-15-20-06-02/90-2008-07-15-14-59-11/212-2008-07-21-11-18-58.html>

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 προοπτικές'. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) *Ένταξη: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 31-56.

Human Grid. (2013) *Άγνωστη λέξη για τον Έλληνα ο εθελοντισμός*. Διαθέσιμο στο: <http://blog.humangrid.gr/agnosth-lexh-gia-ton-ellhna-o-ethelontismos/>

Κασάπα, Γ. (2011). *Η σημασία και ο ρόλος του εθελοντισμού*. Διαθέσιμο στο: <http://www.vimaonline.gr/20/article/4193/h-shmasia-kai-o-rolos-toy-ethelontismoy>

Κρουσταλλάκης, Γ. (2005). Παιδιά με Ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών. Αθήνα: Δανιάς. ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Λουκόπουλος, Κ. (2013). *Σημαντική αύξηση του εθελοντισμού*. Διαθέσιμο στο: <http://blog.humangrid.gr/simantiki-auxisi-tou-ethelodismou/>

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

McDonnell, P., (2012). ‘«Βαθιές δομές» στην ειδική αγωγή’. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 93-121.

Μπέσιλα –Βήκα, Ε. (2011). *Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας: Πρόγραμμα Καλλικράτη*. Αθήνα: Σακκούλα.

Μπέσιλα –Βήκα, Ε. (2010). *Τοπική Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Σακκούλα.

Μπουρίκος, Δ., Σωτηρόπουλος, Δ. (2014). *Οικονομική κρίση, κοινωνική πρόνοια και κοινωνία των πολιτών*. ΕΛΙΑΜΕΠ: Ίδρυμα Σ Νιάρχου SNF. <http://crisisobs.gr/wp-content/uploads/2014/03/Final-Report.pdf>. Ανάκτηση: 7/6/2014

Μπουσιούτας, Χ. (2013). *Η αξία του εθελοντισμού και η Ελληνική κρίση*. Διαθέσιμο στο: <http://apopthegmata.blogspot.gr/2013/02/rss-feed-2072013-020000-posted-by-share.html>

Νικόδημος, Σ. στο: ΥΠΕΠΘ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, (1994) *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής: σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). ‘Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα’. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 123-151.

Ουσουλτζόγλου, Χ. (2013). *Η Τοπική Αυτοδιοίκηση ως ομπρέλα Κοινωνικής Προστασίας. Εθελοντισμός η απάντηση στην οικονομική κρίση*. Βέροια: Δημαρχείο Βέροιας. www.localit.gr/.../Ousoutzoglou-Parousiasi-KEDE-POLIS-21-11-131.ppt Ανάκτηση 4/6/2014

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου., Μελέτη Εθελοντισμού στην Ελλάδα. Π. Φάληρο: Mindwell ΑΕ. http://pelopas.uop.gr/~volunt/pdfs/volunteer_1.pdf Ανάκτηση 4/6/14.

Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (2011). *Ειδική Αγωγή Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαθάνου, Μ. *Εθελοντισμός στην πράξη*. Διαθέσιμο στο: <http://www.schoolofthefuture.gr/?p=625>

Παπαματθαίου, Μ. (2012). *Οι Έλληνες δεν έχουν στο DNA τους τον εθελοντισμό...* Διαθέσιμο στο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=462361>

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική

Slee, R., (2010) 'A Cheese-slicer by any Other Name? Shredding the Sociology of Inclusion' Στο: Apple, W. M., Ball, J, S. & Gandin, L.A. (eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. UK: Routledge, pp 99-108.

Slee, R. (2012). 'Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό'. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 179-188.

Τζουριάδου Μ. στο: *Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Σεμινάριο (1990) Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.

Φότεφ, Γκιόργκι. (1996). *Κοινωνία Πολιτών*. Αθήνα: Φιλίστωρ.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action*. Salamanca: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF ανάκτηση 28/03/14

Ιστοσελίδες

Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό , Ν. Μεσσηνίας, Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Αυτισμό Νομού Μεσσηνίας, Διαθέσιμο στο: http://www.autismmessinias.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=38&lang=el%20international

Έδρα ,Ομοσπονδία Εθελοντικών μη Κυβερνητικών Οργανώσεων Ελλάδος, του Πανελλαδικού Δικτύου "ΠΡΑΞΙΣ". Διαθέσιμο URL: <http://www.pegkap.gr/>

Ένωση γονέων, κηδεμόνων και φίλων 'Ζωοδόχος Πηγή' Ηράκλειο Κρήτης.
Διαθέσιμο στο: <http://zoodohos.com/ethelontes>

Κοινωνικές Συνεταιριστικές Δραστηριότητες Ευπαθών Ομάδων (Κ.Σ.Δ.Ε.Ο.)
Διαθέσιμο URL <http://www.edra-coop.gr/el/who-we-are/taytotita.html>

Πρόγραμμα Εθελοντισμού Δράση ως Φίλος, Καστοριά, Εταιρεία Προστασίας Ατόμων με Αυτισμό
Δ.Α.Δ Νομού Καστοριάς, Διαθέσιμο στο: http://autism-kastoria.blogspot.gr/p/blog-page_30.html

Χαμομηλάκι. Διαθέσιμο στο: <http://hamomilaki.blogspot.gr/2007/11/down.html>

Key principles for promoting quality in inclusive education recommendation for
practice, Διαθέσιμο στο: <http://european-agency.org>,

Κουτσούκη Δ., Προώθηση Προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε Ειδικά Σχολεία με στόχο
την κοινωνική Ένταξη παιδιών με κινητικές αναπηρίες ,ΕΠΕΑΕΚ, ΕΚΠΑ Διαθέσιμο URL
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2646/796.pdf>, Ανεκτιμημένο 4/6/2014

Παταρίδου Λ. (2008). *Ειδική Φυσική Αγωγή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο*.
Θεσσαλονίκη: ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.
<http://blogs.sch.gr/xkonstant/files/2012/07/Άσκηση-Υγεία-στη-ΦΑ.pdf> Ανάκτηση
4/6/2014

ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Κινούμενα σχέδια και εκπαίδευση-Μελέτη περίπτωσης

Ευγενία Βοσκοπούλου

νηπιαγωγός

jenny_vos1976@yahoo.gr

Περίληψη

Η τηλεόραση ως μέσο πληροφόρησης και ψυχαγωγίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή μας ζωή. Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρότερα ηλικιακά, επηρεάζονται άμεσα τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες από τις εκπομπές που παρακολουθούν. Ταυτίζονται με τους ήρωες που τους αρέσουν και τις περισσότερες φορές μπορεί να επιδεικνύουν ανάλογες συμπεριφορές ή να κάνουν χρήση του λεξιλογίου που ακούνε. Η χρήση βίας, το ακατάλληλο λεξιλόγιο και τα λανθασμένα πρότυπα είναι τρεις λόγοι για τους οποίους δέχονται κριτική τα περισσότερα κινούμενα σχέδια. Έρευνες υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα βοηθούν στην ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, ενώ προγράμματα που προορίζονται μόνο για διασκέδαση δεν έχουν αντίστοιχα αποτελέσματα. Στόχος της μελέτης περίπτωσης που παρουσιάζεται είναι ναδειχτεί ότι ένας ήρωας κινουμένων σχεδίων χωρίς φαινομενικά εκπαιδευτική αξία, εάν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο της τάξης. Μέσα από το πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά, (συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με ΔΕΠΥ) κινητοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά και ότι η τάξη έγινε λειτουργική. Η παρούσα εργασία δεν είναι αποτέλεσμα μιας συστηματικής έρευνας. Μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω δράση.

Λέξεις-Κλειδιά

Ήρωες κινουμένων σχεδίων

Σημαντική μάθηση

Τηλεόραση

Γνωστική ανάπτυξη

Abstract

Television as a means of information and entertainment plays an important role to our daily life. Children, especially the younger ones, are directly affected both in cognitive level and their social skills due to the programs they watch. They identify themselves with the heroes they like and very often they use the vocabulary they hear. Violence, unsuitable vocabulary and wrong role models are the three reasons that most animations are criticized for. Researchers support that specific educational

programs help the reinforcement of children's cognitive development, while programs that are designed only for enjoyment don't have similar results. The aim of the study case which is presented is to show that even a cartoon character with no apparent educational value can bring about positive results on the cognitive and operational class level, if it is used correctly. It has been realized through the program that children, (including the one with ADHD), were mobilized and took active part and our class became more functional. This present work is not the result of a systematic research, but it can be the cause for further action.

Keywords

Cartoon characters

Important learning

Television

Cognitive development

Επιλογή Θέματος

Πρόκειται για ένα θέμα, που δεν θεωρείται προσιτό ή απαξιώνεται από πολλούς εκπαιδευτικούς.

Εισαγωγή

Η τηλεόραση ως μέσον πληροφόρησης και ψυχαγωγίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή μας ζωή, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, όπως επίσης και το διαδίκτυο τα τελευταία χρόνια. Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρότερα ηλικιακά, επηρεάζονται άμεσα από τις εκπομπές, που παρακολουθούν σε γνωστικό επίπεδο αλλά και ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ταυτίζονται με τους ήρωες, που τους αρέσουν και τις περισσότερες φορές μπορεί να επιδεικνύουν ανάλογες συμπεριφορές ή να κάνουν χρήση του λεξιλογίου, που ακούνε. Γι' αυτό οφείλεται η χρήση της τηλεόρασης να είναι ελεγχόμενη ως προς τη διάρκεια παρακολούθησης, αλλά κυρίως ως προς την ποιότητα του περιεχομένου.

Γενικότερα η τηλεόραση και τα κινούμενα σχέδια δέχονται αρνητική κριτική, γιατί βομβαρδίζουν τα παιδιά με σκηνές βίας, ακατάλληλο λεξιλόγιο και λανθασμένα πρότυπα. Έρευνες από διάφορα πανεπιστήμια διεθνώς έχουν ασχοληθεί με το πόσο κάποιες συγκεκριμένες εκπομπές, όπως «η Ντόρα η μικρή εξερευνητριά», «Τα στοιχεία της Blue», «Άρθουρ» και «το σουσάμι άνοιξε», είναι κατάλληλες για τα παιδιά, κυρίως της νηπιακής ηλικίας. Μια έρευνα για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (Yuuko Uchickoshi, Harvard University, 2006) αφορούσε σε 150 δίγλωσσα παιδιά νηπιαγωγείου. Μέσα σε ένα ακαδημαϊκό έτος μετρήθηκαν τα ατομικά ποσοστά ανάπτυξης στη φωνολογική ενημερότητα και σε δεξιότητες αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων μετά την παρακολούθηση συγκεκριμένων προγραμμάτων (Between the lions και Σουσάμι άνοιξε). Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα καλό ποσοστό ανάπτυξης αλλά και βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών εκείνων, που παρακολουθούσαν το Between the lions, που θεωρείται ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με το Σουσάμι άνοιξε. Επίσης, άλλες έρευνες έχουν δείξει πως μικρά παιδιά, που παρακολουθούσαν συστηματικά

εκπομπές όπως η Ντόρα η μικρή εξερευνήτρια, και Τα στοιχεία της Blue, ήταν πιο αποτελεσματικά στις λύσεις προβλημάτων. Γενικότερα, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη θετική επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που παρακολουθούν τα μικρά παιδιά στην τηλεόραση. Αντίθετα, θεωρούν αμφίβολη την επίδραση των προγραμμάτων, που είναι μόνο για διασκέδαση, καθώς θεωρούν ότι μειώνουν τις γνωστικές, γλωσσικές και αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών (Marie Evans Schmidt, Daniel R. Anderson, University of Massachusetts, Amherst).

Η χρήση των κινουμένων σχεδίων στην εκπαίδευση

Ο κόσμος της τηλεόρασης είναι εικονικός και δυσκολεύει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τα σχετικά μηνύματα, που δέχονται, καθώς κάποιες φορές δεν μπορούν να διαχωρίσουν τη φαντασία από την πραγματικότητα. Ο Robert S. Feldman στο βιβλίο του Εξελικτική Ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη, ισχυρίζεται ότι οι γνωστικές αλλαγές, που επέρχονται στα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, σε ότι αφορά στην ανάκληση, κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών υποδηλώνουν ότι η ισχύς της τηλεόρασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξής τους. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να ληφθεί υπόψη και ο τρόπος, που τα παιδιά μαθαίνουν.

Σύμφωνα με τον Carl Rogers (ανθρωπιστικές θεωρίες) η σημαντική μάθηση πραγματοποιείται, όταν το περιεχόμενό της είναι σχετικό με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Επιπλέον η μάθηση διευκολύνεται και επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη δράση, όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία της. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο οδηγός του εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά μαθαίνουν: Μέσα από εμπειρίες και δραστηριότητες, που έχουν νόημα για την ίδια τη ζωή τους έξω από το σχολείο. Μέσα από το παιχνίδι. Οικοδομώντας τις νέες γνώσεις πάνω στις παλιές. Μέσω ευκαιριών για οργανωμένη εξερεύνηση και έρευνα. Μέσω ευκαιριών για διάλογο και συνεργασία με έμπειρους ενήλικες, που επεκτείνουν τη σκέψη και ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό. Μέσα από ένα συνδυασμό μαθησιακών εμπειριών: αυθόρμητες και οργανωμένες εμπειρίες, που ξεκινούν από τα ίδια τους τα ενδιαφέροντα και εμπειρίες, που οργανώνει ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, που θέτει το πρόγραμμα σπουδών ή προκύπτουν από τις ανάγκες των μαθητών της τάξης.

Στηριζόμενοι λοιπόν στα προαναφερθέντα μπορεί να ειπωθεί, ότι η χρήση ενός κινουμένου σχεδίου ή ενός ήρωα κόμικς ως μέσον της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και της καλλιέργειας ερεθισμάτων για την αναζήτηση γνώσης. Αυτό, μπορεί να περιλαμβάνει τόσο θέματα, που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση άμεσα, όσο και εκείνα, που αφορούν στην ευρύτερη κατανόηση και κοινωνική συμπεριφορά.

Μελέτη Περίπτωσης

Στα πλαίσια της ένταξης ενός μη εκπαιδευτικού κινουμένου σχεδίου μέσα στη σχολική τάξη, παρουσιάζεται η ακόλουθη περίπτωση.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2006-2007 σε κλασσικό τμήμα με συνολικά 17 νήπια και προνήπια. Μέσα στο τμήμα υπήρχε και ένα παιδί διαγνωσμένο με ΔΕΠΥ. Ακολουθήθηκε η μέθοδος βιωματικής διδασκαλίας- project.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων προέκυψαν σε συνεργασία με τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το Νοέμβριο και διήρκεσε καθ' όλη τη χρονιά.

Στην αρχή της χρονιάς αντιλαμβάνομαι, πως τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι στενά συνυφασμένα με την τηλεόραση και κυρίως με τον Μπομπ Σφουγγαράκη. Σε όλα τους τα παιχνίδια αλλά και στις ζωγραφιές τους κυριαρχούσε μόνο ο συγκεκριμένος ήρωας και τα πάντα στρέφονταν γύρω από αυτόν ακόμα και την ώρα της συζήτησης στην παρεούλα ή του ελεύθερου παιχνιδιού στο μαγαζάκι για παράδειγμα, δυσκολεύοντας κατά πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Θέλοντας να κάνω πιο λειτουργική τη ζωή της τάξης μου ρώτησα τα παιδιά, εάν ήθελαν να ασχοληθούμε με τον Μπομπ Σφουγγαράκη και να παίξουμε με αυτόν και τους φίλους του. Η αποδοχή ήταν καθολική και το αποτέλεσμα εξαιρετικό.

Σκοποί του προγράμματος

Σκοποί του προγράμματος αυτού ήταν η γνωριμία των παιδιών με τη θάλασσα και τους οργανισμούς της να αντιληφθούν τη θάλασσα ως πηγή ζωής για τον άνθρωπο να γνωρίσουν το πρόβλημα της μόλυνσης και τα ζώα που κινδυνεύουν υπό εξαφάνιση να ευαισθητοποιηθούν για την προστασία της και να συνδέσουν όλα αυτά με τα γενικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα. Τέλος, άλλος ένας βασικός σκοπός ήταν η παιγνιώδης μάθηση μέσω ενός ήρωα κινουμένων σχεδίων.

Στόχοι του Προγράμματος

Επιδίωξη του προγράμματος ήταν τα παιδιά: Να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τον προφορικό αλλά και γραπτό τους λόγο. Να εξοικειωθούν με διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής μεθοδολογίας. Να αναπτύξουν ερευνητική διάθεση, κριτική και δημιουργική σκέψη για την προσέγγιση και κατανόηση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Να αποκτήσουν ομαδικό πνεύμα και να αντιληφθούν την ανάγκη εφαρμογής κανόνων. Να αναγνωρίζουν τη σχέση της επιστήμης με την καθημερινή τους ζωή. Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους ζωικούς οργανισμούς και να τους συγκρίνουν με τον ανθρώπινο. Να ανακαλύψουν ότι η αλληλεπίδραση με ένα τηλεοπτικό ήρωα μπορεί να τους δώσει ερεθίσματα για μάθηση πέραν της σχολικής τάξης.

Σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα

ΓΛΩΣΣΑ: προφορικός- γραπτός λόγος, αναγνωστική ικανότητα

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: προβληματισμός & επίλυση προβλημάτων, διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, σύγκρισης και ταξινόμησης

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: φυσικές επιστήμες, δομή υλικών και ιδιότητές τους, πειραματισμός

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ & ΕΚΦΡΑΣΗ: χρήση διάφορων υλικών, ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας, μουσική καλλιέργεια.

Δεν υπήρχε δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ.

Διερεύνηση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων

Τα παιδιά στο άκουσμα της έκφρασης «βυθός- θάλασσα» άρχισαν ένα καταγισμό λέξεων σχετικές με το θέμα, όπως είδη ψαριών και θηλαστικών λέξεων σχετικών με το βυθό του Μπικίνι (το μέρος, που ζει ο Μπομπ Σφουγγαράκης), αλλά και προτάσεων, όπως: Στη θάλασσα κολυμπάμε. Οι ψαράδες ψαρεύουν στη θάλασσα. Ο Μπομπ Σφουγγαράκης και οι φίλοι του ζουν στο βυθό του Μπικίνι. Καμιά φορά οι άνθρωποι πετούν σκουπίδια στη θάλασσα.

Δημιουργία ήλιου για να καταγράψουμε τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν

Μαζί με τα παιδιά αποφασίσαμε:

- Να ζωγραφίσουμε τον Μπομπ και τους φίλους του.
- Να φτιάξουμε κούκλες και να παίξουμε κουκλοθέατρο.
- Να τραγουδήσουμε τραγούδια για τα ψάρια και να φτιάξουμε το δικό μας τραγούδι.
- Να δούμε DVD .
- Να παίξουμε θέατρο.
- Να παίξουμε παιχνίδια με το βυθό της θάλασσας!
- Να μιλήσουμε για το βυθό και να τον φτιάξουμε
- Να διαβάσουμε ιστορίες με τον Μπομπ.
- Να φτιάξουμε το δικό μας βιβλίο.
- Να φτιάξουμε κουλουράκια με το σχήμα του αγαπημένου μας ήρωα.
- Να φτιάξουμε το δικό μας κινούμενο σχέδιο.
- Να φτιάξουμε μάσκες με το Μπομπ.

Τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν γρήγορα για να φτιάξουμε τη γωνιά του βυθού μας

Αρχικά ενημερώθηκαν οι γονείς για το project, που θα ξεκινούσε. Μαζεύτηκαν φωτογραφίες από περιοδικά σχετικές με τη θάλασσα. Τα παιδιά έφεραν κοχύλια και όστρακα, που είχαν μαζέψει στην παραλία. Ένα παιδί μας έφερε μεγάλους αστερίες και ιδιαίτερα μεγάλα όστρακα, που είχαν πιάσει οι γονείς του, που καταδύονταν στη θάλασσα. Συγκεντρώθηκαν επίσης διάφορα βιβλία όπως και χάρτες ανατομίας των ζώων.

Δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν

Φτιάξαμε πινάκες αναφοράς (με τις φωτογραφίες, που συγκεντρώθηκαν από βιβλία ή περιοδικά). Διαβάσαμε βιβλία: Ιστορίες με τον Μπομπ Σφουγγαράκη και τους φίλους του, καθώς επίσης και βιβλία γνώσεων γύρω από τη ζωή στη θάλασσα. Επεξεργαστήκαμε «το Φαγκρί και το Σκουμπρί», του Ευγένιου Τριβιζά. Συζητήσαμε αρχικά τα εξωτερικά στοιχεία του βιβλίου (τίτλο, συγγραφέα, εκδόσεις, εικονογράφηση). Τα παιδιά έκαναν υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορίας. Διαβάσαμε την ιστορία. Ζωγράφισαν τι τους άρεσε περισσότερο από το βιβλίο και έγραψαν τον τίτλο ή κάτι σχετικό που ήθελαν. Ζωγραφήσαμε το Μπομπ και τους άλλους ήρωες του βυθού του Μπικίνι. Τα παιδιά έφτιαξαν το δικό τους παραμύθι. Έφτιαξαν μια δική τους ιστορία και την καταγράψαμε. Επέλεξαν τον τίτλο της. Ζωγράφισαν το παραμύθι όπως ήθελαν. Η κάθε σελίδα είχε το κείμενο από κάτω και πάνω την εικόνα των παιδιών. Σε χοντρό χαρτόνι κόλλησαν το εξώφυλλο και έγραψαν τον τίτλο του παραμυθιού τους. Αντιστοιχήσαμε εικόνες και λέξεις. (π.χ. Τη λέξη «αστερίας» με την εικόνα ενός αστερία αλλά και αυτής του Πάτρικ). Παρακολούθησαμε DVD. Με τα παιδιά παρακολούθησαμε αρκετά ντοκιμαντέρ για τη ζωή μέσα στη θάλασσα και ταυτοποιήσαμε τα διάφορα είδη με τους ήρωες του Μπικίνι. Είδαμε ταινίες και με τον Μπομπ Σφουγγαράκη. Φτιάξαμε την αλφάβητα της θάλασσας. Παίξαμε ένα παιχνίδι με τις λέξεις. Το *χταπόδι* λέγετε έτσι, γιατί έχει 8 πόδια. Πώς θα έλεγαν το χταπόδι, που έχει: 1 πόδι- εναπόδι, 2 πόδια- δυπόδι, 3 πόδια- τριπόδι, 4 πόδια- τετροπόδι, 5 πόδια- πενταπόδι, 6 πόδια- εξαπόδι, 7 πόδια- εφταπόδι. Αριθμήσαμε χταπόδια με 1,2,3,4,5,6,7,8 πόδια αντίστοιχα. Συγκρίναμε τον άνθρωπο με τα ζώα της θάλασσας ως προς το αναπνευστικό σύστημα. Επισκεφτήκαμε το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στο Μαρούσι. Με τα παιδιά είχαμε τη δυνατότητα να δούμε ανάμεσα στα άλλα ζώα και πουλιά του μουσείου και ζώα της θάλασσας (χελώνες, όστρακα, καβούρια, αστερίες κλπ.) Τα παιδιά κατασκεύασαν κούκλες (αστερίες, χταπόδια, φάλαινες κλπ., από χαρτόνι και έπαιξαν το δικό τους κουκλοθέατρο με αυτοσχέδιους διαλόγους. Παίξαμε θεατρικά παιχνίδια. Τα παιδιά έκαναν αναπαράσταση του βυθού. Μεταμορφώθηκαν σε μέδουσες, φύκια, καρχαρίες και έπαιξαν ελεύθερα με τη μουσική αλλά αναπαράστησαν και τη δική τους ιστορία. Ψήσαμε τα κουλουράκια του Πάτρικ. Αποφασίσαμε να φτιάξουμε κουλουράκια με το σχήμα του Πάτρικ του αστερία. Συγκεντρώσαμε τα υλικά. Καταγράψαμε τη συνταγή.

Τα παιδιά ανακάλυψαν το σπίτι του Μπομπ Σφουγγαράκη: Βρήκαν πληροφορίες για τον ανανά. Ανακάλυψαν πόσο σκληρός είναι εξωτερικά. Φέραμε στην τάξη έναν και αφού τον κόψαμε ανακάλυψαν πόσο γευστικός είναι. Σχεδιάσαμε σε συνεργασία και με τον υπεύθυνο περιβαλλοντικής αγωγής επίσκεψη στο ΚΠΕ Αργυρούπολης, προκειμένου να ολοκληρώσουμε το πρόγραμμα. Οι υπεύθυνοι του ΚΠΕ Αργυρούπολης συζήτησαν με τα παιδιά για τη μόλυνση της θάλασσας και τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι θαλάσσιοι οργανισμοί εξαιτίας της. Στη συνέχεια, παρακολούθησαν μια σχετική προβολή. Οι υπεύθυνοι εξήγησαν τη διαφορά των λέξεων «μόλυνση» και «ρύπανση». Τα παιδιά έπαιξαν διάφορα παιχνίδια και έφτιαξαν κάποια φύλλα εργασίας. Μαζί με τους υπεύθυνους του ΚΠΕ πήγαμε στην παραλία του Αλίμου, όπου τα παιδιά: παρατήρησαν, εάν υπήρχε ρύπανση στην περιοχή, εάν ήταν βρώμικα και εάν η παραλία είχε σκουπίδια. Δημιουργήσαμε μαζί με τα παιδιά ένα δικό μας επιδαπέδιο παιχνίδι. Έγιναν διάφορες σχετικές κατασκευές, (όπως καδράκια με το βυθό με χάρτινα πιάτα και πλαστελίνη και ένα κάβουρας- πρόσκληση για τη γιορτή λήξης του σχολικού έτους).

Αξιολόγηση Προγράμματος

Το πρόγραμμα κατάφερε να ανταποκριθεί στους στόχους, που τέθηκαν. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Τόσο κατά την επίσκεψη στο μουσείο φυσικής ιστορίας όσο και στο ΚΠΕ Αργυρούπολης επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο, γιατί ήθελαν να δείξουν ότι γνώριζαν πολλά πράγματα πλέον, γύρω από τη θάλασσα. Η συμμετοχή των γονιών ήταν επίσης πολύ σημαντική, ανταποκρίθηκαν σε ότι τους ζητήθηκε, δεδομένου ότι αρχικά ακούστηκαν αρνητικά σχόλια για το περιεχόμενο του προγράμματος, ενώ δεν είχαν εμπειρία γύρω από τη μάθηση μέσω της μεθόδου project, που ακολουθήθηκε. Το παιδί με ΔΕΠΥ ανταποκρίθηκε επίσης θετικά στην όλη διαδικασία συμμετέχοντας ενεργά. Μετά τον πρώτο καιρό με την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο θέμα η τάξη έγινε πιο λειτουργική, καθώς τα παιδιά σταμάτησαν να μιλούν μόνο για τον Μπομπ Σφουγγαράκη. Στο τέλος πήραν ένα φάκελο με το υλικό, που κατασκευάστηκε και συλλέχτηκε μαζί με ένα δώρο από τον Μπομπ ως επιβράβευση (αυτοκόλλητα και μολύβια για τη νέα χρονιά).

Συμπερασματικά

Κλείνοντας αυτή τη μελέτη περίπτωσης είναι εφικτό να συμπεράνουμε πως μαθαίνουμε μέσω ενός κινουμένου σχεδίου ή ενός ήρωα από τα κόμικς, γιατί η δύναμη της εικόνας είναι πολύ σημαντική. Αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση και μπορεί να αυξήσει την ατομική συμμετοχή των μαθητών, ακόμα και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Σύμφωνα με θεωρητικούς αλλά και εκπαιδευτικούς τα κόμικς/ κινούμενα σχέδια δεν διηγούνται μόνο τις ιστορίες πλασμάτων με υπερφυσικές δυνάμεις, αλλά έχουν και τα ίδια τη δύναμη να μεταφέρουν γνώση. Μπορούν τα παιδιά να αντλήσουν πλούτο πληροφοριών και να παρακινηθούν για τον περαιτέρω εμπλουτισμό τους. Μπορούμε να προσεγγίσουμε δύσκολα θέματα, όπως ο πόλεμος, η κακοποίηση και ο ρατσισμός, αλλά και να διδάξουμε μέρος της ύλης με ένα πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τόσο για τα παιδιά όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα δεδομένα και στην ειδική αγωγή.

Βιβλιογραφία

Robert. S. Feldman (επιστ. επιμέλεια Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης) (2009), «Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη», τόμος πρώτος Κεφ. 7 *Η επίδραση της τηλεόρασης*, (σ. 301-303), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Εμμανουήλ Α. Κολιάδης (επιστ. Επιμέλεια- εποπτεία) (2010), «Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα», κεφ. 14 *Αιμιλία Κουτρουμάνου, Η τηλεοπτική βία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Σεπτέμβριος 2002) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.

Berry, G. L. (2003), *Developing children and multicultural attitudes: The systematic psychosocial influence of television portrayals in a multimedia society. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 360-366.

Grawley A., Anderson, D., & Santomero A. (2002), Do children learn how to watch television? The impact of extensive experience with Blue's Clues on preschool children's television viewing behavior. *Journal of Communication*, 52, 264- 280.

Singer d. E & Singer J. L (Eds) (2000), *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, CA: sage

Marie Evans Schmidt, Daniel R. Anderson (2006), "Cognitive Development and educational Achievement", University of Massachusetts, Amherst.

Uchickoshi Y. (2006), "Early reading in bilingual kindergartners. Can educational television help?" *Scientific Studies of Reading* 10, 89- 120, Harvard University.

Η Σημασία του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης: Απόψεις νηπιαγωγών

Αγγελική Κωστοπούλου
Διδάσκουσα ΙΕΚ 470 ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Βόλου
ak3745@otenet.gr

Περίληψη

Σε αυτή την παρουσίαση θα συζητηθεί μέρος των αποτελεσμάτων μιας ερευνητικής μελέτης, σχετικά με τις πεποιθήσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης νηπιαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικά είδη νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα νηπιαγωγών που τα νηπιαγωγεία τους υπάγονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, και σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Ερωτηματολόγια συνεντεύξεις και μη συμμετοχική παρατήρηση ήταν οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων.

Τα ευρήματα της μελέτης υπέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς χρησιμοποιούν το παιχνίδι και το περιβάλλον για να ενισχύσουν την έμμεση διδασκαλία της ανάγνωσης, ως μέρους ενός ολιστικού προγράμματος. Αντίθετα όσοι νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε τμήματα νηπιαγωγείου που υπάγονται σε δημόσια σχολεία, και νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία, αν και αποδέχονται την σημασία της ελεύθερης έκφρασης μέσω του παιχνιδιού, είναι αντιμέτωποι με απαιτήσεις που σχετίζονται με την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Αυτές οι διαφορές στους ρόλους των νηπιαγωγών, φαίνεται να σχετίζονται με σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκαλία ανάγνωσης, προσχολική εκπαίδευση.

Abstract

This presentation will discuss the results of a research study into the beliefs and understandings of the teaching of reading held by teachers in different early years settings, specifically teachers in day nurseries in school based nursery classes, and in reception classes in primary schools. Questionnaires interviews and observations were used as methods of data collection.

The study revealed that practitioners who worked in Private Day Nurseries used play and the environment in order to facilitate contextualised teaching as part of a holistic curriculum. By contrast practitioners who worked in Nursery Classes attached to Primary Schools and teachers who worked in Reception Classes, even though accepted the importance of free expression faced demands to meet specific learning attainments. These differences in the roles of early years practitioners appeared to be associated with significant differences in their beliefs and practices in teaching reading.

Keywords

Teacher training teaching of reading early years education

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους O'Sullivan, MacPhail, &Tannehill (2009), το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη από τη διδασκαλία μέχρι την ενίσχυση και από την διαπραγμάτευση στο χτίσιμο σχέσεων με τους μαθητές είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Μέσα σε αυτούς οι O'Sullivan,(και συν.)(2009) συμπεριλαμβάνουν την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη διδακτική πρακτική και τις πεποιθήσεις, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που συνέβαλαν στο σχηματισμό τους.

Οι Deng, Chai, Tsai & Lee (2012) διαχωρίζουν τις πεποιθήσεις σε γνωσιολογικές και παιδαγωγικές. Οι γνωσιολογικές πεποιθήσεις κατά τους Deng (και συν)(2012) είναι κεντρικές εννοιολογικές δομές που επηρεάζουν τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτοί παίρνουν διδακτικές αποφάσεις. Επιπλέον οι Deng (και συν)(2012) τονίζουν ότι «οι γνωσιολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν μελετάμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μέσα στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό γιατί η εκπαίδευση σήμερα εστιάζει σε μεταρρυθμίσεις που επικεντρώνουν στην καλλιέργεια της ικανότητας να δημιουργούμε τη γνώση»(σ.246). Τέλος οι Deng (και συν)(2012) αναφέρονται στις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τις χαρακτηρίζουν ως παραδοσιακές ή κονστρουκτιβιστικές. Οι εκπαιδευτικοί που κλίνουν προς την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση κατά τους Deng (και συν)(2012), δομούν το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε να προάγει την ενεργητική μάθηση. Τέλος δεν περιορίζουν τους μαθητές στο τι και με ποιο τρόπο θα το μάθουν αλλά ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα που οι μαθητές προσφέρουν.

Επιπλέον ο Targman (2012) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ασκούν σημαντική επίδραση στην πρόθεσή τους να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτό γιατί σύμφωνα με τον Pajares (1992), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών «ασκούν επίδραση στις αντιλήψεις και στις κρίσεις τους που με την σειρά τους επηρεάζουν την συμπεριφορά τους στην τάξη. Επομένως η κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, αν θέλουμε να βελτιώσουμε την επαγγελματική τους προετοιμασία και τις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσουν» (σ.307)

Επιπρόσθετα ο Pajares (1992) έχει αποδώσει μεταξύ άλλων στις πεποιθήσεις τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) οι καινούριες πληροφορίες φιλτράρονται μέσω των πεποιθήσεων, β) οι πεποιθήσεις ιεραρχούνται ανάλογα με τη σχέση τους με ήδη υπάρχουσες, γ) κάποιες πεποιθήσεις είναι πιο αδιαμφισβήτητες σε σχέση με άλλες, δ) είναι σχετικά δύσκολο για τους ενήλικες να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους, και τέλος ε) οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν το πώς αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα αλλά μπορούν επίσης να οδηγήσουν και σε λάθος αντίληψη της πραγματικότητας

Κατ' ακολουθία η Thomas (2010) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται στην καρδιά της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και μάθησης. Συμβάλλουν καθοριστικά στην ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα στην τάξη.

Επίσης το να στέκεται ο εκπαιδευτικός κριτικά απέναντι στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση των πεποιθήσεών του, κάτι που με τη σειρά του μπορεί κατά την Thomas (2010) να τον κάνει πιο αποτελεσματικό στην άσκηση των καθηκόντων του.

Οι δραστηριότητες που επομένως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στα παιδιά είναι αποτέλεσμα κατά την Aubrey (1997) ενός συνδυασμού αισθημάτων και πεποιθήσεων «που αλληλεπιδρούν με το γνωστικό αντικείμενο και υποθέσεις σχετικά με το πώς διδάσκουμε και πώς μαθαίνουν τα παιδιά αντίστοιχα. Γνώσεις, πεποιθήσεις και προδιαθέσεις τέτοιου είδους, θα υποστηρίξουν και θα περιορίσουν το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Ακόμα και αν οι απόψεις τους για την μάθηση διαφοροποιηθούν, τα θέματα που θα επιλέξουν να διδάξουν θα επηρεάζονται πάντα από τη γνωστική κατάρτιση που διαθέτουν» . Aubrey (1997) (σ.41)

Η μελέτη

Η ερευνητική μελέτη από την οποία προκύπτει αυτή η ανακοίνωση αναφέρθηκε στις απόψεις και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και ανθρώπων που εργάζονται ως νηπιαγωγοί σχετικά με την διδασκαλία της ανάγνωσης. Επίσης εξετάστηκαν και οι σχέσεις μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη. Χρησιμοποιώντας ένα μικρό ποσοστό από το υλικό που συλλέχθηκε σε αυτή την ανακοίνωση θα συζητηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης

Ο σχεδιασμός της μελέτης

Ο σκοπός αυτής της ανακοίνωσης είναι να ενημερώσει σχετικά με μια μελέτη που είχε ως στόχο να:

- εξετάσει τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης που νηπιαγωγοί και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν, σε σχέση με αυτές που πραγματικά χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη.
- εξετάσει το κατά πόσο αυτές οι απόψεις συμπίπτουν ή διαφέρουν με τα θεωρητικά μοντέλα της ανάγνωσης όπως αυτά παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, και τέλος να
- εξετάσει το ποσοστό διαφοροποίησης ανάμεσα στους ισχυρισμούς και την πράξη των νηπιαγωγών και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

Ερωτηματολόγια συνεντεύξεις και παρατήρηση ήταν οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για την συλλογή του υλικού. Το δείγμα που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν νηπιαγωγοί /παιδαγωγοί (άτομα που εργάζονται με παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών σε καθημερινή βάση) στις περιοχές του Coventry και του Birmingham στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα μέλη του δείγματος επιλέχθηκαν τυχαία μέσα από σχολεία και

ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς με την χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Αυτός ο σχεδιασμός περιέλαβε εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις τριών κατηγοριών:

- Νηπιαγωγεία που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία
- Τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία
- Δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς

Ένα αρχικό δείγμα από εκατόν εξήντα νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς (63 εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονταν σε δημοτικά σχολεία, 51 σε ιδιωτικούς ή Δημοτικούς παιδικούς σταθμούς και 46 σε νηπιαγωγεία που υπάγονταν σε δημοτικά σχολεία) επιδιώχθηκε να λάβει ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρονταν σε πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό τους επίπεδο και την εκπαίδευσή τους. Επίσης μέσα από το ερωτηματολόγιο επιδιώχθηκε και μια προκαταρκτική προσέγγιση σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τελικά 86 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επεστράφησαν και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS. 17 ερωτηματολόγια ήρθαν από τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε σχολεία, 45 ερωτηματολόγια ήρθαν από νηπιαγωγεία που υπάγονταν σε σχολεία και 24 από Δημοτικούς/ Ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Αυτό που ακολούθησε ήταν ότι 9 από αυτούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια 3 από κάθε κατηγορία επιλέχθηκαν τυχαία και παραχώρησαν συνέντευξη σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, τη διδακτική τους προσέγγιση και την εκπαίδευση που έχουν λάβει αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Έγινε χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας η οποία επέτρεψε τη συμπερίληψη παραμέτρων ειδικού ενδιαφέροντος (Robson, 2007). Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν μια ημι-δομημένη συνέντευξη, η διάρκεια της οποίας ήταν 35-40 λεπτά. Ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων διευκόλυνε την ανάλυση του υλικού μέσα από τη χρήση interview guide Patton (1990). Τα άτομα που έδωσαν συνέντευξη μας επέτρεψαν στη συνέχεια να παρακολουθήσουμε τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούσαν στην τάξη. Αυτό έγινε για μια ολόκληρη μέρα και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσέγγιζαν τη διαδικασία της ανάγνωσης με τα παιδιά. Το Curriculum Guidance for the Foundation Stage (QCA 200) (ισοδύναμο με το αναλυτικό πρόγραμμα) επηρέασε σημαντικά την κατηγοριοποίηση και την ανάλυση των δραστηριοτήτων που διαπιστώθηκαν μέσω της παρατήρησης.

Αποτελέσματα

Ερωτηματολόγια

Έχοντας υπόψη τα τρία θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία (bottom up, top down and interactive) (Πόρποδας 2002) και παρά το γεγονός ότι ο Merchant (1999) υποστηρίζει πως «πρόκειται για μια τεχνητή διάκριση»(σ.71), ένα από τα θέματα που ερευνήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο ήταν η θεωρητική προσέγγιση με βάση την οποία οι συμμετέχοντες προσέγγιζαν την ανάγνωση.

Σε μια από τις ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων για την ανάγνωση, τους δόθηκαν τρεις προτάσεις όπου η κάθε μια αντιπροσώπευε μια δυνητικά σημαντική πτυχή στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης από τα παιδιά. Τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τις προτάσεις με βάση τη σπουδαιότητά τους σε

κλίμακα 1-3 με το τρία να αντιπροσωπεύει την πιο σημαντική πρόταση. Οι βαθμοί που δόθηκαν σε κάθε πρόταση αθροίστηκαν στο τέλος.

Τα αποτελέσματα (από 86 συμμετέχοντες) παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 1

Για να μάθουν να διαβάζουν τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν να:	Συνολικός βαθμός σπουδαιότητας¹
Γνωρίζουν τον αλφαβητικό κώδικα(bottom-up model)	156
Βγάζουν νόημα από ένα κείμενο (top-down model)	148
Χρησιμοποιούν συνδυαστικά δεξιότητες (interactive model)	194

¹ Τρεις βαθμοί δίνονταν όταν η συγκεκριμένη πτυχή αξιολογούνταν ως η πιο σημαντική, δύο όταν θεωρούνταν λιγότερο σημαντική και ένας όταν η πτυχή θεωρούνταν η λιγότερο σημαντική από όλες για την κατάκτηση της ανάγνωσης από τα παιδιά.

Πίνακας 1: Διαβάθμιση από τους συμμετέχοντες κύριων στόχων σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης

Από τα νούμερα αυτά φαίνεται ότι υπάρχει γενική συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων ότι πρώτη σε σπουδαιότητα είναι η ικανότητα να χρησιμοποιούν τα παιδιά συνδυαστικά δεξιότητες. Αυτό σημαίνει να χρησιμοποιούν τόσο τρόπους αναγνώρισης λέξεων και γραμμάτων όσο και νοήματος. Ταυτόχρονα σημειώνεται ότι και άλλες προτεραιότητες εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες.

Σε επόμενη ερώτηση παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες μια σειρά από τεχνικές διδασκαλίας της ανάγνωσης και τους ζητήθηκε να τις κατατάξουν με βάση τη συχνότητα χρησιμοποίησής τους από τους νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς. Ο αριθμός των τεχνικών ήταν επτά και 1 βαθμός δόθηκε στην πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική ενώ επτά στην χρησιμοποιούμενη λιγότερο συχνά από όλες. Οι βαθμοί που δόθηκαν σε κάθε τεχνική στο τέλος αθροίστηκαν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 2

Τεχνική (n=86)	Συνολικό Άθροισμα
Αφήγηση Ιστορίας	485
Μεγάλα βιβλία	459
Παιχνίδι	408
Προγράμματα διδασκαλίας (Reading schemes)	294
Ομαδική ανάγνωση	274
Ανάγνωση ανά ζεύγη	153
Σιωπηρή Ανάγνωση	127

Πίνακας 2: Συχνά χρησιμοποιούμενες διδακτικές τεχνικές

Παρά το γεγονός ότι σημειώθηκε από τους συμμετέχοντες ότι πολλές τεχνικές είναι αλληλένδετες και κατατάχθηκαν μόνο για χάρη της ερώτησης η προτίμηση των ερωτωμένων είναι σαφής υπέρ της αφήγησης ιστορίας, των βιβλίων μεγάλου σχήματος και του παιχνιδιού αντίστοιχα.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και στις δύο ερωτήσεις σε μια προσπάθεια να υπολογιστούν τα αποτελέσματα η ερευνήτρια αποφάσισε να αντιστρέψει τη βαθμολόγηση των απαντήσεων. Έτσι τρεις βαθμοί δόθηκαν στην πιο σημαντική πρόταση αναφορικά με την πρώτη ερώτηση δύο στη δεύτερη πιο σημαντική και ένας στη λιγότερο σημαντική. Το ίδιο έγινε και στη δεύτερη ερώτηση. Ο λόγος πίσω από την απόφαση αυτή ήταν να υπάρξει η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν με το μηδέν οι απαντήσεις που λείπουν.

Συνέντευξη

Η Haggard (2014) χρησιμοποιεί τον ορισμό του αναδυόμενου γραμματισμού που δίνεται από το Florida Literacy and Reading Excellence Center. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό ο αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται ως «ένα αναπτυσσόμενο φάσμα κατανόησης συμβατικών και μη πρακτικών γραμματισμού, σε σχέση με την γραφή. Αυτές οι συμπεριφορές γραμματισμού αρχίζουν πριν από τη σχολική εκπαίδευση και σταδιακά οδηγούν σε συμβατικές συμπεριφορές σχετικά με την εκφορά της ανάγνωσης του προφορικού λόγου και της σκέψης» (σ.45) Η Clay στο (Puett-Miller 2010) προχωρά σε ένα πιο πρακτικό ορισμό του αναδυόμενου εγγραμματισμού υποστηρίζοντας ότι είναι «ότι ξέρει ένα παιδί για τη γραφή και την ανάγνωση πριν μάθει να γράφει και να διαβάζει με συμβατικό τρόπο» Η Puett-Miller (2010) (σ.16) τέλος συμπληρώνει : « Αντί για τα τυπικού σχήματος βιβλία ανακατέψτε τα. Αυξήστε το ενδιαφέρον των παιδιών. Φέρτε στην αντίληψή τους όσα περισσότερα εξώφυλλα είναι δυνατό. Στα παιδιά αρέσει να δοκιμάζουν και να εξερευνούν με τα χέρια τους τις σελίδες τις εικόνες διαβάζοντας ή όχι αφήστε τα»

Όσα αναφέρονται από τη Haggard (2014) και τους υπολοίπους ερευνητές, αντικατοπτρίζονται στα παρακάτω:

Basically we have an aim set up for our children that by the time they leave here we want them to be able to achieve certain goals in language and literacy; in that respect we do not expect them to learn to actually read words but to recognise that when we open the books the writings have a meaning and it tells them a story, that they are able to open a book and actually look at the bottom of the page, or point the writing out, recognise their name, that is the first sign of reading. To be able to recognise simple things, that is how they start to learn how to recognise letters and familiar words

(Private Day Nursery Practitioner)

Η Flint (2010) αναφέρεται στην Transactional Reading Theory σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ αναγνωστών και

κειμένου. Οι αναγνώστες φέρνουν μαζί τους τις προηγούμενες γνώσεις τους σε σχέση με τη γλώσσα στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν το νόημα του κειμένου. Οι αναγνώστες «έχουν μια αμοιβαία σχέση με το περιβάλλον και η αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο οδηγεί σε προφορικές απαντήσεις όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις απαντήσεις τους με τους άλλους» Flint (2010)(σ.290). Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συγκλίνουν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα δηλώνουν:

Sometimes we have a much more structured literacy session where a member of staff will sit with a big book and a book stand and we will actually very deliberately look at it –is the book the right way up, this is the cover, this is the author, this is the illustrator. The author is the person who writes the story; the illustrator is the person who draws the pictures for the story. When we do start to read, the adult will actually model the process of reading by following the print. This will help the children to look for clues in the pictures and we will look for perhaps our sound of the week and find a word that begins with that sound. That will be a very particular literacy time, but they will also have times

(Nursery Class attached to a Primary school Practitioner)

Ο Πόρποδας (2002) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με τα μοντέλο της διττής θεμελίωσης «η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών: μιας λογογραφικής διαδικασίας (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου) και μιας αλφαβητικής διαδικασίας (για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εκμάθηση της ανάγνωσης για την αγγλική γλώσσα γίνεται σε τέσσερις φάσεις: Μία από αυτές είναι η θεμελιακή ανάγνωση κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους φθόγγους και στη συνέχεια αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργίες λογογραφική και αλφαβητική αντίστοιχα» (σ.347). Οι απόψεις των νηπιαγωγών που εργάζονται σε Reception Classes φαίνεται να συγκλίνουν με τα παραπάνω. Συγκεκριμένα δηλώνουν:

‘Well they should know all the sounds of all the letters of the alphabet, all the individual sounds. The more able children will be able to blend sounds together. I think all the children should be able to build simple words, simple phonic words, for instance ‘yes’ and ‘stop’. And the majority of them, I think should have a good basic word vocabulary, sight vocabulary, and be able to read books’.

(Reception Class Teacher)

Παρατήρηση

Στις συνεντεύξεις τους, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι σκοπός τους ήταν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και να τα κάνουν να διασκεδάσουν με τη διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί/παιδαγωγοί ισχυρίστηκαν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να συστήνουν την ανάγνωση στα παιδιά με ένα παιγνιώδη τρόπο, που σέβεται το ρυθμό του κάθε παιδιού. Οι διδακτικές πρακτικές που

ακολούθησαν δείχνουν καθαρά ότι είχαν σαφή αντίληψη αναφορικά με το πώς θα επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Η παρατήρηση υπέδειξε ότι ένας από τους κύριους τρόπους μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να διευκολύνουν την κατάκτηση της ανάγνωσης ήταν το να εφιστούν την προσοχή των παιδιών στη γραφή σε κάθε ευκαιρία στο περιβάλλον τους. Επίσης τους παρείχαν εύκολη πρόσβαση σε βιβλία. Κάθε τάξη ή σταθμός είχε έντονο το χαρακτηριστικό της ζωγραφικής των παιδιών και υπήρχε μεγάλη ποικιλία βιβλίων σε μέγεθος σχήμα και χρώμα στη διάθεση των παιδιών. Η ανάγνωση επίσης ενισχύονταν μέσα από την καθημερινή ρουτίνα με το διάβασμα της ημέρας, του ονόματος του παιδιού και άλλων τέτοιων δραστηριοτήτων. Επίσης σε κάθε τάξη είτε δύο είτε τρεις φορές την εβδομάδα προσφέρονταν μια δραστηριότητα σχετική με την ανάγνωση στα παιδιά όπου ο δάσκαλος δρούσε ως πρότυπο. Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων είχαν σαφή κατεύθυνση προς τη χρήση μεγάλων βιβλίων, το παιχνίδι και την αφήγηση ιστορίας. Η ανάγνωση της αγαπημένης ιστορίας των παιδιών ήταν μια δραστηριότητα που επιλέγονταν κατ' επανάληψη από τους νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς και είχε διάρκεια 15 λεπτών σε όποιο από τα νηπιαγωγεία ή τους σταθμούς παρατηρήθηκε. Τέλος σε κάθε περίπτωση παρατηρήθηκε μια κύρια δραστηριότητα διάρκειας είκοσι λεπτών που έδινε έμφαση είτε στη διδασκαλία φωνημάτων είτε στην αναγνώριση του ονόματός του από το παιδί, είτε τέλος στις λέξεις «υψηλής συχνότητας». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να προσέχουν την ποιότητα του περιβάλλοντος που παρέχουν στα παιδιά. Φαίνεται να συμφωνούν με τις απόψεις της παιδαγωγικής προσέγγισης Reggio Emilia. Σύμφωνα με αυτή το περιβάλλον θεωρείται ως «ο τρίτος δάσκαλος» και η προσδοκία είναι να «προάγεται η επιλογή και η δραστηριότητα, και η δυναμική που έχουν αναφορικά με την εκκίνηση όλων των ειδών κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής μάθησης» Gandini (1998) (σ.177).

Συζήτηση

Η Robson (2004) ισχυρίζεται ότι το περιβάλλον των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών παρουσιάζει πολλές ομοιότητες. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διακοσμημένος και οργανωμένος ο χώρος αντικατοπτρίζει για τη Robson (2004) «την φιλοσοφία και τις πεποιθήσεις σε σχέση με την προσχολική αγωγή που υιοθετούν όσοι εργάζονται μέσα σε αυτά. Οι όποιες ομοιότητες όμως σταματούν εκεί. Ο χώρος ζωντανεύει μέσα από τον τρόπο που χρησιμοποιείται και είναι λάθος να ταυτοποιηθεί η οργάνωση του χώρου με το πρόγραμμα. Το τι κάνουν τα παιδιά μέσα στο χώρο και με τα υλικά που τους προσφέρονται μετράει»(σ.205)

Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με την Thomas (2010) η International Reading Association έχει αποδώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους αποτελεσματικούς δασκάλους της ανάγνωσης. Μέσα σε αυτά μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται: « α) η κατανόηση του πώς αναπτύσσεται η γραφή και η ανάγνωση και η πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. β) η συνεχής αξιολόγηση της ατομικής προόδου των παιδιών και η σύνδεση της διδασκαλίας της ανάγνωσης με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. γ) Η γνώση πολλών τεχνικών διδασκαλίας και η ικανότητα να τις συνδυάζουν αποτελεσματικά και τέλος δ) η προσφορά ποικιλίας κειμένων στα παιδιά να διαβάσουν» (σ.3).

Ταυτόχρονα η Browne (1998) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης υποστηρίζεται από τις συνειδητές ή μη απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το τι σχετίζεται με το να μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν το οποίο με απλά λόγια μπορεί να συσχετιστεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις τις σχετικές με την ανάγνωση. Η προσέγγιση που θα υιοθετηθεί «επηρεάζει τις ικανότητες δεξιότητες και διαδικασίες στις οποίες δίνεται έμφαση και τη σειρά με την οποία διδάσκονται. Αυτό συνδέεται με τον ορισμό που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην ανάγνωση και την κατανόησή τους σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις χρήσεις της ανάγνωσης» (σ.8).

Στην προσπάθεια να χαρακτηριστούν οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάγνωση χρησιμοποιήθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία. Η ερμηνεία που δόθηκε είναι αποκλειστικά δική μας. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν υπέδειξε ότι έχει γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων. Τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τις τρεις προτάσεις που συνδέονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Έγινε προσπάθεια να ερμηνευθεί ό,τι ειπώθηκε από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις τους σχετικά με το πώς διδάσκουν την ανάγνωση. Υποστήριξαν ότι ένα παιδί πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί συνθετικά μια σειρά από δεξιότητες για να μπορεί να κατακτήσει το νόημα ενός κειμένου. Την ίδια στιγμή η εκμάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα χαρακτήριζε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προσφέρονταν στα παιδιά.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι όσοι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εργάζονταν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς ή σε τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε δημοτικά σχολεία είχαν κατάρτιση που δίνει έμφαση στα πρακτικά προσόντα. Επίσης η κατάρτιση των ατόμων αυτών δίνει έμφαση στο ρόλο της ανατροφής του παιδιού για τον παιδαγωγό της προσχολικής ηλικίας. Τα άτομα αυτά δεν ήταν εκπαιδευτικοί και δεν είχαν προπτυχιακή εκπαίδευση σε σχέση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Το κυρίαρχο καθήκον τους απέναντι στο παιδί έχει να κάνει με την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη και την ευτυχία του στο σχολείο. Πίστευαν ότι η δημιουργία τέτοιων συνθηκών θα κάνει με τη σειρά της την μάθηση ευκολότερη. Από την άλλη πλευρά οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία, έχουν ως μέρος των προπτυχιακών σπουδών τους διδαχθεί πώς να σχεδιάζουν δραστηριότητες και να διδάσκουν την ανάγνωση.

Οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς δεν αισθάνονταν την ανάγκη να σχεδιάσουν δραστηριότητες ειδικά για την ανάγνωση. Αυτό γιατί θεώρησαν την ανάγνωση και τη γραφή ως δραστηριότητες αλληλένδετες που εντάσσονται στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών μέσα από δραστηριότητες ρουτίνας και μέσα από το παιχνίδι τους. Μαζί με τα άτομα που εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε σχολεία φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη ότι ένα πλαίσιο διδασκαλίας που θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για γλωσσική ανάπτυξη θα βοηθήσει και στην κατάκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης από τα παιδιά.

Για τις δυο αυτές κατηγορίες επαγγελματιών σκοπός τους ήταν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να προάγει τη γραφή και μέσα από το παιχνίδι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν στοιχεία της ανάγνωσης. Για τους παιδαγωγούς κάθε δραστηριότητα έχει δυναμική. Νόημα και σκοπός δεν μπορούν να διαχωριστούν από

τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται κάθε μέρα στα παιδιά. Οι απόψεις των παιδαγωγών μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν κοινά στοιχεία με αυτές του Froebel όπου ισχυρίζονταν ότι μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά είναι αυτή της επικοινωνίας. Ο Froebel υποστήριζε ότι η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από το έντονο παιχνίδι με ό,τι μπορεί να βρεθεί στο περιβάλλον. Όσο περισσότερα δημιουργήματα φτιάξει ένα παιδί τόσο περισσότερους συσχετισμούς θα κάνει. Αυτοί με την σειρά τους θα το οδηγήσουν σε πιο σύνθετες ιδέες και στο να ψάξει για καινούριες λέξεις.

Ο Froebel θεωρεί τη γλωσσική ανάπτυξη ως μια συμβολική λειτουργία μέσα στα πλαίσια της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και δίνει έμφαση στο δημιουργικό κομμάτι της διαδικασίας. «Το σκόπιμο παιχνίδι μπορεί να είναι ένας ω συντελεστής στην προσπάθεια ειδικότερα όταν η δραστηριότητα γίνεται μαζί με συνομηλίκους. Αυτό γιατί το παιδί ψάχνει για την κατάλληλη λέξη για να δώσει νόημα και να δημιουργήσει εσωτερικές συνδέσεις στο παιχνίδι του» Liebschner(1992)(p.137).

Αναφορικά με τους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε Reception Classes το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ισχύσει από το Σεπτέμβριο του 2014 υποδεικνύει ότι όλες οι γνωστικές περιοχές πρέπει να προσεγγίζονται μέσα από σχεδιασμένες και σκόπιμες παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα κατευθύνονται τόσο από το δάσκαλο όσο και από το παιδί. Αναγνωρίζεται με τον τρόπο αυτό η συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στην ενεργητική μάθηση. Την ίδια στιγμή όμως το αναλυτικό πρόγραμμα ξεκάθαρα υποδεικνύει ότι τα παιδιά μέχρι να τελειώσουν την Reception Class [πρώτος χρόνος του σχολείου] θα πρέπει να μπορούν αναφορικά με την ανάγνωση να πετυχαίνουν συγκεκριμένους στόχους που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν: « τη γνώση και χρήση των φωνημάτων έτσι ώστε να αποκωδικοποιούν απλές λέξεις και να τις διαβάζουν με ακρίβεια. Επίσης πρέπει να μπορούν να διαβάσουν και μερικές οικείες λέξεις.» (σ.11)

Οι σαφείς κατευθύνσεις που δίνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προσφέρθηκαν στα παιδιά από όσους συμμετέχοντες εργάζονται σε Reception Classes επιτρέπουν την υπόθεση ότι μπορεί οι δραστηριότητες να διατηρούν τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους αλλά το περιεχόμενό τους είναι περιορισμένο και ο/η νηπιαγωγός έχει κυρίαρχο ρόλο στην εφαρμογή τους.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Stephens & Brown (2000), οι εκπαιδευτικοί «μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους με το να ενσωματώσουν στρατηγικές που στοχεύουν στον αλφαριθμητισμό μέσα στη διδασκαλία τους»(σ.9). Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να μην είχαν γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την ανάγνωση, αλλά ήταν ξεκάθαροι σχετικά με την παιδαγωγική που επέλεξαν να ακολουθήσουν σχετικά με την ενίσχυση της διαδικασίας γραμματισμού. Οι επιλογές που έκαναν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τις διδακτικές τεχνικές που ακολούθησαν, όπως δηλώθηκε στις συνεντεύξεις τους και έγινε αντιληπτό από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, υπέδειξαν ότι σχετικά με την ανάγνωση η συστηματική και λεπτομερής καθοδήγηση μπορεί να μην είναι κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας.

Όλοι όσοι συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα αποδέχονται την συμβολή του παιχνιδιού στην διδασκαλία της ανάγνωσης και δείχνουν να συμφωνούν με τους Roskos & Christie (2011) που υποστηρίζουν ότι περιβάλλοντα παιχνιδιού που εμπλουτίζονται με δραστηριότητες γραμματισμού ενισχύουν ανάλογες συμπεριφορές. Γεμίζοντας το περιβάλλον των παιδιών με υλικά που υποβοηθούν το γραμματισμό, ενισχύονται ταυτόχρονα και οι αλληλεπιδράσεις συναφούς περιεχομένου μέσα από το παιχνίδι. Αν η παιδαγωγική είναι η επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού στόχου που για την παρούσα μελέτη είναι η διδασκαλία της ανάγνωσης, τότε « η ανάμειξη και η παρέμβαση του νηπιαγωγού πρέπει να γίνεται με σκοπό να κατευθύνει την απόκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους. Αν αυτό συμβεί τα παιδιά με την σειρά τους θα μοιραστούν τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τις δραστηριότητες τους» (σ.211).

Με αυτό το δεδομένο θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι το να γνωρίσουν περισσότερα οι νηπιαγωγοί/παιδαγωγοί για τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης μπορεί να τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που έχουν τα παιδιά σχετικά με την ανάγνωση πιο αποτελεσματικά. Οι νηπιαγωγοί μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Αν όμως μάθουν μόνο μέσα από τις εμπειρίες τους η ανάπτυξή τους θα είναι περιορισμένη. Επομένως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη επιμόρφωσης στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και τα περιβάλλοντα μάθησης» Day (1999) (σ.2). Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία των παιδιών που είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα σε μια εποχή αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές

Βιβλιογραφία

- Alexander, R. (2009). *The Cambridge Primary Review*. Accessed in 19/5/14 from <http://www.primaryreview.org.uk/>
- Aubrey, C., (1997). *Mathematical teaching in the early years, An investigation of teachers' subject knowledge*, London: Falmer Press
- Browne, A., (1998). *A practical guide to teaching reading in the Early Years*, London: Paul Chapman
- Cunningham, A., &Carroll, J., (2011). 'The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children' *British Journal of Educational Psychology*, 81, 475-490.
- Day C., (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* London Falmer Press
- DfES/QCA (2000). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, London: DfES/QCA.
- DfE (2014). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five* London: DfE

- Deng, F., Chai, C., Tsai, C.-C., & Lee, M.. (2014). The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT. *Educational Technology & Society*, 17 (2), 245–256
- Flint, T., (2010). 'Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom' *Early Childhood Educational Journal* 38: 289-287
- Friesen, A., and • Butera, G., (2012). ' You Introduce All of the Alphabet...But I Do Not Think it Should be the Main Focus''': Exploring Early Educators' Decisions about Reading Instruction' *Early Childhood Education Journal* 40, 361-368
- Gandini, L., (1998). 'Educational and Caring Spaces' in Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G., (Eds.) (2nd ed) *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation
- Haggard, G., (2014) 'Setting the stage for purposeful communication: Fostering Emergent Literacy' Purposeful Communication, *The Delta Kappa Gamma Bulletin* 45-48
- Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D., & Deffes, R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. *Educational Leadership*, 60(7), 12-18.
- Liebschner, J., (1992). *A Child's work Freedom and Guidance in Froebel's Educational Theory and Practice*, Cambridge: The Lutterworth Press
- O'Sullivan, M. MacPhail, A., & Tannehill, D., (2009). 'A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head'. *Irish Educational Studies* 28, no. 2, May/June: 171–91.
- Pajares M. E (1992). 'Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct'. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Patton, M., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, (2nd ed.) London Sage Publications
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση Πάτρα Του ιδίου*
- Puett-Miller, C., (2010). *Before They Read: Teaching Language and Literacy Development through Conversations, Interactive Read-alouds, and Listening Games* Maupin House
- Robson, S., (2004). 'The physical environment' in Miller, L., and Devereux, J., (2004) (Eds.) *Supporting Children's Learning in the early years*, London: David Fulton

- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.
- Roskos, C., & Christie, J., (2011). ‘ The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom’ *American Journal of Play* 4(2) 204-225
- Stephens, E., & Brown, J., (2000). *A handbook of content literacy strategies: 75 practical reading and writing ideas*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tarman, B (2012). ‘Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession’ *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3) 1964-1973
- Thomas, U., (2010) ‘Literacy Lessons and Pre-service Teachers: Belief Systems, Reflective Responses’ University of West Georgia on line submission ED 519838 accessed from ERIC on 16/6/14

Παράθεμα 1

INTERVIEW GUIDE

- What should a child be able to deal with by the end of his/her year in the setting?
- What would you as a teacher/practitioner would be happy for the child to know in terms of reading by the end of his/her year in the setting?
- Do you follow a certain routine everyday in terms of reading ?
- How do you assess children’s progress?
- Has your pre-service training made you capable of teaching reading to children of this age?
- Give me your opinion about the Curriculum Guidance for the Foundation Stage (QCA 2000)

Παράθεμα 2

Early Years Educators Beliefs about the Teaching of Reading Questionnaire

Section 1

Personal Information

1) *Please tick the appropriate box*

Gender : Male Female

1) *Length of teaching experience (including this year as a full year)*

1 year 2-5 years 6-10 years

11-20 years More than 20 years

1) *Please tick any qualification, which you hold*

BTEC in Nursery Nursing NVQ in Child Care (3 and 4)

Teachers Certificate B.Ed.

BA(QTS) NNEB

BA B.Sc.

PGCE PhD.

Other (Please specify)

1) *Please state the kind of Nursery in which you work this year*

Nursery School

Nursery Classes attached to Roman Catholic school

Nursery Classes attached to C.E. school

Reception Class

Reception Class attached to Primary school (non-denominational)

Reception Class attached to Roman Catholic school

Reception Class attached to C.E. school

Private Day Nursery

Work place Nursery

Community and non –profit making Day Nursery

University/College school Day Nursery

Other (please specify)

1) *Do you hold any special post of responsibility related to reading in your school?*

Yes

No

If yes please specify

1) Please state the size of the group of children for whom you are responsible

Under 20

21-25

26-30

31-35

More than 36

Other (please specify)

1) How confident are you about teaching reading?

Very confident

Quite confident

Confident in a limited way

Not at all confident

I do not know / I can not tell

Teachers' Beliefs about reading

Section 2

The following section suggests some of the characteristics involved in beginning reading. Please rank them 1-3 as you grade them. Give 1 to the most important 2 to the second most important and finally 3 to the least important.

1) Being able to read means :

- a) Knowing the alphabetical code
- b) Being able to extract meaning from a text
- c) Being able to integrate a number of skills in order to extract meaning

1) *Please rate each of the following statements by circling the appropriate number. Numbers representing the following values: 1 strongly agree 2 agree 3 disagree 4 strongly disagree 5 neutral.*

Children learn to read naturally as they acquire language skills	1	2	3	4	5
Phonics is the most important way of helping children learn to read	1	2	3	4	5

Acquiring phonic skills:

Direct teaching of phonics is not necessary since children learn the alphabetical code by encountering text in the company of literate people	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

In order for someone to read s/he needs to acquire the following skills:

Comprehension	1	2	3	4	5
Word recognition	1	2	3	4	5
Knowledge of letters and sounds	1	2	3	4	5

Reading activities can help the child improve the following skills:

<i>Speaking</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Listening</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Thinking</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Teachers' Beliefs about Teaching Reading

Section 3

10) Please rate each of the following statements by circling the appropriate number. Numbers representing the following values: **1 strongly agree 2 agree 3 disagree 4 strongly disagree 5 neutral.**

<i>There is a fixed sequence of reading experiences which is necessary for the child to follow.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>It is necessary for children to do reading at a fixed time every day.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Methods of teaching reading should be subject to whole school decision making.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Teachers' beliefs should be taken into account when decisions are made by the authorities about the National Curriculum.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>What I have to teach about reading this year is manageable</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

The Early Learning Goals in teaching can be regarded as:

<i>A framework for teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Useful for planning teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Useful for carrying out teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>A means of assessing children learning</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Teaching Reading and Classroom Practice

Section 4

11) The following question presents 7 teaching techniques. Please rank them from 1-7. Give 1 to the most frequently used in your class 2 to the next most frequent and give 7 to the least frequent technique used in your class.

a) *Paired reading* b) *group reading* c) *silent reading*

d) *Story telling* e) *big books* f) *play*

g) *Reading Schemes*

Other reading techniques used with the children? (Please specify)

12) During a typical one- hour's Literacy Lesson how long do pupils:

Work individually

Work in groups

Work as a whole class

In the following questions please rate the factors that may influence your teaching practice. Numbers representing the following values: **1 Strong Influence 2 Significant Influence 3 Little Influence 4 No influence at all 5 Do not know /Can not tell.**

13) Factors that influence your teaching practice may include

<i>Early Learning Goals</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>National Curriculum</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>My school policy</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Head's views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Colleagues' views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Parents views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>My own beliefs</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

14) What might lead you to change your teaching practice?

<i>A change imposed by the government</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Your own understanding of the positive effect that a new practice has on the class</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Suggestions of your colleagues</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

15) Which of the following you use most frequently in order to plan your teaching (Tick one box)

National Curriculum

My school scheme

Early Learning Goals

Commercially produced materials

National Literacy Strategy

Other (please specify)

The following two questions address constraints and ways of improving teaching practice respectively. **(Tick as many as apply)**

16) Sources of difficulty in the teaching of reading may involve:

Many topics to cover in order to deal with the National Curriculum

Large number of pupils in the class

Children home background

Lack of time

Lack of resources

Lack of teacher knowledge

Lack of motivation

Other (please specify)

17) Ways of improving teaching practice may include:

Co-operation between teachers

Clear school policy

In-service training

More time for reading

Parents involvement

Smaller class size

Quality of resources

Quantity of resources

Other (please specify)

18) Please give an example of a reading activity that you have recently done in class, which you think best exemplifies your approach to the teaching of reading. (Please state also the aims)

19) If you wish to make any comment please use the space below

Thank you very much for your help
Angeliki Kostopoulou

Οι γεωμετρικές έννοιες στα σχολικά βιβλία της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου

Γεώργιος.Η.Μπαραλής
Λέκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
e-mail: gmparalis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η γεωμετρία ως γνωστικό αντικείμενο παρέχει τη δυνατότητα για μελέτη, ανάλυση, σύνθεση, διερεύνηση, ερμηνεία και αναστοχασμό του χώρου που μας περιβάλλει. Στη διάρκεια της δεκαετίας 70΄ – 80΄ η Γεωμετρία άρχισε να χάνει την κυρίαρχη θέση που κατείχε παλαιότερα στη διδασκαλία των Μαθηματικών, στην Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση. Παρουσιάστηκε μια ποιοτική και ποσοτική μείωση των γεωμετρικών γνώσεων των μαθητών σε διεθνές επίπεδο. Εντούτοις, όμως, και σε αντίθεση με τις άλλες τάξεις στη χώρα μας, παρατηρούμε την εισαγωγή γεωμετρικών εννοιών καθώς και μια αύξηση της διδασκόμενης ύλης με την πάροδο του χρόνου στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σήμερα η διδασκαλία της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται κατά κύριο λόγο στην ταξινόμηση, αναγνώριση και ονομασία απλών γεωμετρικών σχημάτων όπου σε ένα μεγάλο μέρος της περιλαμβάνονται οι μετρήσεις μεγεθών, οι οποίες όμως γίνονται βάση υπολογιστικών μοντέλων που στηρίζονται σε συγκεκριμένους τύπους. Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε την εισαγωγή και την εξέλιξη γεωμετρικών εννοιών στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου μέσα από τα σχολικά βιβλία της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικά βιβλία, Α΄ τάξη δημοτικού, Γεωμετρία, .

Abstract

Geometry as a cognitive object provides the opportunity to observe, analyse, compound, research, interpret and contemplate the space that surrounds us. During the seventies and eighties Geometry began to lose the dominant position that possessed in the past decades as a part of the teaching of Maths, in the Primary and Secondary Education. A qualitative and quantitative reduction of geometrical knowledge occurred to pupils in international level. Moreover and in contrast with other grades of our country, we observe the introduction of geometrical concepts as well as an increase of the syllabus throughout the year in the first grade of the primary school. Nowadays, the teaching of Geometry in Primary Education is limited mainly in classification, identification and naming of simple geometrical shapes. This also includes the measuring of shapes that are performed by calculating models which are based on certain types.

In this paper we shall present the introduction and gradual development of geometrical concepts in the first grade of primary school through the textbooks of the period we study.

Εισαγωγή

Η Γεωμετρία ήταν ο πρώτος κλάδος της ανθρώπινης γνώσης που διαμορφώθηκε ως επιστήμη. Έχει ως αντικείμενο τη μελέτη του χώρου και των σχημάτων, επιπέδων και στερεών που υπάρχουν μέσα σε αυτόν και αποτελεί έναν ιδανικό χώρο που ευνοεί την καλλιέργεια της λογικομαθηματικής σκέψης για μεθοδολογικούς και για παιδευτικούς λόγους.

Είναι ένα διδακτικό αντικείμενο όπου κυριαρχεί το σχήμα με την τροποποίηση και την αλλαγή του οποίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα για πειραματισμό και μέσω αυτού τη σύλληψη και τη διατύπωση εικασιών με επαγωγικό και αναλογικό τρόπο.

Όσον αφορά τον πειραματισμό εννοούμε τόσο το εμπειρικό πείραμα όσο και το νοητικό, του οποίου χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η δημιουργία και η διερεύνηση γεωμετρικών κατασκευών με κανόνα και διαβήτη.

Εξαιτίας της κυριαρχίας της εποπτείας, και για λόγους και μόνο αισθητικούς, οι μαθητές ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, μπορούν να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη γεωμετρία (προβλήματα κατασκευών, συμμετρία). (Τζανάκης Κ. & Κούρκουλος Μ., 2000).

Η εποπτεία αυτή αποκτά μεγαλύτερη σαφήνεια με την ακριβή κατασκευή ενός γεωμετρικού σχήματος όπου το παιδί έχει την ευχέρεια να χειρίζεται εύκολα τα γεωμετρικά όργανα και να εξοικειώνεται περισσότερο με τις μαθηματικές έννοιες.

Διεθνώς γίνεται λόγος σχετικά με το ρόλο που η Γεωμετρία μπορεί να παίξει στην εισαγωγή και ανάπτυξη ενός μαθηματικού τρόπου σκέψης και ιδιαίτερα δεξιοτήτων για τη σύλληψη, διατύπωση, εμπειρική επαλήθευση και λογική αιτιολόγηση (απόδειξη) εικασιών και υποθέσεων που αφορά όμως, κατά κύριο λόγο, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική αξία του μαθήματος της Γεωμετρίας είναι πολύ μεγάλη αφού:

- Βοηθάει στην ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης του χώρου.
- Καλλιεργεί την ικανότητα νοερής σύλληψης των αντικειμένων.
- Συνδέει άμεσα τα Μαθηματικά με τον πραγματικό κόσμο.
- Βοηθάει στην κατανόηση άλλων αφηρημένων μαθηματικών ιδεών από άλλες περιοχές των Μαθηματικών μέσω της δημιουργίας γεωμετρικών μοντέλων ερμηνείας.
- Αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα ενός μαθηματικού συστήματος – στην πραγματικότητα του πιο απλού και κατανοητού για τους μαθητές. (Τουμάσης.Μ., σελ. 335, 1994).

Η χρησιμότητα της Γεωμετρίας, όμως, είναι μεγάλη ακόμη και όταν διδάσκεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αφού:

- Ο κόσμος που μας περιβάλλει αποτελείται από αντικείμενα, τα σχήματα των οποίων εξετάζει η Γεωμετρία αποτελώντας το κατεξοχήν μάθημα που δίνει πολλές και χρήσιμες γνώσεις γι' αυτά.
- Η άτυπη Γεωμετρία που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού προετοιμάζει τους μαθητές για τη θεωρητική Γεωμετρία που ακολουθεί στο Γυμνάσιο και κυρίως στο Λύκειο.
- Οι μαθητές αποκτούν ερεθίσματα για τη μελέτη της άτυπης Γεωμετρίας στην καθημερινότητά τους, για παράδειγμα μέσα από την ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια, ταξινομώντας τα ανάλογα με το σχήμα ή το μέγεθός τους και αποκτώντας έτσι εμπειρίες χρήσιμες για να κατανοήσουν αργότερα αφηρημένες έννοιες.
- Η Γεωμετρία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για τη μελέτη πολλών θεματικών περιοχών των Μαθηματικών καθώς και άλλων επιστημών. Οι γεωμετρικές καταστάσεις συχνά αποτελούν ερμηνευτικά μοντέλα άλλων καταστάσεων. Για παράδειγμα, η γεωμετρική αναπαράσταση των κλασμάτων

βοηθά καλύτερα στην κατανόησή τους όπως και στην επίλυση πολλών προβλημάτων της Φυσικής. Το γεωμετρικό σχήμα κατά την επίλυση ενός προβλήματος δίνει την διαισθητική παρουσίαση των συνιστωσών σχέσεων του σε μια γεωμετρική κατάσταση. (Duval R. 1995).

- Πολλοί μαθητές σκέφτονται και καταλαβαίνουν καλύτερα οπτικά. Οι εικόνες βοηθούν καλύτερα στην ανάπτυξη των συλλογισμών τους με αποτέλεσμα η Γεωμετρία να γίνεται το μέσο για την επιτυχία τους και τη θετική τους διάθεση απέναντι στα Μαθηματικά.

Οι διδακτικοί στόχοι για τη μάθηση της Γεωμετρίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί εδώ και αρκετές δεκαετίες αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας στη διδακτική των μαθηματικών. Από τα συμπεράσματα των ερευνητών τόσο για την άτυπη Γεωμετρία (πρακτική) όσο και για την παραδοσιακή Ευκλείδεια Γεωμετρία προκύπτει ότι μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών μπορεί να κατανοήσει την παραγωγική δομή του μαθήματος, να ανακαλύψει αποδείξεις γεωμετρικών προτάσεων χρησιμοποιώντας μια ακολουθία αποδεικτικών συλλογισμών. Αυτό οφείλεται κυρίως στη μορφή των σχολικών βιβλίων, στις επικαλύψεις, στην ασυνέχεια και στην ποσότητα της ύλης.

Η αρνητική και αγχώδης στάση των μαθητών όσον αφορά το συγκεκριμένο μάθημα είναι αποτέλεσμα της απομνημόνευσης, της ελλιπής σύνδεσης του αντικειμένου με την πραγματικότητα και της ακαμψίας των εκπαιδευτικών στην εύρεση εναλλακτικών τρόπων διδακτικής προσέγγισης. (Ferrell, 1988).

Κατά τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και αργότερα στο Λύκειο όπου αρχίζει η Ευκλείδεια Γεωμετρία, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες οφείλονται σε πολλούς και διαφορετικής φύσης λόγους. (Kynigos H., 1993).

Αναγκαία προϋπόθεση για την καλύτερη προσέγγιση της μάθησης της γεωμετρίας εκ μέρους των μαθητών είναι η μελέτη από τους παιδαγωγούς και η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν τις γεωμετρικές έννοιες.

Τα σχολικά βιβλία αποτυπώνουν και μεταφέρουν στην τάξη όσα αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα. Η χρήση τους από τους διδάσκοντες και τους μαθητές είναι κυρίαρχη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Freeman & Porter, 1989).

Τις περισσότερες φορές δε γνωρίζουμε ακριβώς ποια είναι τα μηνύματα που δίνουν τα βιβλία και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν, ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια βέβαια με τα βιβλία του δασκάλου και το επιπλέον υποστηρικτικό υλικό έχει διευκολυνθεί αρκετά η διδακτική προσέγγιση του περιεχομένου τους.

Σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων, τα βιβλία των Μαθηματικών είναι ογκώδη και η διαρκώς αυξανόμενη ύλη εμποδίζει την αφομοίωση των απαραίτητων στοιχείων προκαλώντας σύγχυση και αποπροσανατολισμό από τους βασικούς στόχους του μαθήματος.

Η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου Μαθηματικών θα πρέπει να γίνεται με βάση τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τη χρήση κατάλληλης μαθηματικής ορολογίας, τη χρήση μαθηματικών συμβόλων και κατάλληλων αναπαραστάσεων των εννοιών, την οργάνωση της διδασκαλίας και τη δημιουργία κατάλληλων διδακτικών εφαρμογών ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά οι μαθητές και, κυρίως του διαθέσιμου χρόνου.

Ιδιαίτερα, στα βιβλία των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να υπάρχουν δραστηριότητες που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν τη γεωμετρική σκέψη τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όχι με τη διδασκαλία της Ευκλείδειας Γεωμετρίας (χρήση αυστηρών ορισμών και προτάσεων)

αλλά με κατάλληλες εφαρμογές που δίνουν έμφαση στον πειραματισμό των παιδιών με τη χρήση διαφόρων υλικών όπως είναι το χαρτί, το μολύβι, το ψαλίδι, ο κανόνας, ο διαβήτης και άλλα υλικά. Οι πρωταρχικοί στόχοι ενός προγράμματος γεωμετρίας για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι:

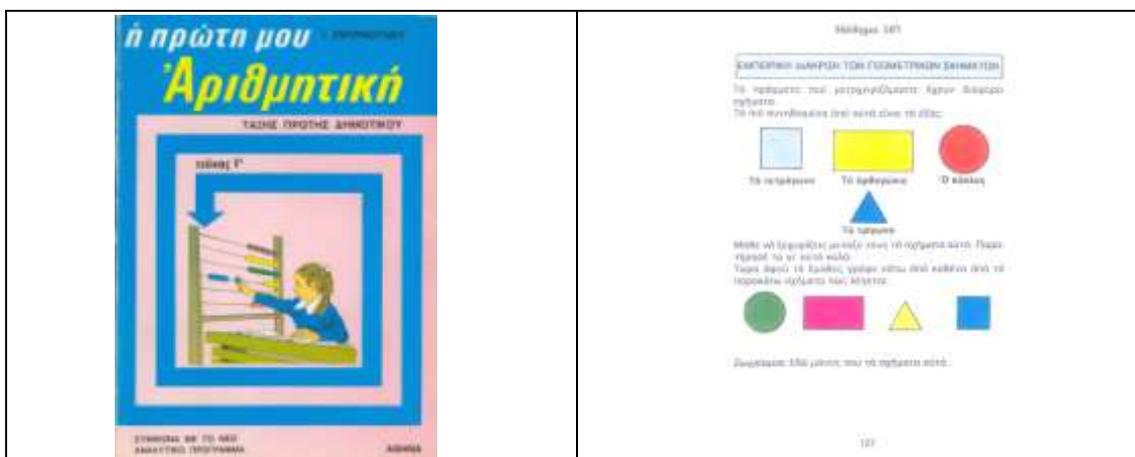
- Ο συντονισμός όρασης και κίνησης
- Η ερμηνεία των πληροφοριών που παίρνουν οι μαθητές μέσω της όρασής τους
- Η ανάπτυξη της οπτικής μνήμης όπως είναι οι νοεροί μετασχηματισμοί και
- Η ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μερών ενός σχήματος. (Fuys.D.& Liebov.A, 1992, Φιλίππου Γ- Χρίστου Κ., 1995).

Σχολικά βιβλία για την Α΄ τάξη

Στην ιστορία της Νέας Ελληνικής Εκπαίδευσης από το 1913 μέχρι σήμερα, επικρατούν κατά κύριο λόγο οκτώ αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αναλυτικά αυτά προγράμματα υλοποιούνται από μοναδικά σχολικά βιβλία με αποτέλεσμα η Ελλάδα να είναι μέχρι σήμερα από τις λίγες χώρες στον κόσμο που χρησιμοποιεί το μοναδικό σχολικό βιβλίο.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας (Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού) μπορούμε να τα χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες:

1. **Σχολικά βιβλία με το πρόγραμμα του 1977.** Για το αναλυτικό πρόγραμμα αυτής της περιόδου δεν υπήρχαν επίσημα σχολικά βιβλία. Στο ελεύθερο εμπόριο διατίθεντο αρκετά βιβλία τα οποία είχαν γραφτεί με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Από έρευνα που κάναμε συγκεντρώσαμε ορισμένα, δυστυχώς μόνο μέσα από ιδιωτικές συλλογές, μεταξύ των οποίων είναι:



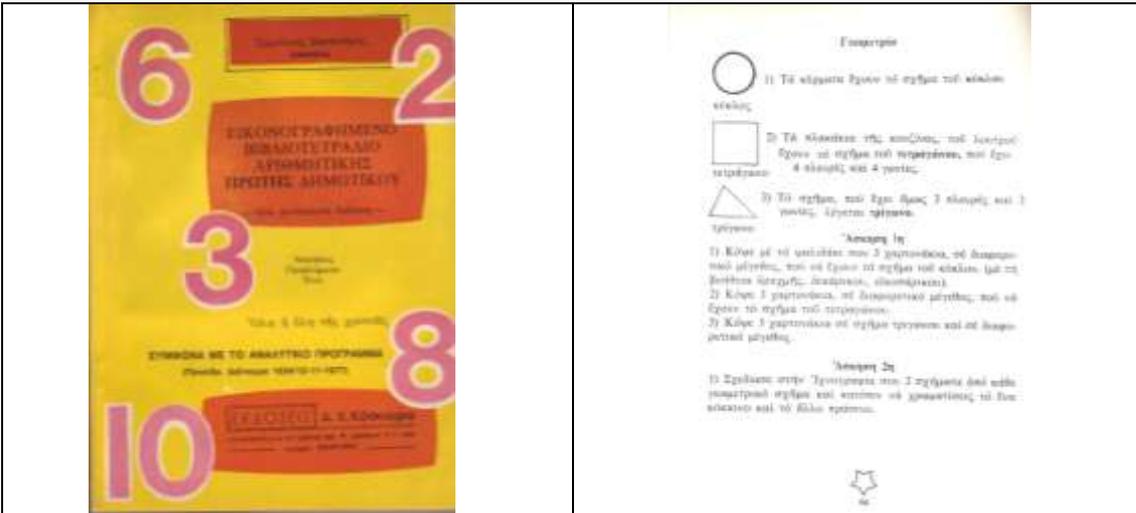
Ι.Σμυρνιωτάκη

Η πρώτη μου Αριθμητική

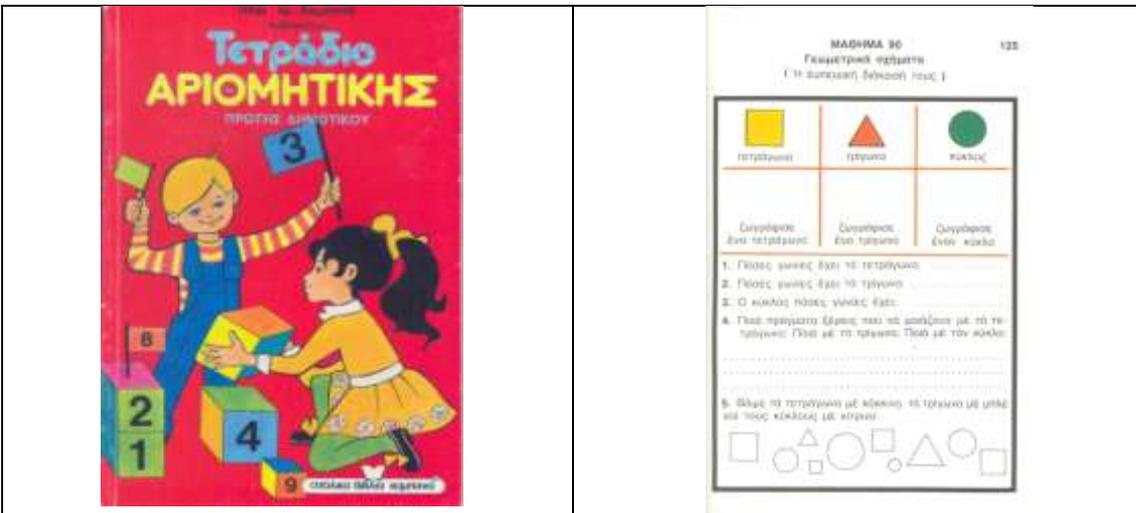
Τάξης πρώτης Δημοτικού. Τεύχος 1^ο Τεύχος 2^ο.

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τις νέες αρχές των μοντέρνων Μαθηματικών. Copyright 1978, Αθήνα

Το βιβλίο αυτό αποτελείται από δύο τεύχη (τεύχος 1^ο και τεύχος 2^ο). Το πρώτο τεύχος αποτελείται από 64 σελίδες και περιλαμβάνει 55 μαθήματα. Το δεύτερο τεύχος αποτελείται και αυτό από 64 σελίδες και περιλαμβάνει 52 μαθήματα (56-107). Το 107^ο μάθημα αναφέρεται στη Γεωμετρία και έχει τίτλο “Εμπειρική διάκριση των Γεωμετρικών σχημάτων”.



Ερμόλαος Σκεπετάρης
 Δάσκαλος
 ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ
 ΠΡΩΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
 Ασκήσεις – Προβλήματα – Τεστ
 Όλη η ύλη της χρονιάς
 ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
 (Προεδρ. Διάταγμα 1034/12-11-1977)
 Εκδόσεις Δ.Χ.Κόσκουρα
 Η σελίδα 64 αναφέρεται στη Γεωμετρία και παρουσιάζει τα σχήματα του κύκλου, του τετραγώνου, του τριγώνου και δύο ασκήσεις.

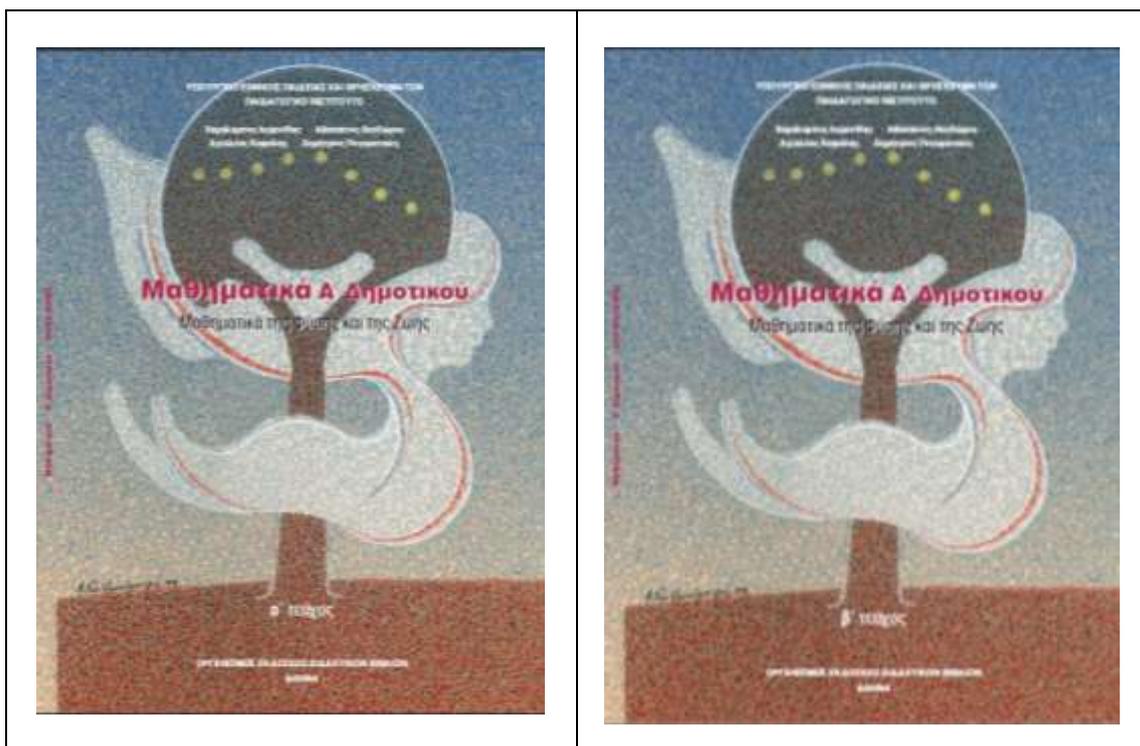


Ηλία. Ι. Καμπανιά.
 Τετράδιο Αριθμητικής πρώτης Δημοτικού. Σε 91 ωριαία μαθήματα. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας όπως αναθεωρήθηκε από το Κ.Ε.Μ.Ε. (ΦΕΚ 347/77. Το βιβλίο αποτελείται από 128 σελίδες και περιλαμβάνει 91 μαθήματα. Το 90^ο μάθημα αναφέρεται στη Γεωμετρία. Είναι μία σελίδα που περιέχει το τετράγωνο, το τρίγωνο, τον κύκλο και πέντε ασκήσεις.

2. Σχολικά βιβλία με το πρόγραμμα του 1982. Τα βιβλία της Α΄ τάξης του Δημοτικού “τα μαθηματικά μου” (πρώτο και δεύτερο μέρος), που υλοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα του 1982, περιλαμβάνουν 122 μαθήματα. Από τις επτά κύριες ενότητες, τέσσερις στο πρώτο τεύχος και τρεις στο δεύτερο, η τρίτη ενότητα στο δεύτερο τεύχος αναφέρεται στις βασικές γεωμετρικές έννοιες (σελ 163-170). Συνολικά από τα 122 μαθήματα του βιβλίου στα 25 αναφέρονται έννοιες από τη Γεωμετρία και αποτελούν το 20,49% της συνολικής ύλης. Η υλοποίηση του προγράμματος του 1982 πραγματοποιήθηκε με δύο βιβλία για το μαθητή και ένα για το δάσκαλο. Για πρώτη φορά έχουμε επίσημα βιβλία για την Α΄ τάξη του δημοτικού. Η συγγραφή των βιβλίων ανατέθηκε τότε σε τρεις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Αποστολικά Γ., Διονυσοπούλου Τρ. και Σαλβαρά Ι.). (Μπαραλής,Γ. 2009)



2. Σχολικά βιβλία με τα προγράμματα Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2001 που έχουν τεθεί σε λειτουργία από το ακαδημαϊκό έτος 2006-7. Η εκπαιδευτική κοινότητα μετά από 20 περίπου χρόνια αποκτά νέο αναλυτικό πρόγραμμα και νέα σχολικά βιβλία. Το βιβλίο “Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού (Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής)” α΄ και β΄ τεύχος, που υλοποιεί το πρόγραμμα του 2001, περιλαμβάνει 62 κεφάλαια από τα οποία τα 11 αναφέρονται στη Γεωμετρία και αποτελούν το 17,74% της συνολικής ύλης. Η συγγραφή των βιβλίων έγινε από τους Χ. Λεμονίδη – Α. Θεοδώρου – Α.Καψάλη – Δ.Πνευματικό. Τα βιβλία αυτά μαζί με το Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή (4 τεύχη) και το Βιβλίο του Δασκάλου αποτελούν το θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία των διδακτικών πακέτων και του υποστηρικτικού υλικού (εκπαιδευτικό λογισμικό, χάρτες κ.λ.π.). (Χιονίδου - Μοσκοφόγλου Μ., 2001, Δ.Ο.Ε. 2006, Μπαραλής Γ., 2009).



Γεωμετρικές έννοιες στα σχολικά βιβλία της Α΄ τάξης του Δημοτικού

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζουμε επιγραμματικά τις έννοιες της Γεωμετρίας που αναφέρονται στα σχολικά βιβλία. (Μπαραλής Γ., 2009).

Γεωμετρικές έννοιες στα σχολικά βιβλία	
Σχολικά βιβλία 1969 , 1974 Δεν βρήκαμε. Η ύλη που παρουσιάζουμε αναφέρεται στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα	Εμπειρική μέτρηση μήκους, κατασκευή απλών γεωμετρικών σχημάτων και η εμπειρική διάκρισή τους.
Σχολικά βιβλία 1977	Εμπειρική διάκριση των γεωμετρικών σχημάτων: τετραγώνου, τριγώνου και κύκλου. (Σε ένα από τα βιβλία υπάρχει και η έννοια του ορθογωνίου).
Σχολικά βιβλία 1982	Προσανατολισμός στο χώρο (πάνω, κάτω, μέσα, έξω, μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, ψηλά, χαμηλά, κοντά, μακριά, μεγαλύτερο, μικρότερο, τόσο όσο, ψηλότερο, χαμηλότερο, μακρύτερο, κοντινό, περισσότερο, λιγότερο). Γεωμετρικό σχήμα, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο, κύκλος, στερεό ορθογώνιο, σφαίρα, κύβος, κύλινδρος, γεωμετρικό σώμα, μήκος (πόσο μακρύ είναι), το μισό ενός σχήματος (τετραγώνου με διαγώνιο και μεσοπαράλληλη , ορθογωνίου, κύκλου, ισοσκελούς τριγώνου), κλειστή καμπύλη, ανοικτή καμπύλη, ευθεία

	<p>γραμμή, τεθλασμένη γραμμή, πόσα τετράγωνα έχει ο κύβος, πόσα ορθογώνια έχει το στερεό ορθογώνιο και οι διαστάσεις του κύβου και του στερεού ορθογωνίου.</p>
<p>Σχολικά βιβλία 2006-7</p>	<p>Προσανατολισμός στο χώρο με σημείο αναφοράς το μαθητή και με σημείο αναφοράς έξω από το μαθητή. Χρήση των όρων μέσα , έξω, δίπλα , ανάμεσα , πάνω ,κάτω, μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά. Αναγνωρίζουν και ονομάζουν σωστά τα επίπεδα σχήματα τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο, κύκλος, και τα στερεά σώματα τριγωνική πυραμίδα, κύβο, στερεό ορθογώνιο, κύλινδρο σφαίρα, μεγαλύτερο, ψηλότερο, μακρύτερο, πιο μακρύ, πιο χοντρό, ευθεία γραμμή, καμπύλη, γραμμή σαν πριόνι, σούστα, το σαλιγκάρι και το μοτίβο. Χαράζουν σε τετραγωνισμένο χαρτί τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα, χαράξεις με παζλ και μωσαϊκά, μέτρηση των μεγεθών, μέτρηση με το μέτρο, χωρητικότητα, λίτρο, συμμετρία.</p>

Δεν γνωρίζουμε αν υπήρχαν βιβλία, όπως αυτά που παρουσιάσαμε για το 1977, που να υλοποιούν τα προγράμματα του 1969 και του 1974.

Στα βιβλία του εμπορίου του 1977 περιλαμβάνονται η εμπειρική μέτρηση μήκους, η κατασκευή απλών γεωμετρικών σχημάτων (τετραγώνου, τριγώνου και κύκλου) και η εμπειρική διάκρισή τους.

Στα βιβλία του 1982 σημειώνεται σημαντική αύξηση της ύλης της γεωμετρίας αφού στις προηγούμενες του 1977, προστίθενται και άλλες έννοιες (περίπου πενήντα) καθώς και ένα ολόκληρο κεφάλαιο που περιλαμβάνει αποκλειστικά γεωμετρία.

Στα βιβλία του 2006-7 η ύλη της γεωμετρίας αυξάνεται ακόμη περισσότερο μια και στην ήδη υπάρχουσα του 1982 προστίθενται ακόμη οι έννοιες της τριγωνικής πυραμίδας, της γραμμής σαν πριόνι, σούστα, σαλιγκάρι, του μοτίβου, της χάραξης γεωμετρικών σχημάτων σε τετραγωνισμένο χαρτί, της συμμετρίας κ.ά.

Η δομή και η φιλοσοφία των βιβλίων του 1982 και του 2006-7 είναι ενιαία από την πρώτη τάξη του δημοτικού μέχρι και την τρίτη γυμνασίου και επιχειρείται σε αρκετές περιπτώσεις μια διαθεματική σύνδεσή τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Γίνονται σημαντικές αλλαγές που αφορούν το περιεχόμενο των εννοιών, τον τρόπο προσέγγισής τους και τη μέθοδο διδασκαλίας.

Στα βιβλία του 1982 η μελέτη των εννοιών, για παράδειγμα των γραμμών των γεωμετρικών σχημάτων και των στερεών, γινόταν με φορμαλιστικό τρόπο, χαρακτηριστικό, που όπως φαίνεται, στα νέα βιβλία περιορίζεται αρκετά.

Στα βιβλία του 2006-7 τα παιδιά σχεδιάζουν, διακρίνουν και ονομάζουν (Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, σελ. 14-15) επίπεδα σχήματα και στερεά πριν από τις γραμμές τις οποίες προσεγγίζουν μέσα από δραστηριότητες χάραξης (Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, σελ. 66-67), ακολουθώντας αντίθετη σειρά από το προηγούμενο βιβλίο του 1982.

Διαφοροποίηση υπάρχει ακόμη και όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γεωμετρίας, αφού το βιβλίο γίνεται η αφετηρία για δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές συμπληρώνουν διάφορα σχέδια (χριστουγεννιάτικο δέντρο) ασκούμενοι στη χάραξη γραμμών (τεθλασμένης και σπείρας).

Αφού οι μαθητές μάθουν να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν βασικά επίπεδα και στερεά γεωμετρικά σχήματα προσπαθούν στη συνέχεια να αναγνωρίσουν τη φόρμα τους σε αντικείμενα του φυσικού κόσμου και να τα συνδέσουν με την καθημερινότητα προσπαθώντας έτσι να εφαρμόσουν την αφηρημένη γνώση που απέκτησαν στην πράξη (Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού β΄ τεύχος, σελ. 29).

Τέλος, γίνεται εισαγωγή πολλών εννοιών μέσα από δραστηριότητες που προέρχονται από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητάς τους.

Συμπεράσματα

Το σχολικό βιβλίο είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική πρακτική επηρεάζοντας καθοριστικά τους διδακτικούς σκοπούς και το σχεδιασμό των διδασκαλιών (Καφούση, 2009, Κολέζα, 2006, 2007).

Στην εργασία αυτή ασχοληθήκαμε με τα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών της Α΄ τάξης, τη χρησιμότητα της διδασκαλίας και την εισαγωγή και εξέλιξη των γεωμετρικών εννοιών σ΄ αυτή την τάξη.

Στα βιβλία του 1977 το περιεχόμενο της Γεωμετρίας όπως είδαμε είναι πολύ περιορισμένο, μόνο μια σελίδα, και αναφέρεται μόνο σε τέσσερις έννοιες.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν επίσημα για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο γράφτηκαν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 και η ύλη της Γεωμετρίας αναπτύσσεται σε μια τυπική φορμαλιστική μορφή και είναι πολύ αυξημένη σε σχέση με αυτή του 1977.

Η ύλη της Γεωμετρίας στα βιβλία του 2006-7 είναι ακόμη περισσότερη από εκείνη του 1982 και παρουσιάζεται με εμπειρικό τρόπο συνδέοντάς την σε αρκετές περιπτώσεις με την τέχνη και τον πολιτισμό. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες οι μαθητές καθοδηγούνται στο να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν, να χαράζουν, να φαντάζονται, να αναπλάθουν στο μυαλό τους και γενικά να μεταχειρίζονται τα σχήματα εμπειρικά, με τη διαίσθηση αλλά και νοητικά. (Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 11).

Βιβλιογραφία

1. Αποστολίκας,Γ-Διονυσοπούλου,Τρ.-Σαλβαράς,Γ. (2005), “Τα Μαθηματικά μου”, Α΄ τάξη Δημοτικού, πρώτο & δεύτερο μέρος, Ο.Ε.Δ.Β.
2. Clements.D & Battista.M. (1992), “Geometry and Spatial Reasoning”, Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, N.C.T.M., Macmillan Publishing Company, New York pp. 420-464.
3. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, (2006), “Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ.) και οι Εκπαιδευτικοί”, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών, Αθήνα.
4. Duval .R., (1995), “Geometrical Pictures: Kinds of Representation and Specific Processes”. In R. Sutherland & J.Mason (Eds.), Exploiting mental imagery with computers in mathematical education (pp. 142-157). Berlin: Springer.

5. Farrell M. (1988), "Geometry for Secondary School Teachers", Learning and Teaching Geometry, K-12 Yearbook, N.C.T.M., U.S.A. , pp. 236-250.
6. Fischbein, E. (1993). "Theory of figural concepts". Educational Studies in Mathematics, 2(42), σελ. 139-162.
7. Fuys.D.& Liebov.A (1992), "Geometry and spatial sense". In R.Jensen (Ed.), Research ideas for the classroom early childhood mathematics. New York: NCTM & Macmillan Publishing Company.
8. Καρούση Σ. – Σκουμπουρδή Χ. – Τάτσης Κ. (2009), "Αναλύοντας ένα σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών: Η περίπτωση της Α΄ Δημοτικού". Ευκλείδης γ΄, Ε.Μ.Ε. τεύχος 71, σελ. 42-62, Αθήνα.
9. Κολέζα Ε. (2006), "Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών: Α΄ μέρος: Ένα θεωρητικό πλαίσιο" Ευκλείδης γ΄ τεύχος 65, Ε.Μ.Ε., σελ. 3-27, Αθήνα.
10. Κολέζα Ε. (2007), "Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών: Β΄ μέρος: Γνωσιακή και κοινωνιολογική ανάλυση" Ευκλείδης γ΄, τεύχος 66, Ε.Μ.Ε., σελ. 3-24, Αθήνα.
11. Kynigos H. (1993), "Children's inductive thinking during intrinsic and Euclidean geometrical activities in a computer environment", Educational Studies in Mathematics, 24, pp. 177-197.
12. Λεμονίδης Χ – Θεοδώρου Α. – Καψάλης Α. – Πνευματικός Δ. (2006), "Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού" Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής. Α΄ τεύχος. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
13. Λεμονίδης Χ – Θεοδώρου Α. – Καψάλης Α. – Πνευματικός Δ. (2006), "Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού" Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής. Βιβλίο Δασκάλου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
14. Μπαραλής Γ. (2009), "Οι γεωμετρικές έννοιες στα Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου", Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 593-603, Αθήνα.
15. Τζανάκης Κ. & Κούρκουλος Μ. (2000), "Η παροχή μαθηματικής Παιδείας και τα χαρακτηριστικά του μαθηματικού σκέπτεσθαι: Η περίπτωση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας". Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 111, σελ. 66-73.
16. Τουμάσης Μ. (1994), "Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών", Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
17. Φιλίππου Γ- Χρίστου Κ., (1995), "Διδακτική Μαθηματικών". Εκδ. Δαρδανός, Αθήνα.
18. Usiskin, Z. (1987). "Resolving the continuing dilemmas in school geometry". Στο M.M. Lindquist & A.P. Shulte (Επιμ.). Learning and Teaching Geometry in K-12: 1987 Yearbook (σελ. 17-31). Reston, VA: NCTM.
19. Χιονίδου - Μοσκοφόγλου Μ. (2001), "Απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία ανάπτυξης της διδασκαλίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών" Μέντωρ, Τεύχος 3.

Η χρήση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας στην επίλυση προβλημάτων Φυσικής

Γεώργιος.Η.Μπαραλής
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
e-mail: gmparalis@primedu.uoa.gr

Μιχάλης Πατσαλιάς
Μαθηματικός
MSc Θεωρητικά Μαθηματικά

Περίληψη

Είναι παλιά αλλά και αντικειμενική η αντίληψη ότι οι Φυσικές Επιστήμες και η διδασκαλία τους είναι άμεσα και πολύπλευρα συνδεδεμένες με τα Μαθηματικά. Πολλά χρόνια τώρα γίνεται συζήτηση για τη σπουδαιότητα του ουσιαστικού και ενεργητικού συσχετισμού μεταξύ των δύο αυτών επιστημών χωρίς όμως να έχει γίνει κάτι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην κατεύθυνση αυτή. Οι διδάσκοντες των Φυσικών Επιστημών, ειδικότερα στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν πάντα την κατάλληλη μαθηματική υποδομή για να διδαχθούν τη Φυσική. Τις περισσότερες φορές μάλιστα την αποκτούν ετεροχρονισμένα στο μάθημα των Μαθηματικών αφού ήδη όμως την έχουν διδαχθεί υποχρεωτικά για τις ανάγκες του μαθήματος της Φυσικής.

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να αποδείξουμε την αναγκαιότητα της γνώσης και τον τρόπο χρήσης της Ευκλείδειας Γεωμετρίας στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν το Ηλεκτρικό πεδίο.

Abstract

The notion that Physical Sciences and their teaching are directly and invariably connected to Mathematics, is old and objective. For many years, there has been an ongoing discussion about the importance of the essential and active relation between these two sciences, without, however, any particular effect towards this direction. Teachers of Sciences, particularly those of Secondary Education, admit that their students do not always have the appropriate mathematical background to learn Physics. Furthermore, students, most of the time, acquire such knowledge background in the subject of Mathematics with a delay, after however being already taught these notions for the needs of the subject of Physics as part of their compulsory curriculum. In this paper we will try to prove the necessity of knowledge and the way of using the Euclidean Geometry in the solution of electric field problems.

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αναπτύχθηκαν, καλλιεργήθηκαν και εφαρμόστηκαν με πολλούς τρόπους από όλους τους λαούς και όλες τις εποχές παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου αφού τον βοήθησαν να αποκτήσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται σωστά και αντικειμενικά τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Συνέβαλαν αποφασιστικά στη διδασκαλία και την κατανόηση άλλων μαθημάτων, αλλά και στην εξέλιξή τους.

Τα Μαθηματικά είναι κάτι που δημιουργεί ο ίδιος ο άνθρωπος και η γνώση των Μαθηματικών που παράγει και χρησιμοποιεί είναι συνάρτηση των αναγκών του και των πολιτιστικών απαιτήσεων της εποχής του. (Wilder.L.R., 1986, σελ. 26).

Σύμφωνα με τον A.Einstein τα Μαθηματικά έχουν ιδιαίτερη εκτίμηση από όλες τις άλλες επιστήμες γιατί οι νόμοι τους είναι απόλυτα συγκεκριμένοι και αδιαμφισβήτητοι ενώ των άλλων επιστημών είναι συζητήσιμοι και σε συνεχή κίνδυνο να ανατραπούν από νέα δεδομένα που προκύπτουν.

Η υψηλή εκτίμηση των Μαθηματικών οφείλεται στο ότι αυτά «προμηθεύουν» τις διάφορες επιστήμες και κυρίως, τις φυσικές, με ένα συγκεκριμένο βαθμό σιγουριάς, στον οποίο δεν θα μπορούσαν να φθάσουν χωρίς αυτά. (A.Einstein, σελ. 20).

Η εξήγηση, η πρόβλεψη, η επαλήθευση και η παράσταση των φυσικών φαινομένων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη βοήθεια των Μαθηματικών.

Για την «εισβολή» των Μαθηματικών στις άλλες επιστήμες και την «εξάρτηση» αυτών από τα Μαθηματικά οι P.J.Davis-R.Hersh χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Το σύμπαν εκφράζεται φυσικά με τη γλώσσα των Μαθηματικών. Η δύναμη της βαρύτητας μειώνεται με το τετράγωνο της απόστασης. Οι πλανήτες περιφέρονται γύρω από τον Ήλιο σε ελλειπτική τροχιά. Το φως ταξιδεύει σε ευθεία γραμμή ή τουλάχιστον έτσι πίστευαν πριν από τον Einstein. Τα Μαθηματικά κάτω απ' αυτή τη σκοπιά εξελίχθηκαν ακριβώς σαν ένα συμβολικό αντίγραφο του σύμπαντος».

Σύμφωνα με την πλατωνική άποψη τα Μαθηματικά υπάρχουν ανεξάρτητα από τις ανθρώπινες υπάρξεις. Υπάρχουν «κάπου εκεί έξω» και περιφέρονται διαρκώς στον κόσμο των πλατωνικών ιδεών που διαπερνά τα πάντα. Το σύμπαν έχει «επιβάλει» τα Μαθηματικά πάνω στο Γαλαξία όπως ακριβώς και πάνω στον άνθρωπο. (P.J.Davis-R.Hersh, (1980), σελ. 85).

Η παρουσία των Μαθηματικών στην ερμηνεία των φαινομένων της φύσης είναι κυρίαρχη και αποτελεσματική. «Με τη βοήθεια της Γεωμετρίας και των μαθηματικών τύπων έγινε εφικτή η περιγραφή και εξήγηση των φυσικών φαινομένων. «Μέσα στις απειροπληθείς επαναλήψεις των ομοειδών φαινομένων» λέει ο Γαλιλαίος, «εκείνο που μένει σταθερό είναι ο μαθηματικός τύπος που εκφράζει τη νομοτέλειά τους...».(Εξαρχάκος,Θ, 1988, σελ, 22).

Τα Μαθηματικά και, κυρίως η γεωμετρία, οφείλουν την ύπαρξή τους στην ανάγκη του ανθρώπου να μάθει κάτι για τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους τα πραγματικά αντικείμενα που μας περιβάλλουν. Η λέξη “γεωμετρία” προέρχεται από την ελληνική λέξη “γεωμετρέιν” και σημαίνει τρόπο μέτρησης της Γης. Η μέτρηση του εδάφους σχετίζεται με τις δυνατότητες διάταξης μεταξύ συγκεκριμένων φυσικών αντικειμένων, δηλαδή με τα χωράφια, τα σχοινιά, τους πασσάλους κ.λ.π.

Είναι γνωστή η αντίληψη ότι η Φυσική συνδέεται άμεσα με τη μαθηματική επιστήμη και ότι ο βαθμός συσχέτισης και αλληλεξάρτησης μεγαλώνει με την πάροδο του χρόνου. Ο ρόλος που παίζουν τα Μαθηματικά στη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών και στις διαδικασίες θεμελίωσης των θεωριών τους αλλά και στην επίλυση των προβλημάτων τους είναι σημαντικότερος. Τα Μαθηματικά αποτελούν το εργαλείο για την κατάλληλη επεξεργασία της πολύπλοκης θεματολογίας τους και την κατάλληλη γλώσσα για τη διατύπωση των θεωριών τους. Δίνουν τη δυνατότητα ποικίλων μεθόδων για τη βελτίωση των προβλημάτων τους καθώς και την τεχνική για τις αναλύσεις και τις συμβολικές αναπαραστάσεις των νέων ανακαλύψεων. Όμως και τα Μαθηματικά γνώρισαν μεγάλη προώθηση από την ανάγκη να δώσουν λύσεις σε θέματα Φυσικής. Για παράδειγμα, η μελέτη των διαφορικών εξισώσεων με μερικές παράγωγους προήλθαν από τη μελέτη των προβλημάτων ελαστικότητας και υδροδυναμικής.

Από την εποχή κιόλας των αρχαίων Ελλήνων είχε αρχίσει η αναζήτηση των αποδείξεων του μαθηματικού σχεδίου της φύσης. Ο φυσικός είχε θέσει ως σκοπό του έργου του να αποκαλύψει τις μαθηματικές σχέσεις πίσω από τα φαινόμενα. Η

αναζήτηση τύπων με τους οποίους περιγράφονται τα φυσικά φαινόμενα οδήγησε με τη σειρά της σε ένα άλλο πρόβλημα τού ποια είναι τα μεγέθη που μπορούν να εκφραστούν με τύπους. (Kline.M. σελ. 265-270).

Η Φυσική είναι και αυτή μια από τις αρχαιότερες επιστήμες και ασχολείται με την ύλη, την κίνηση και την ενέργεια. Οι νόμοι της εκφράζονται συνήθως με ακρίβεια με τη γλώσσα των Μαθηματικών. Ο όρος “φυσική” απαντά για πρώτη φορά στον Αριστοτέλη σε σύγγραμμα που διασώζεται μέχρι σήμερα.

Σύμφωνα με την άποψη του Αριστοτέλη τα Μαθηματικά ως «μη φυσικά» δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τη φύση. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι «σε κανένα κενό χώρο, όπως είναι ο χώρος της Γεωμετρίας, δεν υπάρχουν «φυσικοί τύποι». Η ιδέα του κενού δεν είναι συμβατή με την κατανόηση της κίνησης. Το κενό αποτελεί ένα μη αισθητό. Το να τοποθετηθούν σώματα σε αυτό το μη αισθητό είναι παράλογο. Ως εκ τούτου, τίποτε δεν θα ήταν πιο επικίνδυνο από το να αναμείξουμε Γεωμετρία και Φυσική, και να εφαρμόσουμε μια μέθοδο συλλογισμού καθαρά γεωμετρική για τη μελέτη της φυσικής πραγματικότητας».(Κολέζα.Ε, σελ. 117).

Αντίθετα με τον Αριστοτέλη, ο Πλάτωνας θεωρούσε ότι τα Μαθηματικά είναι κατάλληλα για την περιγραφή της φύσης. Πίστευε ότι η πραγματική ουσία και το νόημα του φυσικού κόσμου μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα από τα Μαθηματικά, γιατί «ο Θεός αεί γεωμετρεί». Δεν ήθελε απλά να εισχωρήσει με τα Μαθηματικά στα μυστικά της φύσης αλλά να την ξεπεράσει τελείως και να φτάσει στον ιδεατό, μαθηματικά οργανωμένο κόσμο, που αποτελούσε κατά τη γνώμη του την αληθινή πραγματικότητα. (Kline.M., τομ. Α', σελ. 132-133).

Ο Alfred Renyi ισχυρίζεται ότι τα Μαθηματικά είναι απαραίτητα για τη μελέτη της φύσης για τις μεθόδους και τους τύπους που χρησιμοποιούν αφού:

1. Μια υπόθεση για τη φύση ποτέ δεν μπορεί να αποδειχθεί με τον ίδιο τρόπο όπως ένα μαθηματικό θεώρημα, δηλαδή εξάγοντάς το από κάποια αξιώματα με μια σειρά από λογικά συμπεράσματα. Οι υποθέσεις για τη φύση είναι οι ίδιες αξιώματα και τα αξιώματα δεν μπορούν να αποδειχθούν ούτε στα Μαθηματικά. Κανένας δεν μπορεί να αποδείξει τα αξιώματα της γεωμετρίας. Μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως είναι σωστά μόνο γιατί η γεωμετρία που βασίζεται σ' αυτά περιγράφει σωστά το χώρο στον οποίο ζούμε. Το μόνο πράγμα που μπορούμε να κάνουμε είναι να βγάλουμε συμπεράσματα από αυτές τις υποθέσεις για κατάλληλα επιλεγμένα πειραματικά γεγονότα και να επιβεβαιώσουμε αυτά τα συμπεράσματα. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων γίνεται με μαθηματικές μεθόδους.

2. Οι θεμελιώδεις νόμοι της φύσης δεν μπορούν να εκφραστούν διαφορετικά παρά μόνο με μαθηματικούς τύπους. Το μεγάλο βιβλίο της φύσης μπορεί να διαβαστεί μόνο από εκείνους που ξέρουν τη γλώσσα με την οποία είναι γραμμένο. Και η γλώσσα αυτή είναι τα μαθηματικά. ... αν κάποιος καταφέρει να κάνει τη φύση να του μιλήσει, τότε αυτή μιλάει στη γλώσσα των Μαθηματικών και αν δεν ξέρουμε αυτή τη γλώσσα δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι λέει. (Alfred Renyi, σελ. 89-90).

Η επίλυση προβλήματος στη Φυσική

Η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων απαιτεί ουσιαστική αναδιάρθρωση της διδασκόμενης ύλης και τη χρήση διαφορετικών μεταφορικών αναπαραστάσεων και εικόνων. Οι μαθητές επιλύουν προβλήματα σε κάθε μορφή διδασκαλίας είτε αυτή είναι διάλεξη είτε διαλογική συζήτηση. Η στρατηγική της διδασκαλίας μέσω της επίλυσης προβλημάτων εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε ομάδες μαθητών παρά σε μεμονωμένα άτομα. Ο λύτης πρέπει να αναγνωρίσει και να καθορίσει τα δεδομένα

και τους σκοπούς μιας προβληματικής κατάστασης. Στη συνέχεια να κωδικοποιήσει τα σημαντικότερα στοιχεία του προβλήματος, να καθορίσει τι είναι γνωστό, τι άγνωστο και τι ζητάει το πρόβλημα, να το αναπαραστήσει, να εφαρμόσει μια στρατηγική επίλυσης και να αξιολογήσει τη λύση του.(Wheatley.G., (1991), Κόκκοτας.Π, (2003)).

Κατά την επίλυση προβλημάτων Φυσικής οι μαθητές και οι δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με διάφορους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα, ένας από τους οποίους είναι και οι μαθηματικές γνώσεις των μαθητών.

Η συνύπαρξη Μαθηματικών και Φυσικής είναι αναγκαία από τα πρώτα χρόνια ακόμη της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η πυκνότητα ενός σώματος εκφράζει την ποσότητα μάζας στη μονάδα του όγκου.(Φυσικά Δημοτικού, σελ. 17). Όσο μεγαλύτερη είναι η μάζα ενός σώματος που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο όγκο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πυκνότητα του σώματος. Ενώ όσο μικρότερος είναι ο όγκος ενός σώματος που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη μάζα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πυκνότητα. Οι παραπάνω σχέσεις είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού χωρίς την ουσιαστική γνώση της έννοιας του κλάσματος. Η αρμονική σχέση τους παραμένει ακόμη ανεκπλήρωτο όνειρο. Πολλοί φυσικοί ισχυρίζονται ότι ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας τους το αφιερώνουν στο να παρουσιάζουν, να υπενθυμίζουν και να ολοκληρώνουν κατά τη γνώμη τους μαθηματικές έννοιες τις οποίες δε γνωρίζει ή δεν έχει ακούσει ο μαθητής. Μερικά από τα προβλήματα (Παπακωνσταντίνου.Χ., σελ. 265-267) που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και αφορούν τη σχέση των δύο μαθημάτων είναι:

α) Δεν υπάρχει συντονισμός στη χρονική παρουσίαση Μαθηματικών και Φυσικών εννοιών.

Για παράδειγμα, η γνώση των φυσικών λογαρίθμων είναι απαραίτητη στην επίλυση προβλημάτων θερμοδυναμικής που διδάσκεται περίπου τον Νοέμβριο στη Φυσική κατεύθυνσης της Β΄ Λυκείου ενώ οι μαθητές διδάσκονται τους φυσικούς λογαρίθμους στα Μαθηματικά γενικής παιδείας στο τέλος της Β΄ Λυκείου.

Οι μαθητές ασχολούνται στη Φυσική της Α΄ Λυκείου με την κίνηση σωμάτων σε κεκλιμένο επίπεδο χωρίς να έχουν ακούσει στα Μαθηματικά για τη γωνία δύο επιπέδων και για τις γωνίες με κάθετες πλευρές.

Στη Φυσική της Α΄ Λυκείου υπολογίζεται η συνισταμένη διανυσματικών μεγεθών με το νόμο των συνημίτονων ο οποίος διδάσκεται στην Άλγεβρα της Β΄ Λυκείου.

β) Η Φυσική και τα Μαθηματικά δεν εναρμονίζονται ώστε να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση και την εμπέδωση της γνώσης.

Για τη σωστή διδασκαλία της Φυσικής απαιτείται καλή μαθηματική υποδομή αφού τα Μαθηματικά συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των φυσικών θεωριών. Ο προσδιοριστικός ρόλος των Μαθηματικών είναι πολύ πιο ουσιαστικός για τη διαμόρφωση των φυσικών θεωριών, δεδομένου ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης μαθηματικής θεωρίας προκαθορίζει τις βασικές εξισώσεις της εν εξελίξει φυσικής θεωρίας.(Κολέζα.Ε. σελ. 124).

Η εμπέδωση επίσης της μαθηματικής γνώσης θα μπορούσε να γίνει καλύτερα μέσα από παραδείγματα της Φυσικής, αφού δεν είναι δυνατό να αμφισβητηθεί ότι οι αφηρημένες μαθηματικές εμπνεύσεις που δημιουργήθηκαν από τη φαντασία των μαθηματικών είχαν ως αφετηρία φυσικά πρότυπα. (Moshe Flato, σελ. 67).

γ) Η χρησιμοποιούμενη ορολογία και στα δύο μαθήματα

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά και η Φυσική πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα στο πρόβλημα της γλωσσικής επάρκειας ή ανεπάρκειας των μαθητών και να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαιτερότητές τους. Διαφορετικά εννοούμε τη δύναμη αριθμού στα Μαθηματικά και διαφορετικά τη δύναμη που ασκείται σε ένα σώμα στη Φυσική. Απόλυτη τιμή ενός πραγματικού αριθμού στα Μαθηματικά είναι ο ίδιος ο αριθμός αν αυτός είναι θετικός και ο αντίθετός του αν είναι αρνητικός. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στη Φυσική για τον υπολογισμό της απόλυτης τιμής ενός μεγέθους. Αν όμως αναφερόμαστε στο απόλυτο μηδέν στην κλίμακα θερμοκρασιών τότε αυτό δεν είναι η απόλυτη τιμή του μεγέθους αλλά το χαμηλότερο σημείο της κλίμακας θερμοκρασιών ($-273\text{ }^{\circ}\text{C}$). (Βλάχος.Α.Γ-Καρανίκας.Γ-Κόκκοτας.Π., σελ. 484-485).

Γεωμετρικές έννοιες που χρησιμοποιήσαμε για την επίλυση των προβλημάτων Φυσικής.

Οι γεωμετρικές έννοιες που χρησιμοποιήσαμε στην εργασία μας είναι οι ακόλουθες:

- **Γεωμετρικός τόπος.** Το σύνολο όλων των σημείων του επιπέδου που έχουν μια (κοινή) χαρακτηριστική ιδιότητα λέγεται **γεωμετρικός τόπος**.
- 1. **Απολλώνιος κύκλος.** Ο γεωμετρικός τόπος των σημείων του επιπέδου των οποίων οι αποστάσεις από δύο ορισμένα σημεία Α και Β του επιπέδου έχουν γνωστό λόγο $\frac{\mu}{\nu} \neq 1$.
- 2. **Απολλώνιος σφαίρα.** Θεωρούμε τα σημεία Α και Β. Ο γεωμετρικός τόπος των σημείων Μ, ώστε $\frac{MA}{MB} = \frac{\mu}{\nu}$ είναι η σφαίρα (σ) διαμέτρου PP', όπου P, P' συζυγή αρμονικά των Α, Β με λόγο $\frac{\mu}{\nu}$ δηλαδή $\frac{MA}{MB} = \frac{P'A}{P'B} = \frac{\mu}{\nu}$. Η σφαίρα (σ) ονομάζεται Απολλώνια σφαίρα με βάση το τμήμα ΑΒ και λόγο $\frac{\mu}{\nu}$.
- 3. **Μεσοκάθετος.** Μεσοκάθετος ευθύγραμμου τμήματος ΑΒ είναι η ευθεία που είναι κάθετη στο ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ και διέρχεται από το μέσο του.
- **Το ορθογώνιο τρίγωνο και οι βασικές ιδιότητές του.**
 1. Πυθαγόρειο θεώρημα. Σε κάθε ορθογώνιο τρίγωνο, το άθροισμα των τετραγώνων των κάθετων πλευρών του είναι ίσο με το τετράγωνο της υποτεινούςας.
 2. Η διάμεσος ορθογωνίου τριγώνου που φέρουμε από την κορυφή της ορθής γωνίας είναι ίση με το μισό της υποτεινούςας.
 3. Αν σε ορθογώνιο τρίγωνο μια γωνία του ισούται με 30° , τότε η απέναντι πλευρά του είναι το μισό της υποτεινούςας και αντίστροφα.
- **Το ισόπλευρο τρίγωνο και οι βασικές ιδιότητές του.**
 1. Το ύψος, η διάμεσος, η μεσοκάθετος της πλευράς και η διχοτόμος μιας γωνίας του ταυτίζονται.
 2. Το ύψος του τριγώνου με πλευρά α είναι, $u = \frac{\alpha\sqrt{3}}{2}$.

3. Οι διάμεσοι του ισόπλευρου τριγώνου, όπως και σε κάθε τρίγωνο, διέρχονται από το ίδιο σημείο (βαρύκεντρο) του οποίου η απόσταση από κάθε κορυφή είναι τα $\frac{2}{3}$ του μήκους της αντίστοιχης διαμέσου.

• **Το τετράγωνο και οι βασικές του ιδιότητες.**

1. Όλες οι πλευρές του είναι ίσες και όλες οι γωνίες του ορθές.
2. Οι διαγώνιοί του είναι ίσες, τέμνονται κάθετα, διχοτομούνται και διχοτομούν τις γωνίες του.
3. Αν η πλευρά του τετραγώνου είναι a τότε η διαγώνιάς του είναι $a\sqrt{2}$.

Προβλήματα Φυσικής που λύνονται με τη χρήση της Γεωμετρίας

Τα προβλήματα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω περιλαμβάνονται στην ύλη η οποία διδάσκεται στη Β' Λυκείου και αφορά την έννοια του ηλεκτρικού πεδίου. Η περιγραφή της έννοιας του ηλεκτρικού πεδίου, η διατύπωση των σχετικών προβλημάτων και η επεξεργασία που οδηγεί στη λύση, γίνονται με τη χρήση της μεθοδικής, λιτής και αυστηρής γλώσσας της Γεωμετρίας και γενικότερα των Μαθηματικών. Το ηλεκτρικό πεδίο επηρεάζεται από παράγοντες που η επίδρασή τους είναι γνωστή και μετρήσιμη με συνέπεια η παρουσίασή τους να μπορεί να τεθεί υπό τη μορφή συγκεκριμένων γεωμετρικών εννοιών και αλγεβρικών τύπων.

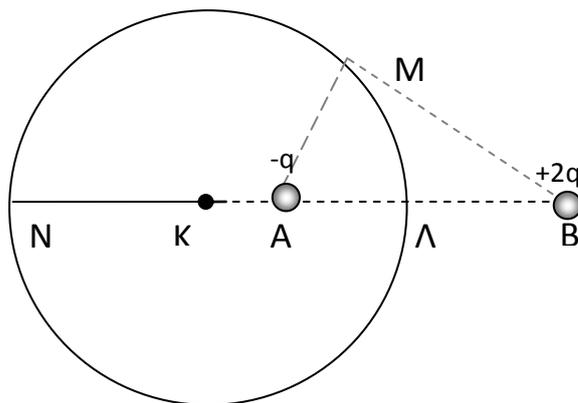
Διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες προβλημάτων:

Α. Προβλήματα γεωμετρικών τόπων

Πρόβλημα 1^ο

Δύο σημειακά ηλεκτρικά φορτία $+2q$ και $-q$ βρίσκονται σε απόσταση $l=18\text{ cm}$ μεταξύ τους. Να αποδειχθεί ότι ο γεωμετρικός τόπος των σημείων M στα οποία το δυναμικό του πεδίου είναι μηδέν, είναι σφαίρα. Επίσης, να βρεθούν η ακτίνα R της σφαίρας και η απόσταση d του κέντρου της από το φορτίο $-q$.

Λύση



Έστω ένα σημείο M που ανήκει στο ζητούμενο γεωμετρικό τόπο όπου $V_M=0$ (1). Για το δυναμικό στο M γνωρίζουμε ότι:

$$V_M = V_{M,2q} + V_{M,-q} \text{ ή}$$

$$V_M = k_{\eta\lambda} \frac{2q}{MB} + k_{\eta\lambda} \frac{-q}{MA} \text{ (2).}$$

Από τις σχέσεις (1) και (2) έχουμε:

$$k_{\eta\lambda} \frac{2q}{MB} - k_{\eta\lambda} \frac{q}{MA} = 0 \text{ ή } \frac{MA}{MB} = \frac{1}{2}.$$

Από τη γεωμετρία όμως γνωρίζουμε ότι ο γ.τ. των σημείων όπου ο λόγος των αποστάσεών τους από δύο δοσμένα σημεία είναι σταθερός, είναι κύκλος για το επίπεδο και σφαίρα για το χώρο. (Απολλώνιος κύκλος – Απολλώνιος σφαίρα).

Η σφαίρα που είναι ο γ.τ. των σημείων M με $V_M=0$ θα τέμνει την AB στα σημεία N , Λ . Τα σημεία N , Λ είναι τέτοια ώστε:

$$\frac{NA}{NB} = \frac{1}{2} \quad \text{ή} \quad \frac{NA}{NA+l} = \frac{1}{2} \quad \text{ή} \quad NA = l \quad \text{και} \quad \frac{\Lambda A}{\Lambda B} = \frac{1}{2} \quad \text{ή} \quad \frac{\Lambda A}{l - \Lambda A} = \frac{1}{2} \quad \text{ή} \quad \Lambda A = \frac{l}{3}.$$

$$\text{Επομένως } d = KA \quad \text{ή} \quad d = K\Lambda - \Lambda A \quad \text{ή} \quad d = R - \frac{l}{3} \quad \text{ή} \quad d = \frac{2l}{3} - \frac{l}{3} = \frac{l}{3}.$$

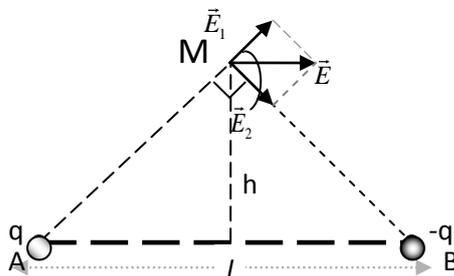
Άρα: $R = 12 \cdot 10^{-2} \text{m}$ και $d = 6 \cdot 10^{-2} \text{m}$.

Πρόβλημα 2°

Στα άκρα ευθύγραμμου τμήματος AB μήκους $l = 3 \text{m}$ υπάρχουν δύο φορτία $q_1 = +q$ και $q_2 = -q$ όπου $q = 1 \mu\text{C}$. Να βρείτε την ένταση του ηλεκτρικού πεδίου σε ένα σημείο της μεσοκαθέτου του AB το οποίο απέχει από το μέσο M του AB απόσταση $h = \frac{l}{2}$.

Δίνεται: $K_{\eta\lambda} = 9 \cdot 10^9 \text{ N}\cdot\text{m}^2/\text{C}^2$.

Λύση



Είναι:

$$E_1 = K_{\eta\lambda} \frac{|q_1|}{r^2} = K_{\eta\lambda} \frac{q}{\alpha^2 + h^2} = K_{\eta\lambda} \frac{q}{\frac{l^2}{4} + \frac{l^2}{4}} = K_{\eta\lambda} \frac{2q}{l^2} \quad (1).$$

$$E_2 = K_{\eta\lambda} \frac{|q_2|}{r^2} = K_{\eta\lambda} \frac{q}{\alpha^2 + h^2} = K_{\eta\lambda} \frac{q}{\frac{l^2}{4} + \frac{l^2}{4}} = K_{\eta\lambda} \frac{2q}{l^2} \quad (2)$$

Από (1) και (2) έχουμε: $E_1 = E_2$.

Έχουμε: $\text{εφ}\varphi = \frac{h}{\alpha} = \frac{\frac{l}{2}}{\frac{l}{2}} = 1$, οπότε $\varphi = 45^\circ$ δηλαδή το ισοσκελές τρίγωνο AΓB είναι και ορθογώνιο.

Η συνισταμένη των \vec{E}_1 και \vec{E}_2 έχει μέτρο $E = \sqrt{E_1^2 + E_2^2} = E_1 \sqrt{2} = 2\sqrt{2} K_{\eta\lambda} \frac{q}{l^2}$ ή

$E = 2\sqrt{2} \cdot 10^3 \frac{\text{N}}{\text{C}}$. Η \vec{E} έχει διεύθυνση παράλληλη στη διεύθυνση της AB.

B. Προβλήματα γνώσης γεωμετρικών σχέσεων στο ορθογώνιο τρίγωνο

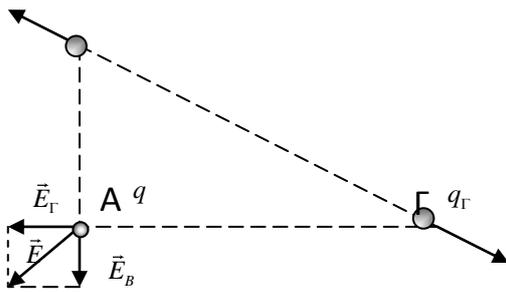
Πρόβλημα 3° (Θέμα από εξετάσεις 2001)

Στις κορυφές B και Γ ορθογωνίου τριγώνου ABΓ ($A = 90^\circ$) βρίσκονται ακλόνητα τα σημειακά φορτία $q_B = +9 \mu\text{C}$ και $q_\Gamma = +16 \mu\text{C}$ αντίστοιχα. Οι κάθετες πλευρές του ορθογωνίου τριγώνου AB και AΓ έχουν μήκη 0,3m και 0,4m αντίστοιχα. Να υπολογίσετε:

1. Τα μέτρα των εντάσεων των ηλεκτρικών πεδίων στην κορυφή A του ορθογωνίου τριγώνου που οφείλονται σε καθένα από τα φορτία q_B και q_Γ .
2. Το μέτρο της συνολικής έντασης του ηλεκτρικού πεδίου στην κορυφή A που οφείλεται και στα δύο φορτία q_B και q_Γ .
3. Το μέτρο της δύναμης μεταξύ των φορτίων q_B και q_Γ .
4. Το μέτρο της δύναμης που ασκείται σε σημειακό φορτίο $q = +1 \mu\text{C}$ το οποίο τοποθετείται στην κορυφή A του τριγώνου.

Λύση

B q_B



Έχουμε:

$$1. E_B = K_{\eta\lambda} \frac{q_B}{(AB)^2} = 9 \cdot 10^5 \frac{N}{C} \text{ και}$$

$$E_\Gamma = K_{\eta\lambda} \frac{q_\Gamma}{(A\Gamma)^2} = 9 \cdot 10^5 \frac{N}{C}, \text{ δηλαδή}$$

$$E_B = E_\Gamma.$$

2. Η συνολική ένταση \vec{E} στην κορυφή A θα έχει μέτρο E που υπολογίζεται από το Πυθαγόρειο θεώρημα. Είναι: $E^2 = E_B^2 + E_\Gamma^2 \Leftrightarrow E = \sqrt{E_B^2 + E_\Gamma^2} = 9\sqrt{2} \cdot 10^5 \frac{N}{C}$.

3. Μεταξύ των φορτίων q_B και q_Γ ασκείται απωστική δύναμη Coulomb που έχει μέτρο $F = K_{\eta\lambda} \frac{q_B q_\Gamma}{(B\Gamma)^2} = K_{\eta\lambda} \frac{q_B q_\Gamma}{(AB)^2 + (A\Gamma)^2} = 5,184 \text{ N}$.

(Από το ορθογώνιο τρίγωνο ABΓ και το Πυθαγόρειο Θεώρημα έχουμε $(B\Gamma)^2 = (AB)^2 + (A\Gamma)^2$).

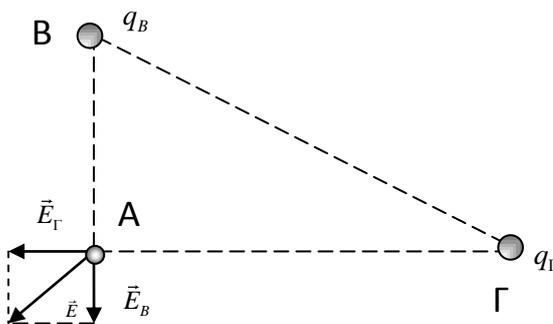
4. Στο φορτίο θα ασκηθεί δύναμη μέτρου $F' = qE = 0,9\sqrt{2} \text{ N}$.

Πρόβλημα 4°

Σε ορθογώνιο τρίγωνο ABΓ ($A=90^\circ$) όπου $(A\Gamma)=6\text{m}$ και $(AB)=3\text{m}$ τοποθετούμε στις κορυφές B και Γ τα σημειακά φορτία $q_B=-3\mu\text{C}$ και $q_\Gamma=-12\mu\text{C}$ αντίστοιχα.

1. Να σχεδιάσετε τις εντάσεις \vec{E}_B και \vec{E}_Γ των πεδίων που δημιουργούν τα q_B και q_Γ στο σημείο A και να υπολογίσετε τα μέτρα τους.
2. Ποια είναι η διεύθυνση και ποιο το μέτρο της έντασης πεδίου που δημιουργούν τα φορτία q_B και q_Γ στο σημείο A;

Λύση



Τα μέτρα των εντάσεων των πεδίων που δημιουργούν τα q_B και q_Γ στην κορυφή A είναι:

$$E_B = K_{\eta\lambda} \frac{|q_B|}{(AB)^2} = \frac{3}{9} \cdot 9 \cdot 10^9 \frac{N}{C} = 3 \cdot 10^9 \frac{N}{C}$$

και

$$E_\Gamma = K_{\eta\lambda} \frac{|q_\Gamma|}{(A\Gamma)^2} = \frac{12}{36} \cdot 9 \cdot 10^9 \frac{N}{C} = 3 \cdot 10^9 \frac{N}{C}$$

οπότε $E_B = E_\Gamma = 3 \cdot 10^9 \frac{N}{C}$.

2. Η συνισταμένη των \vec{E}_B και \vec{E}_Γ σχηματίζει με την πλευρά AB γωνία φ όπου $\text{εφ}\varphi = \frac{E_\Gamma}{E_B} = 1$ ή $\varphi = 45^\circ$. Δηλαδή η διεύθυνσή της στο σημείο A διχοτομεί τη γωνία A. Το

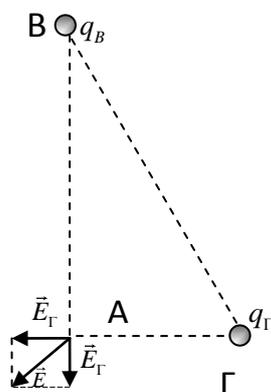
μέτρο της έντασης του πεδίου στο σημείο A είναι: $E = \sqrt{E_B^2 + E_\Gamma^2} = 9\sqrt{2} \cdot 10^9 \frac{N}{C}$.

Πρόβλημα 5°

Σε ορθογώνιο τρίγωνο ΑΒΓ (Α=90°) με Β=30° και πλευρά ΑΓ=4m τοποθετούμε στις κορυφές Β και Γ τα ακλόνητα σημειακά φορτία q_Β=+16μC και q_Γ=+16μC αντίστοιχα. Να υπολογιστεί το μέτρο της συνολικής έντασης του ηλεκτρικού πεδίου στο σημείο

Α. Δίνονται $k_{\eta\lambda}=9 \cdot 10^9 \frac{Nm^2}{Cb^2}$

Λύση



Αφού η γωνία είναι Β=30° και η πλευρά ΑΓ=4m , η υποτείνουσα ΒΓ θα είναι ΒΓ=8m. Από το Πυθαγόρειο Θεώρημα έχουμε $B\Gamma^2 = AB^2 + A\Gamma^2 \Leftrightarrow AB = 4\sqrt{3} \text{ m}$.

Τα μέτρα των εντάσεων των πεδίων που δημιουργούν τα q_Β και q_Γ στην κορυφή Α είναι:

$$E_B = K_{\eta\lambda} \frac{q_B}{(AB)^2} = 9 \cdot 10^9 \cdot \frac{16}{(4\sqrt{3})^2} \frac{N}{C} = 3 \cdot 10^9 \frac{N}{m}$$

$$\text{και } E_G = K_{\eta\lambda} \frac{q_G}{(AG)^2} = 9 \cdot 10^9 \cdot \frac{16}{4^2} \frac{N}{C} = 9 \cdot 10^9 \frac{N}{C} ,$$

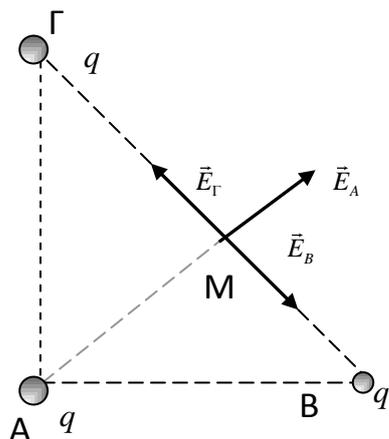
οπότε το μέτρο της συνολικής έντασης του ηλεκτρικού πεδίου στο σημείο Α θα είναι:

$$E_{\text{ολ}} = \sqrt{E_B^2 + E_G^2} = \sqrt{(3 \cdot 10^9)^2 + (9 \cdot 10^9)^2} = \sqrt{90 \cdot 10^{18}} = 3 \cdot 10^9 \cdot \sqrt{10} \frac{N}{C} ,$$

Πρόβλημα 6°

Σε ορθογώνιο τρίγωνο ΑΒΓ (Α=90°) με υποτείνουσα ΒΓ=1m και διάμεσο ΑΜ τοποθετούμε στις κορυφές Α, Β και Γ τα ακλόνητα σημειακά ηλεκτρικά φορτία q_Α=q_Β= q_Γ=q=+1μC αντίστοιχα. Να υπολογιστεί το μέτρο της συνολικής έντασης του ηλεκτρικού πεδίου στο μέσο Μ της ΒΓ. Δίνονται $k_{\eta\lambda}=9 \cdot 10^9 \frac{Nm^2}{Cb^2}$

Λύση



Είναι: q_Α=q_Β=q_Γ=q=+1μC.

Επειδή ΑΜ διάμεσος θα ισχύει ΜΒ=ΜΓ και επειδή το τρίγωνο ΑΒΓ είναι ορθογώνιο θα ισχύει:

$$AM = \frac{B\Gamma}{2} = 0,5.$$

$$E_{B,\Gamma} = E_B - E_G = k_{\eta\lambda} \frac{q_B}{(MB)^2} - k_{\eta\lambda} \frac{q_G}{(MG)^2} = 0.$$

$$E_{\text{ολ}} = E_A = K_{\eta\lambda} \frac{q_A}{(AM)^2} = 9 \cdot 10^9 \cdot \frac{1 \cdot 10^{-6}}{(0,5)^2} = 36 \cdot 10^3 \frac{N}{C} .$$

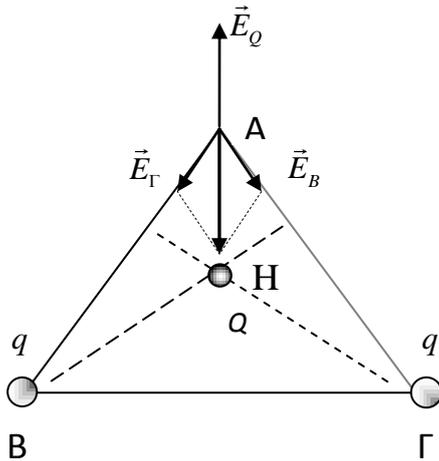
Γ. Προβλήματα γνώσης σχέσεων στο ισόπλευρο τρίγωνο

Πρόβλημα 7^ο

Στις κορυφές B και Γ ενός ισόπλευρου τριγώνου ABΓ υπάρχουν τα σημειακά ηλεκτρικά φορτία $q_B=q_\Gamma=q=-5\mu\text{C}$.

1. Να σχεδιάσετε τις εντάσεις \vec{E}_B και \vec{E}_Γ των πεδίων που δημιουργούν τα q_B και q_Γ αντίστοιχα στην κορυφή A και να υπολογίσετε τα μέτρα τους.
2. Να βρείτε το φορτίο που πρέπει να τοποθετηθεί στο σημείο τομής H των υψών του τριγώνου, ώστε η ένταση του ηλεκτρικού πεδίου στο σημείο A να είναι μηδέν.

Λύση



2. Τα μέτρα των εντάσεων των πεδίων που δημιουργούν τα φορτία q_B και q_Γ και Q, όπου Q το φορτίο στο σημείο τομής των υψών H στην κορυφή A είναι:

$$E_B = K_{\eta\lambda} \frac{|q_B|}{a^2}, \quad E_\Gamma = K_{\eta\lambda} \frac{|q_\Gamma|}{a^2} \text{ και}$$

$$E_H = K_{\eta\lambda} \frac{|Q|}{(AH)^2} \text{ αντίστοιχα, όπου } a$$

το μήκος της πλευράς του τριγώνου και

$$(AH) = \frac{2}{3} \cdot \frac{a\sqrt{3}}{2}.$$

Θα πρέπει η συνισταμένη \vec{E} των \vec{E}_B , \vec{E}_Γ και \vec{E}_H να είναι μηδέν. Τελικά

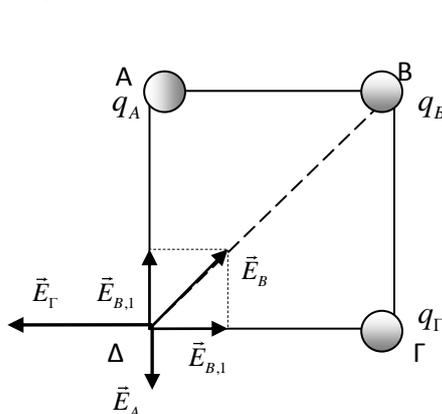
βρίσκουμε $Q = +\frac{5\sqrt{3}}{2} \mu\text{C}$.

Δ. Προβλήματα γνώσης σχέσεων στο τετράγωνο

Πρόβλημα 8^ο

Στις κορυφές A και Γ τετραγώνου ABΓΔ πλευράς a , υπάρχουν τα σημειακά φορτία $q_A=q_\Gamma=+5\mu\text{C}$ αντίστοιχα. Τι φορτίο πρέπει να υπάρχει στην κορυφή B ώστε η ένταση του ηλεκτρικού πεδίου στην κορυφή Δ να είναι μηδέν;

Λύση



$$E_B = K_{\eta\lambda} \frac{|q_B|}{(a\sqrt{2})^2} \text{ και } E_A = E_\Gamma = K_{\eta\lambda} \frac{q_A}{a^2}.$$

$$\text{Πρέπει } E_A = E_{B,1} = E_B \cdot \frac{\sqrt{2}}{2}$$

$$K_{\eta\lambda} \frac{q_A}{a^2} = K_{\eta\lambda} \frac{|q_B|}{2a^2} \cdot \frac{\sqrt{2}}{2}$$

Στην κορυφή Δ έχουμε:

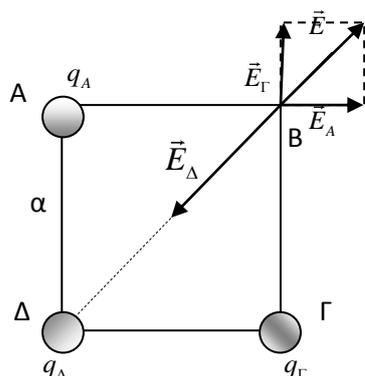
$$|q_B| = \frac{5}{\sqrt{2}} \cdot q_A = 5\sqrt{2} \mu\text{C} \text{ αρνητικό.}$$

Πρόβλημα 9^ο

Στις κορυφές A, Γ και Δ τετραγώνου ABΓΔ πλευράς α τοποθετούμε αντίστοιχα τα σημειακά φορτία q_A , q_Γ και q_Δ με $q_A=q_\Gamma=+\sqrt{2}\ \mu\text{C}$ και $q_\Delta=-4\ \mu\text{C}$.

1. Να σχεδιάσετε τις εντάσεις των πεδίων που δημιουργούν τα φορτία q_A , q_Γ και q_Δ στην κορυφή B.
2. Ποια είναι η διεύθυνση της έντασης του πεδίου που δημιουργεί το φορτίο q_Δ στην κορυφή B;
3. Ποιο είναι το μέτρο και ποια η διεύθυνση της έντασης του ηλεκτρικού πεδίου στην κορυφή B;

Λύση



2. Έχουμε:

$$(B\Delta)^2 = \alpha^2 + \alpha^2 = 2\alpha^2$$

Οι εντάσεις των πεδίων που δημιουργούν τα φορτία q_A , q_Γ και q_Δ στο B έχουν αντίστοιχα μέτρα:

$$E_A = K_{\eta\lambda} \frac{|q_A|}{\alpha^2} = K_{\eta\lambda} \frac{\sqrt{2} \cdot 10^{-6}}{\alpha^2}$$

$$E_\Gamma = K_{\eta\lambda} \frac{|q_\Gamma|}{\alpha^2} = K_{\eta\lambda} \frac{\sqrt{2} \cdot 10^{-6}}{\alpha^2} \text{ και}$$

$$E_\Delta = K_{\eta\lambda} \frac{|q_\Delta|}{(B\Delta)^2} = K_{\eta\lambda} \frac{\sqrt{2} \cdot 10^{-6}}{\alpha^2}.$$

1. Σχήμα.

Η συνισταμένη των \vec{E}_A και \vec{E}_Γ έχει μέτρο $E' = \sqrt{E_A^2 + E_\Gamma^2} = K_{\eta\lambda} \frac{2 \cdot 10^{-6}}{\alpha^2} = E_\Delta$

και κατεύθυνση αντίθετη από εκείνη της \vec{E}_Δ . Συνεπώς η ολική ένταση στην κορυφή B θα είναι μηδέν.

Συμπεράσματα

Από τη λύση των προβλημάτων Φυσικής που παρουσιάσαμε στην εργασία μας προκύπτει ότι απαιτείται ένα μαθηματικό υπόβαθρο τόσο για την ανάπτυξη των μοντέλων των διαφόρων προβλημάτων όσο και για την επίλυσή τους.

Η εναρμόνιση της διδασκαλίας της Γεωμετρίας με τη Φυσική είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλες τροποποιήσεις και αλλαγές τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στα σχολικά βιβλία των δύο μαθημάτων κατά τάξη.

Στα βιβλία της Γεωμετρίας και σε κάθε ενότητα θα ήταν χρήσιμο εκτός από τα παραδείγματα, τις εφαρμογές και τα προβλήματα γεωμετρικής φύσης, τα οποία υπάρχουν σε κάθε κεφάλαιο σήμερα, να συμπεριληφθούν και εφαρμογές της Φυσικής και άλλων μαθημάτων με σκοπό την αξιοποίηση και χρήση του μαθήματος σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Στην αρχή της κάθε ενότητας στη Φυσική θα πρέπει να περιγράφονται οι απαραίτητες μαθηματικές έννοιες οι οποίες χρειάζονται για τη σωστή διδασκαλία του μαθήματος.

Οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας των μαθημάτων της Φυσικής και της Γεωμετρίας στην περίπτωση μας δεν θα πρέπει να είναι στεγανοποιημένοι σε επίπεδο περιεχομένου και μαθησιακού αποτελέσματος, αλλά να είναι κοινοί και να προσβλέπουν στην άρτια και ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση του μαθητή. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές Φυσικής θα πρέπει να διδάσκονται σε επίπεδο βασικής εκπαίδευσης αλλά και αργότερα στην επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση την αναγκαιότητα γνώσης βασικών θεμάτων Γεωμετρίας τα οποία είναι απαραίτητα για τη σωστή διδασκαλία του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

1. Arnold.B.Arons. (1992), “Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής”. Μετάφραση Α.Βαλαδάκης. Εκδόσεις Τροχαλία, Αθήνα.
2. Butterfield.H. (1988), “Η καταγωγή της σύγχρονης επιστήμης (1300 – 1800)”. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
3. Βλάχος.Α.Γ-Καρανίκας.Γ-Κόκκοτας.Π. (1993), “Το Μαθηματικό περιεχόμενο της Φυσικής και τα Μαθηματικά όπως καταγράφονται στα σχολικά βιβλία Γυμνασίου – Λυκείου. Μια κριτική θεώρηση.” Πρακτικά 10^{ου} Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Αθήνα.
4. Einstein.A. (1997), “Αιθέρας, Γεωμετρία και Εμπειρία”. Άρθρα για τα επιστημολογικά θεμέλια των σχετικιστικών θεωριών. Μετάφραση-Σημειώσεις Θ.Χριστακόπουλος. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
5. Εξαρχάκος.Θ (1988), “Διδακτική των Μαθηματικών”. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
6. Καλκάνης Γ.- Κωστόπουλος. Δ. (1995), “Φυσική” Από το Μικρόκοσμο στο Μακρόκοσμο.
7. Kline.M. “Τα Μαθηματικά στο Δυτικό Πολιτισμό”. Εκδόσεις Κώδικας, Αθήνα.
8. Κόκκοτας.Π. (2003), «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών», Αθήνα.
9. Κολέζα.Ε. – Σκορδούλης.Κ. (1996), “Διδακτικές προεκτάσεις της μαθηματικοφυσικής ιδιοποίησης του προβλήματος των τριών σωμάτων από τον H.Poincare.”. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, Αθήνα.
10. Lindberg.C.D (1999), “Οι απαρχές της Δυτικής επιστήμης”. Εκδ. Ε.Μ.Π.
11. “Μαθηματικά”, Θετικής και Τεχνολογικής κατεύθυνσης, Γ΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
12. Παπακωνσταντίνου Χρήστος (1994), “Μαθηματικά – Φυσική. Υποχρεωτική συμβίωση με ανασφαλείς σχέσεις ...”. Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών ΙΙ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
13. Σαββάλας.Α – Σαββάλας.Κ. (2003), “Φυσική”, Β΄ Λυκείου, Α΄ τεύχος. Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
14. Σκορδούλης.Δ.Κ. (2008), “Ζητήματα θεωρίας των Επιστημών της Φυσικής”. Εκδόσεις Τόπος.
15. “Φυσικά Ε΄ Δημοτικού. Ερευνώ και Ανακαλύπτω”. Βιβλίο μαθητή, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα.
16. “Φυσική Γενικής Παιδείας”, Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β.
17. Wheatley.G. (1991), “Constructivist Perspectives in Science and Mathematics Learning”, Science Education 75.
18. Wilder.L.R. (1986), “Εξέλιξη των Μαθηματικών εννοιών”. The Open University. Εκδ. Π.Κουτσούμπος

**ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ**